



MANUAL DO PROCESSO AVALIATIVO (M.A.P.A.)

IDENTIDADE ESTRATÉGICA DA CATÓLICA DOM ORIONE

MISSÃO: Preparar profissionais por meio da ciência, para transformar vidas, inspirados no carisma orionita

VISÃO DE FUTURO: Até 2030 a instituição será reconhecida como a primeira escolha em ensino superior no centro-norte do Tocantins

VALORES:

Figura 1: Mandala dos valores da Católica Orione



Fonte: Elaboração própria a partir dos valores da Católica Dom Orione

Fundação Educacional Dom Orione - Mantenedora

Sede: Rua Santa Cruz nº 557, Centro
Araguaína / Tocantins - CEP 77.804-090

Faculdade Católica Dom Orione - Mantida

Sede: Rua Santa Cruz nº 557, Centro
Araguaína / Tocantins - CEP 77.804-090

Anexo sede: registro em cartório Rua Rui Barbosa, Lote nº 01- A da Quadra nº 2, Centro,
Telefone: 63 2104-1439. E-mail: comunicacao@catolicaorione.edu.br
www.catolicaorione.edu.br

MANTENEDORA

Conselho Gestor

Pe. Bruno Rodrigues
Pe. Edson de Oliveira da Silva
Pe. Jorge Henrique Rocha
Pe. José Carlos de Rezende

MANTIDA

Diretor Presidente da Católica

Pe. Edson de Oliveira da Silva

Diretor de Integração Acadêmica e de Administração

Helenes Oliveira de Lima

APOIO ACADÊMICO

Núcleo Pedagógico -NUPED

Helenes Oliveira de Lima

Secretário Acadêmico

Erivaldo Mota

Centro de Serviços Compartilhados - CSC

Gerente – Mônica Rodrigues de Sá

Bibliotecário

Eduardo Ferreira da Silva

Procuradoria Institucional

Lúcia Maria Barbosa do Nascimento

COORDENAÇÕES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Curso de Direito:

Maicon Rodrigo Tauchert

Curso de Administração:

Maurício Santana Ribeiro

Curso de Psicologia:

Ageu Moura da Silva

APOIO AO DISCENTE

Núcleo de Apoio e Permanência do Estudante - NUAPE

Adriana Cristina Lima Beserra

NÚCLEO DE EXTENSÃO E INICIAÇÃO CIENTÍFICA – NEIC

Programa de Iniciação Científica:

Lúcia Maria Barbosa do Nascimento

Atividades Complementares:

Dyego Martins Pessego

Articulador da Extensão:

Dyego Martins Pessego

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO – CPA

Ageu Moura da Silva (presidente/representante docente)

Eduardo Ferreira da Silva (Representante Administrativo)

Welliton Evangelista Lima (Representante discente)

Yara Gomes Corrêa (Representante da Comunidade Externa)

EQUIPE TÉCNICA

Autoria Intelectual e concepção pedagógica:

Helenes Oliveira de Lima

(Diretor de Integração Acadêmica e de Administração da Faculdade Católica Dom Orione)

Titular dos direitos patrimoniais e de uso institucional:

Faculdade Católica Dom Orione

Diagramação/ layout

Helenes Oliveira de Lima

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mandala dos valores da Católica Orione	2
Figura 2 - Componentes que subsidiam a Avaliação Processual Formativa	23
Figura 3 - Articulação e mobilização: A essência da competência.....	26
Figura 4 – elementos bidimensionais do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom Revisada.....	33
Figura 5 – Articulação entre os eixos horizontal e vertical da matriz curricular da Faculdade Católica Dom Orione	39
Figura 6 – Infográfico: procedimentos avaliativos da unidade curricular.....	43
Figura 7 – Fluxo operacional do Sintetizador de Desempenho Acadêmico – SDA.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Funções da avaliação no processo de ensino e aprendizagem	24
Tabela 2 - Atributos da competência no processo de aprendizagem	27
Tabela 3 - Elementos de um objetivo de aprendizagem	29
Tabela 4 - Exemplo de estruturação do Módulo da Unidade Curricular – MUC – Curso de Administração.....	44
Tabela 5 - Exemplo de estruturação do Módulo da Unidade Curricular – MUC – Curso de Direito.....	44
Tabela 6 - Exemplo de estruturação do Módulo da Unidade Curricular – MUC – Curso de Psicologia.....	45
Tabela 7 - Processos cognitivos e dimensões do conhecimento aplicados ao Módulo da Unidade Curricular	46
Tabela 8 - Níveis de desenvolvimento do atributo habilidade aplicados aos Módulos da Unidade Curricular	47
Tabela 9 - Níveis de desenvolvimento do atributo atitude aplicados ao Módulo da Unidade Curricular	48
Tabela 10 - Relação orientadora entre os processos cognitivos da Taxonomia de Bloom Revisada e os níveis de complexidade	52
Tabela 11 - Descrição global dos conceitos e evidências gerais de desempenho.....	56
Tabela 12 - Descritores de desempenho do atributo conhecimento segundo os processos cognitivos (objetivos de aprendizagem) da Taxonomia de Bloom Revisada	57
Tabela 13 - Descritores de desempenho do atributo habilidade	60
Tabela 14 - Descritores de desempenho do atributo atitude	61
Tabela 15 - Exemplos de relação entre processos cognitivos e objetivos de aprendizagem..	63
Tabela 16 - Possibilidades de articulação entre as dimensões do conhecimento, os processos cognitivos e os atributos da competência.....	65
Tabela 17 - Faixas de classificação do Valor Contínuo por modalidade avaliativa	77
Tabela 18 - Exemplo ilustrativo de inserção da ADI como componente curricular na matriz	88
Tabela 19 - Periodicidade da ADI em cursos de graduação com duração de até cinco anos.	89
Tabela 20 - Ciclo de gestão do processo avaliativo	121
Tabela 21 - Categorias de indicadores do processo avaliativo	127
Tabela 22 - Responsabilidades no processo avaliativo	129
Tabela 23 - Níveis de acompanhamento e intervenção	130
Tabela 24 - Riscos do processo avaliativo e medidas preventivas	131
Tabela 25 - Etapas de revisão do MAPA	133

LISTA DE SIGLAS

<u>ADE</u>	Atividade Discente Efetiva.
<u>ADI</u>	Avaliação Diagnóstica Institucional.
<u>AF</u>	Avaliação de Feedback Inicial.
<u>AID</u>	Avaliação Inicial Diagnóstica.
<u>ASCOM</u>	Assessoria de Comunicação.
<u>AVA</u>	Ambiente Virtual de Aprendizagem.
<u>DCN</u>	Diretrizes Curriculares Nacionais.
<u>EAD</u>	Ensino à Distância.
<u>ENADE</u>	Exame Nacional de Desempenho do Estudante.
<u>FACDO</u>	Faculdade Católica Dom Orione.
<u>IES</u>	Instituições de Ensino Superior.
<u>MAPA</u>	Manual do Processo Avaliativo.
<u>MEC</u>	Ministério da Educação e Cultura.
<u>MUC</u>	Módulo de Unidade Curricular.
<u>N</u>	Nota.
<u>ND</u>	Nível de Domínio da Aprendizagem.
<u>NDE</u>	Núcleo Docente Estruturante.
<u>NUPED</u>	Núcleo Pedagógico.
<u>PI</u>	Prova Institucional Integrada.
<u>PPC</u>	Projeto Pedagógico de Curso.
<u>PPI</u>	Projeto Pedagógico Institucional.
<u>SDA</u>	Sintetizador de Desempenho Acadêmico
<u>SEI</u>	Sistema Acadêmico da Católica Orione
<u>SRA</u>	Simulador de Resultados Avaliativos
<u>TBR</u>	Taxonomia de Bloom Revisada.
<u>TDIC</u>	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.
<u>TIC</u>	Tecnologia da Informação e Comunicação.
<u>UC</u>	Unidade Curricular.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	13
Caderno 1	17
II. REFERENCIAL TEÓRICO: FUNDAMENTOS DO PROCESSO AVALIATIVO DA FACULDADE CATÓLICA DOM ORIONE	18
1. Conceção institucional da avaliação	18
2. Avaliação processual e formativa	20
3. Funções da avaliação no processo de aprendizagem	23
3.1 Função diagnóstica	24
3.2 Função formativa	24
3.3 Função verificadora	24
3.4 Função somativa	25
4. Competência e seus atributos	25
4.1 Atributos da competência	26
4.2 Avaliação dos atributos da competência	27
4.3 Competências e objetivos de aprendizagem	28
5. Objetivos de aprendizagem	28
5.1 Relação entre competências e objetivos	28
5.2 Formulação dos objetivos de aprendizagem	29
5.3 Características dos objetivos de aprendizagem	29
6. Taxonomia de Bloom Revisada	31
6.1 Dimensão dos processos cognitivos	31
6.2 Dimensão do conhecimento	31
6.3 Articulação entre as duas dimensões	32
7. Metodologias ativas e avaliação da aprendizagem	34
7.1 Relação com os objetivos de aprendizagem	34
7.2 Mediação do professor e participação do estudante	35
7.3 Produção de evidências para a avaliação	35
7.4 Coerência entre metodologia e avaliação	36
8. Articulação entre currículo, competências e avaliação	36
8.1 Organização curricular	37
8.2 Coerência entre currículo e avaliação	37
8.3 Progressão das competências	38
9. Síntese do capítulo	40
Caderno 2	41
III. PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS: ASPECTOS PRÁTICOS E OPERACIONAIS	42
1. Mapa da unidade curricular: constituição dos módulos	42
2. Objetivos de aprendizagem e atributos da competência	45
3. Organização dos momentos avaliativos a partir do MUC	49
3.1 Avaliação Inicial Diagnóstica – AID	49
3.2 Atividade Formativa – AF – e Feedback	49
3.3 Nível de Domínio da Aprendizagem – ND	50
3.4 Avaliação com foco nas competências	52
4. Síntese do capítulo	53

IV. AVALIAÇÃO COM FOCO NA APRENDIZAGEM: CONCEITOS, DESCRITORES E SÍNTESE DO DESEMPENHO **54**

1. Registro dos conceitos avaliativos	54
1.1. Níveis de Domínio da Aprendizagem	54
2. Avaliação por conceitos	55
2.1 – Descritores de desempenho	56
2.2 Descritores do atributo conhecimento	57
2.3 Descritores do atributo habilidade	59
2.4 Descritores do atributo atitude	61
3. Relação entre objetivos de aprendizagem e descritores	63
4. Descritores institucionais e rubricas avaliativas	63
5. Relação entre as dimensões do conhecimento e os atributos da competência	64
6. Atividades avaliativas realizadas ao longo dos ciclos	66
6.1 Atribuição de conceitos às atividades avaliativas	67
6.2 Representação numérica dos conceitos	67
6.3 Síntese do desempenho	68
7. Modalidades avaliativas da Unidade Curricular	69
7.1 Teoria	69
7.2 Desafios e Estudos de Caso — DEC	69
7.3 Atividade Integradora — AI	69
7.4 Extensão Curricularizada	70
7.5 Integração das modalidades avaliativas	70
8. Sintetizador de Desempenho Acadêmico — SDA	71
8.1 Funcionamento do SDA	71
8.2 Valor Contínuo — VC	73
8.3 Responsabilidade do professor	73
8.4 Registro e rastreabilidade	74
8.5 Operacionalização do SDA	75
9. Valores atribuídos aos conceitos, faixas e intervalos	76
9.1 Escala de referência das modalidades avaliativas	76
9.2 Faixas de classificação do Valor Contínuo	77
9.3 Interpretação dos valores por modalidade	77
9.4 Critério institucional de excelência	78
9.5 Registro de ausência	78
10. Composição dos ciclos avaliativos e resultado global	78
10.1 Resultado da ND1 e da ND2	79
10.2 Resultado global da Unidade Curricular	79
10.3 Situação acadêmica após a ND1 e a ND2	79
10.4 Composição do resultado com a ND3	80
10.5 Exemplos de composição do resultado	80
10.6 Registro acadêmico	81
11. Síntese do capítulo	81

Caderno 3 **83**

V. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INSTITUCIONAL – ADI **84**

1. Apresentação e situação de implantação da ADI	84
2. Finalidades da Avaliação Diagnóstica Institucional	85
3. Natureza e características da Avaliação Diagnóstica Institucional	86
3.1 Componente curricular obrigatório	86
3.2 Natureza não classificatória	86
3.3 Caráter diagnóstico	86
3.4 Caráter interdisciplinar	86
3.5 Aplicação progressiva e cumulativa	87
3.6 Referência na estrutura do ENADE	87

3.7 Padronização institucional e especificidade dos cursos	87
3.8 Produção de evidências para acompanhamento	87
4. Organização curricular e periodicidade da ADI	88
4.1 Inserção da ADI na matriz curricular	88
4.2 Periodicidade das aplicações	89
4.3 Delimitação das competências avaliadas	90
4.4 Previsão no calendário acadêmico	90
4.5 Estudantes com percurso curricular irregular	91
4.6 Registro e integralização da carga horária	91
5. Estrutura da Avaliação Diagnóstica Institucional	92
5.1 Formação Geral	92
5.2 Componente Específico	93
5.3 Tipos de questões	93
5.4 Situações-problema e estudos de caso	94
5.5 Processos cognitivos avaliados	95
5.6 Matriz de referência da ADI	95
6. Elaboração do instrumento	97
6.1 Planejamento da aplicação	97
6.2 Equipe de elaboração	98
6.3 Critérios para elaboração dos itens	98
6.4 Questões de múltipla escolha	99
6.5 Questões discursivas	99
6.6 Revisão técnica e pedagógica	100
6.7 Montagem e equilíbrio do instrumento	101
6.8 Acessibilidade e inclusão	101
6.9 Sigilo e segurança do instrumento	102
6.10 Validação do instrumento	102
7. Aplicação e participação dos estudantes	102
7.1 Divulgação e orientações	103
7.2 Participação obrigatória	103
7.3 Procedimentos de aplicação	104
7.4 Identificação, presença e segurança	104
7.5 Condições de acessibilidade	104
7.6 Ausência justificada	105
7.7 Registro da participação	105
7.8 Responsabilidade do estudante	106
8. Resultados, feedback e plano de ação	106
8.1 Processamento dos resultados	107
8.2 Dimensões de análise	107
8.3 Relatório individual do estudante	108
8.4 Relatórios acadêmicos e institucionais	109
8.5 Feedback aos estudantes	109
8.6 Elaboração do plano de ação	110
8.7 Acompanhamento das ações	111
8.8 Uso pedagógico e institucional dos resultados	111
8.9 Confidencialidade e proteção dos dados	112
9. Responsabilidades institucionais	112
9.1 Diretoria Acadêmica	112
9.2 Coordenação de curso	113
9.3 Núcleo Docente Estruturante	113
9.4 Professores	114
9.5 Área acadêmico-pedagógica	114
9.6 Secretaria Acadêmica	115
9.7 Setor de Tecnologia da Informação	115
9.8 Núcleo responsável pela acessibilidade	116

9.9 Equipe responsável pela aplicação	116
9.10 Articulação e acompanhamento institucional	116
10. Síntese do capítulo	117

Caderno 4 **119**

VI. GESTÃO DO PROCESSO AVALIATIVO: ACOMPANHAMENTO E RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS **120**

1. Gestão do processo avaliativo	120
1.1 Ciclo de gestão do processo avaliativo	121
1.2 Níveis de gestão	121
1.3 Planejamento do processo avaliativo	122
1.4 Acompanhamento da execução	123
1.5 Registros e evidências	123
1.6 Análise e tomada de decisão	124
1.7 Aprimoramento contínuo	124
2. Indicadores de acompanhamento do MAPA	125
2.1 Finalidades dos indicadores	125
2.2 Características e ficha técnica dos indicadores	126
2.3 Categorias de indicadores	127
2.4 Análise e utilização dos indicadores	128
3. Responsabilidades dos envolvidos no processo avaliativo	129
3.1 Responsabilidade compartilhada	129
4. Acompanhamento e intervenção pedagógica	129
4.1 Identificação da necessidade de intervenção	130
4.2 Plano de intervenção	130
4.3 Acompanhamento dos resultados	131
5. Riscos e medidas preventivas	131
5.1 Tratamento das ocorrências	132
6. Revisão e aprimoramento do MAPA	132
6.1 Fundamentos para a revisão	133
6.2 Processo de revisão	133
6.3 Alterações ordinárias e extraordinárias	133
7. Síntese do capítulo	134

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS **136**

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO **138**

I. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui uma dimensão essencial do processo formativo da Faculdade Católica Dom Orione. Mais do que verificar resultados ao final de uma etapa, avaliar significa produzir, interpretar e utilizar evidências que permitam acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, orientar a prática docente, subsidiar feedbacks e fundamentar intervenções pedagógicas.

Nessa perspectiva, a avaliação não se reduz à atribuição de notas, à classificação de estudantes ou ao registro formal de desempenho. Quando centrada exclusivamente em resultados finais, a avaliação pode limitar a compreensão da aprendizagem e reforçar práticas seletivas pouco sensíveis às diferenças de percurso, às condições de aprendizagem e às necessidades formativas dos estudantes. Por essa razão, a Faculdade Católica Dom Orione compreende a avaliação como prática pedagógica, ética e institucional, orientada pela equidade, pela transparência, pela responsabilidade acadêmica e pelo compromisso com a formação integral.

Essa compreensão dialoga com referenciais que reconhecem a avaliação como processo contínuo, contextualizado e formativo. Mendes (2005) problematiza a relação entre avaliação educacional, classificação e reprodução de desigualdades, destacando a necessidade de práticas avaliativas mais democráticas e comprometidas com a justiça social. Ariño (2014), por sua vez, ressalta a importância de uma avaliação contextualizada ao ambiente educacional e às demandas de uma sociedade globalizada e conectada, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos, participativos e socialmente responsáveis.

A concepção avaliativa da Faculdade Católica Dom Orione fundamenta-se na avaliação processual e formativa, na formação por competências, na definição de objetivos de aprendizagem, na utilização de critérios e descritores de desempenho e na articulação entre currículo, metodologias de ensino e avaliação. Essa perspectiva está alinhada ao Projeto Pedagógico Institucional — PPI — e orienta os cursos na organização de práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo discente, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências acadêmicas, profissionais, éticas e sociais.

Nesse contexto, o Manual do Processo Avaliativo — MAPA — constitui o documento institucional que orienta o planejamento, a execução, o registro, a análise e o aprimoramento

da avaliação da aprendizagem na Faculdade Católica Dom Orione. Sua finalidade é estabelecer princípios, critérios, procedimentos e responsabilidades que assegurem maior coerência entre as competências previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, os objetivos de aprendizagem das Unidades Curriculares, as atividades desenvolvidas, os instrumentos avaliativos, os feedbacks realizados e os resultados registrados.

O MAPA reconhece que a aprendizagem se desenvolve progressivamente e que diferentes evidências são necessárias para compreender o desempenho acadêmico dos estudantes. Por isso, a avaliação deve considerar não apenas o conhecimento mobilizado, mas também as habilidades demonstradas e as atitudes observáveis relacionadas às competências formativas. Essa abordagem permite que o processo avaliativo acompanhe a capacidade do estudante de compreender, aplicar, analisar, decidir, produzir, colaborar e agir de forma ética e responsável em situações acadêmicas, profissionais e sociais.

A organização avaliativa proposta pelo MAPA articula diferentes momentos e finalidades. A Avaliação Inicial Diagnóstica — AID — permite identificar conhecimentos prévios e necessidades de aprendizagem. As Atividades Formativas — AF — acompanham o desenvolvimento dos estudantes ao longo dos Módulos da Unidade Curricular — MUC — e subsidiam feedbacks e intervenções pedagógicas. Os Níveis de Domínio da Aprendizagem — ND1 e ND2 — constituem momentos formais de verificação e síntese do desempenho ao longo do semestre, enquanto a ND3 configura avaliação extraordinária, aplicada conforme as condições previstas em regulamento institucional.

Os resultados acadêmicos são expressos pelos conceitos Insuficiente, Satisfatório e Excelente, atribuídos com base em critérios, descritores e evidências de aprendizagem. Para viabilizar o processamento técnico dos resultados, o MAPA utiliza o Valor Contínuo — VC — e o Sintetizador de Desempenho Acadêmico — SDA —, preservando a natureza qualitativa da avaliação por conceitos e assegurando maior consistência na consolidação dos resultados.

Além da avaliação realizada nas Unidades Curriculares, o MAPA contempla a Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI —, componente curricular obrigatório previsto para integrar as matrizes curriculares implantadas a partir de 2028/1. A ADI possui natureza diagnóstica, interdisciplinar, institucional e não classificatória. Sua finalidade é acompanhar progressivamente o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, identificar aprendizagens consolidadas e lacunas formativas, orientar feedbacks, subsidiar planos de ação e contribuir para o aperfeiçoamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

A efetividade do processo avaliativo depende da atuação articulada de estudantes, professores, coordenações de curso, Núcleo Docente Estruturante — NDE —, área acadêmico-pedagógica, Secretaria Acadêmica, setor de Tecnologia da Informação e Diretoria Acadêmica. Cada instância possui responsabilidades específicas, mas todas contribuem para a qualidade, a transparência, a confiabilidade e o aprimoramento contínuo da avaliação da aprendizagem.

Para favorecer a leitura, a consulta e a utilização pedagógica do documento, o MAPA está organizado em quatro cadernos complementares:

Caderno 1 — Fundamentos do Processo Avaliativo

Apresenta os fundamentos conceituais que orientam a avaliação da aprendizagem na Faculdade Católica Dom Orione, abordando avaliação processual e formativa, funções da avaliação, formação por competências, objetivos de aprendizagem, Taxonomia de Bloom Revisada, metodologias ativas e articulação entre currículo, competências e avaliação.

Caderno 2 — Procedimentos Avaliativos e Síntese do Desempenho

Reúne a dimensão prática do MAPA, com orientações sobre a organização dos Módulos da Unidade Curricular — MUC —, Avaliação Inicial Diagnóstica — AID —, Atividades Formativas — AF —, feedback, Níveis de Domínio da Aprendizagem — ND —, conceitos avaliativos, descritores, rubricas, modalidades avaliativas, Sintetizador de Desempenho Acadêmico — SDA —, Valor Contínuo — VC — e composição dos resultados acadêmicos.

Caderno 3 — Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI

Apresenta a finalidade, a natureza, a organização curricular, a estrutura, os procedimentos de elaboração, aplicação, correção, feedback, plano de ação e responsabilidades relacionadas à Avaliação Diagnóstica Institucional, prevista para as matrizes curriculares implantadas a partir de 2028/1.

Caderno 4 — Gestão, Indicadores e Aprimoramento do MAPA

Trata da gestão institucional do processo avaliativo, contemplando o ciclo de acompanhamento, os indicadores do MAPA, as responsabilidades dos envolvidos, os procedimentos de intervenção pedagógica, o tratamento de riscos e a revisão periódica do Manual.

Desse modo, o MAPA consolida uma proposta avaliativa orientada à aprendizagem, à formação integral e à melhoria contínua da qualidade acadêmica. Ao estabelecer fundamentos, procedimentos, instrumentos, responsabilidades e indicadores, o Manual contribui para que a

avaliação cumpra sua função principal: acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, qualificar a prática pedagógica e fortalecer a coerência entre currículo, ensino, aprendizagem e formação por competências.

Caderno 1

FUNDAMENTOS DO PROCESSO AVALIATIVO

Conteúdo: Capítulo II — Referencial Teórico.

Este caderno apresenta os fundamentos conceituais que orientam o processo avaliativo da Faculdade Católica Dom Orione. Aborda a avaliação processual e formativa, as funções diagnóstica, formativa, verificadora e somativa, a formação por competências, os objetivos de aprendizagem, a Taxonomia de Bloom Revisada, as metodologias ativas e a articulação entre currículo, competências e avaliação. Sua finalidade é oferecer a base teórica que sustenta os procedimentos avaliativos adotados institucionalmente.

II. REFERENCIAL TEÓRICO: FUNDAMENTOS DO PROCESSO AVALIATIVO DA FACULDADE CATÓLICA DOM ORIONE

A concepção avaliativa da Faculdade Católica Dom Orione fundamenta-se na avaliação processual e formativa, na formação por competências, na definição de objetivos de aprendizagem e na utilização de estratégias pedagógicas que favorecem a participação ativa dos estudantes.

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que orientam o planejamento, a execução e a interpretação da avaliação da aprendizagem, estabelecendo a base conceitual para os procedimentos, critérios e instrumentos desenvolvidos nos capítulos seguintes.

A avaliação é compreendida como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, pois produz evidências sobre o desenvolvimento acadêmico, orienta o planejamento docente, subsidia feedbacks e fundamenta intervenções pedagógicas.

1. Concepção institucional da avaliação

A Faculdade Católica Dom Orione compreende a avaliação como dimensão constitutiva do processo de ensino e aprendizagem. Avaliar consiste em produzir, interpretar e utilizar evidências que permitam acompanhar o desenvolvimento do estudante, orientar a prática docente e subsidiar decisões pedagógicas.

Nessa perspectiva, a avaliação não se restringe à mensuração de resultados ou à certificação alcançada ao final de uma etapa. Para Luckesi (2011), o ato avaliativo envolve o diagnóstico de uma realidade e a tomada de decisões orientadas à sua melhoria. Hoffmann (2014), por sua vez, atribui à avaliação um caráter mediador, fundamentado no acompanhamento e na intervenção pedagógica. Em Perrenoud (1999a), a avaliação formativa integra os processos de regulação da aprendizagem, permitindo ajustar as estratégias de ensino às necessidades identificadas.

Estudos contemporâneos sobre avaliação no ensino superior reforçam que sua efetividade depende da integração entre critérios claros, participação dos estudantes, feedback,

autorregulação da aprendizagem e reorientação das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, os resultados avaliativos adquirem sentido acadêmico quando são utilizados para promover decisões e ações voltadas à aprendizagem, ao acompanhamento dos estudantes e ao aprimoramento do ensino (Gomis et al., 2024; Pezzi, Veiga, & Fernandes, 2025).

Esses fundamentos situam a avaliação como um processo intencional, contínuo e articulado ao planejamento pedagógico. As informações produzidas pelas atividades avaliativas devem possibilitar ao professor verificar o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem, identificar dificuldades, oferecer feedback e reorganizar suas estratégias. Ao estudante, devem permitir a compreensão do próprio desempenho, o reconhecimento dos avanços e a definição de caminhos para o aprimoramento da aprendizagem.

A concepção institucional também se fundamenta na formação por competências. Nesse contexto, a avaliação não se limita à reprodução de informações, mas contempla a capacidade de compreender, aplicar, analisar, decidir, produzir e agir de maneira responsável diante de situações acadêmicas, profissionais e sociais.

A aprendizagem é, portanto, considerada em sua integralidade. Conhecimentos, habilidades e atitudes constituem atributos interdependentes da competência e devem ser desenvolvidos e avaliados de forma articulada. Essa integração permite analisar tanto a compreensão teórica quanto a capacidade de aplicação e os comportamentos demonstrados pelo estudante.

A aprendizagem é, portanto, considerada em sua integralidade. Conhecimentos, habilidades e atitudes constituem atributos interdependentes da competência e devem ser desenvolvidos e avaliados de forma *articulada*. Essa integração permite analisar tanto a compreensão teórica quanto a capacidade de aplicação e os comportamentos demonstrados pelo estudante em situações acadêmicas, profissionais e sociais.

A avaliação das atitudes deve estar fundamentada em evidências observáveis e em critérios previamente definidos. Não cabe ao processo avaliativo julgar traços de personalidade, convicções íntimas ou características pessoais do estudante. Avaliam-se comportamentos relacionados às competências formativas, como responsabilidade, participação, colaboração, respeito, iniciativa e compromisso ético, quando previstos nos objetivos de aprendizagem.

A perspectiva integral também reconhece que a formação superior ultrapassa a preparação técnica para o exercício profissional. O processo educativo deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico, da responsabilidade social, da convivência ética e da capacidade de atuar diante de situações complexas. A avaliação

acompanha esse percurso e produz informações sobre a consistência das experiências formativas oferecidas pelo curso.

Para assegurar sua função pedagógica, os critérios, os descritores e as evidências esperadas devem ser apresentados de forma clara. A transparência permite que o estudante compreenda o que se espera de seu desempenho, participe de maneira consciente do processo e utilize o feedback para regular sua aprendizagem. Também favorece maior coerência entre diferentes professores, turmas e Unidades Curriculares.

A concepção institucional da avaliação fundamenta-se nos seguintes princípios:

- a) integração entre ensino, aprendizagem e avaliação;
- b) alinhamento entre competências, objetivos, atividades e instrumentos;
- c) acompanhamento contínuo da progressão do estudante;
- d) articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes;
- e) utilização pedagógica dos resultados;
- f) clareza dos critérios e dos descritores de desempenho;
- g) feedback como elemento de orientação da aprendizagem;
- h) respeito à diversidade e às condições de acessibilidade;
- i) participação ativa do estudante;
- j) tomada de decisão fundamentada em evidências.

Esses princípios orientam a avaliação processual e formativa adotada pela Faculdade Católica Dom Orione e fundamentam os procedimentos apresentados nos capítulos seguintes do MAPA.

2. Avaliação processual e formativa

A avaliação processual e formativa constitui o fundamento central do acompanhamento da aprendizagem na Faculdade Católica Dom Orione. Essa concepção compreende a avaliação como prática integrada ao ensino, realizada ao longo do percurso formativo e orientada pela análise contínua das evidências produzidas pelos estudantes.

O caráter **processual** refere-se à continuidade da avaliação. A aprendizagem não é analisada exclusivamente em um momento final, mas acompanhada por meio de diferentes atividades, instrumentos e situações que permitem observar avanços, dificuldades e níveis de desenvolvimento ao longo do tempo. Para Hoffmann (2014), a avaliação mediadora pressupõe

acompanhamento, interpretação e intervenção, estabelecendo uma relação permanente entre as evidências produzidas e as decisões pedagógicas.

O caráter **formativo** está relacionado à finalidade atribuída às informações obtidas. Uma avaliação torna-se formativa quando seus resultados são utilizados para orientar a aprendizagem do estudante e reorganizar o trabalho pedagógico. Perrenoud (1999a) associa a avaliação formativa à regulação das aprendizagens, pois ela permite ajustar as estratégias de ensino às necessidades identificadas durante o processo.

Black e Wiliam (1998) destacam que a avaliação formativa ocorre quando as evidências sobre a aprendizagem são coletadas e utilizadas por professores e estudantes para decidir os passos seguintes do processo educativo. Dessa forma, a simples aplicação frequente de atividades não caracteriza, por si só, uma avaliação formativa. É necessário que os resultados produzam feedback, reflexão, intervenção e novas oportunidades de aprendizagem.

A avaliação processual e a avaliação formativa são, portanto, conceitos complementares, mas não equivalentes. A primeira enfatiza o acompanhamento ao longo do tempo; a segunda se refere ao uso pedagógico das informações produzidas. Um processo pode conter várias atividades avaliativas e ainda assim não ser formativo, caso os resultados sejam apenas registrados, sem devolutiva ou intervenção.

Na concepção adotada pela Faculdade Católica Dom Orione, a avaliação processual e formativa organiza-se em um ciclo contínuo composto por:

- a) definição das competências e dos objetivos de aprendizagem;
- b) planejamento das atividades e das evidências esperadas;
- c) realização das experiências de aprendizagem e avaliação;
- d) análise do desempenho demonstrado;
- e) feedback ao estudante;
- f) intervenção ou reorientação pedagógica;
- g) verificação da progressão da aprendizagem.

Esse ciclo permite que o professor acompanhe a relação entre o desempenho observado e os objetivos estabelecidos. Quando as evidências demonstram dificuldades, o planejamento deve ser revisto e as estratégias de ensino ajustadas. Quando indicam progressão, novas situações de maior complexidade podem ser propostas.

O estudante também assume papel ativo nesse processo. O acesso aos critérios, aos descritores

e às oportunidades de utilização do feedback favorece a compreensão do próprio desempenho e o desenvolvimento da autorregulação. Esse processo exige o desenvolvimento da literacia de feedback, compreendida como a capacidade de interpretar as devolutivas, realizar julgamentos sobre a qualidade do trabalho e utilizar as informações recebidas para aprimorar a aprendizagem (Carless & Boud, 2018; Winstone & Carless, 2020).

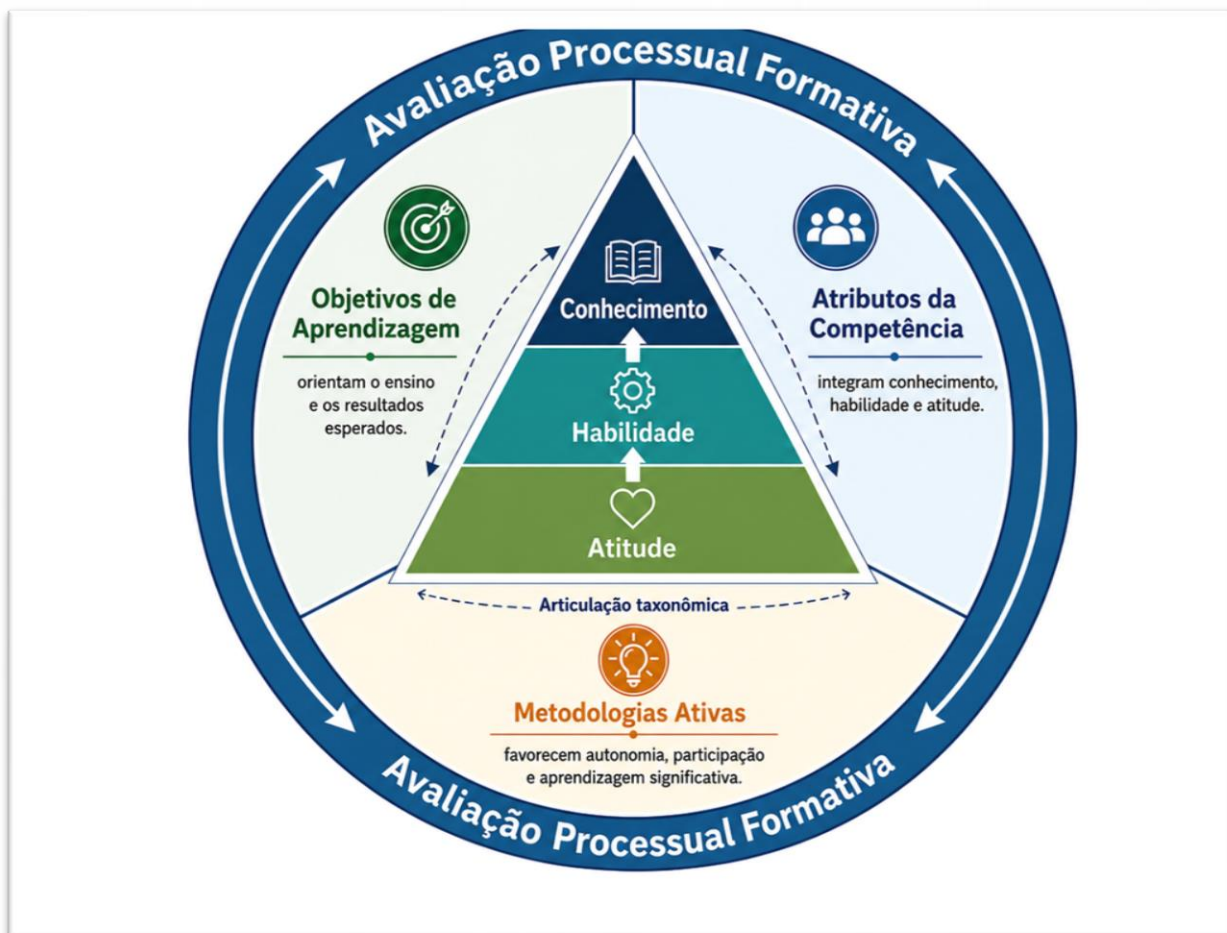
A avaliação processual e formativa fundamenta-se nos seguintes pressupostos:

- a) a aprendizagem desenvolve-se progressivamente;
- b) diferentes evidências são necessárias para compreender o desempenho;
- c) os erros constituem fontes de informação para o ensino e a aprendizagem;
- d) o feedback deve indicar avanços e possibilidades de aprimoramento;
- e) a intervenção pedagógica integra o processo avaliativo;
- f) o estudante participa da análise e da regulação de sua aprendizagem;
- g) o resultado final deve considerar o percurso e as evidências produzidas.

Nessa perspectiva, avaliar não significa apenas registrar o nível alcançado pelo estudante, mas produzir informações capazes de orientar sua progressão. A avaliação processual e formativa articula diagnóstico, acompanhamento, feedback e intervenção, assegurando que os resultados sejam utilizados para promover a aprendizagem e aperfeiçoar a prática pedagógica.

Na concepção da Faculdade Católica Dom Orione, a Avaliação Processual Formativa articula três elementos estruturantes: os objetivos de aprendizagem, os atributos da competência e as metodologias ativas. Esses elementos orientam o planejamento, as experiências formativas e a produção de evidências sobre o desenvolvimento dos estudantes, conforme representado na Figura 2.

Figura 2 - Componentes que subsidiam a Avaliação Processual Formativa



Fonte: Elaboração própria – Faculdade Católica Dom Orione

3. Funções da avaliação no processo de aprendizagem

A avaliação exerce diferentes funções ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Essas funções não correspondem a práticas isoladas, mas a usos complementares das evidências produzidas pelos estudantes.

Scriven (1967) distingue as funções formativa e somativa da avaliação, considerando o momento e a finalidade de utilização dos resultados. Bloom, Hastings e Madaus (1971) ampliam essa compreensão ao reconhecer também a função diagnóstica, destinada à identificação das condições de aprendizagem e das necessidades dos estudantes. Na perspectiva de Luckesi (2011), o diagnóstico somente adquire sentido pedagógico quando orienta decisões e intervenções.

Na Faculdade Católica Dom Orione, o processo avaliativo contempla quatro funções

articuladas: diagnóstica, formativa, verificadora e somativa.

Tabela 1 - Funções da avaliação no processo de ensino e aprendizagem

Função	Finalidade	Utilização dos resultados
Diagnóstica	Identificar conhecimentos prévios, competências já desenvolvidas, dificuldades e necessidades de aprendizagem.	Orientar o planejamento, a definição das estratégias pedagógicas e as intervenções iniciais ou posteriores.
Formativa	Acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem durante o percurso formativo.	Fornecer feedback, ajustar o ensino e favorecer a autorregulação do estudante.
Verificadora	Verificar, em momentos definidos, o alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos.	Produzir evidências sobre o desempenho, orientar retomadas e subsidiar a atribuição de conceitos.
Somativa	Sintetizar o desempenho demonstrado ao final de uma etapa ou ciclo avaliativo.	Registrar o resultado acadêmico e subsidiar decisões de progressão ou certificação.

Fonte: Elaboração própria, com base em Scriven (1967), Bloom, Hastings e Madaus (1971), Perrenoud (1999) e Luckesi (2011).

3.1 Função diagnóstica

A avaliação diagnóstica identifica as condições de aprendizagem do estudante em relação às competências e aos objetivos previstos. Embora seja especialmente relevante no início de uma Unidade Curricular ou etapa formativa, pode ser realizada em diferentes momentos sempre que houver necessidade de compreender dificuldades ou reorganizar o ensino.

Seu resultado não deve ser utilizado para classificação, mas para orientar o planejamento e as intervenções pedagógicas.

3.2 Função formativa

A função formativa caracteriza-se pelo uso das evidências para promover a progressão da aprendizagem. Ela envolve acompanhamento, feedback e reorientação das estratégias de ensino e estudo.

Segundo Black e Wiliam (1998), a avaliação torna-se formativa quando as informações obtidas são utilizadas para definir os passos seguintes do processo educativo. Assim, sua natureza não depende apenas do instrumento empregado, mas da forma como o resultado é interpretado e utilizado.

3.3 Função verificadora

A função verificadora corresponde aos momentos em que se analisa o alcance dos objetivos de aprendizagem definidos para determinada etapa.

No MAPA, essa função permite ao professor verificar o desempenho demonstrado nas atividades avaliativas, identificar a necessidade de retomada e, quando aplicável, atribuir conceitos com base nos critérios e descritores institucionais.

A verificação não encerra o processo. Seus resultados devem alimentar o feedback e as ações formativas subsequentes.

3.4 Função somativa

A função somativa sintetiza as evidências produzidas ao final de uma etapa ou ciclo avaliativo. Seu resultado expressa o nível de desempenho acadêmico demonstrado e fundamenta os registros de progressão.

Embora possua finalidade de síntese e certificação, a avaliação somativa deve permanecer coerente com os objetivos, os critérios e as atividades desenvolvidas ao longo do processo.

As quatro funções integram um mesmo percurso: o diagnóstico orienta o planejamento; a avaliação formativa acompanha e regula a aprendizagem; a verificação identifica o alcance dos objetivos; e a função somativa sintetiza o desempenho demonstrado. Essa articulação assegura que a avaliação produza tanto informações para o registro acadêmico quanto oportunidades de aprendizagem.

4. Competência e seus atributos

A formação por competências pressupõe que a aprendizagem não se limite à aquisição de informações. Ela envolve a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para compreender situações, resolver problemas, tomar decisões e agir de forma responsável em diferentes contextos.

Para Perrenoud (1999b), competência corresponde à capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar determinada situação. Fleury e Fleury (2001) também destacam seu caráter integrado e contextualizado, compreendendo-a como um saber agir que mobiliza conhecimentos e recursos e produz resultados reconhecidos em determinado contexto.

Essa concepção converge com o *OECD Learning Compass 2030*, que compreende a competência como uma construção holística, expressa pela mobilização articulada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores diante de demandas complexas. A competência manifesta-se, portanto, na capacidade de agir de maneira coerente, responsável e contextualizada (OECD, 2019).

A competência, portanto, não corresponde à simples soma de conhecimentos, habilidades e

atitudes. Ela se manifesta quando esses atributos são articulados diante de uma atividade, de um problema ou de uma situação acadêmica, profissional ou social.

Figura 3 - Articulação e mobilização: A essência da competência



Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base em Perrenoud (1999) e Fleury e Fleury (2001).

A figura representa a competência como mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes diante de situações concretas. A competência não se reduz ao acúmulo desses atributos, mas se manifesta na capacidade de articulá-los para compreender problemas, tomar decisões, propor soluções e produzir resultados em contextos acadêmicos, profissionais ou sociais.

O conhecimento fornece os fundamentos conceituais; a habilidade expressa a capacidade de aplicação, análise e produção; e a atitude referem-se a comportamentos observáveis relacionados à responsabilidade, à participação, à colaboração, ao respeito, à autonomia e ao compromisso ético.

Essa representação reforça que a avaliação por competências deve buscar evidências da mobilização integrada desses atributos, e não apenas verificar sua presença isolada.

4.1 Atributos da competência

Na concepção adotada pela Faculdade Católica Dom Orione, a competência é constituída por três atributos interdependentes: conhecimento, habilidade e atitude.

Tabela 2 - Atributos da competência no processo de aprendizagem

Atributo	Definição	Evidências de aprendizagem
Conhecimento	Compreensão de fatos, conceitos, princípios, teorias, métodos e procedimentos relacionados à área de formação.	Explicar, relacionar, interpretar, argumentar e utilizar fundamentos teóricos.
Habilidade	Capacidade de aplicar conhecimentos, executar procedimentos, analisar situações, resolver problemas e produzir resultados.	Realizar tarefas, elaborar produtos, solucionar problemas, tomar decisões e propor intervenções.
Atitude	Disposição demonstrada por meio de comportamentos relacionados à responsabilidade, à ética, à autonomia, à participação e à convivência.	Cumprir compromissos, colaborar, agir com respeito, demonstrar iniciativa e assumir responsabilidade pelas próprias ações.

Fonte: Elaboração própria, com base em Perrenoud (1999) e Fleury e Fleury (2001).

O conhecimento fornece os fundamentos necessários à compreensão e à atuação. A habilidade evidencia a capacidade de utilizar esses fundamentos em situações concretas. A atitude manifesta-se na forma como o estudante participa, toma decisões, relaciona-se com outras pessoas e assume responsabilidades no desenvolvimento das atividades.

Embora possam ser analisados separadamente para fins de planejamento e avaliação, os atributos da competência manifestam-se de forma integrada. Uma situação-problema, por exemplo, pode exigir que o estudante compreenda conceitos, aplique procedimentos, fundamente uma decisão e atue de maneira ética e colaborativa.

4.2 Avaliação dos atributos da competência

A avaliação por competências deve produzir evidências coerentes com os atributos mobilizados. Por essa razão, a escolha dos instrumentos depende da natureza do objetivo de aprendizagem.

Provas, produções acadêmicas, estudos de caso, projetos, simulações, práticas profissionais, apresentações, portfólios e atividades colaborativas podem ser utilizados de forma complementar. Nenhum instrumento está vinculado exclusivamente a um único atributo. Uma prova contextualizada pode avaliar compreensão e aplicação, assim como uma atividade prática pode mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes.

A avaliação das atitudes exige atenção específica. Somente podem ser avaliados comportamentos:

- relacionados às competências e aos objetivos de aprendizagem;
- previamente comunicados aos estudantes;
- observáveis durante a realização das atividades;
- analisados com base em critérios e descritores definidos.

Não devem ser objeto de avaliação traços de personalidade, crenças pessoais, características emocionais presumidas ou julgamentos subjetivos sobre o estudante.

4.3 Competências e objetivos de aprendizagem

As competências previstas no perfil do egresso e no Projeto Pedagógico do Curso orientam a definição dos objetivos de aprendizagem das Unidades Curriculares.

Os objetivos traduzem as competências em desempenhos mais específicos e observáveis, indicando o que o estudante deve compreender, realizar ou demonstrar em determinada etapa formativa. As atividades de ensino e os instrumentos avaliativos devem produzir evidências suficientes para verificar esses desempenhos.

Dessa forma, a competência constitui a referência mais ampla da formação, enquanto os objetivos de aprendizagem orientam o planejamento, a seleção das experiências pedagógicas e a avaliação do desenvolvimento dos estudantes.

5. Objetivos de aprendizagem

Os objetivos de aprendizagem expressam os desempenhos que o estudante deve demonstrar ao longo de determinada etapa formativa. Eles traduzem as competências previstas no Projeto Pedagógico do Curso em resultados mais específicos, orientando o planejamento do ensino, a escolha das metodologias e a definição das atividades avaliativas.

Ferraz e Belhot (2010) destacam que a formulação clara dos objetivos favorece a organização do processo educacional e o alinhamento entre conteúdos, estratégias de ensino e avaliação. Na mesma perspectiva, Anderson e Krathwohl (2001) relacionam os objetivos aos processos cognitivos e aos tipos de conhecimento mobilizados pelo estudante.

Os objetivos não devem se limitar à indicação dos conteúdos que serão abordados pelo professor. Devem descrever o que se espera que o estudante seja capaz de compreender, realizar ou demonstrar após as experiências de aprendizagem.

5.1 Relação entre competências e objetivos

A competência representa um desempenho amplo, desenvolvido progressivamente ao longo do curso. O objetivo de aprendizagem delimita uma manifestação específica dessa competência em uma Unidade Curricular, atividade ou etapa formativa.

Por exemplo:

Competência: analisar problemas jurídicos e propor soluções fundamentadas, observando os princípios éticos e a legislação aplicável.

Dessa competência podem decorrer objetivos como:

- identificar os elementos jurídicos presentes em uma situação-problema;
- interpretar as normas aplicáveis ao caso;
- comparar diferentes possibilidades de solução;
- elaborar uma resposta juridicamente fundamentada;
- justificar a decisão adotada com responsabilidade ética.

A relação entre competências, objetivos e avaliação deve ser explícita. Cada atividade avaliativa precisa produzir evidências relacionadas aos objetivos definidos, evitando a cobrança de desempenhos que não tenham sido previstos ou desenvolvidos.

5.2 Formulação dos objetivos de aprendizagem

A formulação de um objetivo deve indicar, de maneira clara, a ação esperada do estudante e o objeto sobre o qual essa ação será realizada.

Quando necessário, também podem ser apresentadas as condições de realização e as evidências esperadas.

Tabela 3 - Elementos de um objetivo de aprendizagem

Elemento	Função	Exemplo
Ação	Indica o desempenho esperado	Analisar
Objeto	Delimita o conhecimento ou a situação	um conflito contratual
Condição ou contexto	Define as circunstâncias de realização	a partir de um estudo de caso
Evidência esperada	Indica como o desempenho será demonstrado	apresentando solução fundamentada na legislação
Objetivo formulado: Analisar um conflito contratual, a partir de um estudo de caso, apresentando solução fundamentada na legislação aplicável.		

Fonte: Elaboração própria, com base em Anderson e Krathwohl (2001) e Ferraz e Belhot (2010).

Os verbos utilizados devem corresponder ao processo cognitivo e ao nível de complexidade pretendidos. Expressões genéricas, como “conhecer”, “aprender” ou “ter noção”, devem ser acompanhadas de ações que permitam identificar evidências do desempenho, como explicar, relacionar, aplicar, analisar, avaliar ou elaborar.

5.3 Características dos objetivos de aprendizagem

Os objetivos devem ser:

- a) **claros**, permitindo que professores e estudantes compreendam o desempenho esperado;
- b) **coerentes**, mantendo relação com as competências e o perfil do egresso;
- c) **observáveis**, possibilitando a produção de evidências de aprendizagem;
- d) **avaliáveis**, permitindo a definição de critérios e descritores;
- e) **adequados**, considerando o período formativo e o nível de complexidade;
- f) **integrados**, articulando, quando pertinente, conhecimentos, habilidades e atitudes;
- g) **alcançáveis**, de acordo com o tempo, os recursos e as experiências de aprendizagem disponíveis.

Os critérios SMART podem ser utilizados como referência complementar para verificar clareza, mensurabilidade, viabilidade, relevância e delimitação temporal. Entretanto, nem todo objetivo de aprendizagem precisa conter meta quantitativa ou prazo em sua própria redação. Esses elementos podem ser definidos no planejamento da atividade e nos critérios de avaliação.

5.4 Alinhamento entre objetivos, ensino e avaliação

A coerência do processo pedagógico depende do alinhamento entre:

- 1. competências previstas;
- 2. objetivos de aprendizagem;
- 3. atividades de ensino;
- 4. instrumentos avaliativos;
- 5. critérios e descritores de desempenho.

Biggs, Tang e Kennedy (2022) denominam essa relação de alinhamento construtivo: as experiências de aprendizagem e as avaliações são planejadas a partir dos resultados que se espera que o estudante alcance.

Desse modo, objetivos que exigem análise, tomada de decisão ou criação não podem ser avaliados apenas por instrumentos centrados na memorização. Da mesma forma, habilidades práticas e atitudes requerem situações que permitam sua demonstração e observação.

Os objetivos de aprendizagem constituem, portanto, o elo entre as competências, o planejamento docente e a avaliação. Sua definição clara assegura maior consistência ao processo formativo e permite que os resultados sejam interpretados com base em desempenhos previamente estabelecidos.

6. Taxonomia de Bloom Revisada

A Taxonomia de Bloom Revisada — TBR — constitui um referencial para a formulação dos objetivos de aprendizagem e para o alinhamento entre ensino, atividades e avaliação. Sua finalidade é organizar os desempenhos cognitivos esperados e os tipos de conhecimento mobilizados pelos estudantes.

A revisão proposta por Anderson e Krathwohl (2001) estrutura os objetivos educacionais em duas dimensões complementares: a dimensão dos processos cognitivos e a dimensão do conhecimento. A combinação dessas dimensões permite descrever com maior precisão o que o estudante deve realizar e sobre qual conhecimento essa ação incide.

6.1 Dimensão dos processos cognitivos

A dimensão dos processos cognitivos representa as operações mentais mobilizadas na aprendizagem:

- a) **lembrar:** recuperar ou reconhecer informações;
- b) **entender:** interpretar, explicar, exemplificar, classificar ou comparar;
- c) **aplicar:** utilizar conhecimentos ou procedimentos em determinada situação;
- d) **analisar:** decompor informações e estabelecer relações entre seus elementos;
- e) **avaliar:** formular julgamentos com base em critérios e evidências;
- f) **criar:** integrar elementos para elaborar uma solução, proposta ou produto.

Os processos apresentam uma progressão de complexidade, mas não devem ser compreendidos como etapas rígidas. Uma mesma atividade pode mobilizar mais de um processo cognitivo, e seu nível de exigência depende do contexto, do conhecimento envolvido e das condições de realização.

O verbo utilizado no objetivo também não determina isoladamente o processo cognitivo. Verbos como “identificar”, “interpretar” ou “elaborar” precisam ser analisados em relação ao objeto de conhecimento e à tarefa proposta.

6.2 Dimensão do conhecimento

A dimensão do conhecimento indica a natureza do saber mobilizado pelo estudante:

- a) **conhecimento factual:** elementos, informações, terminologias e dados básicos de uma

área;

- b) **conhecimento conceitual:** categorias, princípios, teorias, modelos e relações entre conceitos;
- c) **conhecimento procedimental:** métodos, técnicas, critérios e sequências necessários à realização de uma atividade;
- d) **conhecimento metacognitivo:** compreensão e regulação das próprias estratégias de pensamento e aprendizagem.

Esses tipos de conhecimento não correspondem diretamente aos atributos conhecimento, habilidade e atitude. O conhecimento procedimental, por exemplo, pode fundamentar uma habilidade, mas não se confunde com sua execução prática. Da mesma forma, o conhecimento metacognitivo está relacionado à reflexão sobre a aprendizagem, e não constitui, por si só, uma atitude.

6.3 Articulação entre as duas dimensões

A formulação dos objetivos de aprendizagem resulta da articulação entre um processo cognitivo e um tipo de conhecimento.

Por exemplo:

Analisar diferentes interpretações jurídicas de um caso com base nos **conceitos e princípios** aplicáveis.

Nesse objetivo, “analisar” corresponde ao processo cognitivo, enquanto os conceitos e princípios jurídicos pertencem à dimensão do conhecimento conceitual.

A combinação entre os seis processos cognitivos e os quatro tipos de conhecimento forma uma matriz com 24 possibilidades de classificação. Essa matriz auxilia o professor a distribuir os objetivos e as atividades em diferentes níveis de complexidade, evitando que o ensino e a avaliação se concentrem exclusivamente na memorização.

Figura 4 – elementos bidimensionais do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom Revisada

A ARTICULAÇÃO NA TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA (TBR)						
Dimensão do CONHECIMENTO (o que sabemos) Processos e conhecimentos assimilados	LEMBRAR 	ENTENDER 	APLICAR 	ANALISAR 	AVALIAR 	CRIAR 
EFETIVO/ FACTUAL 	Lembrar a definição legal de "dolo" e "culpa" no Código Penal Brasileiro.	Entender a diferença entre os critérios diagnósticos de Transtorno Bipolar I e II no DSM-5-TR.	Aplicar as regras de competência jurisdicional a um caso de crime interestadual.	Analisar dados de frequência cardíaca e condutância da pele de um participante para inferir estados emocionais.	Avaliar a precisão e fidedignidade do relato de uma testemunha com base em princípios da psicologia do testemunho.	Criar uma lista de termos técnicos psicológicos essenciais para um manual de triagem em clínica escola.
CONCEITUAL 	Lembrar os princípios fundamentais da Teoria Psicanalítica de Freud (id, ego, superego).	Entender os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e do devido processo legal.	Aplicar a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget para descrever uma intervenção educacional.	Analisar as correntes de pensamento jurídico sobre a interpretação de contratos.	Avaliar criticamente a aplicação da "teoria da perda de uma chance" em um caso de responsabilidade civil médica.	Criar um modelo conceitual original que integre fatores biopsicossociais na etiologia da ansiedade social.
PROCEDIMENTAL 	Lembrar os passos processuais para a interposição de uma ação de habeas corpus.	Entender o fluxograma de aplicação e cotação do teste projetivo do Rorschach.	Aplicar técnicas de entrevista de escuta ativa e empatia em uma sessão inicial de terapia.	Analisar a cadeia de custódia e os procedimentos de coleta de evidências digitais em um caso de cibercrime.	Avaliar a conformidade de uma audiência de mediação e conciliação com os princípios de imparcialidade e sigilo.	Criar um novo protocolo de intervenção cognitiva comportamental para insônia em pacientes idosos.
METACOGNITIVO 	Lembrar as estratégias de estudo e gerenciamento de estresse que foram eficazes durante o exame da OAB.	Entender as próprias contratransferências ao atender pacientes com transtornos de personalidade.	Aplicar uma técnica de mindfulness para autorregulação emocional antes de uma defesa oral.	Analisar o próprio raciocínio jurídico para identificar possíveis vieses ideológicos em uma sentença simulada.	Avaliar a qualidade e profundidade da própria reflexão crítica sobre a ética na prática psicológica.	Criar um plano de desenvolvimento profissional contínuo focado em competências em neuropsicologia jurídica.

Fonte: Elaboração própria com base em Anderson e Krathwohl (2001).

A matriz evidencia a articulação entre o processo cognitivo mobilizado e o tipo de conhecimento trabalhado. Essa combinação permite ao professor formular objetivos de aprendizagem mais precisos, evitando que a avaliação se concentre apenas na memorização de informações.

A Taxonomia de Bloom Revisada contribui para distribuir as atividades em diferentes níveis de complexidade, contemplando desde a recuperação de informações até a análise, a avaliação e a criação. Desse modo, favorece o alinhamento entre objetivos, metodologias, instrumentos avaliativos e critérios de desempenho.

6.4 Aplicação no planejamento e na avaliação

Na Faculdade Católica Dom Orione, a TBR orienta:

- a formulação dos objetivos de aprendizagem;
- a definição da complexidade esperada;
- a seleção das estratégias de ensino;
- a elaboração das atividades e dos instrumentos avaliativos;
- a definição das evidências de desempenho;
- a análise do alinhamento entre o que foi planejado, desenvolvido e avaliado.

Objetivos que envolvem processos como aplicar, analisar, avaliar ou criar exigem atividades

compatíveis com esses desempenhos. Não é suficiente, por exemplo, avaliar um objetivo de análise apenas por meio de questões centradas na recordação de informações.

A Taxonomia de Bloom Revisada não substitui os critérios e descritores de desempenho. Ela organiza os objetivos e as demandas cognitivas, enquanto a avaliação verifica a qualidade do desempenho demonstrado em relação aos critérios previamente estabelecidos.

7. Metodologias ativas e avaliação da aprendizagem

As metodologias ativas compreendem estratégias de ensino nas quais os estudantes participam intelectualmente, colaborativamente e de forma prática da construção da aprendizagem. Sua efetividade não decorre apenas da realização de atividades dinâmicas, mas da qualidade do planejamento pedagógico, da mediação docente, da clareza dos objetivos e da coerência entre atividade e avaliação. No contexto brasileiro, Bacich e Moran (2018) destacam que a centralidade do estudante não reduz a importância do professor, mas redefine sua atuação como planejador, mediador e orientador do processo formativo. Evidências recentes no ensino superior também indicam resultados favoráveis das metodologias ativas quando associadas a tarefas significativas, participação orientada e avaliação coerente com as competências pretendidas (Kozanitis & Nenciovici, 2023).

As metodologias ativas contribuem para a formação por competências porque criam situações nas quais conhecimentos, habilidades e atitudes podem ser mobilizados de forma integrada. Estudos de caso, problematização, projetos, simulações, aprendizagem colaborativa e sala de aula invertida constituem exemplos de estratégias que podem favorecer essa mobilização.

A utilização de uma metodologia ativa, entretanto, não assegura automaticamente a aprendizagem. Sua escolha deve decorrer das competências e dos objetivos definidos para a Unidade Curricular. Também devem ser considerados o nível formativo dos estudantes, a natureza do conhecimento, os recursos disponíveis, o tempo pedagógico e as condições de acessibilidade.

7.1 Relação com os objetivos de aprendizagem

A metodologia deve proporcionar experiências compatíveis com o desempenho previsto no objetivo de aprendizagem. Quando se espera que o estudante analise, decida, aplique ou crie,

as atividades precisam oferecer oportunidades concretas para a demonstração dessas ações. Essa coerência entre resultados esperados, atividades de aprendizagem e avaliação corresponde ao princípio do alinhamento construtivo (Biggs, Tang, & Kennedy, 2022).

Um objetivo relacionado à resolução de problemas, por exemplo, pode ser desenvolvido por meio de estudos de caso, simulações ou projetos. Já um objetivo relacionado à argumentação pode exigir debates, análise de evidências, produção textual ou defesa fundamentada de uma decisão.

A estratégia não é escolhida apenas por seu caráter inovador ou participativo, mas por sua capacidade de favorecer a aprendizagem pretendida.

7.2 Mediação do professor e participação do estudante

Nas metodologias ativas, o professor mantém responsabilidade pelo planejamento, pela seleção dos recursos, pela definição dos critérios, pelo acompanhamento e pelo feedback. Sua atuação consiste em organizar situações de aprendizagem, formular problemas, orientar percursos e intervir quando as evidências indicarem dificuldades (Bacich & Moran, 2018).

Ao estudante cabe participar das atividades, mobilizar seus conhecimentos prévios, buscar informações, testar possibilidades, colaborar e refletir sobre o próprio desempenho. Essa participação deve ser orientada por objetivos e critérios claros, evitando que a autonomia seja confundida com ausência de acompanhamento pedagógico.

A aprendizagem ativa também exige espaços de reflexão. A realização de uma atividade prática, por si só, não assegura a compreensão. É necessário analisar as decisões tomadas, os resultados alcançados, os erros identificados e as relações entre a experiência e os fundamentos teóricos.

7.3 Produção de evidências para a avaliação

As metodologias ativas favorecem a produção de evidências diversificadas de aprendizagem, como:

- a) resolução fundamentada de problemas;
- b) elaboração de projetos, produtos ou propostas;
- c) desempenho em simulações e práticas;
- d) análise de casos e tomada de decisão;
- e) apresentações e argumentações;
- f) registros reflexivos e portfólios;
- g) participação em atividades colaborativas.

Essas evidências devem ser analisadas com base em critérios, descritores ou rubricas previamente definidos. A avaliação não deve se concentrar apenas no produto final, mas considerar, quando pertinente, o processo de elaboração, as decisões adotadas, a fundamentação apresentada e a capacidade de revisão. Essa perspectiva aproxima metodologias ativas, avaliação formativa e feedback como elementos integrados do acompanhamento da aprendizagem (Morris, Perry, & Wardle, 2021; Carless & Boud, 2018).

As atividades desenvolvidas por meio de metodologias ativas podem assumir funções diagnóstica, formativa, verificadora ou somativa. A função depende do objetivo da atividade e da utilização de seus resultados, e não apenas da estratégia empregada.

7.4 Coerência entre metodologia e avaliação

A coerência pedagógica exige alinhamento entre o objetivo de aprendizagem, a metodologia e o instrumento avaliativo. Não é adequado desenvolver uma competência por meio de atividades práticas e avaliá-la exclusivamente pela reprodução de informações teóricas.

Da mesma forma, trabalhos coletivos devem prever critérios que permitam analisar tanto o resultado do grupo quanto as evidências de participação individual, quando esse aspecto fizer parte dos objetivos avaliados.

As metodologias ativas não substituem exposições dialogadas, leituras orientadas ou outras estratégias de ensino. Elas integram um conjunto de possibilidades que devem ser combinadas conforme a natureza da aprendizagem pretendida.

Na concepção avaliativa da Faculdade Católica Dom Orione, as metodologias ativas constituem meios para promover a participação, a aplicação do conhecimento e o desenvolvimento de competências. Sua contribuição depende do planejamento intencional, da mediação docente, da clareza dos critérios e da utilização formativa das evidências produzidas.

8. Articulação entre currículo, competências e avaliação

O currículo constitui uma organização intencional de experiências formativas orientadas pelo perfil do egresso. Por essa razão, a avaliação da aprendizagem deve manter coerência com as competências, os componentes curriculares e a progressão prevista no Projeto Pedagógico do Curso. Essa articulação é fundamental para que o processo avaliativo produza evidências

compatíveis com os resultados formativos esperados (Biggs, Tang, & Kennedy, 2022).

Na Faculdade Católica Dom Orione, as competências que orientam a formação decorrem:

- a) das Diretrizes Curriculares Nacionais;
- b) da identidade e das políticas institucionais;
- c) das demandas sociais, profissionais e regionais analisadas pelo Núcleo Docente Estruturante.

Essas competências estão expressas no perfil do egresso, na organização da matriz curricular e nos ementários das Unidades Curriculares. Em cada etapa do curso, são desdobradas em objetivos de aprendizagem que orientam as metodologias, as atividades e os instrumentos avaliativos.

8.1 Organização curricular

A matriz curricular articula dois eixos complementares:

- a) **eixo horizontal**, constituído pelas Unidades Curriculares e pelos conhecimentos específicos desenvolvidos em cada período;
- b) **eixo vertical**, responsável pela integração entre áreas, períodos e experiências formativas.

A organização curricular por eixos favorece a integração entre componentes, experiências formativas e competências, evitando a fragmentação do percurso acadêmico. Essa perspectiva é coerente com propostas curriculares orientadas ao desenvolvimento de competências, nas quais o currículo deve articular saberes, práticas e situações formativas de complexidade progressiva (Suñé, Araújo, & Urquiza, 2015; Ariño, 2014).

A Atividade Integradora — AI — ocupa função relevante no eixo vertical, pois promove a articulação entre conhecimentos desenvolvidos em diferentes Unidades Curriculares e sua aplicação em situações acadêmicas, profissionais ou sociais.

Essa organização pressupõe que os componentes curriculares não sejam planejados de forma isolada. A formação por competências exige integração entre professores, objetivos de aprendizagem e experiências formativas, de modo que os estudantes possam estabelecer relações entre diferentes conhecimentos e mobilizá-los diante de situações complexas.

8.2 Coerência entre currículo e avaliação

Biggs, Tang e Kennedy (2022) destacam que o alinhamento construtivo ocorre quando os

resultados esperados, as atividades de aprendizagem e a avaliação estão orientados para os mesmos desempenhos.

No contexto institucional, esse alinhamento exige correspondência entre:

- a) perfil do egresso;
- b) competências do curso;
- c) competências das Unidades Curriculares;
- d) objetivos de aprendizagem;
- e) metodologias de ensino;
- f) atividades avaliativas;
- g) critérios e descritores de desempenho.

A avaliação realizada no eixo horizontal verifica aprendizagens relacionadas às especificidades de cada Unidade Curricular. No eixo vertical, analisa a capacidade de integrar conhecimentos, aplicar saberes e mobilizar competências desenvolvidas em diferentes componentes.

8.3 Progressão das competências

As competências são desenvolvidas progressivamente ao longo do curso. Sua avaliação deve considerar o período formativo, o nível de complexidade esperado e as experiências de aprendizagem anteriormente realizadas. A noção de competência pressupõe mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores diante de situações complexas, o que exige acompanhamento gradual e contextualizado do desenvolvimento acadêmico (OECD, 2019).

Uma mesma competência pode ser retomada em diferentes períodos, com ampliação gradual da autonomia, da complexidade e da qualidade do desempenho exigido. Desse modo, a progressão curricular não corresponde apenas ao acréscimo de conteúdos, mas ao desenvolvimento crescente da capacidade de compreender, aplicar, analisar, decidir e produzir.

A articulação entre currículo, competências e avaliação assegura que os resultados acadêmicos sejam interpretados em relação ao percurso formativo previsto, e não como desempenhos isolados. A avaliação passa, assim, a fornecer evidências sobre a aprendizagem do estudante e sobre a própria coerência da organização curricular.

Figura 5 – Articulação entre os eixos horizontal e vertical da matriz curricular da Faculdade Católica Dom Orione

[illegible]

Fonte: Elaboração própria — Faculdade Católica Dom Orione.

A figura apresenta dois planos complementares de organização curricular. Os eixos horizontal e vertical representam a arquitetura da matriz, conforme a concepção de Suñé, Araújo e Urquiza (2015). O eixo horizontal corresponde à distribuição das Unidades Curriculares em cada período, enquanto o eixo vertical promove a continuidade e a integração das aprendizagens ao longo do curso.

Nessa estrutura, o **eixo de formação integral** e o **eixo temático do semestre** exercem funções distintas. O eixo de formação integral, definido para cada conjunto de dois períodos, reúne competências que ultrapassam a formação técnico-profissional e se relacionam ao desenvolvimento humano, ético, social e cidadão do estudante. O eixo temático do semestre, por sua vez, estabelece um tema articulador para o período letivo, aproximando as competências específicas das Unidades Curriculares e favorecendo sua aplicação em torno de problemas e contextos comuns.

Essa organização repercute diretamente na avaliação da aprendizagem. As atividades avaliativas devem considerar tanto os objetivos específicos das Unidades Curriculares quanto as competências integradoras previstas para o período. Assim, a avaliação não se limita à verificação de conteúdos isolados, mas analisa a capacidade do estudante de relacionar conhecimentos, mobilizar habilidades e demonstrar atitudes compatíveis com o percurso formativo.

9. Síntese do capítulo

O processo avaliativo da Faculdade Católica Dom Orione fundamenta-se na avaliação processual e formativa, na formação por competências, na definição de objetivos de aprendizagem e no alinhamento entre currículo, ensino e avaliação.

A avaliação integra o processo de aprendizagem e produz evidências que permitem acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, orientar a prática docente e subsidiar intervenções pedagógicas. Suas funções diagnóstica, formativa, verificadora e somativa atuam de maneira complementar ao longo do percurso acadêmico.

A formação por competências pressupõe a mobilização articulada de conhecimentos, habilidades e atitudes diante de situações acadêmicas, profissionais e sociais. Esses atributos orientam a definição das competências e são traduzidos em objetivos de aprendizagem específicos, observáveis e avaliáveis.

A Taxonomia de Bloom Revisada contribui para a organização dos objetivos educacionais ao relacionar os processos cognitivos aos diferentes tipos de conhecimento. Sua utilização favorece o planejamento de atividades e instrumentos coerentes com o nível de complexidade esperado.

As metodologias ativas possibilitam experiências nas quais o estudante investiga, analisa, aplica, decide e produz conhecimentos. Sua contribuição para a aprendizagem depende do planejamento pedagógico, da mediação docente e da definição prévia dos critérios de avaliação.

A articulação entre currículo, competências e avaliação assegura coerência entre o perfil do egresso, as Unidades Curriculares, os objetivos de aprendizagem e as atividades avaliativas. Os eixos horizontal e vertical da matriz, o eixo de formação integral, os eixos temáticos do semestre e a Atividade Integradora contribuem para a continuidade e a integração das experiências formativas.

Esses fundamentos constituem a base conceitual do MAPA e orientam os procedimentos, os critérios, os descritores e os instrumentos apresentados nos capítulos seguintes.

Caderno 2

PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS E SÍNTESE DO DESEMPENHO

Conteúdo: Capítulos III e IV.

Resumo:

Este caderno apresenta a dimensão prática do MAPA. Orienta a organização dos Módulos da Unidade Curricular — MUC, a formulação dos objetivos de aprendizagem, a realização da Avaliação Inicial Diagnóstica — AID, das Atividades Formativas — AF, dos feedbacks e dos Níveis de Domínio da Aprendizagem — ND1, ND2 e ND3. Também explicita os conceitos Insuficiente, Satisfatório e Excelente, os descritores de desempenho, as rubricas avaliativas, as modalidades avaliativas, o uso do Sintetizador de Desempenho Acadêmico — SDA, o Valor Contínuo e a composição dos resultados acadêmicos. É o caderno de consulta mais direta para a prática docente.

III. PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS: ASPECTOS PRÁTICOS E OPERACIONAIS

Este capítulo apresenta os procedimentos avaliativos adotados pela Faculdade Católica Dom Orione, com ênfase na organização dos Módulos da Unidade Curricular — MUC, nas atividades avaliativas, nos momentos formais de avaliação e nos procedimentos de feedback.

Os procedimentos descritos orientam a prática docente ao longo do semestre letivo, assegurando coerência entre objetivos de aprendizagem, atributos da competência, metodologias de ensino, instrumentos avaliativos e registros acadêmicos.

1. Mapa da unidade curricular: constituição dos módulos

O Módulo da Unidade Curricular — MUC — corresponde à organização didático-pedagógica da Unidade Curricular em partes articuladas, planejadas de forma progressiva ao longo do semestre letivo. Essa organização permite ao professor estruturar o percurso de aprendizagem em etapas, com objetivos definidos, estratégias metodológicas adequadas e procedimentos avaliativos coerentes com as competências a serem desenvolvidas.

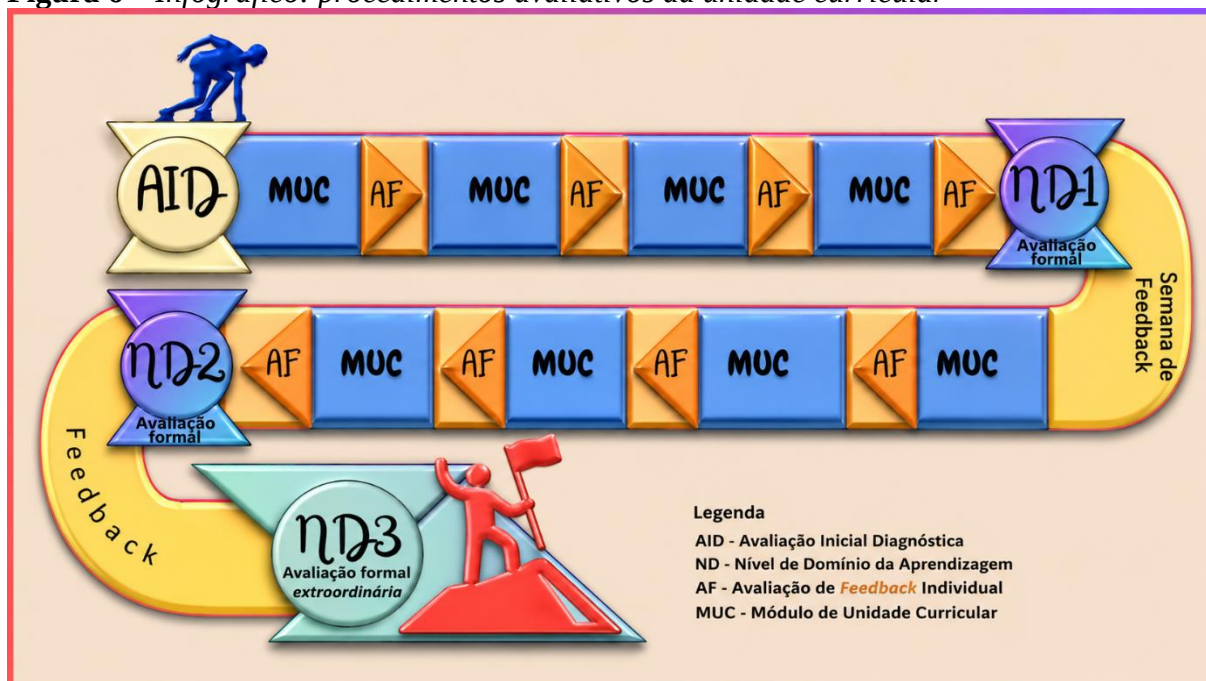
Cada Unidade Curricular deve ser organizada, preferencialmente, entre 6 e 8 módulos, respeitando a carga horária, a natureza do componente curricular, os objetivos de aprendizagem e as especificidades do curso. Em cada módulo, o professor define os objetivos gerais e específicos que orientam o desenvolvimento dos estudantes nos atributos da competência: conhecimento, habilidade e atitude.

O MUC favorece uma organização clara e processual do ensino, permitindo o acompanhamento sistemático da aprendizagem. Ao estruturar a Unidade Curricular em módulos, o professor identifica com maior precisão os avanços, as dificuldades e as necessidades de intervenção pedagógica, promovendo maior coerência entre planejamento, metodologia, avaliação e feedback.

A organização modular também contribui para que o estudante compreenda o percurso formativo da Unidade Curricular, reconhecendo o que se espera dele em cada etapa do processo. Dessa forma, a avaliação deixa de ser compreendida apenas como momento final de verificação e passa a integrar o próprio desenvolvimento da aprendizagem.

A Figura 6 apresenta, em forma de infográfico, a organização dos procedimentos avaliativos ao longo da Unidade Curricular, considerando a Avaliação Inicial Diagnóstica, as Atividades Formativas, os momentos de feedback e as avaliações formais denominadas Níveis de Domínio da Aprendizagem (ND).

Figura 6 – Infográfico: procedimentos avaliativos da unidade curricular



Fonte: Elaboração própria

O infográfico representa o percurso avaliativo da Unidade Curricular em três momentos principais.

No primeiro momento, realiza-se a Avaliação Inicial Diagnóstica — AID —, cuja finalidade é identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e orientar o planejamento docente. Em seguida, desenvolvem-se os primeiros Módulos da Unidade Curricular, acompanhados de Atividades Formativas — AF — e de devolutivas pedagógicas. Esse primeiro percurso culmina na avaliação formal denominada Nível de Domínio da Aprendizagem 1 — ND1 —, prevista em calendário acadêmico e registrada no sistema institucional.

No segundo momento, a Unidade Curricular segue com novos módulos, mantendo a lógica de acompanhamento formativo, atividades avaliativas e feedback. Ao final do semestre letivo, realiza-se o Nível de Domínio da Aprendizagem 2 — ND2 —, avaliação formal que permite verificar o domínio das competências desenvolvidas ao longo da Unidade Curricular.

O terceiro momento corresponde à avaliação extraordinária, denominada Nível de Domínio da Aprendizagem 3 — ND3 —, aplicada conforme as condições previstas em regulamento

institucional. A ND3 representa uma possibilidade adicional de avaliação, observadas as regras acadêmicas vigentes.

As tabelas seguintes apresentam exemplos de estruturação do Módulo da Unidade Curricular nos cursos de Administração, Direito e Psicologia, demonstrando a articulação entre tema, carga horária, conteúdo, objetivos de aprendizagem, metodologia, recursos, avaliação e cronograma.

Tabela 4 - Exemplo de estruturação do Módulo da Unidade Curricular – MUC – Curso de Administração

Elemento	Descrição
Tema do Módulo	Planejamento estratégico nas organizações
Carga horária do módulo	15 horas
Conteúdo	Conceito de planejamento estratégico; etapas do planejamento; ferramentas de análise organizacional, como Matriz SWOT, Matriz BCG e Balanced Scorecard.
Objetivos de aprendizagem	Analisar os elementos do planejamento estratégico e propor ações de forma proativa em contextos organizacionais.
Metodologia de ensino	Aulas dialogadas, estudo de casos, análise de cenários organizacionais, simulações de planejamento e discussões em grupo.
Recursos utilizados	Artigos científicos, estudos de caso, apresentações digitais, relatórios organizacionais, planilhas, softwares ou ferramentas de apoio ao planejamento estratégico.
Avaliação	Relatório de análise estratégica, apresentação de planejamento estratégico simulado, resolução de situação-problema e participação nas discussões em grupo.
Cronograma	Semana 1: conceito, importância e etapas do planejamento estratégico. Semana 2: ferramentas de análise organizacional. Semana 3: simulação, elaboração e apresentação do planejamento estratégico.

Tabela 5 - Exemplo de estruturação do Módulo da Unidade Curricular – MUC – Curso de Direito

Elemento	Descrição
Tema do módulo	Direito Constitucional e direitos fundamentais
Carga horária do módulo	15 horas
Conteúdo	Conceito de Direito Constitucional; princípios constitucionais; estrutura dos direitos fundamentais; aplicabilidade dos direitos fundamentais na Constituição Federal; análise de casos envolvendo direitos fundamentais.
Objetivos de aprendizagem	Compreender os direitos fundamentais previstos na Constituição Federal e colaborar na análise de situações jurídicas concretas.
Metodologia de ensino	Aulas dialogadas, leitura orientada da Constituição Federal, análise de casos concretos, discussão em grupos, estudo de decisões judiciais e debates mediados pelo professor.
Recursos utilizados	Constituição Federal, doutrina constitucional, jurisprudência selecionada, artigos jurídicos, notícias relacionadas a direitos fundamentais e materiais audiovisuais de apoio.
Avaliação	Análise escrita de caso concreto, participação em debate avaliativo, elaboração de síntese argumentativa em grupo e resolução de questões teóricas e práticas.
Cronograma	Semana 1: princípios constitucionais e fundamentos dos direitos fundamentais. Semana 2: estrutura, eficácia e aplicabilidade dos direitos fundamentais. Semana 3: análise de casos concretos, debates e

sistematização da aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 6 - Exemplo de estruturação do Módulo da Unidade Curricular – MUC – Curso de Psicologia

Elemento	Descrição
Tema do módulo	Psicologia e saúde mental comunitária
Carga horária do módulo	15 horas
Conteúdo	Conceito de saúde mental comunitária; atuação do psicólogo em contextos coletivos; intervenção psicossocial em grupos e comunidades; políticas públicas de saúde mental; ética e compromisso social na prática psicológica.
Objetivos de aprendizagem	Criar propostas de intervenção psicossocial em saúde mental comunitária e inspirar práticas comprometidas com a ética, a cidadania e o cuidado coletivo.
Metodologia de ensino	Aulas dialogadas, oficinas práticas, discussão de casos, análise de políticas públicas, atividades de role-play, trabalho em grupo e elaboração orientada de propostas de intervenção.
Recursos utilizados	Artigos científicos, estudos de caso, documentos de políticas públicas, vídeos documentários, materiais de apoio do Sistema Único de Saúde — SUS, relatos de experiências e referências técnicas da área.
Avaliação	Elaboração de proposta de intervenção psicossocial, apresentação em grupo, análise reflexiva de caso, participação nas oficinas práticas e registro crítico sobre a atuação do psicólogo em contextos comunitários.
Cronograma	Semana 1: fundamentos da saúde mental comunitária e políticas públicas. Semana 2: análise de casos, demandas psicossociais e estratégias de intervenção. Semana 3: elaboração, apresentação e discussão das propostas de intervenção.

Fonte: Elaboração própria

2. Objetivos de aprendizagem e atributos da competência

A organização dos Módulos da Unidade Curricular deve considerar os atributos da competência: conhecimento, habilidade e atitude. Esses atributos orientam a formulação dos objetivos de aprendizagem e a definição das estratégias metodológicas e avaliativas.

No atributo conhecimento, o professor considera os processos cognitivos relacionados à Taxonomia de Bloom Revisada, tais como lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar, articulando-os às dimensões do conhecimento factual, conceitual, procedimental e metacognitivo.

No atributo habilidade, são considerados os níveis de execução, aplicação, análise, criação e domínio, conforme a complexidade das atividades propostas e o grau de autonomia esperado do estudante.

No atributo atitudinal, observam-se dimensões como receptividade, engajamento, proatividade, colaboração e inspiração, compreendidas como manifestações comportamentais relacionadas

ao compromisso do estudante com sua aprendizagem, com o trabalho coletivo e com sua formação pessoal e profissional.

A definição dos objetivos de aprendizagem deve ser clara, progressiva e coerente com o nível de desenvolvimento esperado em cada módulo. O professor não precisa contemplar todos os níveis cognitivos, habilidades e atitudes em um único módulo. A seleção deve estar vinculada ao propósito pedagógico daquela etapa da Unidade Curricular.

Ao estruturar o MUC, recomenda-se que o professor observe os seguintes aspectos:

- clareza dos objetivos de aprendizagem, para que os estudantes compreendam o que se espera deles em cada módulo;
- progressão dos objetivos, partindo de níveis mais simples para níveis mais complexos de aprendizagem;
- coerência entre conteúdo, metodologia, avaliação e competências previstas;
- diversificação das estratégias metodológicas, considerando aulas dialogadas, estudos de caso, situações-problema, atividades práticas, seminários, projetos, debates e outras estratégias compatíveis com a natureza da Unidade Curricular;
- utilização de recursos pedagógicos adequados, incluindo materiais bibliográficos, audiovisuais, tecnológicos e institucionais;
- elaboração de atividades avaliativas significativas, capazes de evidenciar o desenvolvimento dos atributos da competência;
- realização de feedback pedagógico, com orientações que favoreçam a autorregulação da aprendizagem e a melhoria contínua do desempenho discente.

A tabela a seguir apresenta, de modo geral, a descrição dos objetivos de aprendizagem relacionados a cada atributo da competência.

Tabela 7 - Processos cognitivos e dimensões do conhecimento aplicados ao Módulo da Unidade Curricular

Atributo Conhecimento (Dimensão Cognitiva)	
Processos cognitivos	Descrição
Lembrar	Recuperar, reconhecer e recordar informações, conceitos, fatos, termos ou procedimentos previamente estudados.
Entender	Construir significado a partir das informações apresentadas, explicando, exemplificando, classificando, resumindo, comparando ou interpretando conceitos e fenômenos.
Aplicar	Utilizar conhecimentos, procedimentos, métodos ou técnicas em situações conhecidas ou em contextos práticos.
Analisar	Decompor informações, conceitos, argumentos ou problemas em partes, identificando relações, estruturas, causas, consequências e padrões.
Avaliar	Formular julgamentos fundamentados com base em critérios, evidências, normas, princípios ou padrões previamente definidos.

Atributo Conhecimento (Dimensão Cognitiva)

Processos cognitivos	Descrição
Criar	Integrar conhecimentos, informações e ideias para elaborar propostas, soluções, produtos, projetos ou interpretações originais.

Dimensões do Conhecimento

Dimensão do conhecimento	Descrição
Factual	Refere-se ao conhecimento de terminologias, informações, dados, elementos e fatos básicos necessários à compreensão de determinada área.
Conceitual	Refere-se ao conhecimento de categorias, classificações, princípios, teorias, modelos e relações entre conceitos.
Procedimental	Refere-se ao conhecimento de técnicas, métodos, procedimentos, critérios e etapas necessários à realização de tarefas ou à resolução de problemas.
Metacognitivo	Refere-se ao conhecimento e à reflexão do estudante sobre seu próprio processo de aprendizagem, incluindo a seleção de estratégias, o acompanhamento do desempenho e a autorregulação.

Fonte: Elaboração própria, com base na Taxonomia de Bloom Revisada.

Os processos cognitivos e as dimensões do conhecimento apresentados na tabela devem ser compreendidos de forma articulada. Na formulação dos objetivos de aprendizagem, o professor deve relacionar o processo mental esperado do estudante ao tipo de conhecimento que será mobilizado, considerando também o contexto em que a aprendizagem será demonstrada. Assim, um objetivo como “analisar os princípios constitucionais aplicáveis a uma situação jurídica concreta” articula o processo cognitivo analisar, o conhecimento conceitual relacionado aos princípios constitucionais e o contexto de aplicação representado pela situação jurídica proposta. Essa combinação contribui para a elaboração de objetivos mais claros, observáveis e passíveis de avaliação, além de favorecer maior coerência entre planejamento, metodologia e instrumento avaliativo.

Tabela 8 - Níveis de desenvolvimento do atributo habilidade aplicados aos Módulos da Unidade Curricular

Atributo habilidade — dimensão prática e procedimental	
Nível de desenvolvimento	Descrição
Execução	Realizar tarefas, procedimentos ou operações previamente orientados, mobilizando conhecimentos básicos e seguindo instruções, modelos ou protocolos definidos.
Aplicação	Utilizar conhecimentos, procedimentos, métodos e técnicas em situações práticas, com progressiva autonomia, para executar tarefas, resolver problemas ou tomar decisões.
Análise	Examinar situações práticas, identificar problemas, interpretar informações e selecionar procedimentos, métodos ou recursos adequados à proposição de soluções fundamentadas.
Criação	Elaborar soluções, produtos, projetos, procedimentos ou estratégias originais, integrando conhecimentos, habilidades e recursos compatíveis com a situação apresentada.
Domínio	Mobilizar habilidades de forma autônoma, segura, consistente e fundamentada, inclusive em situações complexas, demonstrando capacidade de adaptação, tomada de decisão e aperfeiçoamento da prática.

Fonte: Elaboração própria.

Os níveis de desenvolvimento do atributo habilidade indicam a progressão esperada na

capacidade do estudante de mobilizar conhecimentos em situações práticas. Essa progressão não ocorre de forma automática ou necessariamente linear em todas as Unidades Curriculares, pois depende da natureza da atividade, do período do curso, do nível de complexidade da competência e do grau de autonomia esperado. Na formulação dos objetivos de aprendizagem, o professor deve indicar a ação prática a ser realizada, as condições em que será desenvolvida e os critérios que permitirão verificar o desempenho do estudante. Essa definição favorece a elaboração de atividades avaliativas mais coerentes com as habilidades previstas no Módulo da Unidade Curricular.

Tabela 9 - Níveis de desenvolvimento do atributo atitude aplicados ao Módulo da Unidade Curricular

Atributo atitude — dimensão comportamental e relacional	
Nível de desenvolvimento	Descrição
Receptividade	Demonstrar disponibilidade para aprender, acolhendo orientações, informações e diferentes perspectivas relacionadas às atividades propostas.
Engajamento	Participar ativamente das atividades de aprendizagem, formular questionamentos, buscar informações e demonstrar envolvimento com os objetivos do módulo.
Proatividade	Tomar iniciativa diante das atividades e dos desafios de aprendizagem, antecipando necessidades, buscando alternativas e contribuindo para o desenvolvimento individual e coletivo.
Colaboração	Atuar de forma cooperativa em atividades coletivas, respeitando diferentes perspectivas, compartilhando responsabilidades e contribuindo para o alcance dos objetivos comuns.
Inspiração	Exercer influência positiva no ambiente de aprendizagem, estimulando o envolvimento, o desenvolvimento e a participação dos demais por meio de atitudes éticas, responsáveis e coerentes.

Fonte: Elaboração própria.

Os níveis de desenvolvimento do atributo atitude devem ser analisados a partir de comportamentos observáveis, manifestados pelo estudante em situações concretas de aprendizagem. A avaliação desse atributo não deve se fundamentar em impressões pessoais, características de personalidade ou julgamentos subjetivos do professor, mas em evidências relacionadas aos objetivos definidos para o Módulo da Unidade Curricular.

Na formulação dos objetivos de aprendizagem, o professor deve indicar a atitude esperada, o contexto em que ela será demonstrada e os critérios utilizados para sua análise. Assim, atributos como engajamento, proatividade e colaboração devem estar vinculados a ações verificáveis, como participar de discussões fundamentadas, cumprir responsabilidades assumidas, propor alternativas, compartilhar tarefas e contribuir para a realização de atividades coletivas.

A progressão entre os níveis não precisa ocorrer integralmente em todos os módulos. A seleção do atributo atitudinal deve considerar a natureza da Unidade Curricular, o período do curso, a atividade desenvolvida e o grau de autonomia esperado do estudante.

3. Organização dos momentos avaliativos a partir do MUC

O processo avaliativo da Católica Orione contempla diferentes momentos e finalidades, articulando diagnóstico, formação, acompanhamento, feedback e verificação do domínio da aprendizagem.

Esses momentos organizam-se a partir do MUC e permitem ao professor acompanhar o percurso formativo dos estudantes, produzir evidências de aprendizagem, realizar intervenções pedagógicas e registrar formalmente os resultados nos períodos previstos em calendário acadêmico.

Nos subitens seguintes, são apresentados os principais momentos avaliativos da Unidade Curricular: Avaliação Inicial Diagnóstica — AID, Atividade Formativa — AF, feedback e Níveis de Domínio da Aprendizagem — ND.

3.1 Avaliação Inicial Diagnóstica – AID

A Avaliação Inicial Diagnóstica — AID — tem como finalidade identificar os conhecimentos prévios, as experiências, as habilidades e as possíveis necessidades educacionais específicas dos estudantes em relação à Unidade Curricular.

A AID permite ao professor reconhecer o ponto de partida da turma e planejar intervenções pedagógicas mais adequadas. Seus resultados orientam a seleção de metodologias, recursos, atividades e estratégias de acompanhamento, favorecendo um processo de ensino e aprendizagem mais coerente com a realidade dos estudantes.

Essa avaliação também contribui para a promoção da equidade, pois possibilita ao professor ajustar expectativas, identificar diferentes ritmos de aprendizagem e criar condições mais inclusivas para o desenvolvimento acadêmico.

A AID pode ser realizada por meio de questionários, debates, estudos de caso, atividades práticas, produção textual, rodas de conversa, testes diagnósticos ou outros instrumentos definidos pelo professor. Sua aplicação pode ocorrer presencialmente ou por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem — AVA, conforme o planejamento da Unidade Curricular.

3.2 Atividade Formativa – AF – e Feedback

A Atividade Formativa — AF — é planejada pelo professor para acompanhar a aprendizagem ao final ou ao longo de cada Módulo da Unidade Curricular. Sua finalidade principal é

identificar o nível de assimilação dos conteúdos e o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem definidos para o módulo.

A AF pode ser disponibilizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem — AVA ou realizada presencialmente, conforme a natureza da atividade e o planejamento docente. Quando disponibilizada no AVA, recomenda-se que o prazo de realização seja compatível com a dinâmica do módulo e com o tempo necessário para correção, análise dos resultados e devolutiva aos estudantes.

O objetivo central da AF é gerar evidências de aprendizagem para orientar o acompanhamento pedagógico, o feedback e as intervenções necessárias. Quando houver atribuição de conceito, este deve estar vinculado aos objetivos de aprendizagem do módulo e aos critérios previamente definidos pelo professor.

O feedback deve ser planejado como parte integrante da atividade formativa. Ele pode ocorrer de forma individual ou coletiva, presencialmente ou por meio do AVA, desde que possibilite ao estudante compreender seu desempenho e reconhecer caminhos de melhoria.

Quanto à Atividade Formativa, o professor deve observar:

- a) a coerência entre os objetivos do módulo e a atividade avaliativa proposta;
- b) a análise dos resultados obtidos pelos estudantes;
- c) a realização de devolutivas pedagógicas, especialmente aos estudantes que apresentarem dificuldades;
- d) o registro do feedback, quando necessário, conforme orientação institucional;
- e) a utilização dos resultados para retomada de conteúdos, ajuste metodológico e acompanhamento individualizado;
- f) o estímulo à autoavaliação e à autorregulação da aprendizagem;
- g) a compreensão do erro como oportunidade de intervenção pedagógica e desenvolvimento.

Na avaliação formativa, o professor deve explicitar quais competências estão sendo observadas e como a atividade se relaciona com os objetivos de aprendizagem do módulo. Assim, o estudante compreende não apenas o resultado obtido, mas também o sentido pedagógico da atividade no seu percurso formativo.

3.3 Nível de Domínio da Aprendizagem – ND

O Nível de Domínio da Aprendizagem — ND — corresponde às avaliações formais da Unidade

Curricular. As avaliações ordinárias são denominadas ND1 e ND2 e ocorrem em períodos definidos no calendário acadêmico. A avaliação extraordinária é denominada ND3 e segue os critérios previstos em regulamento institucional.

As avaliações ND têm caráter formal e somativo, com registro de conceito no sistema acadêmico. Contudo, também produzem informações diagnósticas relevantes para o professor, pois permitem identificar o nível de domínio das competências desenvolvidas e as possíveis lacunas no processo de ensino e aprendizagem.

A elaboração das avaliações ND deve estar diretamente vinculada aos objetivos de aprendizagem da Unidade Curricular e aos atributos da competência previstos no planejamento. Os itens avaliativos devem possibilitar ao estudante demonstrar conhecimento, habilidade e atitude, conforme a natureza da atividade e os níveis de complexidade esperados.

Nas avaliações objetivas, recomenda-se a utilização de diferentes formatos de questões, tais como:

- a) questão de complementação simples;
- b) questão de complementação múltipla;
- c) questão de interpretação;
- d) questão de asserção-razão.

Essas questões devem apresentar, preferencialmente, texto-base, enunciado claro e alternativas coerentes, evitando ambiguidades e favorecendo a avaliação adequada dos objetivos de aprendizagem.

Quanto aos níveis cognitivos, a elaboração das avaliações deve considerar a progressão da complexidade. A ND1 pode contemplar, de forma predominante, itens de complexidade básica e intermediária, relacionados aos processos de lembrar, entender, aplicar e analisar, conforme os objetivos desenvolvidos no período. A ND2 e a ND3 podem incorporar progressivamente itens de maior complexidade, incluindo avaliar e criar, sempre que esses processos estiverem previstos nos objetivos de aprendizagem e nas atividades realizadas, sem desconsiderar a necessidade de equilíbrio entre diferentes níveis de dificuldade.

A Taxonomia de Bloom Revisada orienta a definição dos níveis de complexidade dos itens avaliativos, favorecendo maior coerência entre o objetivo de aprendizagem, o tipo de questão e o desempenho esperado do estudante.

Tabela 10 - *Relação orientadora entre os processos cognitivos da Taxonomia de Bloom Revisada e os níveis de complexidade*

Nível de complexidade	Processos cognitivos predominantes	Descrição
Básico	Lembrar e entender	Envolve reconhecer, recordar, identificar, descrever, exemplificar, classificar, resumir, comparar ou explicar informações, conceitos e princípios previamente estudados. As atividades desse nível verificam a compreensão inicial e a apropriação dos conhecimentos essenciais.
Intermediário	Aplicar e analisar	Envolve utilizar conhecimentos, métodos, procedimentos ou conceitos em situações práticas, bem como decompor informações, identificar relações, distinguir elementos, interpretar evidências e examinar problemas ou situações apresentadas.
Avançado	Avaliar e criar	Envolve formular julgamentos fundamentados com base em critérios, evidências, princípios ou normas, além de elaborar propostas, soluções, projetos, argumentos, produtos ou interpretações originais a partir da integração dos conhecimentos desenvolvidos.

Fonte: Elaboração própria, com base na Taxonomia de Bloom Revisada.

A relação entre os processos cognitivos e os níveis de complexidade apresentada na tabela possui caráter orientador. O nível de dificuldade de uma atividade ou questão não é determinado exclusivamente pelo verbo utilizado no objetivo de aprendizagem. Também devem ser considerados o conteúdo mobilizado, o contexto apresentado, a quantidade e a qualidade das informações fornecidas, a familiaridade do estudante com a situação e o grau de autonomia exigido para a elaboração da resposta.

Na construção das avaliações, o professor deve buscar equilíbrio e progressão entre os diferentes processos cognitivos, observando os objetivos de aprendizagem desenvolvidos nos Módulos da Unidade Curricular. A ND1 contempla predominantemente processos cognitivos básicos e intermediários, enquanto a ND2 e a ND3 devem ampliar a presença de processos intermediários e avançados, sem excluir questões que verifiquem conhecimentos essenciais à compreensão da Unidade Curricular.

O processo cognitivo criar deve ser avaliado, preferencialmente, por meio de atividades que possibilitem ao estudante elaborar argumentos, propostas, projetos, soluções, produtos ou outras produções compatíveis com a natureza da Unidade Curricular. Sua avaliação requer critérios previamente definidos e coerentes com o resultado de aprendizagem esperado.

3.4 Avaliação com foco nas competências

Toda atividade avaliativa deve considerar os atributos da competência previstos para a Unidade Curricular: conhecimento, habilidade e atitude. Esses atributos devem estar expressos nos

objetivos de aprendizagem, no planejamento dos módulos e nas estratégias metodológicas e avaliativas adotadas pelo professor.

A avaliação com foco nas competências exige coerência entre objetivos de aprendizagem, metodologias de ensino, instrumentos avaliativos, critérios de análise e feedback. Desse modo, o processo avaliativo não se limita à verificação de conteúdos, mas acompanha a capacidade do estudante de mobilizar saberes, realizar ações, tomar decisões e demonstrar comportamentos compatíveis com sua formação acadêmica e profissional.

Na perspectiva do MAPA, avaliar significa produzir evidências sobre a aprendizagem, interpretar essas evidências e tomar decisões pedagógicas a partir delas. Essa compreensão fortalece o papel do professor como mediador do processo formativo e do estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem.

4. Síntese do capítulo

Os procedimentos avaliativos da Faculdade Católica Dom Orione organizam-se a partir dos Módulos da Unidade Curricular, que estruturam o percurso de aprendizagem ao longo do semestre letivo.

A Avaliação Inicial Diagnóstica – AID – identifica o ponto de partida dos estudantes e subsidia o planejamento docente. As Atividades Formativas – AF – acompanham o desenvolvimento da aprendizagem, produzem evidências sobre o percurso formativo e orientam feedbacks e intervenções pedagógicas.

Os Níveis de Domínio da Aprendizagem — ND1, ND2 e ND3 — constituem momentos formais de avaliação, com registro acadêmico, e devem permanecer alinhados aos objetivos de aprendizagem, aos atributos da competência e aos critérios definidos institucionalmente.

A elaboração dos instrumentos avaliativos deve considerar a progressão da complexidade, os processos cognitivos da Taxonomia de Bloom Revisada, os níveis de desenvolvimento das habilidades e as atitudes observáveis previstas para cada atividade.

Dessa forma, os procedimentos avaliativos articulam planejamento, metodologia, evidências de aprendizagem, feedback e registro acadêmico, assegurando coerência entre a organização da Unidade Curricular e o desenvolvimento progressivo das competências.

IV. AVALIAÇÃO COM FOCO NA APRENDIZAGEM: CONCEITOS, DESCRITORES E SÍNTESE DO DESEMPENHO

Este capítulo apresenta os critérios e os procedimentos utilizados para registrar, interpretar e sintetizar o desempenho dos estudantes no processo avaliativo da Faculdade Católica Dom Orione.

A avaliação da aprendizagem articula as dimensões diagnóstica, formativa e somativa e considera o desenvolvimento dos atributos da competência: conhecimento, habilidade e atitude. Os resultados são expressos por conceitos, fundamentados em descritores de desempenho e consolidados por meio dos instrumentos institucionais de registro e síntese avaliativa.

1. Registro dos conceitos avaliativos

O desempenho do estudante é registrado por meio dos conceitos Insuficiente, Satisfatório e Excelente. Esses conceitos expressam níveis distintos de domínio dos objetivos de aprendizagem definidos para a Unidade Curricular e devem ser atribuídos com base em evidências produzidas nas atividades avaliativas.

Em cada ciclo avaliativo, o professor acompanha o desenvolvimento do estudante nas diferentes modalidades previstas no planejamento da Unidade Curricular, considerando os critérios e os descritores previamente estabelecidos.

1.1. Níveis de Domínio da Aprendizagem

As avaliações formais da Unidade Curricular são organizadas em Níveis de Domínio da Aprendizagem — ND. As avaliações ordinárias são denominadas Nível de Domínio da Aprendizagem 1 — ND1 — e Nível de Domínio da Aprendizagem 2 — ND2 —, realizadas nos períodos definidos pelo calendário acadêmico e registradas no sistema institucional.

A avaliação extraordinária é denominada Nível de Domínio da Aprendizagem 3 — ND3 — e poderá ser realizada nas situações previstas em regulamento institucional, como ausência em uma das avaliações ordinárias, resultado global insuficiente ou solicitação do estudante aprovado com conceito Satisfatório para buscar elevação de desempenho.

A ND3 contempla os objetivos de aprendizagem desenvolvidos ao longo da Unidade Curricular e integra o processo de síntese do desempenho conforme os critérios acadêmicos vigentes.

2. Avaliação por conceitos

A avaliação por conceitos expressa qualitativamente o nível de domínio demonstrado pelo estudante em relação aos objetivos de aprendizagem. Seu propósito não é apenas classificar o resultado, mas indicar a consistência, a profundidade e a autonomia com que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes são mobilizados.

Os conceitos não substituem a análise pedagógica realizada pelo professor. Eles sintetizam um conjunto de evidências obtidas durante o processo de aprendizagem e devem estar relacionados aos critérios previstos para cada atividade.

A Faculdade Católica Dom Orione adota os seguintes conceitos:

Insuficiente

Indica que as evidências apresentadas pelo estudante ainda não demonstram o domínio mínimo esperado para o objetivo de aprendizagem. O desempenho apresenta lacunas, inconsistências ou dificuldades que exigem retomada, orientação e intervenção pedagógica.

Satisfatório

Indica que o estudante demonstra o domínio esperado para o objetivo de aprendizagem, mobilizando conhecimentos, habilidades e atitudes de forma adequada e com o nível de autonomia compatível com a atividade e com o período formativo.

Excelente

Indica que o estudante demonstra domínio ampliado do objetivo de aprendizagem, com consistência, profundidade, autonomia e capacidade de integrar ou transferir os conhecimentos, as habilidades e as atitudes para situações de maior complexidade.

A atribuição de um conceito deve considerar o objetivo de aprendizagem, os critérios da atividade e a qualidade das evidências apresentadas. O conceito não deve ser definido a partir de impressões pessoais sobre o estudante nem de características que não estejam diretamente relacionadas ao desempenho esperado.

Tabela 11 - Descrição global dos conceitos e evidências gerais de desempenho

Conceito	Descrição global	Evidências gerais de desempenho
Insuficiente	O estudante ainda não demonstra o domínio mínimo esperado em relação ao objetivo de aprendizagem. As evidências apresentadas revelam lacunas, inconsistências ou dificuldades que comprometem a realização da atividade ou a mobilização adequada dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes avaliadas.	Apresenta respostas incompletas, imprecisas ou incompatíveis com o objetivo proposto; demonstra dificuldade para identificar ou utilizar os conhecimentos necessários; executa procedimentos com erros que comprometem o resultado; necessita de orientação frequente para desenvolver a atividade; não apresenta evidências suficientes para atender aos critérios estabelecidos.
Satisfatório	O estudante demonstra o domínio esperado em relação ao objetivo de aprendizagem. As evidências apresentadas atendem aos critérios essenciais da atividade, com consistência e grau de autonomia compatíveis com o período formativo e com a complexidade da tarefa.	Apresenta respostas adequadas e fundamentadas; utiliza os conhecimentos e os procedimentos necessários à realização da atividade; resolve situações compatíveis com o nível de complexidade proposto; cumpre os critérios essenciais estabelecidos; reconhece possíveis limitações e realiza ajustes quando orientado.
Excelente	O estudante demonstra domínio ampliado em relação ao objetivo de aprendizagem. As evidências apresentadas revelam consistência, profundidade, autonomia e capacidade de integrar, transferir ou ampliar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes avaliadas.	Apresenta respostas precisas, fundamentadas e articuladas; estabelece relações relevantes entre conhecimentos; aplica procedimentos com segurança e autonomia; analisa situações de maior complexidade; justifica suas decisões com base em critérios ou evidências; propõe soluções, interpretações ou produções que ampliam o desempenho esperado.

Fonte: Elaboração própria — Faculdade Católica Dom Orione.

As descrições apresentadas na Tabela 11 constituem uma referência global para a interpretação dos conceitos e não substituem os critérios específicos de cada atividade avaliativa. A atribuição do conceito deve considerar o objetivo de aprendizagem, os atributos da competência mobilizados, o nível de complexidade da atividade e as evidências apresentadas pelo estudante.

O conceito Satisfatório representa o alcance do desempenho esperado e suficiente para a aprovação. O conceito Excelente não pressupõe perfeição, mas indica que o estudante ultrapassa o domínio essencial, demonstrando maior profundidade, consistência, autonomia ou capacidade de transferência da aprendizagem. O conceito Insuficiente indica a necessidade de intervenção pedagógica, feedback e novas oportunidades de desenvolvimento.

A descrição global dos conceitos estabelece uma referência comum para a interpretação do desempenho acadêmico. Nas seções seguintes, esses conceitos são detalhados por meio de descritores relacionados aos atributos conhecimento, habilidade e atitude, permitindo maior precisão na análise das evidências apresentadas pelo estudante.

2.1 – Descritores de desempenho

Os descritores de desempenho explicitam as evidências que caracterizam os conceitos Insuficiente, Satisfatório e Excelente em relação a determinado objetivo de aprendizagem.

Eles traduzem os objetivos de aprendizagem em manifestações observáveis e fornecem parâmetros para a análise do desempenho. Dessa forma, permitem que professor e estudante compreendam:

- a) o que será desenvolvido e avaliado;
- b) quais evidências devem ser apresentadas;
- c) como os diferentes níveis de desempenho serão identificados;
- d) quais aspectos precisam ser aprimorados ao longo do processo.

Os descritores contribuem para reduzir a subjetividade da avaliação, pois orientam a interpretação das produções, respostas, procedimentos e atitudes demonstradas pelo estudante. Também favorecem a transparência, a autoavaliação e a qualidade do feedback.

Um descritor adequado deve ser:

- a) **claro**, para que seja compreendido por professores e estudantes;
- b) **específico**, permitindo distinguir os níveis de desempenho;
- c) **observável**, com base em evidências produzidas pelo estudante;
- d) **coerente**, mantendo relação direta com o objetivo de aprendizagem;
- e) **contextualizado**, considerando a natureza da atividade e da Unidade Curricular;
- f) **progressivo**, expressando diferenças consistentes entre Insuficiente, Satisfatório e Excelente.

Os descritores institucionais apresentados neste Manual possuem caráter referencial. Eles indicam as características gerais dos níveis de desempenho aplicáveis aos atributos conhecimento, habilidade e atitude. Sua utilização exige contextualização pelo professor, conforme o objetivo de aprendizagem e a atividade avaliativa.

2.2 Descritores do atributo conhecimento

Os descritores do atributo conhecimento indicam os níveis de desempenho relacionados aos processos cognitivos da Taxonomia de Bloom Revisada. Eles orientam a análise das evidências apresentadas pelo estudante ao lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar.

Tabela 12 - *Descritores de desempenho do atributo conhecimento segundo os processos*

cognitivos (objetivos de aprendizagem) da Taxonomia de Bloom Revisada

Processo cognitivo	Insuficiente	Satisfatório	Excelente
Lembrar	O estudante demonstra dificuldade para reconhecer ou recuperar informações essenciais relacionadas ao objetivo de aprendizagem. Apresenta omissões, trocas ou imprecisões que comprometem a identificação de fatos, termos, conceitos, etapas ou dados previamente estudados, mesmo quando recebe estímulos ou orientações.	O estudante reconhece e recupera as informações essenciais relacionadas ao objetivo de aprendizagem. Apresenta os principais fatos, termos, conceitos, etapas ou dados com precisão adequada, embora possa ocorrer alguma omissão ou imprecisão pontual que não comprometa o desempenho esperado.	O estudante reconhece e recupera, com precisão, completude e consistência, as informações essenciais e os detalhes relevantes relacionados ao objetivo de aprendizagem. Organiza e apresenta o conhecimento de forma clara, demonstrando segurança na recuperação das informações, sem depender de orientações adicionais.
Entender	O estudante demonstra compreensão fragmentada ou imprecisa do conteúdo. Apresenta dificuldade para explicar ideias com suas próprias palavras, interpretar informações, exemplificar conceitos, realizar classificações ou estabelecer relações coerentes entre os elementos estudados.	O estudante demonstra compreensão adequada do conteúdo, explicando conceitos e ideias com clareza. Interpreta informações, apresenta exemplos pertinentes, realiza classificações ou comparações e estabelece relações coerentes entre os elementos essenciais, ainda que possa apresentar limitações em aspectos secundários.	O estudante demonstra compreensão ampla, precisa e articulada do conteúdo. Explica conceitos com clareza e profundidade, utiliza exemplos e representações pertinentes, estabelece relações significativas entre diferentes elementos e evidencia as implicações dos conceitos no contexto estudado.
Aplicar	O estudante demonstra dificuldade para selecionar ou utilizar conhecimentos, métodos, técnicas, regras ou procedimentos na situação apresentada. A aplicação ocorre de forma incompleta, inadequada ou dependente de orientação constante, produzindo resultados incompatíveis com o objetivo proposto.	O estudante seleciona e utiliza conhecimentos, métodos, técnicas, regras ou procedimentos adequados à situação apresentada. Realiza a atividade com o grau de autonomia esperado e alcança resultado coerente, embora possa apresentar pequenas falhas que não comprometem o desempenho essencial.	O estudante seleciona e utiliza, com precisão, autonomia e consistência, os conhecimentos, métodos, técnicas, regras ou procedimentos mais adequados. Adapta sua aplicação às características da situação apresentada, preservando a coerência conceitual e a correção do resultado.
Analisar	O estudante demonstra dificuldade para decompor informações, distinguir elementos relevantes, identificar relações, reconhecer padrões ou compreender a estrutura do problema. Sua análise permanece fragmentada, superficial ou sustentada por evidências insuficientes.	O estudante decompõe as informações e identifica os elementos essenciais da situação apresentada. Distingue informações relevantes, reconhece relações, padrões, causas, consequências ou estruturas e produz conclusões coerentes com as evidências disponíveis.	O estudante realiza análise sistemática, aprofundada e fundamentada. Articula diferentes elementos e evidências, identifica relações explícitas e implícitas, reconhece padrões, pressupostos, contradições ou implicações e organiza conclusões consistentes com a complexidade da situação.
Avaliar	O estudante demonstra dificuldade para formular julgamentos com base em critérios ou evidências. Apresenta conclusões predominantemente opinativas,	O estudante formula julgamentos coerentes, utilizando critérios e evidências pertinentes. Analisa a validade, a relevância ou a	O estudante formula julgamentos rigorosos, consistentes e amplamente fundamentados. Aplica critérios pertinentes de forma explícita, pondera evidências

Processo cognitivo	Insuficiente	Satisfatório	Excelente
	pouco fundamentadas ou incoerentes com as informações analisadas, sem examinar adequadamente a validade, a relevância ou a confiabilidade dos argumentos e das fontes.	confiabilidade das informações, reconhece pontos fortes e limitações e justifica sua conclusão de maneira adequada ao objetivo de aprendizagem.	e diferentes perspectivas, examina pressupostos, limitações e confiabilidade das fontes e apresenta conclusões claras e justificadas.
Criar	O estudante demonstra dificuldade para integrar conhecimentos e elaborar uma produção coerente com o objetivo proposto. O resultado apresenta fragmentação, dependência excessiva de modelos, inadequação aos critérios ou ausência de articulação entre os elementos essenciais.	O estudante integra conhecimentos e elabora uma proposta, solução, projeto, produto, argumento ou interpretação coerente com o objetivo e com os critérios estabelecidos. A produção é funcional, organizada e adequada, ainda que apresente originalidade ou aprofundamento limitados.	O estudante integra conhecimentos de maneira consistente e elabora uma proposta, solução, projeto, produto, argumento ou interpretação original, pertinente e bem fundamentada. A produção demonstra coerência interna, autonomia, adequação aos critérios e capacidade de responder de forma qualificada às condições ou restrições apresentadas.

Fonte: Elaboração própria — Faculdade Católica Dom Orione.

A progressão entre os conceitos Insuficiente, Satisfatório e Excelente ocorre dentro do mesmo processo cognitivo, considerando a precisão, a completude, a consistência, a profundidade e o grau de autonomia demonstrados pelo estudante.

Desse modo, o desempenho Excelente no processo “Lembrar” não exige que o estudante analise, avalie ou crie, mas que recupere as informações previstas com maior precisão, completude e segurança. Da mesma forma, o desempenho Excelente em Aplicar caracteriza-se pela utilização autônoma, precisa e adequadamente adaptada de conhecimentos ou procedimentos, sem exigir necessariamente a criação de uma solução original.

Na elaboração da rubrica de cada atividade, o professor deve contextualizar esses descritores, indicando o conteúdo mobilizado, as evidências esperadas, as condições de realização e os critérios específicos que permitirão distinguir os níveis de desempenho.

2.3 Descritores do atributo habilidade

Os descritores do atributo habilidade indicam o nível de desempenho do estudante na mobilização prática dos conhecimentos. Sua análise considera a execução de procedimentos, a aplicação em situações concretas, a análise de problemas, a criação de soluções e o domínio progressivo das práticas relacionadas à formação profissional.

Tabela 13 - Descritores de desempenho do atributo habilidade

Nível de desenvolvimento	Insuficiente	Satisfatório	Excelente
Execução	O estudante demonstra dificuldade para realizar a tarefa ou o procedimento conforme as orientações estabelecidas. Apresenta erros, omissões ou inadequações que comprometem o resultado e necessita de acompanhamento frequente para concluir a atividade.	O estudante realiza a tarefa ou o procedimento conforme as orientações e os critérios essenciais estabelecidos. Apresenta resultado adequado e demonstra o grau de autonomia esperado, embora possa necessitar de orientação pontual.	O estudante realiza a tarefa ou o procedimento com precisão, segurança, consistência e autonomia. Organiza adequadamente as etapas da execução, previne ou corrige falhas e alcança resultado plenamente compatível com os critérios estabelecidos.
Aplicação	O estudante demonstra dificuldade para selecionar ou mobilizar conhecimentos, técnicas, métodos ou procedimentos em uma situação prática. A aplicação é inadequada, incompleta ou dependente de orientação constante, comprometendo o resultado esperado.	O estudante seleciona e mobiliza conhecimentos, técnicas, métodos ou procedimentos adequados à situação prática. Atua com autonomia compatível com a atividade e alcança resultado coerente com os critérios propostos.	O estudante seleciona e mobiliza conhecimentos, técnicas, métodos ou procedimentos com precisão e autonomia. Adapta sua atuação às características da situação, justifica suas escolhas e mantém a qualidade do resultado em contextos menos familiares.
Análise	O estudante demonstra dificuldade para examinar a situação prática, identificar o problema, reconhecer informações relevantes ou selecionar procedimentos adequados. Sua análise é fragmentada e não sustenta uma tomada de decisão coerente.	O estudante examina a situação prática, identifica o problema e reconhece os elementos relevantes. Seleciona procedimentos ou recursos adequados e propõe encaminhamentos coerentes com as informações disponíveis.	O estudante analisa a situação prática de forma sistemática, articulando informações, evidências e diferentes possibilidades de ação. Identifica causas, riscos, limitações e implicações, fundamentando a escolha dos procedimentos e das decisões adotadas.
Criação	O estudante demonstra dificuldade para integrar conhecimentos, habilidades e recursos na elaboração de uma proposta, solução, produto, projeto ou procedimento. A produção apresenta inadequações, fragmentação ou dependência excessiva de modelos previamente fornecidos.	O estudante integra conhecimentos, habilidades e recursos para elaborar uma proposta, solução, produto, projeto ou procedimento adequado aos critérios e às condições apresentadas. A produção é funcional, coerente e aplicável.	O estudante integra conhecimentos, habilidades e recursos de forma autônoma e consistente, elaborando uma proposta, solução, produto, projeto ou procedimento original, pertinente e tecnicamente fundamentado. A produção responde adequadamente à complexidade e às restrições da situação apresentada.
Domínio	O estudante ainda não mobiliza a habilidade com a consistência, a segurança ou a autonomia exigidas. Apresenta dificuldades recorrentes na execução, na tomada de decisão ou na adaptação a situações práticas, comprometendo o resultado esperado.	O estudante mobiliza a habilidade de forma segura, consistente e autônoma nas situações previstas para seu nível de formação. Executa procedimentos, toma decisões e alcança os resultados esperados, recorrendo a orientação apenas em situações de	O estudante mobiliza a habilidade com elevada segurança, consistência e autonomia, inclusive em situações complexas ou pouco familiares. Adapta procedimentos, toma decisões fundamentadas, antecipa riscos e aperfeiçoa sua atuação sem

Nível de desenvolvimento	Insuficiente	Satisfatório	Excelente
		maior complexidade.	comprometer os princípios técnicos, éticos e profissionais aplicáveis.

Fonte: Elaboração própria — Faculdade Católica Dom Orione.

Os descritores do atributo habilidade devem ser contextualizados de acordo com a natureza da Unidade Curricular, o período formativo, as condições de realização da atividade e o grau de autonomia esperado do estudante. A mesma habilidade pode apresentar níveis distintos de complexidade conforme a tarefa proposta e o momento do curso.

A progressão entre Insuficiente, Satisfatório e Excelente não corresponde apenas à realização ou não da atividade. Ela considera a correção dos procedimentos, a consistência do desempenho, a autonomia, a capacidade de adaptação e a qualidade das decisões tomadas pelo estudante.

O nível Domínio não pressupõe expertise profissional plena nem atuação como referência para outras pessoas. No contexto da graduação, indica que o estudante mobiliza a habilidade de forma segura, consistente, autônoma e compatível com o perfil de formação previsto para a atividade ou etapa do curso.

2.4 Descritores do atributo atitude

Os descritores do atributo atitude orientam a análise de comportamentos observáveis relacionados à receptividade, ao engajamento, à proatividade, à colaboração e à inspiração. Sua utilização deve estar vinculada a situações concretas de aprendizagem e a critérios previamente comunicados aos estudantes.

Tabela 14 - Descritores de desempenho do atributo atitude

Nível de desenvolvimento	Insuficiente	Satisfatório	Excelente
Receptividade	O estudante demonstra resistência recorrente às orientações, às informações ou às diferentes perspectivas pertinentes à atividade. Apresenta pouca disposição para rever compreensões ou incorporar contribuições, comprometendo o desenvolvimento esperado.	O estudante acolhe orientações, informações e diferentes perspectivas relacionadas à atividade. Demonstra disposição para aprender, rever compreensões e incorporar contribuições pertinentes ao desenvolvimento de seu desempenho.	O estudante acolhe e examina, de forma crítica e respeitosa, orientações, informações e diferentes perspectivas. Utiliza as contribuições recebidas para aprimorar seu desempenho e ampliar sua compreensão sobre a situação estudada.
Engajamento	O estudante participa de forma insuficiente ou descontinua das ações necessárias à realização da	O estudante participa das atividades previstas, cumpre as responsabilidades	O estudante participa de forma consistente e qualificada, mobilizando informações pertinentes,

Nível de desenvolvimento	Insuficiente	Satisfatório	Excelente
	atividade. Demonstra baixo envolvimento com os objetivos propostos, deixando de apresentar contribuições ou evidências essenciais ao desenvolvimento da aprendizagem.	relacionadas à tarefa e apresenta contribuições coerentes com os objetivos de aprendizagem. Busca informações e esclarecimentos quando necessários.	formulando questionamentos fundamentados e contribuindo para o aprofundamento da atividade e para o alcance dos objetivos de aprendizagem.
Proatividade	O estudante apresenta dificuldade para iniciar ou conduzir as ações relacionadas à atividade, mesmo quando as responsabilidades estão definidas. Depende de orientações frequentes e pouco contribui para a identificação de necessidades ou para a proposição de encaminhamentos.	O estudante assume as responsabilidades previstas, toma iniciativas compatíveis com a atividade e busca alternativas para solucionar dificuldades ou atender às demandas identificadas.	O estudante antecipa necessidades pertinentes, propõe encaminhamentos fundamentados e toma iniciativas que qualificam a realização da atividade. Atua com autonomia e responsabilidade, respeitando os limites, os critérios e as atribuições estabelecidos.
Colaboração	O estudante apresenta dificuldade para compartilhar responsabilidades, considerar as contribuições dos demais ou cumprir os acordos estabelecidos. Sua atuação compromete, de forma recorrente, a organização ou o alcance dos objetivos coletivos.	O estudante compartilha responsabilidades, respeita diferentes perspectivas, cumpre os acordos estabelecidos e contribui de forma adequada para a realização das atividades e para o alcance dos objetivos coletivos.	O estudante contribui de forma consistente para a organização e a realização do trabalho coletivo. Articula diferentes contribuições, favorece o diálogo, auxilia na resolução construtiva de dificuldades e fortalece o compromisso do grupo com os objetivos estabelecidos.
Inspiração	O estudante apresenta atitudes que pouco contribuem ou que interferem negativamente no envolvimento e no desenvolvimento coletivo. Não demonstra, nas situações observadas, coerência suficiente entre sua atuação e os valores ou objetivos estabelecidos para a atividade.	O estudante mantém conduta ética, responsável e coerente com os objetivos da atividade, contribuindo positivamente para o ambiente de aprendizagem e para o envolvimento dos demais.	O estudante exerce influência positiva por meio de sua conduta ética, responsável e coerente. Suas ações estimulam o comprometimento, a participação e o desenvolvimento dos demais, sem assumir necessariamente posição formal de liderança.

Fonte: Elaboração própria — Faculdade Católica Dom Orione.

Os descritores do atributo atitude devem ser utilizados apenas quando a atitude estiver prevista no objetivo de aprendizagem e puder ser observada em situações concretas. Sua avaliação não deve se fundamentar em características de personalidade, nível de extroversão, afinidade com o professor, frequência de manifestações verbais ou impressões pessoais sobre o estudante.

A progressão entre os conceitos Insuficiente, Satisfatório e Excelente considera a consistência, a autonomia, a responsabilidade e a qualidade das ações demonstradas no contexto da atividade.

O conceito Excelente não exige que o estudante assuma posição de liderança, destaque-se perante os colegas ou apresente determinado perfil comportamental.

No nível Inspiração, avalia-se a influência positiva produzida pela conduta do estudante no ambiente de aprendizagem. Essa influência deve ser identificada por meio de evidências, como atitudes éticas, incentivo respeitoso à participação, contribuição para o envolvimento coletivo e coerência entre as ações realizadas e os valores previstos para a atividade.

3. Relação entre objetivos de aprendizagem e descritores

Os objetivos de aprendizagem definem o desempenho que se espera que o estudante desenvolva. Os descritores indicam como esse desempenho será reconhecido nos diferentes conceitos.

Ao formular um objetivo de aprendizagem, o professor deve explicitar uma ação observável e avaliável, relacionada ao conteúdo, à competência e ao nível de complexidade esperado.

A Tabela 15 apresenta exemplos de articulação entre processos cognitivos e objetivos de aprendizagem, demonstrando como a ação esperada do estudante pode ser formulada de maneira observável e avaliável.

Tabela 15 - *Exemplos de relação entre processos cognitivos e objetivos de aprendizagem*

Processo cognitivo	Objetivo de aprendizagem
Aplicar	Aplicar conceitos jurídicos fundamentais na resolução de casos práticos.
Analisar	Analisar os efeitos psicológicos do luto na adolescência a partir de diferentes abordagens da Psicologia.
Criar	Elaborar uma proposta de intervenção social fundamentada nos direitos humanos e nos princípios constitucionais.

Fonte: Elaboração própria — Faculdade Católica Dom Orione.

Para cada objetivo, os descritores devem demonstrar como se caracteriza o desempenho Insuficiente, Satisfatório e Excelente. Essa relação permite que a avaliação se concentre nas evidências de aprendizagem, e não apenas na quantidade de acertos ou erros.

4. Descritores institucionais e rubricas avaliativas

Os descritores institucionais estabelecem referências gerais para a análise dos atributos da competência. As rubricas, por sua vez, contextualizam essas referências para uma atividade avaliativa específica.

A rubrica é um instrumento que organiza os critérios de avaliação e descreve os níveis de desempenho esperados em cada critério. Ela funciona como uma régua avaliativa, permitindo identificar, de maneira fundamentada, se as evidências apresentadas pelo estudante correspondem aos conceitos Insuficiente, Satisfatório ou Excelente.

A construção da rubrica é responsabilidade do professor e deve considerar:

- a) o objetivo de aprendizagem;
- b) a natureza da atividade;
- c) os atributos da competência avaliados;
- d) os critérios observáveis;
- e) as evidências esperadas;
- f) o grau de autonomia e de complexidade correspondente ao período formativo.

As rubricas devem ser apresentadas aos estudantes antes da realização da atividade avaliativa. Essa prática assegura transparência, previsibilidade e compreensão dos critérios utilizados na atribuição dos conceitos.

Além de orientar a avaliação docente, as rubricas permitem que o estudante acompanhe seu próprio desempenho, identifique os aspectos que precisam ser aprimorados e participe mais ativamente da regulação de sua aprendizagem.

5. Relação entre as dimensões do conhecimento e os atributos da competência

A Taxonomia de Bloom Revisada organiza a aprendizagem a partir de duas dimensões complementares: os processos cognitivos e os tipos de conhecimento. Os processos cognitivos indicam as ações mentais mobilizadas pelo estudante — lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar —, enquanto os tipos de conhecimento indicam a natureza do conteúdo mobilizado: factual, conceitual, procedimental e metacognitivo.

Essas dimensões não estabelecem uma correspondência rígida. Um conhecimento factual, por

exemplo, pode ser lembrado, compreendido, aplicado ou analisado, conforme o objetivo de aprendizagem e a situação proposta. Da mesma forma, conhecimentos conceituais, procedimentais e metacognitivos podem ser mobilizados em diferentes níveis de complexidade.

No âmbito do MAPA, os tipos de conhecimento também podem ser articulados aos atributos habilidade e atitude. Essa articulação depende da natureza da Unidade Curricular, da atividade realizada, do período formativo e das evidências esperadas. Portanto, as relações apresentadas na Tabela 16 possuem caráter orientador e não devem ser compreendidas como associações obrigatórias ou exclusivas.

Tabela 16 - Possibilidades de articulação entre as dimensões do conhecimento, os processos cognitivos e os atributos da competência

Dimensão do conhecimento	Caracterização	Exemplos de processos cognitivos mobilizados	Possíveis articulações com habilidade e atitude	Exemplo de objetivo ou atividade
Factual	Compreende terminologias, dados, informações, acontecimentos, elementos e detalhes específicos necessários à compreensão de determinada área do conhecimento.	Lembrar, entender, aplicar e analisar.	Pode envolver execução e aplicação, associadas à receptividade e ao engajamento, conforme a atividade proposta.	Reconhecer os princípios fundamentais previstos na Constituição Federal e explicar sua finalidade no ordenamento jurídico.
Conceitual	Compreende categorias, classificações, princípios, teorias, modelos e relações entre os elementos de determinada área do conhecimento.	Entender, aplicar, analisar, avaliar e criar.	Pode envolver aplicação, análise e criação, associadas ao engajamento, à proatividade e à colaboração.	Comparar diferentes abordagens psicológicas, identificando suas concepções, aproximações e diferenças.
Procedimental	Compreende métodos, técnicas, critérios, etapas, protocolos e procedimentos utilizados para realizar tarefas ou solucionar problemas.	Aplicar, analisar, avaliar e criar.	Pode envolver execução, aplicação, análise, criação e domínio, associadas à proatividade, à colaboração e à responsabilidade.	Aplicar a Matriz SWOT na elaboração de um diagnóstico organizacional, justificando os procedimentos utilizados.
Metacognitivo	Compreende o conhecimento e a reflexão do estudante sobre seu próprio processo de aprendizagem, suas estratégias, dificuldades, potencialidades e formas de autorregulação.	Entender, aplicar, analisar, avaliar e criar.	Pode envolver análise, criação e domínio, associados à receptividade, à proatividade e à capacidade de utilizar o feedback para aprimorar a própria aprendizagem.	Avaliar as estratégias de estudo utilizadas em um módulo, identificar dificuldades e elaborar um plano de melhoria da aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria — Faculdade Católica Dom Orione.

As articulações apresentadas na Tabela 16 são exemplificativas e devem ser contextualizadas pelo professor. Elas não significam que o conhecimento factual esteja limitado aos processos cognitivos iniciais ou que o conhecimento metacognitivo esteja necessariamente associado aos níveis mais elevados de desempenho.

Uma mesma atividade pode mobilizar simultaneamente diferentes tipos de conhecimento. Na resolução de um caso jurídico, por exemplo, o estudante pode recuperar informações factuais, compreender princípios conceituais, aplicar procedimentos de análise e avaliar as estratégias utilizadas na construção de sua resposta.

Ao elaborar o objetivo de aprendizagem, o professor deve definir o processo cognitivo esperado, o conhecimento que será mobilizado, a habilidade que poderá ser demonstrada e, quando pertinente, a atitude que será observada. Essa articulação favorece a coerência entre o planejamento, a metodologia, a atividade avaliativa, os descritores e a rubrica.

6. Atividades avaliativas realizadas ao longo dos ciclos

A avaliação da aprendizagem ocorre de forma contínua ao longo dos ciclos avaliativos correspondentes à ND1 e à ND2. Em cada ciclo, o professor desenvolve atividades destinadas a acompanhar o progresso dos estudantes e a produzir evidências relacionadas aos objetivos de aprendizagem definidos para os Módulos da Unidade Curricular.

As atividades avaliativas podem assumir diferentes formatos, conforme a natureza da Unidade Curricular e as competências a serem desenvolvidas, incluindo questões objetivas e discursivas, estudos de caso, situações-problema, projetos, relatórios, produções acadêmicas, apresentações, práticas, simulações e outras estratégias previstas no planejamento docente.

Cada atividade deve:

- a) estar vinculada a um ou mais objetivos de aprendizagem;
- b) indicar os atributos da competência que serão avaliados;
- c) apresentar critérios e descritores compatíveis com o desempenho esperado;
- d) produzir evidências observáveis da aprendizagem;
- e) possibilitar a realização de feedback;

- f) contribuir para a composição do resultado do ciclo avaliativo.

O resultado da ND1 ou da ND2 não corresponde necessariamente a uma única atividade. Ele representa a síntese das evidências produzidas pelo estudante nas atividades realizadas durante o respectivo ciclo, observados os critérios, os pesos e as modalidades avaliativas definidos institucionalmente.

6.1 Atribuição de conceitos às atividades avaliativas

O desempenho demonstrado em cada atividade ou fator de análise é expresso pelos conceitos Insuficiente, Satisfatório ou Excelente. A atribuição do conceito deve considerar o objetivo de aprendizagem, os descritores de desempenho e os critérios específicos da rubrica utilizada.

Quando uma atividade possui diferentes questões, etapas ou critérios, cada elemento pode ser analisado separadamente. Os conceitos atribuídos a esses fatores são posteriormente sintetizados, permitindo que o resultado represente o conjunto das evidências produzidas pelo estudante.

Esse procedimento possibilita identificar diferentes níveis de desempenho dentro de uma mesma atividade. Um estudante pode, por exemplo, demonstrar domínio insuficiente em determinado critério, desempenho satisfatório em outros e desempenho excelente em aspectos específicos. A síntese desses resultados deve preservar as diferenças identificadas e produzir uma representação global coerente com o desempenho apresentado.

6.2 Representação numérica dos conceitos

Para viabilizar o processamento e a síntese dos resultados, os conceitos recebem valores numéricos institucionais:

- a) Insuficiente: valor 1;
- b) Satisfatório: valor 2;
- c) Excelente: valor 3.

Esses valores possuem finalidade exclusivamente técnica e não correspondem a notas. Sua função é permitir o processamento matemático dos conceitos e a geração de um Valor Contínuo — VC — que expresse a posição do desempenho dentro das faixas institucionais.

A representação numérica não modifica a natureza qualitativa da avaliação. O professor atribui conceitos com base nas evidências de aprendizagem e nos descritores de desempenho; o sistema utiliza os valores correspondentes para sintetizar os resultados e determinar o conceito do ciclo

avaliativo.

Como exemplo, considere uma atividade composta por cinco fatores de análise, na qual o estudante tenha obtido:

- um conceito Insuficiente;
- dois conceitos Satisfatórios;
- dois conceitos Excelentes.

A representação numérica desses resultados corresponde a:

$$1 + 2 + 2 + 3 + 3 = 11$$

Dividindo-se o resultado pelo número de fatores analisados:

$$11 \div 5 = 2,2$$

O valor obtido é processado pelo Sintetizador de Desempenho Acadêmico — SDA — de acordo com as faixas e os parâmetros institucionais aplicáveis à modalidade avaliativa. Ao final do processamento, o sistema apresenta o Valor Contínuo e o conceito correspondente.

6.3 Síntese do desempenho

A síntese do desempenho deve observar os seguintes princípios:

- a) **coerência**, mantendo relação entre objetivos, descritores, critérios e resultados;
- b) **proporcionalidade**, considerando os pesos definidos para cada modalidade avaliativa;
- c) **consistência**, aplicando os mesmos parâmetros a estudantes submetidos às mesmas condições;
- d) **transparência**, permitindo que o estudante compreenda os critérios utilizados;
- e) **rastreabilidade**, preservando o registro das evidências e dos conceitos atribuídos;
- f) **finalidade formativa**, utilizando os resultados para orientar feedbacks e intervenções pedagógicas.

O conceito final do ciclo não deve ser interpretado isoladamente. Ele sintetiza o desempenho do estudante nas atividades realizadas, mas deve permanecer associado às evidências produzidas, aos feedbacks fornecidos e às necessidades de aprendizagem identificadas durante o processo.

7. Modalidades avaliativas da Unidade Curricular

As atividades desenvolvidas ao longo dos ciclos ND1 e ND2 são organizadas de acordo com as modalidades avaliativas previstas na estrutura curricular e no planejamento da Unidade Curricular.

As modalidades avaliativas permitem acompanhar o desenvolvimento das competências em diferentes situações de aprendizagem, articulando conhecimentos teóricos, aplicação prática, integração curricular e intervenção junto à comunidade.

A Unidade Curricular pode contemplar as seguintes modalidades:

7.1 Teoria

A modalidade Teoria compreende as atividades relacionadas à apropriação, à compreensão e à mobilização dos conhecimentos previstos na Unidade Curricular.

Essa modalidade pode envolver aulas dialogadas, leituras, estudos orientados, questões objetivas e discursivas, análises, produções acadêmicas, seminários, avaliações formais e outras atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem.

Embora seja denominada Teoria, essa modalidade não se limita à memorização ou à reprodução de conteúdos. As atividades podem mobilizar diferentes processos cognitivos, como lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar, conforme a natureza do objetivo de aprendizagem.

7.2 Desafios e Estudos de Caso — DEC

Os Desafios e Estudos de Caso — DEC — correspondem a atividades destinadas à aplicação dos conhecimentos em situações contextualizadas.

Essa modalidade pode envolver situações-problema, estudos de caso, desafios profissionais, simulações, tomada de decisão, elaboração de soluções e desenvolvimento de projetos.

O DEC favorece a articulação entre teoria e prática, permitindo que o estudante mobilize conhecimentos, habilidades e atitudes diante de situações relacionadas ao campo de formação.

A atividade deve apresentar um contexto definido, uma situação ou problema a ser enfrentado, critérios para análise e evidências esperadas do desempenho do estudante.

7.3 Atividade Integradora — AI

A Atividade Integradora — AI — promove a articulação entre as Unidades Curriculares e os

diferentes conhecimentos desenvolvidos ao longo do período letivo.

Sua execução é realizada predominantemente pelos estudantes, sob orientação, supervisão ou mentoria docente, conforme regulamentação institucional.

A AI deve estar vinculada a uma temática, a um problema ou a uma produção comum, de modo a favorecer a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, a autonomia e a integração dos conhecimentos.

A avaliação da Atividade Integradora deve considerar os objetivos definidos para a atividade, as responsabilidades atribuídas aos estudantes, as etapas de desenvolvimento, os produtos ou resultados apresentados e os atributos da competência mobilizados.

7.4 Extensão Curricularizada

A Extensão Curricularizada compreende atividades acadêmicas que promovem a interação entre a instituição e a comunidade externa, com participação ativa dos estudantes na identificação de demandas, no planejamento e na execução das ações.

As atividades de extensão devem estar articuladas à formação acadêmica, aos objetivos do curso e às necessidades da comunidade, observando a regulamentação institucional e as diretrizes nacionais aplicáveis.

A avaliação da extensão deve considerar tanto o processo de desenvolvimento da atividade quanto os resultados alcançados. Podem ser observados, entre outros elementos:

- a) compreensão da realidade ou da demanda apresentada;
- b) participação nas etapas de planejamento e execução;
- c) mobilização dos conhecimentos relacionados à formação;
- d) qualidade da intervenção ou da ação realizada;
- e) capacidade de reflexão sobre os resultados e os impactos produzidos;
- f) responsabilidade, colaboração e postura ética.

7.5 Integração das modalidades avaliativas

As modalidades Teoria, DEC, Atividade Integradora e Extensão não constituem processos independentes. Elas integram o percurso formativo da Unidade Curricular e contribuem, de forma articulada, para a composição do resultado dos ciclos ND1 e ND2.

A utilização de cada modalidade depende da matriz curricular, do Projeto Pedagógico do Curso, da natureza da Unidade Curricular e do planejamento institucional.

Em cada modalidade, o professor deve:

- a) definir os objetivos de aprendizagem;
- b) indicar os atributos da competência mobilizados;
- c) estabelecer os critérios e os descritores de desempenho;
- d) elaborar a rubrica avaliativa, quando aplicável;
- e) registrar os conceitos atribuídos aos fatores de análise;
- f) realizar a devolutiva aos estudantes;
- g) encaminhar os resultados para a síntese do ciclo avaliativo.

Os resultados das diferentes modalidades são processados de acordo com os pesos e os parâmetros institucionais, por meio do Sintetizador de Desempenho Acadêmico — SDA — e dos demais instrumentos utilizados para a consolidação e o registro das avaliações.

8. Sintetizador de Desempenho Acadêmico — SDA

O Sintetizador de Desempenho Acadêmico — SDA — é a ferramenta institucional utilizada para registrar, processar e sintetizar os conceitos atribuídos aos estudantes nas atividades avaliativas.

O SDA organiza os resultados obtidos nos diferentes fatores de análise e gera:

- a) o registro dos conceitos atribuídos;
- b) o Valor Contínuo — VC — correspondente ao desempenho;
- c) o conceito resultante da atividade ou da modalidade avaliativa;
- d) o histórico dos resultados parciais e consolidados do estudante.

A utilização do SDA assegura a aplicação padronizada dos parâmetros institucionais, contribuindo para a consistência dos cálculos e para a integração dos resultados das diferentes modalidades avaliativas.

8.1 Funcionamento do SDA

O processamento do desempenho no SDA ocorre a partir das seguintes etapas:

a) Definição da atividade

O professor seleciona a turma, a Unidade Curricular, o ciclo avaliativo e a modalidade

correspondente à atividade.

b) Definição dos fatores de análise

O professor informa a quantidade de questões, critérios, etapas ou fatores que compõem a atividade avaliativa.

Cada fator deve estar relacionado ao objetivo de aprendizagem e aos critérios definidos na rubrica ou no instrumento de avaliação.

c) Atribuição dos conceitos

Para cada fator analisado, o professor atribui um dos conceitos institucionais:

- Insuficiente;
- Satisfatório;
- Excelente.

A atribuição deve ser fundamentada nas evidências apresentadas pelo estudante e nos descritores de desempenho correspondentes.

d) Processamento dos resultados

O SDA converte os conceitos em valores técnicos, conforme os parâmetros institucionais, e realiza a síntese dos resultados.

Esse processamento considera:

- a quantidade de fatores analisados;
- os conceitos atribuídos;
- a modalidade avaliativa;
- os pesos e os intervalos definidos institucionalmente.

e) Geração do Valor Contínuo

Após o processamento, o SDA apresenta o Valor Contínuo — VC — correspondente ao desempenho do estudante.

O VC representa a posição do resultado dentro da escala institucional e permite identificar variações existentes no interior de um mesmo conceito.

f) Geração do conceito

Com base no Valor Contínuo e nos intervalos estabelecidos, o SDA apresenta o conceito correspondente ao desempenho sintetizado.

O sistema também permite o registro de resultados parciais, por atividade ou modalidade, e a consolidação dos resultados do ciclo avaliativo.

8.2 Valor Contínuo — VC

O Valor Contínuo é a expressão numérica gerada a partir da síntese dos conceitos atribuídos aos fatores de análise.

Sua utilização possui finalidade técnica e permite:

- a) preservar as diferenças de desempenho existentes dentro de um mesmo conceito;
- b) integrar os resultados das modalidades avaliativas;
- c) aplicar os pesos institucionais;
- d) calcular os resultados dos ciclos ND1 e ND2;
- e) consolidar o resultado global da Unidade Curricular;
- f) estabelecer a comunicação entre o SDA e o sistema acadêmico.

O Valor Contínuo não substitui o conceito nem transforma o processo avaliativo em um sistema de notas. Ele constitui um recurso de processamento utilizado para sintetizar os resultados qualitativos e assegurar maior precisão na consolidação do desempenho.

Dois estudantes podem obter o mesmo conceito e apresentar Valores Contínuos diferentes, pois o VC preserva a posição de cada resultado dentro do respectivo intervalo. Essa diferenciação permite uma leitura mais precisa do desempenho ao longo dos ciclos avaliativos.

8.3 Responsabilidade do professor

Compete ao professor:

- a) definir os objetivos e os critérios da atividade avaliativa;
- b) atribuir os conceitos com base nos descritores e nas evidências apresentadas;
- c) registrar corretamente os resultados no SDA;
- d) verificar os valores e os conceitos gerados pelo sistema;
- e) realizar o feedback aos estudantes;
- f) encaminhar ou registrar o Valor Contínuo no sistema acadêmico, conforme os procedimentos institucionais vigentes.

O SDA realiza o processamento técnico dos dados, mas não substitui o julgamento pedagógico

do professor. A qualidade do resultado depende da coerência entre o objetivo de aprendizagem, o instrumento avaliativo, os descritores, a rubrica e os conceitos atribuídos.

8.4 Registro e rastreabilidade

O SDA mantém o registro dos resultados atribuídos ao estudante, possibilitando o acompanhamento do desempenho em diferentes atividades, modalidades e ciclos avaliativos.

A rastreabilidade dos registros permite:

- verificar os conceitos atribuídos em cada fator de análise;
- acompanhar a progressão do estudante;
- fundamentar o feedback e as intervenções pedagógicas;
- conferir os cálculos realizados;
- subsidiar a revisão de resultados, quando necessária;
- integrar as informações ao sistema acadêmico institucional.

A Figura 7 apresenta o fluxo do Sintetizador de Desempenho Acadêmico.

Figura 7 – Fluxo operacional do Sintetizador de Desempenho Acadêmico – SDA



Fonte: Sistema Institucional da Faculdade Católica Dom Orione.

8.5 Operacionalização do SDA

O acesso ao Sintetizador de Desempenho Acadêmico — SDA — é realizado mediante autenticação individual do professor. Após o ingresso no sistema, o docente seleciona o ano letivo, o semestre, a turma, a Unidade Curricular e a quantidade de questões ou fatores de análise que compõem a atividade avaliativa. O sistema permite registrar atividades com até 15 fatores de análise.

Concluída a parametrização inicial, o SDA apresenta a lista de estudantes vinculados à Unidade Curricular. Para cada estudante, o professor seleciona o ciclo avaliativo correspondente — ND1 ou ND2 — e atribui, a cada questão ou fator de análise, um dos conceitos institucionais: Insuficiente, Satisfatório ou Excelente. Quando o estudante não realiza a atividade, utiliza-se o registro de ausência, que possui natureza de status acadêmico e não de conceito avaliativo.

Durante o preenchimento, o sistema calcula automaticamente o resultado e apresenta o Valor Contínuo — VC — e a respectiva classificação. O professor deve indicar a modalidade à qual a atividade pertence:

- a) Teoria;
- b) Desafios e Estudos de Caso — DEC;
- c) Atividade Integradora — AI;
- d) Extensão Curricularizada.

Após a conferência, o professor salva a avaliação. Cada atividade permanece registrada no respectivo ciclo avaliativo e na modalidade selecionada.

Na opção destinada à consulta dos resultados, o SDA apresenta todas as avaliações registradas na ND1 e na ND2, discriminadas por data e modalidade. Ao final, o sistema calcula o Valor Contínuo consolidado de cada modalidade avaliativa. Esse resultado é utilizado na composição do ciclo e no registro acadêmico do desempenho do estudante.

O lançamento do Valor Contínuo no sistema de gestão acadêmica é realizado pelo professor, conforme os procedimentos institucionais vigentes. A integração automática entre o SDA e o sistema acadêmico encontra-se em fase de testes controlados. Sua implementação permitirá a transferência direta dos Valores Contínuos, reduzindo procedimentos manuais e riscos de inconsistências de digitação.

¹9. Valores atribuídos aos conceitos, faixas e intervalos

Os conceitos Insuficiente, Satisfatório e Excelente expressam qualitativamente o desempenho demonstrado pelo estudante. Para viabilizar o processamento dos resultados pelo Sintetizador de Desempenho Acadêmico — SDA —, cada conceito recebe um valor numérico de referência:

- a) Insuficiente: valor 1;
- b) Satisfatório: valor 2;
- c) Excelente: valor 3.

Esses valores possuem finalidade exclusivamente técnica. Eles não correspondem a notas e não substituem os descritores, os critérios da rubrica ou o julgamento pedagógico realizado pelo professor.

A partir dos conceitos atribuídos aos fatores de análise, o SDA realiza o processamento institucional e gera o Valor Contínuo — VC. Esse processamento considera a quantidade de fatores avaliados, a distribuição dos conceitos e a modalidade à qual a atividade está vinculada.

O Valor Contínuo representa a posição do desempenho na escala institucional e permite distinguir resultados situados dentro de um mesmo conceito. Sua interpretação deve ocorrer sempre em conjunto com a faixa correspondente à modalidade avaliativa.

9.1 Escala de referência das modalidades avaliativas

A modalidade Teoria constitui a escala de referência utilizada pelo SDA. As demais modalidades possuem escalas proporcionais, definidas institucionalmente da seguinte forma:

- a) Teoria: escala integral de referência;
- b) Desafios e Estudos de Caso — DEC: correspondente a 10% da escala de referência;
- c) Atividade Integradora — AI: correspondente a 25% da escala de referência;
- d) Extensão Curricularizada: correspondente a 25% da escala de referência.

Essa proporcionalidade permite que os resultados sejam apresentados em escalas compatíveis com a participação de cada modalidade no processo avaliativo.

¹ Os parâmetros apresentados nesta seção correspondem à parametrização institucional vigente do SDA e poderão ser atualizados mediante validação da Diretoria Acadêmica, conforme necessidade de aperfeiçoamento do sistema avaliativo.

Os percentuais utilizados nesta seção referem-se à escala de apresentação dos Valores Contínuos no SDA e não devem ser confundidos com os pesos aplicados posteriormente na composição do resultado do ciclo avaliativo.

9.2 Faixas de classificação do Valor Contínuo

Cada modalidade possui intervalos específicos para a classificação dos resultados em Insuficiente, Satisfatório e Excelente.

Tabela 17 - *Faixas de classificação do Valor Contínuo por modalidade avaliativa*

Conceito	Teoria	DEC	Atividade Integradora	Extensão
Insuficiente	0,2338 a 2,5598	0,0234 a 0,2559	0,0585 a 0,6399	0,0585 a 0,6399
Satisfatório	2,5599 a 3,4488	0,2560 a 0,3448	0,6400 a 0,8622	0,6400 a 0,8622
Excelente	a partir de 3,4489	a partir de 0,3449	a partir de 0,8623	a partir de 0,8623

Fonte: Elaboração própria — Faculdade Católica Dom Orione.

Os intervalos são aplicados automaticamente pelo SDA. Após a atribuição dos conceitos aos fatores de análise, o sistema gera o Valor Contínuo e identifica a classificação correspondente à modalidade selecionada.

Os limites foram definidos de modo a garantir continuidade entre as faixas, sem sobreposição ou lacunas. Os valores são apresentados com quatro casas decimais, conforme a parametrização do sistema.

9.3 Interpretação dos valores por modalidade

Um mesmo desempenho pode ser expresso por Valores Contínuos diferentes, conforme a modalidade avaliativa, pois cada modalidade utiliza uma escala proporcional própria.

Considerando, por exemplo, um desempenho correspondente ao Valor Contínuo de referência 2,6588, o SDA poderá apresentar:

- a) Teoria: 2,6588;
- b) DEC: 0,2659;
- c) Atividade Integradora: 0,6647;
- d) Extensão: 0,6647.

Embora os valores numéricos sejam diferentes, todos correspondem ao conceito Satisfatório em suas respectivas faixas.

Essa proporcionalidade permite integrar os resultados das modalidades sem eliminar suas

especificidades e sem alterar a classificação qualitativa do desempenho.

9.4 Critério institucional de excelência

O conceito Excelente não pressupõe desempenho perfeito em todos os fatores analisados. A faixa de excelência foi parametrizada para reconhecer o domínio ampliado e consistente do objetivo de aprendizagem, admitindo variações pontuais no percurso avaliativo.

O estudante pode alcançar o conceito Excelente mesmo que nem todos os fatores tenham recebido essa classificação, desde que o resultado global atinja a faixa institucional correspondente.

Essa definição preserva a coerência entre o processamento matemático e a concepção pedagógica do MAPA, segundo a qual a excelência representa domínio ampliado, autonomia, consistência e capacidade de mobilização da aprendizagem, e não ausência absoluta de erros.

9.5 Registro de ausência

A opção Ausente, disponível no SDA, corresponde a um status de realização da atividade e não constitui conceito avaliativo.

Seu registro deve ocorrer quando o estudante não participar da atividade prevista, observadas as normas acadêmicas aplicáveis. A ausência não deve ser confundida com o conceito Insuficiente, que pressupõe a existência de evidências de desempenho analisadas pelo professor, por menor que seja.

O tratamento da ausência na composição do resultado deve seguir o regulamento institucional e os procedimentos definidos para reposição, segunda oportunidade ou avaliação extraordinária.

10. Composição dos ciclos avaliativos e resultado global

O processo avaliativo da Unidade Curricular está organizado em dois ciclos ordinários, denominados ND1 e ND2. Cada ciclo reúne as evidências de aprendizagem produzidas nas atividades realizadas durante o respectivo período.

Os Valores Contínuos das modalidades avaliativas são processados conforme os pesos e os parâmetros institucionais, resultando em um Valor Contínuo único para cada ciclo.

10.1 Resultado da ND1 e da ND2

O resultado de cada ciclo avaliativo corresponde à síntese das modalidades previstas na Unidade Curricular:

- a) Teoria;
- b) Desafios e Estudos de Caso — DEC;
- c) Atividade Integradora — AI;
- d) Extensão Curricularizada, quando aplicável.

Após o processamento dos Valores Contínuos dessas modalidades, o sistema gera:

- o Valor Contínuo do ciclo;
- o conceito correspondente ao desempenho do estudante.

O resultado da ND1 expressa o desempenho demonstrado no primeiro ciclo avaliativo, enquanto a ND2 expressa o desempenho do segundo ciclo.

Cada resultado deve ser analisado em conjunto com as evidências de aprendizagem, os descritores, as rubricas e os feedbacks realizados ao longo do ciclo.

10.2 Resultado global da Unidade Curricular

Concluídos os ciclos ND1 e ND2, o Resultado Global da Unidade Curricular é obtido pela média aritmética dos respectivos Valores Contínuos:

Resultado Global = (VC da ND1 + VC da ND2) ÷ 2

O enquadramento do Resultado Global considera as faixas institucionais aplicáveis ao resultado consolidado da Unidade Curricular, conforme parametrização do sistema acadêmico.

O Resultado Global é enquadrado nas faixas institucionais e expresso por um dos seguintes conceitos:

- a) Insuficiente;
- b) Satisfatório;
- c) Excelente.

O conceito resultante representa a síntese do desempenho do estudante ao longo do semestre letivo.

10.3 Situação acadêmica após a ND1 e a ND2

Após a consolidação do Resultado Global:

- a) o estudante que obtiver conceito Excelente será considerado aprovado na Unidade Curricular;
- b) o estudante que obtiver conceito Satisfatório será considerado aprovado, podendo solicitar a ND3 com a finalidade de buscar a elevação do conceito;
- c) o estudante que obtiver conceito Insuficiente deverá realizar a ND3, conforme as condições e os procedimentos definidos em regulamento institucional.

A realização da ND3 também poderá ocorrer nas situações de ausência em uma das avaliações ordinárias, observadas as regras institucionais aplicáveis.

10.4 Composição do resultado com a ND3

Quando o estudante realiza a ND3, o resultado final considera os Valores Contínuos da ND1, da ND2 e da ND3.

Havendo três resultados válidos, o sistema descarta o menor Valor Contínuo e calcula a média aritmética dos dois maiores:

$$\text{Resultado Final} = (\text{maior VC} + \text{segundo maior VC}) \div 2$$

O valor obtido é enquadrado nas faixas institucionais e convertido no conceito final da Unidade Curricular.

Esse procedimento permite que a ND3 substitua o desempenho menos favorável, sem desconsiderar o percurso avaliativo desenvolvido pelo estudante ao longo do semestre.

Nas situações em que a ND3 decorre de ausência em uma das avaliações ordinárias, a consolidação do resultado deve observar o regulamento específico da avaliação extraordinária.

10.5 Exemplos de composição do resultado

Exemplo 1 — aprovação após ND1 e ND2

- ND1: VC 2,70;
- ND2: VC 3,00.

$$\text{Resultado Global} = (2,70 + 3,00) \div 2$$

$$\text{Resultado Global} = 2,85$$

O conceito final será definido conforme a faixa institucional correspondente ao valor obtido.

Exemplo 2 — realização da ND3

- ND1: VC 2,30;
- ND2: VC 2,70;
- ND3: VC 3,10.

O menor resultado, 2,30, é descartado.

$$\text{Resultado Final} = (2,70 + 3,10) \div 2$$

$$\text{Resultado Final} = 2,90$$

O conceito final será definido conforme a faixa institucional correspondente ao resultado.

10.6 Registro acadêmico

Os Valores Contínuos e os conceitos correspondentes são registrados no sistema de gestão acadêmica, constituindo o resultado oficial da Unidade Curricular.

O estudante deve ter acesso aos resultados dos ciclos, aos critérios utilizados e às orientações necessárias para compreender seu desempenho e identificar possibilidades de progressão da aprendizagem.

O registro acadêmico sintetiza o resultado do processo, mas não substitui o feedback pedagógico nem a análise das evidências produzidas ao longo do semestre.

11. Síntese do capítulo

A avaliação da aprendizagem na Faculdade Católica Dom Orione está organizada como um processo contínuo, orientado pelo desenvolvimento de competências e pela produção de evidências relacionadas aos objetivos de aprendizagem. Nesse processo, os conceitos Insuficiente, Satisfatório e Excelente expressam diferentes níveis de domínio e devem ser atribuídos com base em critérios previamente definidos, descritores de desempenho e rubricas contextualizadas.

Os descritores institucionais constituem referências para a análise dos atributos conhecimento, habilidade e atitude. Sua utilização favorece maior clareza, coerência e transparência no processo avaliativo, permitindo que professores e estudantes compreendam o desempenho esperado e os aspectos que precisam ser desenvolvidos.

As atividades avaliativas realizadas ao longo dos ciclos ND1 e ND2 integram diferentes modalidades — Teoria, Desafios e Estudos de Caso, Atividade Integradora e Extensão Curricularizada, quando aplicável. Essas modalidades produzem evidências complementares sobre a aprendizagem e são sintetizadas por meio dos parâmetros institucionais definidos no MAPA.

O Sintetizador de Desempenho Acadêmico — SDA — apoia o registro e o processamento dos conceitos, gerando Valores Contínuos que possibilitam maior precisão na consolidação dos resultados. O Valor Contínuo possui finalidade técnica e não substitui o caráter qualitativo da avaliação, os critérios pedagógicos ou o feedback docente.

Os resultados da ND1, da ND2 e, quando necessária, da ND3 representam a síntese do percurso desenvolvido pelo estudante ao longo da Unidade Curricular. O registro acadêmico expressa o resultado desse percurso, mas deve permanecer associado às evidências de aprendizagem, às devolutivas realizadas e às oportunidades de aprimoramento oferecidas durante o semestre.

Dessa forma, o processo avaliativo articula planejamento, acompanhamento, intervenção pedagógica, feedback e registro acadêmico, assegurando que a avaliação cumpra sua finalidade principal: orientar a aprendizagem, qualificar a prática pedagógica e contribuir para o desenvolvimento progressivo dos estudantes.

Caderno 3

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INSTITUCIONAL

Conteúdo: Capítulo V.

Resumo:

Este caderno apresenta a Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI, componente curricular obrigatório previsto para integrar as matrizes curriculares implantadas a partir de 2028/1. A ADI possui natureza diagnóstica, interdisciplinar, institucional e não classificatória. Seu objetivo é acompanhar progressivamente o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, identificar aprendizagens consolidadas e lacunas formativas, orientar feedbacks, subsidiar planos de ação e contribuir para o aperfeiçoamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Sua estrutura toma como referência os parâmetros vigentes do ENADE, preservando a finalidade própria de diagnóstico institucional.

V. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INSTITUCIONAL – ADI

A Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI — é um componente curricular obrigatório previsto para integrar as novas matrizes curriculares da Faculdade Católica Dom Orione a partir de 2028/1.

De caráter diagnóstico, interdisciplinar e institucional, a ADI tem por finalidade acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, identificar aprendizagens consolidadas e lacunas formativas, bem como subsidiar decisões pedagógicas voltadas ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

Sua estrutura será organizada com base nos parâmetros do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes — ENADE —, articulando Formação Geral e Componente Específico, itens de múltipla escolha, questões discursivas, situações-problema e estudos de caso, conforme a configuração vigente do exame no período de aplicação.

1. Apresentação e situação de implantação da ADI

A Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI — integra a matriz curricular a ser implantada pela Faculdade Católica Dom Orione no primeiro semestre de 2028. Sua aplicação inicia-se com a primeira turma vinculada à nova matriz e acompanha progressivamente o percurso formativo desses estudantes.

A ADI constitui um instrumento institucional, interdisciplinar e não classificatório de acompanhamento acadêmico. Sua organização permite avaliar, em diferentes etapas do curso, as competências e as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes nas Unidades Curriculares cursadas.

Sua estrutura toma como referência o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes — ENADE —, contemplando Formação Geral, Componente Específico, questões de múltipla escolha, questões discursivas, situações-problema e estudos de caso. A quantidade, a distribuição e os tipos de itens observam a configuração vigente do ENADE e são definidos no regulamento ou no edital de cada aplicação.

A vinculação da ADI à matriz curricular de 2028/1 assegura coerência entre as competências avaliadas e o percurso formativo vivenciado pelos estudantes desde o ingresso no curso. Sua aplicação ocorre nos períodos estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso, acompanhando o avanço das turmas vinculadas à nova matriz.

A ADI não atribui os conceitos Insuficiente, Satisfatório ou Excelente e não produz efeitos de aprovação ou reprovação com base no desempenho obtido. Seus resultados são registrados por meio de indicadores e relatórios diagnósticos.

Contudo, por constituir componente curricular obrigatório, com carga horária própria prevista na matriz curricular, a participação nas atividades e o cumprimento da carga horária integram os requisitos de integralização curricular, conforme as regras estabelecidas no Projeto Pedagógico do Curso, no regulamento e no edital de aplicação.

2. Finalidades da Avaliação Diagnóstica Institucional

A Avaliação Diagnóstica Institucional tem como finalidade produzir evidências sobre o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e subsidiar decisões voltadas ao aprimoramento da formação.

São finalidades da ADI:

- a) verificar o nível de desenvolvimento das competências e aprendizagens previstas para as etapas avaliadas;
- b) identificar aprendizagens consolidadas, dificuldades recorrentes e lacunas formativas;
- c) acompanhar a progressão acadêmica dos estudantes e das turmas ao longo do curso;
- d) oferecer devolutivas que favoreçam a reflexão do estudante sobre seu próprio desempenho;
- e) orientar ações de retomada, nivelamento, recuperação ou aprofundamento da aprendizagem;
- f) subsidiar a revisão de metodologias, estratégias de ensino e instrumentos avaliativos;
- g) analisar a articulação entre as Unidades Curriculares e os períodos formativos;
- h) apoiar o planejamento dos professores, das coordenações de curso e da Diretoria Acadêmica;
- i) contribuir para o aperfeiçoamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos;
- j) familiarizar progressivamente os estudantes com a estrutura e as exigências do ENADE.

A preparação para o ENADE constitui uma finalidade complementar da ADI. Sua função principal permanece sendo o diagnóstico institucional das aprendizagens e a utilização dos

resultados para o aperfeiçoamento do processo formativo.

3. Natureza e características da Avaliação Diagnóstica Institucional

A Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI — possui natureza curricular, obrigatória, diagnóstica, interdisciplinar e não classificatória. Sua organização combina critérios comuns de aplicação institucional com elementos específicos das áreas de formação e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

A ADI apresenta as seguintes características:

3.1 Componente curricular obrigatório

A ADI integra a matriz curricular dos cursos, com carga horária própria definida no respectivo Projeto Pedagógico. Sua realização e o cumprimento da carga horária constituem requisitos para a integralização curricular.

A obrigatoriedade refere-se à participação do estudante nas atividades previstas, e não à obtenção de determinado nível de desempenho.

3.2 Natureza não classificatória

A ADI possui natureza não classificatória. Seus resultados não são expressos pelos conceitos Insuficiente, Satisfatório ou Excelente, nem compõem os Valores Contínuos da ND1, da ND2 ou da ND3.

A finalidade dos resultados é diagnóstica e pedagógica, voltada à identificação de aprendizagens, dificuldades e lacunas formativas. Essa natureza não elimina a obrigatoriedade de participação, pois a ADI integra a matriz curricular como componente obrigatório.

3.3 Caráter diagnóstico

A avaliação identifica o nível de desenvolvimento das competências e aprendizagens correspondentes às etapas formativas avaliadas.

Os resultados são apresentados por meio de indicadores e relatórios que evidenciam desempenhos consolidados, dificuldades e lacunas formativas, sem se limitar à apresentação de uma pontuação global.

3.4 Caráter interdisciplinar

A ADI articula conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos em diferentes Unidades Curriculares e períodos do curso.

As questões e atividades não devem reproduzir avaliações isoladas de componentes curriculares. Sua elaboração deve favorecer a integração de saberes e a mobilização das competências em situações contextualizadas.

3.5 Aplicação progressiva e cumulativa

A ADI acompanha o avanço dos estudantes vinculados à matriz curricular de 2028/1. Cada aplicação considera as aprendizagens e as competências desenvolvidas nas etapas anteriores, conforme a organização definida para o curso.

O caráter cumulativo não significa avaliar indistintamente todos os conteúdos cursados. A seleção dos objetos de avaliação deve ocorrer por meio de uma matriz de referência, que delimite as competências, os conhecimentos e os níveis de complexidade correspondentes a cada aplicação.

3.6 Referência na estrutura do ENADE

A organização do instrumento adota como referência a estrutura vigente do ENADE, contemplando Formação Geral, Componente Específico, questões de múltipla escolha, questões discursivas, situações-problema e estudos de caso.

Essa referência orienta o formato da avaliação, mas os conteúdos e as competências avaliadas devem permanecer vinculados ao Projeto Pedagógico do Curso e ao percurso formativo efetivamente desenvolvido pelos estudantes.

3.7 Padronização institucional e especificidade dos cursos

A ADI observa procedimentos institucionais comuns relacionados ao calendário, à elaboração dos itens, à aplicação, à correção, ao tratamento dos dados e à divulgação dos resultados.

Ao mesmo tempo, cada curso define os componentes específicos da avaliação, considerando suas Diretrizes Curriculares Nacionais, o perfil do egresso, as competências formativas e a organização curricular.

3.8 Produção de evidências para acompanhamento

Os resultados da ADI constituem evidências institucionais sobre o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e das turmas.

Essas evidências devem ser analisadas por competência, área de conhecimento, período

formativo, tipo de questão e processo cognitivo, permitindo uma leitura mais precisa que a simples apresentação de um resultado geral.

Desse modo, a ADI caracteriza-se como componente curricular obrigatório de acompanhamento institucional, sem finalidade classificatória, articulado ao percurso formativo e à avaliação da qualidade das aprendizagens desenvolvidas ao longo do curso.

4. Organização curricular e periodicidade da ADI

A Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI — integra a matriz curricular dos cursos como componente curricular obrigatório, com carga horária própria definida no respectivo Projeto Pedagógico.

Sua inserção na matriz curricular formaliza a ADI como parte do percurso acadêmico do estudante. Em cada período de aplicação, o componente aparece ao lado das demais Unidades Curriculares, com identificação e carga horária específicas.

4.1 Inserção da ADI na matriz curricular

A Tabela 18 apresenta um exemplo da inserção da ADI em um período da matriz curricular. O quadro permite visualizar que a avaliação não constitui atividade extracurricular ou facultativa, mas componente integrante da organização curricular do curso.

Tabela 18 - Exemplo ilustrativo de inserção da ADI como componente curricular na matriz

EIXO TEMÁTICO DO SEMESTRE Conversão Teórica e prática dos conhecimentos	3º PERÍODO							
	COMPONENTES CURRICULARES	Docente e discente				Discente		
		Classificação	Teoria	DEC	Prática	ADI	AI	Extensão
	Psicologia do Desenvolvimento II	NC	60	7		-	13	
	Fundamentos da Psicanálise I	NE	60	7		-	13	
	Entrevista e triagem psicológica	NE	30	3		-	7	40
	Psicologia: ética, ciência e profissão	NE	30	3		-	7	40
	Fundamentos da Análise do Comportamento II	NC	60	7		-	13	
	TOTAL DE CH (UC)		240	27	0	0	53	80
	Avaliação Diagnóstica Institucional - ADI					4		4
	Atividades Complementares	NC						10
	TOTAL DE CH (CC)		240	27	0	4	53	80
ATIVIDADE INTEGRADORA (AI) A academia biopsicossocial aplicada no dia-a-dia								

Fonte: Elaboração própria, a partir da organização curricular do curso de Psicologia.

Como demonstra a Tabela 19, a ADI ocupa posição própria na matriz curricular, assim como os demais componentes obrigatórios. Sua carga horária é somada à carga horária do período e integra a carga horária total do curso.

Embora o desempenho obtido não gere conceito, aprovação ou reprovação, o cumprimento do componente é obrigatório. A integralização ocorre mediante a participação do estudante na aplicação regular ou, nos casos previstos institucionalmente, mediante a realização de atividade equivalente.

A tabela possui caráter ilustrativo. A configuração definitiva da ADI, sua denominação, sua carga horária e sua localização em cada período são estabelecidas nas matrizes curriculares implantadas a partir de 2028/1 e nos respectivos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

4.2 Periodicidade das aplicações

A periodicidade da ADI considera a duração do curso e os momentos formativos mais adequados para a realização do diagnóstico.

Nos cursos de graduação com duração de quatro ou cinco anos, as aplicações são distribuídas ao longo do percurso acadêmico, de modo a acompanhar progressivamente as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes. Cada aplicação contempla, preferencialmente, os períodos cursados após a aplicação anterior, evitando sobreposição desnecessária de conteúdos e competências já diagnosticados.

A organização referencial das aplicações está apresentada na Tabela 19.

Tabela 19 - Periodicidade da ADI em cursos de graduação com duração de até cinco anos.

Aplicação	Período de realização	Períodos contemplados no diagnóstico
1ª aplicação	3º período	1º e 2º períodos
2ª aplicação	5º período	3º e 4º períodos
3ª aplicação	8º período	5º, 6º e 7º períodos
4ª aplicação	10º período	8º, 9º e 10º períodos

Fonte: Elaboração própria — Faculdade Católica Dom Orione.

A distribuição das aplicações deve ser compatibilizada com a duração e a organização curricular de cada curso. Nos cursos com duração de quatro anos, são realizadas três aplicações, observados os períodos previstos no respectivo Projeto Pedagógico. Nos cursos com duração de cinco anos, são realizadas quatro aplicações.

Nos cursos superiores de tecnologia, a ADI possui periodicidade própria:

- a) primeira aplicação no 2º período, contemplando as aprendizagens desenvolvidas no 1º período;
- b) segunda aplicação no 4º período, contemplando as aprendizagens desenvolvidas nos 2º, 3º e 4º períodos.

4.3 Delimitação das competências avaliadas

Cada aplicação considera as competências e as aprendizagens correspondentes aos períodos indicados na matriz de referência da ADI.

A delimitação não consiste em reunir indistintamente todos os conteúdos cursados. O instrumento deve selecionar conhecimentos, habilidades e atitudes considerados essenciais ao percurso formativo, observando:

- a) o perfil do egresso;
- b) as competências previstas no Projeto Pedagógico do Curso;
- c) os objetivos de aprendizagem das Unidades Curriculares;
- d) a articulação entre os componentes curriculares;
- e) a progressão esperada para a etapa do curso;
- f) os conteúdos e as competências com maior relevância formativa.

A matriz de referência da ADI deve indicar, para cada aplicação, as competências, os objetos de conhecimento, os processos cognitivos e os períodos contemplados.

4.4 Previsão no calendário acadêmico

As datas de aplicação da ADI constam no calendário acadêmico institucional e devem ser divulgadas com antecedência aos estudantes, professores e setores envolvidos.

A aplicação ocorre em data específica, destinada exclusivamente à realização da atividade, conforme a organização definida pela instituição.

O regulamento ou o edital de cada aplicação estabelece:

- a) data, horário e local;
- b) duração da avaliação;
- c) cursos e turmas participantes;
- d) procedimentos de identificação e presença;
- e) materiais permitidos;
- f) critérios para justificativa de ausência;

- g) atividade equivalente, quando aplicável;
- h) forma e prazo de divulgação dos resultados.

4.5 Estudantes com percurso curricular irregular

Para estudantes que não estejam matriculados em todas as Unidades Curriculares do período regular, a definição da etapa de participação na ADI considera o período em que se concentra o maior número de componentes curriculares cursados.

A análise também deve observar as Unidades Curriculares efetivamente concluídas, evitando que o estudante seja submetido a competências ou conteúdos que ainda não integrem seu percurso acadêmico.

Situações específicas são analisadas pela coordenação do curso, com apoio da Secretaria Acadêmica e da Diretoria Acadêmica, conforme os critérios estabelecidos no regulamento da ADI.

4.6 Registro e integralização da carga horária

A participação na ADI é registrada academicamente para fins de cumprimento da carga horária prevista na matriz curricular.

A integralização do componente ocorre mediante participação na aplicação regular ou, quando previsto institucionalmente, mediante realização de atividade equivalente. A ausência não justificada ou o não cumprimento da atividade equivalente mantém pendente a carga horária correspondente.

O registro acadêmico deve distinguir:

- a) participação na aplicação regular;
- b) ausência justificada;
- c) realização de atividade equivalente;
- d) carga horária integralizada;
- e) pendência de cumprimento.

Essa organização assegura que a ADI mantenha simultaneamente sua natureza diagnóstica e sua condição de componente curricular obrigatório.

5. Estrutura da Avaliação Diagnóstica Institucional

A Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI — adota como referência a estrutura vigente do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes — ENADE —, preservando, contudo, sua finalidade institucional de acompanhamento das aprendizagens desenvolvidas ao longo do curso.

A organização da ADI contempla duas partes complementares:

- a) Formação Geral;
- b) Componente Específico.

Essa estrutura permite avaliar tanto competências de caráter geral, relacionadas à formação cidadã, ética, científica, social e humanística, quanto competências específicas vinculadas ao perfil profissional, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Projeto Pedagógico do Curso e ao percurso formativo dos estudantes.

A ADI não tem por finalidade reproduzir integralmente o ENADE, mas utilizá-lo como parâmetro para a organização do instrumento diagnóstico. Assim, sua estrutura pode ser ajustada conforme a matriz de referência da ADI, o período formativo avaliado, a carga horária prevista para o componente curricular e as especificidades de cada curso.

5.1 Formação Geral

A parte de Formação Geral contempla temas, situações e problemas relacionados à formação cidadã, ética, científica, social e humanística dos estudantes.

As questões de Formação Geral podem abordar, entre outros aspectos:

- a) direitos humanos e cidadania;
- b) diversidade e inclusão;
- c) ética e responsabilidade social;
- d) sustentabilidade e questões socioambientais;
- e) ciência, tecnologia e inovação;
- f) realidade social, política, econômica e cultural;
- g) comunicação, interpretação e argumentação;
- h) análise crítica de situações contemporâneas.

Os itens de Formação Geral devem favorecer a mobilização de conhecimentos construídos em

diferentes Unidades Curriculares, evitando a vinculação exclusiva a um único componente curricular. Sua elaboração deve considerar temas transversais e situações contextualizadas que permitam ao estudante interpretar informações, analisar problemas e apresentar posicionamentos fundamentados.

5.2 Componente Específico

A parte de Componente Específico contempla as competências, os conhecimentos, as habilidades e os processos cognitivos relacionados à área de formação do estudante.

Sua organização considera:

- a) as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso;
- b) o perfil do egresso;
- c) as competências previstas no Projeto Pedagógico do Curso;
- d) os objetivos de aprendizagem das Unidades Curriculares;
- e) os conhecimentos essenciais desenvolvidos nos períodos avaliados;
- f) as situações próprias do campo acadêmico e profissional.

As questões do Componente Específico devem apresentar situações contextualizadas que permitam ao estudante mobilizar diferentes conhecimentos na interpretação de problemas, na tomada de decisão, na argumentação e na proposição de encaminhamentos ou soluções.

5.3 Tipos de questões

A ADI contempla questões de múltipla escolha e questões discursivas, conforme a estrutura definida para cada aplicação.

As questões de múltipla escolha podem assumir, entre outros, os seguintes formatos:

- a) complementação simples;
- b) complementação múltipla;
- c) interpretação;
- d) asserção-razão.

Esses itens podem ser elaborados a partir de textos-base, situações-problema, estudos de caso, imagens, gráficos, tabelas ou outros recursos contextualizadores compatíveis com a competência avaliada.

Os itens de múltipla escolha devem conter, quando aplicável:

- a) texto-base;

- b) enunciado;
- c) alternativas;
- d) resposta correta ou mais adequada;
- e) distratores plausíveis;
- f) justificativa técnica do gabarito;
- g) justificativa técnica dos distratores.

Os distratores correspondem às alternativas incorretas ou menos adequadas da questão. Devem ser plausíveis, coerentes com o contexto apresentado e relacionados a possíveis erros de compreensão, interpretação, raciocínio ou aplicação do conhecimento. Não devem ser elaborados de forma artificial, absurda ou facilmente descartável, pois sua função é permitir a identificação de dificuldades reais no processo de aprendizagem.

As questões discursivas devem possibilitar que o estudante organize ideias, mobilize conhecimentos, construa argumentos e apresente respostas fundamentadas.

Sua avaliação pode considerar:

- a) compreensão da situação apresentada;
- b) utilização dos conhecimentos pertinentes;
- c) coerência da argumentação;
- d) fundamentação da resposta;
- e) clareza, coesão e organização textual;
- f) pertinência das conclusões ou soluções apresentadas;
- g) correção linguística compatível com a natureza da atividade.

5.4 Situações-problema e estudos de caso

A ADI prioriza situações-problema e estudos de caso que articulem conhecimentos desenvolvidos em diferentes Unidades Curriculares.

Essas situações devem aproximar a avaliação de contextos sociais, acadêmicos ou profissionais, possibilitando que o estudante demonstre sua capacidade de:

- a) interpretar informações;
- b) identificar problemas ou demandas;
- c) estabelecer relações entre diferentes conhecimentos;
- d) analisar evidências e alternativas;
- e) tomar decisões fundamentadas;

- f) elaborar argumentos, propostas ou soluções;
- g) refletir sobre as implicações éticas e sociais de suas escolhas.

A contextualização não deve introduzir informações desnecessárias nem aumentar artificialmente a dificuldade da questão. O texto-base e o enunciado devem fornecer as informações necessárias para a compreensão da tarefa, mantendo coerência com o nível formativo dos estudantes e com as competências previstas na matriz de referência da ADI.

5.5 Processos cognitivos avaliados

A elaboração da ADI considera os processos cognitivos da Taxonomia de Bloom Revisada:

- a) lembrar;
- b) entender;
- c) aplicar;
- d) analisar;
- e) avaliar;
- f) criar.

A distribuição dos itens deve observar a progressão formativa dos estudantes e os objetivos definidos na matriz de referência da ADI.

A avaliação não deve se limitar aos processos de lembrar e entender. Deve incluir questões que exijam aplicação, análise e avaliação, conforme as competências desenvolvidas nos períodos contemplados.

O processo criar pode ser avaliado especialmente por meio de questões discursivas, projetos, propostas de intervenção ou outras produções que permitam ao estudante integrar conhecimentos e elaborar respostas originais e fundamentadas.

5.6 Matriz de referência da ADI

Cada aplicação da ADI é orientada por uma matriz de referência própria, elaborada a partir da matriz curricular vigente do curso e dos períodos formativos contemplados no diagnóstico.

A matriz de referência da ADI não se confunde com a matriz curricular do curso. Enquanto a matriz curricular organiza o percurso formativo, as Unidades Curriculares, as cargas horárias e os componentes obrigatórios, a matriz de referência da ADI delimita os elementos que serão avaliados em determinada aplicação diagnóstica.

Assim, para cada curso e aplicação, a matriz de referência deve indicar:

- a) competências avaliadas;
- b) objetivos de aprendizagem;
- c) objetos de conhecimento;
- d) períodos e Unidades Curriculares de referência;
- e) processos cognitivos mobilizados;
- f) tipos de questões;
- g) distribuição dos itens entre Formação Geral e Componente Específico;
- h) níveis de complexidade;
- i) resultados ou evidências esperadas.

A matriz de referência orienta a elaboração das questões e evita que a ADI seja constituída por uma seleção aleatória de conteúdos ou por avaliações isoladas das Unidades Curriculares.

5.7 Quantidade de questões e duração

A quantidade de questões e a duração da ADI tomam como referência a estrutura vigente do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes — ENADE — no período de planejamento de cada aplicação.

Como referência geral, a prova do ENADE possui duração total de quatro horas e é composta por 40 questões, distribuídas em duas partes: Formação Geral e Componente Específico. A Formação Geral contempla 10 questões, sendo 2 discursivas e 8 de múltipla escolha. O Componente Específico contempla 30 questões, sendo 3 discursivas e 27 de múltipla escolha.

Essa estrutura serve como parâmetro para a organização da ADI, sem impedir adaptações institucionais decorrentes da finalidade diagnóstica, da matriz de referência, do período formativo avaliado, da carga horária prevista para o componente curricular e das especificidades de cada curso.

O número de itens, a distribuição entre Formação Geral e Componente Específico, a quantidade de questões discursivas e de múltipla escolha, bem como a duração da avaliação, devem ser definidos no regulamento ou no edital da ADI.

Caso a estrutura do ENADE seja alterada em edições futuras, a ADI poderá ser ajustada para preservar o alinhamento com os parâmetros nacionais vigentes, sem comprometer sua finalidade diagnóstica institucional.

6. Elaboração do instrumento

A elaboração da Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI — ocorre de forma planejada, colaborativa e alinhada à matriz de referência definida para cada aplicação. O instrumento deve representar adequadamente as competências, os objetivos de aprendizagem, os objetos de conhecimento e os processos cognitivos previstos para os períodos contemplados no diagnóstico.

A elaboração do instrumento deve evitar a simples reunião de questões utilizadas nas Unidades Curriculares ou a seleção aleatória de conteúdos. Cada item deve estar vinculado à finalidade diagnóstica da ADI e contribuir para a produção de evidências sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes.

O processo de elaboração observa critérios acadêmicos, pedagógicos, técnicos, linguísticos, éticos e institucionais, com o objetivo de assegurar validade, clareza, equilíbrio, acessibilidade, segurança e coerência diagnóstica.

6.1 Planejamento da aplicação

A elaboração inicia-se com o planejamento da aplicação, considerando a matriz de referência da ADI e as condições institucionais necessárias à realização do diagnóstico.

O planejamento deve definir:

- a) os cursos e as turmas participantes;
- b) os períodos formativos contemplados;
- c) as competências e os objetivos de aprendizagem avaliados;
- d) os objetos de conhecimento selecionados;
- e) os componentes de Formação Geral e de Componente Específico;
- f) os processos cognitivos mobilizados;
- g) os tipos e a quantidade de questões;
- h) a duração da avaliação;
- i) os procedimentos de correção e análise dos resultados;
- j) os recursos necessários para aplicação, acessibilidade, registro e processamento.

O planejamento deve tomar como base a matriz de referência da ADI, assegurando que o instrumento esteja alinhado às competências, aos objetivos de aprendizagem, aos objetos de conhecimento, aos processos cognitivos e aos períodos formativos contemplados no

diagnóstico.

6.2 Equipe de elaboração

O instrumento é elaborado por professores com formação e experiência compatíveis com as áreas avaliadas, sob orientação da coordenação do curso e da área acadêmico-pedagógica responsável pelo processo.

A composição da equipe deve favorecer:

- a) a participação de diferentes áreas de conhecimento;
- b) a articulação interdisciplinar;
- c) o conhecimento da matriz curricular e do perfil do egresso;
- d) a diversidade de perspectivas na análise dos itens;
- e) a revisão coletiva da pertinência das questões.

Os professores responsáveis pela elaboração devem receber orientações sobre a matriz de referência da ADI, os padrões técnicos dos itens, os critérios de correção, os procedimentos de revisão e os objetivos institucionais da avaliação.

6.3 Critérios para elaboração dos itens

Os itens devem apresentar relação direta com as competências, os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento definidos na matriz de referência da ADI.

Na elaboração dos itens, devem ser observados os seguintes critérios:

- a) clareza e precisão da linguagem;
- b) adequação ao nível formativo dos estudantes;
- c) pertinência acadêmica e profissional;
- d) contextualização compatível com a competência avaliada;
- e) ausência de informações desnecessárias;
- f) coerência entre texto-base, enunciado, alternativas ou comando da questão;
- g) inexistência de ambiguidades ou de mais de uma resposta possível, quando se tratar de item de múltipla escolha;
- h) utilização de fontes confiáveis e atualizadas;
- i) respeito aos princípios éticos, aos direitos humanos e à diversidade;
- j) adequação ao tempo disponível para resolução.

A dificuldade do item deve decorrer da complexidade do processo cognitivo mobilizado, do

objeto de conhecimento e da situação apresentada, e não de linguagem confusa, excesso de informações, formulações artificiais ou comandos ambíguos.

6.4 Questões de múltipla escolha

As questões de múltipla escolha da ADI devem apresentar uma resposta correta ou mais adequada e distratores plausíveis, em consonância com a estrutura adotada em avaliações de larga escala, como o ENADE.

Cada item de múltipla escolha deve conter, quando aplicável:

- a) texto-base;
- b) enunciado claro, completo e vinculado à competência avaliada;
- c) alternativas organizadas de forma lógica;
- d) resposta correta ou mais adequada;
- e) distratores plausíveis;
- f) gabarito;
- g) justificativa técnica da resposta correta;
- h) justificativa técnica dos distratores.

Os distratores correspondem às alternativas incorretas ou menos adequadas do item. Devem representar possíveis erros de compreensão, interpretação, raciocínio ou aplicação do conhecimento, sem recorrer a formulações absurdas, pistas gramaticais, ambiguidades ou diferenças evidentes de extensão.

Devem ser evitadas:

- a) alternativas com sobreposição de sentidos;
- b) uso indiscriminado de expressões como “todas as anteriores” ou “nenhuma das anteriores”;
- c) negativas desnecessárias ou duplas negações;
- d) informações que permitam identificar a resposta sem mobilizar a competência avaliada;
- e) dependência entre questões.

Sempre que possível, os itens devem ser elaborados a partir de textos-base, situações-problema, estudos de caso, imagens, gráficos, tabelas ou outros recursos contextualizadores compatíveis com a competência avaliada e com o nível formativo dos estudantes.

6.5 Questões discursivas

As questões discursivas devem permitir que o estudante demonstre compreensão, análise, argumentação, tomada de decisão ou elaboração de propostas.

Cada questão discursiva deve ser acompanhada de:

- a) objetivo de aprendizagem avaliado;
- b) competência ou atributo da competência mobilizado;
- c) resposta esperada ou padrão de resposta;
- d) critérios de correção;
- e) elementos essenciais que devem constar na produção;
- f) distribuição da pontuação ou dos níveis de desempenho, quando aplicável;
- g) orientações para situações de resposta parcial.

Os critérios de correção devem ser definidos antes da aplicação, de modo a assegurar maior consistência entre os avaliadores.

Quando a questão mobilizar diferentes dimensões do desempenho, recomenda-se a utilização de rubrica analítica, contemplando critérios como compreensão do problema, fundamentação, argumentação, coerência, pertinência da solução e organização textual.

6.6 Revisão técnica e pedagógica

Todos os itens devem ser submetidos à revisão antes de integrarem o instrumento definitivo.

A revisão deve verificar:

- a) alinhamento com a matriz de referência da ADI;
- b) adequação ao objetivo de aprendizagem;
- c) correção científica, conceitual e normativa;
- d) clareza do texto-base e do enunciado;
- e) qualidade das alternativas e dos distratores, quando se tratar de questão de múltipla escolha;
- f) coerência do gabarito e das justificativas;
- g) adequação do padrão de resposta e da rubrica, quando se tratar de questão discursiva;
- h) adequação do nível de complexidade;
- i) correção linguística;
- j) ausência de ambiguidades;
- k) condições de acessibilidade e compreensão.

Sempre que possível, a questão deve ser revisada por professor diferente daquele que a

elaborou.

Os itens que apresentarem inconsistências devem ser corrigidos, substituídos ou excluídos antes da montagem da avaliação.

6.7 Montagem e equilíbrio do instrumento

A seleção final das questões deve assegurar equilíbrio entre:

- a) Formação Geral e Componente Específico;
- b) questões de múltipla escolha e questões discursivas;
- c) conhecimentos factuais, conceituais, procedimentais e metacognitivos;
- d) diferentes processos cognitivos;
- e) áreas e competências previstas na matriz de referência;
- f) níveis de complexidade;
- g) períodos formativos contemplados.

A ordenação das questões deve favorecer a compreensão e a progressão da avaliação, evitando a concentração de itens de maior complexidade em uma única parte do instrumento.

Também devem ser conferidos o tempo estimado de resolução, a numeração das questões, as instruções gerais, o gabarito, os critérios de correção e a correspondência entre o caderno de avaliação e os demais documentos utilizados na aplicação.

6.8 Acessibilidade e inclusão

A elaboração da ADI deve considerar condições de acessibilidade que permitam a participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

As adaptações podem envolver:

- a) formato acessível do instrumento;
- b) ampliação de fonte;
- c) utilização de tecnologias assistivas;
- d) tempo adicional;
- e) apoio de profissional habilitado;
- f) ambiente adequado;
- g) outras medidas definidas institucionalmente.

As adaptações devem preservar as competências e os objetivos avaliados, alterando apenas as condições de acesso e realização quando necessário.

6.9 Sigilo e segurança do instrumento

As questões, os gabaritos, os padrões de resposta, as rubricas e os documentos de correção possuem caráter restrito até a conclusão da aplicação.

Os profissionais envolvidos devem assegurar:

- a) sigilo durante a elaboração e a revisão;
- b) armazenamento seguro dos arquivos;
- c) controle de acesso aos documentos;
- d) identificação das versões do instrumento;
- e) segurança na impressão, distribuição e recolhimento, quando aplicável;
- f) preservação dos dados e resultados dos estudantes.

O banco de itens da ADI deve ser administrado conforme critérios institucionais de segurança, atualização e controle de uso.

6.10 Validação do instrumento

Concluídas as etapas de elaboração, revisão e montagem, o instrumento é submetido à validação acadêmica.

A validação verifica a conformidade da avaliação com:

- a) a matriz de referência da ADI;
- b) o Projeto Pedagógico do Curso;
- c) o perfil do egresso;
- d) as competências previstas para os períodos avaliados;
- e) a estrutura adotada como referência do ENADE;
- f) os critérios técnicos e pedagógicos estabelecidos para a ADI.

Somente após a validação, o instrumento é considerado apto para aplicação. Eventuais ajustes identificados nessa etapa devem ser realizados antes da disponibilização da versão definitiva.

7. Aplicação e participação dos estudantes

A aplicação da Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI — ocorre em data prevista no calendário acadêmico, mediante organização conjunta da Diretoria Acadêmica, das

coordenações de curso e dos setores responsáveis pelo apoio acadêmico e operacional.

Por constituir componente curricular obrigatório, a participação do estudante integra o cumprimento da carga horária prevista na matriz curricular. Os procedimentos de aplicação, registro de presença, justificativa de ausência e realização de atividade equivalente são definidos em edital ou instrumento institucional equivalente.

7.1 Divulgação e orientações

As condições de realização da ADI são divulgadas por meio de edital ou instrumento institucional equivalente, publicado com antecedência mínima definida pela instituição.

O documento deve informar:

- a) cursos, turmas e estudantes participantes;
- b) data, horário, duração e local de aplicação;
- c) períodos e competências contemplados;
- d) estrutura geral do instrumento;
- e) materiais permitidos e não permitidos;
- f) procedimentos de identificação e registro de presença;
- g) condições de acessibilidade;
- h) critérios para justificativa de ausência;
- i) procedimentos para realização de atividade equivalente;
- j) forma e prazo de divulgação dos resultados.

As orientações devem ser apresentadas em linguagem clara e disponibilizadas em canais institucionais acessíveis aos estudantes.

7.2 Participação obrigatória

A participação na ADI é obrigatória para os estudantes matriculados no componente curricular e convocados para a respectiva aplicação.

A obrigatoriedade refere-se:

- a) ao comparecimento na data e no horário estabelecidos;
- b) à permanência pelo tempo mínimo definido;
- c) à realização das atividades propostas;
- d) ao cumprimento das normas de aplicação;
- e) à integralização da carga horária correspondente.

A participação não está condicionada à obtenção de pontuação mínima ou nível específico de desempenho.

7.3 Procedimentos de aplicação

A aplicação ocorre em ambiente adequado, presencial ou digital, conforme a organização institucional e as condições definidas para cada avaliação.

No início da atividade, os estudantes recebem orientações sobre:

- a) finalidade da ADI;
- b) composição do instrumento;
- c) duração da avaliação;
- d) forma de preenchimento das respostas;
- e) critérios de entrega;
- f) condutas permitidas e vedadas;
- g) procedimentos em caso de dúvida ou intercorrência.

A avaliação deve ser realizada em condições equivalentes para todos os participantes, respeitadas as adaptações de acessibilidade previamente autorizadas.

7.4 Identificação, presença e segurança

O estudante deve apresentar documento de identificação e cumprir os procedimentos institucionais de registro de presença.

Durante a aplicação, devem ser assegurados:

- a) identificação adequada dos participantes;
- b) controle de entrada e saída;
- c) registro das ocorrências;
- d) preservação do sigilo do instrumento;
- e) recolhimento ou encerramento seguro das avaliações;
- f) integridade dos dados e das respostas produzidas.

Condutas incompatíveis com a regularidade da avaliação são registradas e tratadas conforme as normas institucionais.

7.5 Condições de acessibilidade

Os estudantes com necessidades educacionais específicas têm direito às condições de acessibilidade necessárias à realização da ADI.

As adaptações podem compreender:

- a) tempo adicional;
- b) ambiente específico;
- c) prova ampliada ou em formato acessível;
- d) utilização de tecnologias assistivas;
- e) apoio de profissional habilitado;
- f) adequação das condições de comunicação e mobilidade;
- g) outras medidas previstas institucionalmente.

As adaptações modificam as condições de acesso à avaliação, sem alterar as competências e os objetivos contemplados no instrumento.

7.6 Ausência justificada

O estudante impossibilitado de comparecer à aplicação regular deve apresentar justificativa no prazo e pelos meios definidos no edital.

A justificativa é analisada conforme os critérios institucionais. Quando deferida, o estudante realiza atividade equivalente destinada ao cumprimento da carga horária e à produção das evidências diagnósticas previstas para a ADI.

A atividade equivalente pode assumir formato escrito, oral, prático ou integrado, conforme a natureza das competências avaliadas. Quando adotada a arguição oral, sua realização ocorre perante banca docente e observa critérios previamente definidos.

A atividade equivalente deve preservar:

- a) as competências contempladas na aplicação regular;
- b) o nível de complexidade esperado;
- c) a carga horária correspondente;
- d) a finalidade diagnóstica;
- e) a equidade entre os estudantes.

A ausência não justificada ou o não cumprimento da atividade equivalente mantém pendente a carga horária do componente curricular.

7.7 Registro da participação

Após a aplicação, são registrados no sistema acadêmico:

- a) participação na avaliação regular;

- b) ausência justificada;
- c) ausência não justificada;
- d) realização de atividade equivalente;
- e) cumprimento da carga horária;
- f) pendência de integralização.

O registro de participação é distinto do relatório de desempenho. O primeiro comprova o cumprimento do componente curricular; o segundo apresenta os resultados diagnósticos produzidos pela avaliação.

7.8 Responsabilidade do estudante

Compete ao estudante:

- a) acompanhar as informações divulgadas pela instituição;
- b) comparecer no local e no horário estabelecidos;
- c) cumprir as orientações de aplicação;
- d) realizar a avaliação com responsabilidade e autonomia;
- e) comunicar previamente necessidades de acessibilidade;
- f) justificar eventual ausência nos prazos definidos;
- g) participar das ações de devolutiva e acompanhamento decorrentes dos resultados.

A participação responsável contribui para a confiabilidade do diagnóstico e para a definição de ações acadêmicas coerentes com as necessidades reais dos estudantes e das turmas.

8. Resultados, feedback e plano de ação

Os resultados da Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI — são utilizados para identificar o desenvolvimento das aprendizagens, orientar o estudante e subsidiar decisões pedagógicas e institucionais.

Por possuir natureza diagnóstica, os dados obtidos são organizados em indicadores e relatórios que permitem compreender avanços, dificuldades e lacunas formativas identificadas em cada aplicação. Esses resultados devem orientar feedbacks, intervenções pedagógicas, ações de nivelamento, revisão metodológica e aperfeiçoamento curricular.

A análise dos resultados deve ultrapassar a apresentação de uma pontuação global. O

diagnóstico considera as competências avaliadas, os objetos de conhecimento, os processos cognitivos, os tipos de questão, os períodos formativos e as áreas contempladas na matriz de referência.

8.1 Processamento dos resultados

Após a aplicação, as respostas dos estudantes são corrigidas e processadas conforme os critérios definidos para cada tipo de questão.

Nas questões de múltipla escolha, o processamento considera o gabarito validado e permite identificar:

- a) percentual de acertos por questão;
- b) percentual de acertos por competência;
- c) desempenho por objeto de conhecimento;
- d) desempenho por processo cognitivo;
- e) frequência de escolha das alternativas incorretas;
- f) padrões de erro ou dificuldade;
- g) comportamento dos itens em relação à turma avaliada.

Nas questões discursivas, a correção observa o padrão de resposta e os critérios previamente estabelecidos. A análise pode considerar:

- a) compreensão da situação apresentada;
- b) mobilização dos conhecimentos pertinentes;
- c) coerência e consistência da argumentação;
- d) fundamentação das respostas;
- e) pertinência das conclusões ou soluções propostas;
- f) clareza, coesão e organização textual;
- g) atendimento aos elementos definidos na rubrica de correção.

A correção das questões discursivas deve ser realizada por professores habilitados na área avaliada e orientada por critérios comuns, de modo a reduzir divergências na interpretação das respostas.

8.2 Dimensões de análise

Os resultados da ADI são analisados em diferentes dimensões, permitindo uma leitura ampla e articulada do desempenho acadêmico.

A análise pode ser realizada:

- a) individualmente, considerando o desempenho de cada estudante;
- b) por turma, identificando características e necessidades coletivas;
- c) por período formativo, acompanhando a progressão ao longo do curso;
- d) por competência, verificando o nível de desenvolvimento dos desempenhos previstos;
- e) por objeto de conhecimento, identificando conteúdos consolidados ou lacunas recorrentes;
- f) por processo cognitivo, analisando o desempenho em lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar;
- g) por tipo de questão, comparando resultados em itens de múltipla escolha e discursivos;
- h) por eixo ou área de formação, conforme a organização do curso;
- i) por Unidade Curricular de referência, quando for possível estabelecer relação com o percurso formativo;
- j) por aplicação, acompanhando a evolução dos estudantes e das turmas ao longo do tempo.

A análise dos dados deve considerar o contexto de aplicação, a participação dos estudantes, a matriz de referência e as condições em que o processo avaliativo foi realizado.

8.3 Relatório individual do estudante

Cada estudante deve receber uma devolutiva sobre seu desempenho na ADI.

O relatório individual pode apresentar:

- a) competências e áreas avaliadas;
- b) percentual ou indicador de desempenho;
- c) aprendizagens demonstradas;
- d) conhecimentos ou competências que demandam aprimoramento;
- e) desempenho nos diferentes processos cognitivos;
- f) orientações para estudo e desenvolvimento;
- g) comparação com aplicações anteriores, quando houver;
- h) indicação das ações institucionais de acompanhamento disponíveis.

A devolutiva individual deve ser apresentada em linguagem clara, evitando classificações que estigmatizem ou reduzam o desempenho do estudante a uma única medida.

Os resultados devem auxiliar o estudante a compreender seu percurso, reconhecer suas

potencialidades e organizar estratégias para superar as dificuldades identificadas.

8.4 Relatórios acadêmicos e institucionais

Além dos relatórios individuais, a ADI gera relatórios destinados aos professores, às coordenações de curso e à Diretoria Acadêmica.

Esses relatórios podem apresentar:

- a) desempenho geral da turma;
- b) resultados por competência e área de conhecimento;
- c) conteúdos com maior e menor índice de domínio;
- d) dificuldades recorrentes;
- e) comparação entre turmas ou aplicações;
- f) evolução dos resultados ao longo do curso;
- g) desempenho em Formação Geral e Componente Específico;
- h) resultados por processo cognitivo;
- i) análise dos itens e das alternativas selecionadas;
- j) recomendações para intervenção pedagógica.

Os dados devem ser apresentados de forma organizada e suficientemente detalhada para subsidiar a tomada de decisão, sem exposição indevida dos estudantes.

8.5 Feedback aos estudantes

O feedback da ADI constitui uma etapa obrigatória do processo diagnóstico.

A devolutiva pode ocorrer por meio de:

- a) relatório individual;
- b) encontro coletivo com a turma;
- c) orientação acadêmica individualizada;
- d) análise comentada de questões;
- e) atividades de retomada dos conteúdos;
- f) disponibilização de materiais complementares;
- g) oficinas ou ações de nivelamento;
- h) acompanhamento realizado pelos professores ou setores de apoio acadêmico.

O feedback deve esclarecer os critérios utilizados, apresentar as aprendizagens demonstradas e indicar caminhos concretos para o aprimoramento.

A simples divulgação de percentuais ou resultados gerais não substitui a devolutiva pedagógica. O estudante precisa compreender o significado dos dados e como utilizá-los para reorganizar suas estratégias de aprendizagem.

8.6 Elaboração do plano de ação

A análise dos resultados fundamenta a elaboração de um plano de ação acadêmico, destinado a responder às necessidades identificadas no diagnóstico.

O plano de ação deve indicar:

- a) problema ou necessidade identificada;
- b) competência, conhecimento ou processo cognitivo relacionado;
- c) público ou turma contemplada;
- d) ação a ser desenvolvida;
- e) setor ou profissional responsável;
- f) prazo de execução;
- g) recursos necessários;
- h) indicador de acompanhamento;
- i) resultado esperado;
- j) forma de avaliação da ação realizada.

As ações podem compreender:

- a) retomada de conteúdos em Unidades Curriculares subsequentes;
- b) atividades de nivelamento;
- c) oficinas de leitura, interpretação, escrita ou resolução de problemas;
- d) revisão de metodologias e estratégias de ensino;
- e) adequação de instrumentos avaliativos;
- f) elaboração de materiais complementares;
- g) projetos interdisciplinares;
- h) ações de monitoria ou tutoria;
- i) formação pedagógica dos professores;
- j) revisão da articulação entre Unidades Curriculares;
- k) atualização do Projeto Pedagógico do Curso, quando necessária.

O plano de ação deve priorizar as dificuldades que apresentem maior impacto formativo, recorrência ou abrangência entre os estudantes.

8.7 Acompanhamento das ações

A execução do plano de ação deve ser acompanhada pelas coordenações de curso e pela Diretoria Acadêmica, com participação dos professores e dos setores institucionais envolvidos.

O acompanhamento considera:

- a) cumprimento dos prazos estabelecidos;
- b) participação dos estudantes nas ações propostas;
- c) execução das atividades previstas;
- d) resultados obtidos;
- e) dificuldades encontradas;
- f) necessidade de ajustes ou novas intervenções.

As aplicações posteriores da ADI constituem uma das fontes para verificar a efetividade das ações realizadas. A comparação dos resultados permite analisar se houve progressão, permanência das dificuldades ou surgimento de novas necessidades formativas.

O acompanhamento não deve se limitar ao intervalo entre duas aplicações. As ações decorrentes do diagnóstico devem integrar o planejamento acadêmico e ser monitoradas ao longo dos períodos letivos.

8.8 Uso pedagógico e institucional dos resultados

Os resultados da ADI devem ser utilizados exclusivamente para finalidades acadêmicas e institucionais relacionadas ao acompanhamento e ao aprimoramento da formação.

Os dados podem subsidiar:

- a) planejamento das Unidades Curriculares;
- b) revisão das práticas pedagógicas;
- c) formação continuada dos professores;
- d) acompanhamento dos indicadores de aprendizagem;
- e) avaliação da integração curricular;
- f) atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos;
- g) preparação para o ENADE;
- h) processos de autoavaliação institucional;
- i) planejamento estratégico acadêmico.

A ADI não deve ser utilizada isoladamente para avaliar o desempenho funcional do professor

ou para estabelecer comparações descontextualizadas entre turmas, cursos ou profissionais. A interpretação dos resultados deve considerar múltiplas evidências e as condições concretas do processo formativo.

8.9 Confidencialidade e proteção dos dados

Os resultados individuais possuem caráter acadêmico e devem ser tratados com confidencialidade.

O acesso aos dados identificados deve ser restrito aos profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico e acadêmico, observadas as normas institucionais e a legislação aplicável à proteção de dados pessoais.

A divulgação de resultados gerais deve ocorrer preferencialmente de forma agregada, preservando a identificação dos estudantes.

Dessa forma, a ADI completa seu ciclo quando os resultados são interpretados, apresentados aos participantes e convertidos em ações de melhoria. O diagnóstico somente cumpre sua finalidade quando produz feedback, orienta intervenções e contribui para o aperfeiçoamento contínuo da aprendizagem e da organização curricular.

9. Responsabilidades institucionais

A realização da Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI — exige atuação articulada entre as instâncias acadêmicas, pedagógicas, administrativas e tecnológicas da instituição.

As responsabilidades devem ser distribuídas de modo a assegurar o planejamento, a elaboração, a aplicação, a correção, a análise dos resultados, o feedback aos estudantes e o acompanhamento das ações decorrentes do diagnóstico.

9.1 Diretoria Acadêmica

Compete à Diretoria Acadêmica:

- a) estabelecer as diretrizes institucionais da ADI;
- b) aprovar o regulamento e os procedimentos gerais de aplicação;
- c) definir, em conjunto com as coordenações de curso, o cronograma das avaliações;
- d) validar as matrizes de referência;

- e) aprovar a composição das equipes responsáveis pela elaboração, revisão e aplicação;
- f) validar os instrumentos antes de sua aplicação;
- g) acompanhar a análise dos resultados;
- h) aprovar os planos de ação decorrentes do diagnóstico;
- i) monitorar a execução das intervenções acadêmicas;
- j) assegurar a articulação da ADI com as políticas de ensino, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e o planejamento acadêmico institucional.

A Diretoria Acadêmica responde pela governança geral do processo, garantindo sua coerência com os princípios e os objetivos institucionais.

9.2 Coordenação de curso

Compete à coordenação de curso:

- a) coordenar a implantação e a execução da ADI no âmbito do curso;
- b) identificar os estudantes e as turmas participantes;
- c) organizar, com os professores, a matriz de referência de cada aplicação;
- d) assegurar o alinhamento entre a avaliação, o perfil do egresso e as competências previstas no Projeto Pedagógico do Curso;
- e) indicar os professores responsáveis pela elaboração, revisão e correção dos itens;
- f) acompanhar a montagem e a validação acadêmica do instrumento;
- g) orientar professores e estudantes sobre as finalidades e os procedimentos da ADI;
- h) analisar os relatórios de desempenho do curso e das turmas;
- i) conduzir a elaboração do plano de ação;
- j) acompanhar a execução das ações pedagógicas definidas;
- k) apresentar os resultados e os encaminhamentos ao Núcleo Docente Estruturante e às demais instâncias acadêmicas competentes.

A coordenação de curso constitui a principal instância de articulação entre a ADI, o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso.

9.3 Núcleo Docente Estruturante

Compete ao Núcleo Docente Estruturante — NDE:

- a) analisar a coerência da matriz de referência com o Projeto Pedagógico do Curso;
- b) verificar a articulação entre as competências avaliadas, o perfil do egresso e a organização curricular;

- c) acompanhar os resultados consolidados da ADI;
- d) identificar fragilidades relacionadas à estrutura ou à integração curricular;
- e) propor ajustes nas Unidades Curriculares, nas metodologias e nas estratégias formativas;
- f) recomendar alterações no Projeto Pedagógico do Curso, quando necessárias;
- g) acompanhar a evolução dos indicadores ao longo das aplicações.

A participação do NDE assegura que os resultados da ADI sejam considerados no processo permanente de acompanhamento e atualização do currículo.

9.4 Professores

Compete aos professores envolvidos na ADI:

- a) participar da construção da matriz de referência;
- b) elaborar questões alinhadas às competências e aos objetivos de aprendizagem definidos;
- c) produzir gabaritos, justificativas, padrões de resposta e rubricas de correção;
- d) revisar tecnicamente os itens elaborados por outros professores;
- e) assegurar a correção conceitual, linguística e pedagógica das questões;
- f) participar da correção das questões discursivas;
- g) analisar os resultados relacionados às áreas e às competências sob sua responsabilidade;
- h) realizar ou colaborar com as atividades de feedback;
- i) executar as ações pedagógicas previstas no plano de ação;
- j) preservar o sigilo dos instrumentos e dos documentos de correção.

Os professores devem utilizar os resultados da ADI como referência para o aperfeiçoamento do planejamento, das metodologias e das estratégias de acompanhamento da aprendizagem.

9.5 Área acadêmico-pedagógica

Compete à área acadêmico-pedagógica responsável pelo acompanhamento da ADI:

- a) apoiar a Diretoria Acadêmica e as coordenações de curso no planejamento das aplicações;
- b) elaborar orientações técnicas para a construção dos itens;
- c) promover formação para os professores elaboradores e revisores;
- d) acompanhar a elaboração das matrizes de referência;
- e) verificar o alinhamento pedagógico e técnico dos instrumentos;
- f) apoiar a construção das rubricas e dos critérios de correção;

- g) colaborar com o processamento e a interpretação dos resultados;
- h) orientar a elaboração dos planos de ação;
- i) acompanhar as intervenções pedagógicas decorrentes do diagnóstico;
- j) sistematizar documentos, relatórios e evidências do processo.

Essa área atua como suporte técnico-pedagógico, contribuindo para a padronização e a qualidade das diferentes etapas da ADI.

9.6 Secretaria Acadêmica

Compete à Secretaria Acadêmica:

- a) identificar os estudantes matriculados no componente curricular;
- b) manter atualizadas as informações acadêmicas necessárias à organização da aplicação;
- c) apoiar a emissão das listas de participantes;
- d) registrar a participação, as ausências e as atividades equivalentes;
- e) efetuar o registro da carga horária integralizada;
- f) acompanhar as pendências relacionadas ao componente curricular;
- g) orientar os estudantes quanto aos procedimentos acadêmicos de regularização;
- h) preservar os registros acadêmicos decorrentes da ADI.

A Secretaria Acadêmica responde pelo registro formal da participação e da integralização da carga horária, sem atribuir efeitos classificatórios ao desempenho obtido.

9.7 Setor de Tecnologia da Informação

Compete ao setor de Tecnologia da Informação:

- a) disponibilizar os recursos tecnológicos necessários à aplicação, quando realizada em ambiente digital;
- b) assegurar o funcionamento dos sistemas e das plataformas utilizadas;
- c) apoiar a parametrização dos instrumentos e dos relatórios;
- d) garantir a integridade, a segurança e o armazenamento dos dados;
- e) controlar os níveis de acesso às informações;
- f) prestar suporte técnico durante a aplicação e o processamento dos resultados;
- g) colaborar com a geração de indicadores e painéis de acompanhamento;
- h) manter cópias de segurança dos dados e dos documentos digitais.

Os recursos tecnológicos devem preservar a confidencialidade dos resultados e a confiabilidade das informações produzidas.

9.8 Núcleo responsável pela acessibilidade

Compete ao núcleo ou setor responsável pela acessibilidade:

- a) identificar, em articulação com os registros institucionais, os estudantes que necessitam de condições específicas;
- b) analisar as solicitações de adaptação;
- c) orientar a preparação de instrumentos acessíveis;
- d) indicar tecnologias assistivas, profissionais de apoio e condições adequadas de aplicação;
- e) acompanhar a disponibilização das adaptações autorizadas;
- f) assegurar que as medidas adotadas preservem as competências e os objetivos avaliados.

As condições de acessibilidade devem ser planejadas previamente e comunicadas à equipe responsável pela aplicação.

9.9 Equipe responsável pela aplicação

A instituição designa equipe responsável pela organização operacional da ADI.

Compete a essa equipe:

- a) preparar os ambientes de aplicação;
- b) organizar os materiais e os instrumentos;
- c) conferir as listas de participantes;
- d) orientar os aplicadores;
- e) realizar o controle de entrada, saída e presença;
- f) assegurar o cumprimento das normas estabelecidas;
- g) registrar intercorrências;
- h) preservar o sigilo e a integridade dos instrumentos;
- i) recolher e encaminhar adequadamente as avaliações;
- j) produzir relatório da aplicação, quando necessário.

Os aplicadores devem receber orientações prévias e atuar de modo uniforme, preservando condições equivalentes de participação para todos os estudantes.

9.10 Articulação e acompanhamento institucional

As instâncias envolvidas devem manter fluxo permanente de comunicação e registro durante todas as etapas da ADI.

O processo compreende:

- a) planejamento institucional;
- b) definição da matriz de referência;
- c) elaboração e revisão dos itens;
- d) validação do instrumento;
- e) organização da aplicação;
- f) registro da participação;
- g) correção e processamento;
- h) análise dos resultados;
- i) feedback aos estudantes;
- j) elaboração e execução do plano de ação;
- k) acompanhamento dos resultados das intervenções.

A conclusão de uma aplicação não encerra o processo. Os resultados e os planos de ação devem permanecer sob acompanhamento das instâncias acadêmicas até que as intervenções previstas sejam executadas e avaliadas.

10. Síntese do capítulo

A Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI — constitui componente curricular obrigatório da matriz a ser implantada em 2028/1, com carga horária própria e participação necessária para a integralização curricular. Embora não atribua conceitos e não produza aprovação ou reprovação com base no desempenho, sua realização possui caráter acadêmico obrigatório.

A ADI acompanha progressivamente o percurso formativo dos estudantes, verificando o desenvolvimento das competências, dos conhecimentos e dos processos cognitivos previstos para cada etapa avaliada. Sua estrutura adota como referência os parâmetros vigentes do ENADE, sem se limitar à preparação para a avaliação externa.

O instrumento é organizado a partir de matriz de referência, elaborada de forma colaborativa, interdisciplinar e tecnicamente orientada. As questões são submetidas à revisão pedagógica, científica, linguística e técnica antes da validação acadêmica e da aplicação.

Os resultados são organizados em indicadores e relatórios diagnósticos individuais, coletivos e institucionais. Sua análise deve gerar feedback aos estudantes e subsidiar ações de retomada,

nivelamento, aprofundamento, revisão metodológica, formação docente, integração curricular e aperfeiçoamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

A efetividade da ADI depende da atuação articulada da Diretoria Acadêmica, das coordenações de curso, do NDE, dos professores, da área acadêmico-pedagógica, da Secretaria Acadêmica, da Tecnologia da Informação, do núcleo responsável pela acessibilidade e das equipes envolvidas na aplicação.

Dessa forma, a ADI integra avaliação, acompanhamento e intervenção pedagógica, contribuindo para a identificação das aprendizagens efetivamente desenvolvidas e para o aprimoramento contínuo da formação acadêmica oferecida pela Faculdade Católica Dom Orione.

Caderno 4

GESTÃO, INDICADORES E APRIMORAMENTO DO MAPA

Conteúdo: Capítulo VI.

Resumo:

Este caderno trata da gestão institucional do processo avaliativo. Apresenta o ciclo de gestão do MAPA, os níveis de acompanhamento, os indicadores de avaliação, as responsabilidades dos estudantes, professores, coordenações e setores envolvidos, bem como os procedimentos de intervenção pedagógica, tratamento de riscos e revisão periódica do Manual. Sua finalidade é assegurar a coerência, a confiabilidade, a transparência e o aprimoramento contínuo do processo avaliativo.

VI. GESTÃO DO PROCESSO AVALIATIVO: ACOMPANHAMENTO E RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS

A gestão do processo avaliativo compreende o conjunto de ações destinadas a planejar, acompanhar, registrar, analisar e aprimorar as práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas pela Faculdade Católica Dom Orione.

Essa gestão assegura que os princípios, os critérios e os procedimentos estabelecidos neste Manual sejam aplicados de forma coerente nas diferentes Unidades Curriculares, modalidades avaliativas e etapas do percurso formativo.

O processo avaliativo não se limita à elaboração e à aplicação de instrumentos. Ele envolve a definição dos objetivos de aprendizagem, a produção de evidências, a utilização de critérios e descritores, o registro dos resultados, a realização do feedback, a intervenção pedagógica e o acompanhamento da progressão dos estudantes.

Sua efetividade depende da atuação articulada dos estudantes, professores, coordenações de curso, Núcleo Docente Estruturante, área acadêmico-pedagógica, Secretaria Acadêmica, setor de Tecnologia da Informação e Diretoria Acadêmica.

Dessa forma, a gestão do MAPA articula planejamento, execução, acompanhamento e tomada de decisão, assegurando que a avaliação cumpra sua função de orientar a aprendizagem e contribuir para a qualidade da formação acadêmica.

1. Gestão do processo avaliativo

A gestão do processo avaliativo compreende o planejamento, a execução, o acompanhamento e o aprimoramento das ações relacionadas à avaliação da aprendizagem na Faculdade Católica Dom Orione.

Seu objetivo é assegurar que as práticas avaliativas estejam alinhadas às competências, aos objetivos de aprendizagem, às metodologias de ensino e aos critérios estabelecidos neste Manual. Também busca garantir coerência, transparência, equidade, confiabilidade dos registros e utilização pedagógica dos resultados.

A gestão não se limita ao controle de prazos ou ao lançamento de resultados no sistema acadêmico. Ela acompanha todo o percurso avaliativo, desde a definição das aprendizagens esperadas até a análise das evidências produzidas e a realização das intervenções necessárias.

Nesse processo, a avaliação constitui fonte de informação para o estudante, o professor, a coordenação de curso e a gestão acadêmica. Seus resultados permitem compreender o desenvolvimento da aprendizagem, identificar dificuldades e orientar decisões relacionadas ao planejamento pedagógico.

1.1 Ciclo de gestão do processo avaliativo

A gestão do processo avaliativo organiza-se em etapas interdependentes e contínuas.

Tabela 20 - Ciclo de gestão do processo avaliativo

Etapas	Descrição
Planejamento	Definição das competências, dos objetivos de aprendizagem, das evidências esperadas, das atividades avaliativas, dos critérios, dos descritores e dos prazos.
Elaboração	Construção dos instrumentos, das questões, das situações-problema, das rubricas e dos demais recursos utilizados para avaliar a aprendizagem.
Aplicação	Realização das atividades avaliativas em condições adequadas, com orientações claras, acessibilidade e observância dos procedimentos institucionais.
Registro	Atribuição dos conceitos, inserção dos resultados no SDA e no sistema acadêmico e preservação das evidências necessárias à rastreabilidade do processo.
Análise	Interpretação dos resultados individuais e coletivos, considerando as competências, os objetivos de aprendizagem e as modalidades avaliativas.
Feedback e intervenção	Devolutiva aos estudantes e realização de ações pedagógicas destinadas à retomada, ao aprofundamento ou à reorganização da aprendizagem.
Avaliação do processo	Análise da efetividade dos instrumentos, dos critérios, das práticas avaliativas e das intervenções realizadas.
Aprimoramento	Revisão dos procedimentos, formação dos professores, atualização dos instrumentos e adequação das práticas às necessidades identificadas.

Fonte: Elaboração própria — Faculdade Católica Dom Orione.

As etapas não ocorrem de maneira isolada. As informações produzidas em uma etapa orientam as decisões das etapas seguintes e, quando necessário, promovem a revisão do planejamento inicialmente estabelecido.

1.2 Níveis de gestão

O processo avaliativo é acompanhado em três níveis complementares:

a) Unidade Curricular

No âmbito da Unidade Curricular, a gestão contempla o planejamento das atividades, a definição dos critérios, a aplicação dos instrumentos, o registro dos resultados, a realização do feedback e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

b) Curso

No âmbito do curso, a gestão acompanha a coerência das práticas avaliativas com o Projeto Pedagógico, o perfil do egresso, as competências formativas e a organização curricular.

Esse acompanhamento também permite identificar dificuldades recorrentes, necessidades de integração entre as Unidades Curriculares e demandas de intervenção pedagógica que ultrapassam uma única turma ou componente.

c) Instituição

No âmbito institucional, a gestão assegura a aplicação das diretrizes do MAPA, a padronização dos procedimentos essenciais, a confiabilidade dos registros, a formação dos professores e o acompanhamento dos indicadores relacionados à avaliação da aprendizagem.

Os três níveis mantêm suas especificidades, mas atuam de forma articulada. A gestão institucional não substitui a autonomia pedagógica do professor, assim como a autonomia docente não afasta a observância das políticas, dos critérios e dos procedimentos estabelecidos pela instituição.

1.3 Planejamento do processo avaliativo

O planejamento constitui a etapa inicial da gestão e deve ocorrer antes do início das atividades avaliativas.

O professor define, em consonância com o Plano de Ensino:

- a) as competências e os objetivos de aprendizagem avaliados;
- b) as evidências de desempenho esperadas;
- c) as atividades e os instrumentos utilizados;
- d) as modalidades avaliativas contempladas;
- e) os critérios e os descritores de desempenho;
- f) os prazos de aplicação e devolutiva;
- g) as condições de acessibilidade;
- h) as estratégias de acompanhamento e intervenção.

O planejamento deve assegurar correspondência entre o que é ensinado, o que é desenvolvido nas atividades e o que é solicitado na avaliação.

Também deve considerar a distribuição equilibrada das atividades ao longo do ciclo, evitando concentração excessiva de avaliações em um único período.

1.4 Acompanhamento da execução

O acompanhamento verifica se o planejamento avaliativo está sendo executado de acordo com os objetivos e os procedimentos definidos.

Entre os aspectos acompanhados estão:

- a) cumprimento do cronograma;
- b) coerência entre os instrumentos e os objetivos de aprendizagem;
- c) divulgação prévia dos critérios;
- d) adequação das atividades ao nível de complexidade previsto;
- e) realização do feedback;
- f) lançamento dos resultados nos prazos estabelecidos;
- g) tratamento das ausências e situações excepcionais;
- h) realização das intervenções pedagógicas necessárias.

O acompanhamento não possui finalidade meramente fiscalizatória. Sua função é assegurar a qualidade do processo, identificar dificuldades operacionais ou pedagógicas e oferecer suporte para sua resolução.

1.5 Registros e evidências

A gestão do processo avaliativo exige registros que permitam acompanhar as decisões tomadas e as evidências produzidas.

Podem constituir registros do processo:

- a) Plano de Ensino;
- b) atividades e instrumentos avaliativos;
- c) matrizes de referência, quando aplicável;
- d) gabaritos e padrões de resposta;
- e) rubricas e critérios de correção;
- f) registros efetuados no SDA;
- g) resultados lançados no sistema acadêmico;
- h) devolutivas realizadas aos estudantes;
- i) relatórios de acompanhamento;
- j) planos de intervenção ou de melhoria.

Esses documentos asseguram a rastreabilidade do processo e permitem verificar a relação entre planejamento, avaliação, resultado e intervenção.

Os registros devem ser preservados conforme os prazos e os procedimentos institucionais, observadas a confidencialidade das informações acadêmicas e a proteção dos dados dos estudantes.

1.6 Análise e tomada de decisão

As decisões relacionadas ao processo avaliativo devem fundamentar-se em evidências e considerar diferentes fontes de informação.

Nenhum resultado isolado é suficiente para explicar integralmente o desempenho de um estudante, de uma turma, de uma Unidade Curricular ou de um curso. A análise deve considerar, entre outros elementos:

- a) os objetivos de aprendizagem avaliados;
- b) os tipos e os níveis de complexidade das atividades;
- c) os critérios utilizados;
- d) a participação dos estudantes;
- e) as condições de realização;
- f) os resultados das diferentes modalidades avaliativas;
- g) os registros de feedback e intervenção;
- h) o contexto acadêmico da turma.

A interpretação contextualizada evita conclusões simplificadas e permite que as decisões sejam pedagogicamente fundamentadas.

1.7 Aprimoramento contínuo

A gestão do processo avaliativo possui caráter contínuo. Os resultados e as dificuldades identificadas orientam a revisão das práticas, dos instrumentos, dos procedimentos e das estratégias de acompanhamento.

O aprimoramento pode envolver:

- a) reformulação de atividades avaliativas;
- b) revisão de critérios e descritores;
- c) adequação das rubricas;
- d) reorganização dos prazos;
- e) aperfeiçoamento do feedback;
- f) formação pedagógica dos professores;
- g) ajustes nos sistemas de registro;

- h) revisão de procedimentos institucionais;
- i) atualização do próprio MAPA.

Dessa forma, a gestão transforma as informações produzidas pela avaliação em decisões e ações voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem e à melhoria da qualidade acadêmica.

2. Indicadores de acompanhamento do MAPA

Os indicadores de acompanhamento do Manual do Processo Avaliativo — MAPA — permitem verificar a execução, a consistência e os resultados das práticas avaliativas desenvolvidas pela Faculdade Católica Dom Orione.

Esses indicadores reúnem informações quantitativas e qualitativas relacionadas ao planejamento, à aplicação dos instrumentos, ao registro dos resultados, ao feedback, à intervenção pedagógica e à progressão da aprendizagem.

Sua finalidade não consiste apenas em demonstrar índices de aprovação ou reprovação. O acompanhamento deve permitir compreender como o processo avaliativo está sendo realizado, quais aprendizagens estão sendo desenvolvidas, onde se concentram as dificuldades e quais ações são necessárias para o aprimoramento acadêmico.

Os indicadores devem ser analisados de forma articulada e contextualizada. Nenhum dado isolado é suficiente para avaliar a aprendizagem dos estudantes, a atuação dos professores, a qualidade de uma Unidade Curricular ou a efetividade de um curso.

2.1 Finalidades dos indicadores

Os indicadores de acompanhamento do MAPA têm como finalidades:

- a) verificar o cumprimento das diretrizes e dos procedimentos institucionais de avaliação;
- b) acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes;
- c) identificar dificuldades recorrentes e lacunas formativas;
- d) analisar a coerência entre objetivos de aprendizagem, atividades, instrumentos e critérios avaliativos;
- e) acompanhar a realização dos feedbacks e das intervenções pedagógicas;
- f) verificar a confiabilidade e a regularidade dos registros acadêmicos;
- g) subsidiar o planejamento dos professores e das coordenações de curso;

- h) orientar ações de formação pedagógica;
- i) apoiar a revisão das práticas avaliativas e da organização curricular;
- j) fornecer evidências para a tomada de decisão acadêmica.

2.2 Características e ficha técnica dos indicadores

Para que contribuam efetivamente com a gestão do processo avaliativo, os indicadores devem ser:

- a) **Relevantes:** relacionados aos objetivos do MAPA e às necessidades acadêmicas da instituição.
- b) **Mensuráveis:** formulados de maneira que possam ser calculados, descritos ou verificados com base em dados disponíveis.
- c) **Confiáveis:** produzidos a partir de registros consistentes, fontes identificadas e procedimentos definidos.
- d) **Comparáveis:** organizados de forma que permitam acompanhar sua evolução entre ciclos, períodos, turmas e aplicações, quando essa comparação for pedagogicamente pertinente.
- e) **Acionáveis:** capazes de orientar decisões, intervenções e ações de melhoria.
- f) **Contextualizados:** interpretados considerando as características da turma, da Unidade Curricular, do instrumento e das condições de aplicação.
- g) **Transparentes:** apresentados com definição, método de cálculo, fonte e finalidade claramente identificados.
- h) **Protegidos:** tratados de acordo com os princípios de confidencialidade e de proteção dos dados acadêmicos.

Cada indicador institucional deve possuir ficha técnica que assegure uniformidade em sua produção e interpretação.

A ficha deve conter:

- a) denominação do indicador;
- b) finalidade;
- c) definição;
- d) fórmula ou procedimento de apuração;
- e) fonte dos dados;
- f) periodicidade de acompanhamento;
- g) unidade de análise;

- h) responsável pela apuração;
- i) parâmetro ou meta, quando aplicável;
- j) critérios de interpretação;
- k) encaminhamentos esperados diante dos resultados.

A existência da ficha técnica evita que um mesmo indicador seja calculado ou interpretado de formas diferentes pelas áreas envolvidas.

2.3 Categorias de indicadores

Os indicadores de acompanhamento do MAPA são organizados em categorias complementares.

Tabela 21 - Categorias de indicadores do processo avaliativo

Categoria	Aspectos Acompanhados	Exemplos de Indicadores
Planejamento avaliativo	Coerência e organização prévia das avaliações	Percentual de Planos de Ensino com objetivos, atividades, critérios, descritores e cronograma definidos
Execução do processo	Cumprimento dos procedimentos e dos prazos	Percentual de avaliações aplicadas conforme o planejamento; cumprimento dos prazos de registro
Participação dos estudantes	Presença e envolvimento nas atividades	Taxa de participação; taxa de ausência; percentual de atividades não realizadas
Desempenho acadêmico	Resultados demonstrados pelos estudantes	Distribuição dos conceitos I, S e E; taxa de aprovação; taxa de reprovação; evolução entre ND1, ND2 e ND3
Aprendizagem por competência	Desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem	Percentual de estudantes por nível de domínio; competências com maior incidência de dificuldade
Qualidade dos instrumentos	Alinhamento e consistência das avaliações	Percentual de instrumentos revisados; adequação dos itens aos objetivos e aos níveis de complexidade
Feedback	Qualidade e tempestividade das devolutivas	Percentual de feedbacks realizados no prazo; percepção dos estudantes sobre clareza e utilidade
Intervenção pedagógica	Respostas às dificuldades identificadas	Percentual de turmas com plano de intervenção; ações executadas; evolução após as intervenções
Registros acadêmicos	Confiabilidade e rastreabilidade	Percentual de resultados registrados no SDA e no sistema acadêmico; ocorrência de inconsistências
ADI	Diagnóstico institucional das aprendizagens	Taxa de participação; desempenho por competência; desempenho por objeto de conhecimento; lacunas identificadas; devolutivas realizadas; execução dos planos de ação

Fonte: Elaboração própria — Faculdade Católica Dom Orione.

Os indicadores de desempenho acadêmico aplicam-se às Unidades Curriculares e aos ciclos avaliativos formais que produzem resultado acadêmico classificatório. Nesses casos, podem ser acompanhados indicadores como distribuição percentual dos conceitos Insuficiente, Satisfatório e Excelente, taxa de aprovação, taxa de reprovação, percentual de estudantes encaminhados à ND3, evolução entre ND1, ND2 e ND3, desempenho por modalidade avaliativa e desempenho por competência ou objetivo de aprendizagem.

No caso da Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI —, não se aplicam indicadores de aprovação ou reprovação, pois sua natureza é diagnóstica e não classificatória. Para a ADI, devem ser acompanhados indicadores próprios, como taxa de participação, desempenho por competência, lacunas identificadas, devolutivas realizadas, planos de ação elaborados e ações executadas.

Como os conceitos possuem natureza qualitativa, recomenda-se acompanhar sua distribuição percentual, e não calcular média aritmética dos conceitos. O Valor Contínuo pode ser utilizado nas análises técnicas e administrativas autorizadas, preservando-se a apresentação dos resultados acadêmicos por conceitos.

2.4 Análise e utilização dos indicadores

Os indicadores devem ser analisados periodicamente pelos responsáveis em cada nível de gestão.

A análise deve considerar:

- a) série histórica;
- b) características da turma e do curso;
- c) tamanho e representatividade do grupo analisado;
- d) competências e objetivos contemplados;
- e) condições de aplicação;
- f) metodologias e instrumentos utilizados;
- g) ações pedagógicas anteriormente realizadas;
- h) fatores acadêmicos e institucionais relacionados.

Os resultados não devem ser utilizados isoladamente para classificar professores, estabelecer rankings de turmas ou produzir comparações descontextualizadas.

Quando os indicadores evidenciarem dificuldades, inconsistências ou resultados abaixo dos parâmetros institucionais, devem ser estabelecidos encaminhamentos, responsáveis e prazos para acompanhamento.

Dessa forma, os indicadores do MAPA constituem instrumentos de gestão pedagógica. Sua função é transformar dados do processo avaliativo em informações capazes de orientar decisões e ações voltadas à aprendizagem e à qualidade acadêmica.

3. Responsabilidades dos envolvidos no processo avaliativo

A qualidade do processo avaliativo depende da atuação articulada dos estudantes, professores e instâncias acadêmicas e administrativas. Cada participante possui atribuições específicas, conforme apresentado na Tabela 23.

Tabela 22 - Responsabilidades no processo avaliativo

Envolvido	Responsabilidades
Estudante	Participar das atividades avaliativas com ética e responsabilidade; conhecer os critérios; acompanhar seus resultados; participar dos feedbacks; e utilizar as orientações recebidas para aprimorar sua aprendizagem.
Professor	Planejar avaliações alinhadas às competências e aos objetivos de aprendizagem; comunicar critérios e prazos; aplicar os procedimentos do MAPA; registrar os resultados; realizar feedback; e desenvolver intervenções diante das dificuldades identificadas.
Coordenação de curso	Acompanhar a execução do processo avaliativo; orientar os professores; verificar o cumprimento dos procedimentos e prazos; analisar indicadores; mediar situações acadêmicas; e coordenar ações de melhoria.
NDE e área acadêmico-pedagógica	Analisar resultados recorrentes; verificar a coerência entre avaliação, currículo e perfil do egresso; apoiar a formação docente; e propor ajustes pedagógicos e curriculares.
Secretaria Acadêmica	Manter os registros acadêmicos; acompanhar lançamentos e pendências; orientar os procedimentos de regularização; e assegurar a integridade das informações registradas.
Tecnologia da Informação	Manter os sistemas utilizados no processo avaliativo; realizar as parametrizações aprovadas; assegurar a segurança dos dados; e prestar suporte técnico aos usuários.
Diretoria Acadêmica	Estabelecer diretrizes; aprovar procedimentos; acompanhar os indicadores institucionais; deliberar sobre situações excepcionais; e assegurar a coerência do processo com as políticas acadêmicas.

Fonte: Elaboração própria — Faculdade Católica Dom Orione.

3.1 Responsabilidade compartilhada

As atribuições apresentadas não são isoladas. O professor conduz a avaliação na Unidade Curricular, a coordenação acompanha sua execução e as instâncias acadêmicas e administrativas asseguram suporte, registro e governança.

O estudante também participa ativamente do processo, pois a avaliação exige envolvimento, compreensão dos critérios, análise do feedback e compromisso com o próprio desenvolvimento.

A definição das responsabilidades contribui para reduzir falhas de comunicação, inconsistências nos registros, atrasos, ausência de feedback e divergências na aplicação dos critérios institucionais.

4. Acompanhamento e intervenção pedagógica

O acompanhamento pedagógico transforma os resultados da avaliação em ações voltadas à melhoria da aprendizagem. Ele ocorre de forma contínua, com base nas evidências produzidas nas atividades avaliativas, nos registros acadêmicos, nos feedbacks e nos indicadores do MAPA.

intervenção é necessária quando os resultados evidenciam dificuldades persistentes, baixo desenvolvimento de competências, fragilidades no processo avaliativo, problemas recorrentes nos instrumentos ou situações que comprometam a aprendizagem.

Tabela 23 - Níveis de acompanhamento e intervenção

Nível	Aspectos Acompanhados	Possíveis Intervenções
Estudante	Dificuldades individuais, ausência de progressão, baixa participação ou recorrência de conceito Insuficiente	Orientação individual, retomada de conteúdos, atividades complementares e encaminhamento aos setores de apoio
Turma ou Unidade Curricular	Dificuldades comuns, concentração de conceitos Insuficientes ou baixa compreensão dos critérios	Replanejamento, revisão metodológica, novas atividades, feedback coletivo e adequação dos instrumentos
Curso	Fragilidades recorrentes em competências, períodos ou eixos formativos	Plano de ação, integração entre Unidades Curriculares, formação docente e revisão curricular

Fonte: Elaboração própria — Faculdade Católica Dom Orione.

4.1 Identificação da necessidade de intervenção

A necessidade de intervenção pode ser identificada por meio de:

- elevada incidência de conceito Insuficiente;
- ausência de progressão entre os ciclos avaliativos;
- dificuldades recorrentes em determinada competência;
- baixa participação nas atividades;
- resultados insatisfatórios após o feedback;
- inconsistências nos instrumentos ou critérios avaliativos;
- indicadores institucionais que apontem fragilidades no processo.

Os resultados devem ser analisados de forma contextualizada, evitando conclusões baseadas em um único instrumento ou indicador.

4.2 Plano de intervenção

Quando necessária, a intervenção deve ser registrada de forma objetiva, contendo:

- dificuldade identificada;

- b) evidências que fundamentam a análise;
- c) ação proposta;
- d) responsável pela execução;
- e) prazo;
- f) forma de acompanhamento;
- g) resultado esperado.

As ações podem envolver retomada de conteúdos, revisão de metodologias, atividades de aprofundamento, orientação individual, apoio pedagógico ou articulação entre diferentes Unidades Curriculares.

4.3 Acompanhamento dos resultados

Após a intervenção, os resultados devem ser acompanhados para verificar sua efetividade. A análise considera a evolução do estudante ou da turma, a redução das dificuldades identificadas e a necessidade de novas ações.

Quando a dificuldade ultrapassa o âmbito da Unidade Curricular, o professor deve comunicar a coordenação de curso, que define os encaminhamentos necessários com as instâncias acadêmicas competentes.

Dessa forma, o acompanhamento assegura que a avaliação não se encerre no registro do resultado, mas produza decisões e ações voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem.

5. Riscos e medidas preventivas

O descumprimento das responsabilidades ou dos procedimentos estabelecidos no MAPA pode comprometer a aprendizagem, a confiabilidade dos registros e a equidade do processo avaliativo. Por essa razão, os riscos devem ser identificados e tratados de forma preventiva, evitando que as dificuldades sejam percebidas apenas ao final do ciclo.

Tabela 24 - Riscos do processo avaliativo e medidas preventivas

RISCO	POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS	MEDIDAS PREVENTIVAS
Falta de alinhamento entre objetivos e avaliação	Instrumentos que não verificam as aprendizagens previstas	Planejamento prévio e revisão da coerência entre objetivos, atividades e critérios
Critérios pouco claros	Dúvidas, interpretações divergentes e solicitações de revisão	Divulgação antecipada dos critérios, descritores e rubricas
Instrumentos inadequados	Resultados pouco confiáveis ou incompatíveis com o nível formativo	Revisão técnica e pedagógica antes da aplicação

Ausência ou insuficiência de feedback	Manutenção das dificuldades e pouca compreensão do desempenho	Devolutiva tempestiva, com orientações para aprimoramento
Falta de intervenção pedagógica	Permanência de lacunas e ausência de progressão	Planejamento e acompanhamento de ações de retomada
Registros incorretos ou fora do prazo	Divergências acadêmicas e prejuízos ao estudante	Conferência dos lançamentos e cumprimento dos prazos institucionais
Baixa participação dos estudantes	Diagnóstico incompleto e comprometimento da aprendizagem	Orientação sobre a finalidade das avaliações e acompanhamento das ausências
Acompanhamento insuficiente da coordenação	Práticas divergentes e dificuldades não tratadas	Análise periódica dos registros e dos indicadores do curso
Uso descontextualizado dos indicadores	Conclusões inadequadas sobre estudantes, professores ou turmas	Análise conjunta de diferentes evidências e condições de realização
Falhas nos sistemas ou na segurança dos dados	Perda, indisponibilidade ou exposição das informações	Suporte técnico, controle de acesso e cópias de segurança

Fonte: Elaboração própria — Faculdade Católica Dom Orione.

5.1 Tratamento das ocorrências

Quando for identificada uma inconsistência no processo avaliativo, o responsável deve:

- registrar a ocorrência;
- comunicar a instância competente;
- analisar seus impactos acadêmicos;
- definir a medida corretiva;
- informar os estudantes envolvidos, quando necessário;
- acompanhar a regularização.

As medidas adotadas devem preservar os direitos dos estudantes, a coerência dos critérios e a confiabilidade dos resultados. Situações que não possam ser resolvidas no âmbito da Unidade Curricular são encaminhadas à coordenação de curso e, quando necessário, à Diretoria Acadêmica.

A gestão preventiva dos riscos contribui para que o processo avaliativo permaneça transparente, consistente e orientado à aprendizagem.

6. Revisão e aprimoramento do MAPA

O Manual do Processo Avaliativo — MAPA — é submetido a acompanhamento e revisão periódica para assegurar sua coerência com as políticas institucionais, a organização curricular, as normas educacionais e as necessidades identificadas no processo de ensino e aprendizagem.

A revisão não implica alteração constante dos fundamentos do processo avaliativo. Seu objetivo é corrigir inconsistências, atualizar procedimentos e aperfeiçoar a aplicação das diretrizes institucionais.

6.1 Fundamentos para a revisão

A necessidade de atualização pode decorrer de:

- a) resultados dos indicadores de acompanhamento;
- b) dificuldades recorrentes identificadas por professores e coordenações;
- c) análise dos feedbacks de estudantes e docentes;
- d) alterações nas políticas ou normas institucionais;
- e) mudanças na legislação educacional;
- f) implantação de novas matrizes curriculares;
- g) atualização dos sistemas acadêmicos;
- h) inconsistências verificadas nos critérios, procedimentos ou registros;
- i) resultados das avaliações internas e externas.

6.2 Processo de revisão

A revisão do MAPA observa o fluxo apresentado na Tabela 25.

Tabela 25 - *Etapas de revisão do MAPA*

ETAPA	PROCEDIMENTO
Identificação	Registro da necessidade de ajuste, com indicação da dificuldade ou da oportunidade de melhoria.
Análise	Avaliação dos impactos acadêmicos, pedagógicos, normativos e operacionais da alteração proposta.
Elaboração	Redação ou reformulação do conteúdo, preservando a coerência com os princípios do MAPA.
Validação	Análise pela Diretoria Acadêmica e pelas áreas envolvidas.
Aprovação	Encaminhamento ao órgão competente quando a alteração possuir natureza normativa.
Implantação	Divulgação da versão atualizada, orientação aos envolvidos e adequação dos sistemas e procedimentos.
Acompanhamento	Verificação dos efeitos produzidos pela alteração.

Fonte: Elaboração própria — Faculdade Católica Dom Orione.

6.3 Alterações ordinárias e extraordinárias

As revisões ordinárias integram o planejamento acadêmico institucional e consideram os resultados acumulados durante a aplicação do Manual.

Alterações extraordinárias podem ocorrer quando forem identificadas situações que comprometam:

- a) os direitos acadêmicos dos estudantes;

- b) a confiabilidade dos resultados;
- c) a execução do calendário avaliativo;
- d) a adequação normativa;
- e) o funcionamento dos sistemas;
- f) a coerência dos procedimentos institucionais.

6.4 Controle e divulgação das versões

Cada edição do MAPA deve apresentar número da versão, data de aprovação e início de vigência.

As versões substituídas são preservadas para fins de registro e rastreabilidade, mas somente a versão vigente deve ser utilizada na orientação dos processos avaliativos.

Após a aprovação, compete à Diretoria Acadêmica assegurar:

- a) divulgação à comunidade acadêmica;
- b) orientação aos professores e às coordenações;
- c) atualização dos documentos e sistemas relacionados;
- d) disponibilização do Manual nos canais institucionais;
- e) acompanhamento da implantação das alterações.

Dessa forma, a revisão do MAPA mantém o processo avaliativo atualizado, coerente e alinhado à melhoria contínua da aprendizagem e da qualidade acadêmica.

7. Síntese do capítulo

A gestão do processo avaliativo assegura a aplicação coerente das diretrizes do MAPA em todas as etapas da avaliação da aprendizagem.

Esse processo articula planejamento, elaboração dos instrumentos, aplicação, registro, análise dos resultados, feedback, intervenção pedagógica e aprimoramento contínuo. A avaliação, portanto, não se encerra na atribuição de conceitos ou no lançamento dos resultados acadêmicos.

Os indicadores de acompanhamento permitem identificar avanços, dificuldades, inconsistências e necessidades de intervenção. Sua análise deve ser contextualizada e baseada em diferentes evidências, evitando interpretações isoladas ou comparações desprovidas de

fundamento pedagógico.

A qualidade do processo depende da atuação responsável e integrada dos estudantes, professores, coordenações de curso e demais instâncias acadêmicas e administrativas. A definição clara das responsabilidades contribui para a regularidade dos procedimentos, a confiabilidade dos registros e a proteção dos direitos acadêmicos.

A identificação de dificuldades, riscos ou inconsistências deve resultar em intervenções compatíveis com a natureza do problema identificado. Essas ações podem ocorrer no âmbito do estudante, da turma, da Unidade Curricular, do curso ou da instituição, e devem ser acompanhadas quanto à sua efetividade.

O MAPA é submetido a revisão periódica, com o objetivo de atualizar procedimentos, corrigir inconsistências e manter o processo avaliativo alinhado às políticas institucionais, às normas educacionais e às necessidades acadêmicas.

Dessa forma, a gestão do processo avaliativo transforma os resultados da avaliação em informações para a tomada de decisão e em ações voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem e à melhoria contínua da qualidade acadêmica.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Manual do Processo Avaliativo — MAPA — consolida a concepção avaliativa da Faculdade Católica Dom Orione e estabelece fundamentos, procedimentos, critérios, instrumentos e responsabilidades para orientar a avaliação da aprendizagem no âmbito institucional.

Ao longo de sua construção e aplicação, o MAPA reafirma que avaliar não significa apenas atribuir resultados ao final de uma etapa formativa. Avaliar consiste em produzir, interpretar e utilizar evidências sobre a aprendizagem, de modo a acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, orientar a prática docente, qualificar o feedback, fundamentar intervenções pedagógicas e subsidiar decisões acadêmicas.

A avaliação processual e formativa adotada pela instituição reconhece que a aprendizagem se desenvolve progressivamente e exige acompanhamento contínuo. Por essa razão, o processo avaliativo articula diagnóstico, atividades formativas, momentos formais de verificação, síntese do desempenho, feedback e intervenção pedagógica. Essa organização permite que a avaliação cumpra uma função pedagógica, e não apenas classificatória.

A formação por competências constitui um dos fundamentos centrais do MAPA. Nessa perspectiva, os resultados da aprendizagem não são compreendidos apenas como domínio de conteúdos, mas como capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações acadêmicas, profissionais e sociais. Essa compreensão exige objetivos de aprendizagem claros, atividades coerentes, critérios definidos e evidências observáveis de desempenho.

A utilização da Taxonomia de Bloom Revisada e dos níveis de desenvolvimento dos atributos da competência não tem finalidade de rotular estudantes ou reduzir a aprendizagem a classificações rígidas. Esses referenciais são utilizados como instrumentos de organização pedagógica, contribuindo para a formulação dos objetivos, a definição dos níveis de complexidade, a elaboração das atividades avaliativas, a construção dos descritores e a qualificação do feedback.

Os conceitos Insuficiente, Satisfatório e Excelente expressam níveis de domínio demonstrados pelos estudantes em relação aos objetivos de aprendizagem. Sua atribuição deve estar fundamentada em critérios, descritores e rubricas, evitando julgamentos subjetivos ou interpretações descontextualizadas. O Sintetizador de Desempenho Acadêmico — SDA — e o

Valor Contínuo — VC — apoiam o processamento técnico dos resultados, preservando a natureza qualitativa da avaliação por conceitos e assegurando maior consistência aos registros acadêmicos.

A Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI — amplia o alcance do MAPA ao instituir um componente curricular obrigatório, de natureza diagnóstica, interdisciplinar e não classificatória. Sua implantação nas matrizes curriculares a partir de 2028/1 permitirá acompanhar progressivamente o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, identificar aprendizagens consolidadas e lacunas formativas, orientar planos de ação e contribuir para o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

A efetividade do MAPA depende da atuação articulada dos estudantes, professores, coordenações de curso, Núcleo Docente Estruturante, área acadêmico-pedagógica, Secretaria Acadêmica, Tecnologia da Informação e Diretoria Acadêmica. Cada instância possui responsabilidades próprias, mas o processo avaliativo somente alcança sua finalidade quando essas responsabilidades são compreendidas de forma integrada e compartilhada.

A gestão do processo avaliativo, apoiada em indicadores, registros e evidências, permite acompanhar a aplicação das diretrizes do MAPA, identificar fragilidades, planejar intervenções e promover ajustes necessários. Os indicadores não devem ser utilizados de forma isolada ou meramente classificatória, mas como instrumentos de análise pedagógica, tomada de decisão e melhoria contínua.

A organização do MAPA em quatro cadernos favorece sua leitura, sua consulta e sua utilização por diferentes públicos institucionais. O primeiro caderno apresenta os fundamentos do processo avaliativo; o segundo orienta os procedimentos avaliativos e a síntese do desempenho; o terceiro trata da Avaliação Diagnóstica Institucional — ADI; e o quarto aborda a gestão, os indicadores e o aprimoramento do próprio MAPA.

Desse modo, o MAPA constitui um instrumento institucional de orientação pedagógica e de governança acadêmica. Sua contribuição está em fortalecer a coerência entre currículo, ensino, aprendizagem e avaliação, assegurando que os resultados produzidos pelo processo avaliativo sejam utilizados para promover o desenvolvimento dos estudantes, qualificar a prática docente e aprimorar continuamente a formação acadêmica oferecida pela Faculdade Católica Dom Orione.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

Alt, D., Naamati-Schneider, L., & Weishut, D. J. N. (2023). Competency-based learning and formative assessment feedback as precursors of college students' soft skills acquisition. *Studies in Higher Education*, 48(12), 1901–1917.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2217203>

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Ariño, M. L. (2014). *Diseño curricular por capacidades y competencias en la educación superior*. Fondo Editorial Universidad Marcelino Champagnat.

Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.

Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Ferraz, A. P. C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421–431. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>

Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(spe), 183–196. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>

Gomis, K., Saini, M., Arif, M., & Pathirage, C. (2024). Enhancing the assessment and the feedback in higher education. *Quality Assurance in Education*, 32(2), 165–179.

<https://doi.org/10.1108/QAE-01-2023-0004>

Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Artmed.

Hoffmann, J. (2014). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Mediação.

- Kozanitis, A., & Nenciovici, L. (2023). Effect of active learning versus traditional lecturing on the learning achievement of college students in humanities and social sciences: A meta-analysis. *Higher Education*, 86, 1377–1394. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00977-8>
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições*. Cortez.
- Mendes, O. M. (2005). Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 175-197. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8012391/mod_resource/content/1/artigo_AVALIA%C3%87%C3%83O%20FORMATIVA%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*
- Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3), e3292. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Perrenoud, P. (1999a). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens: Entre duas lógicas*. Artmed.
- Perrenoud, P. (1999b). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Pezzi, M. R., Veiga, A., & Fernandes, P. (2025). Avaliação no ensino superior: Um panorama dos impactos das práticas docentes e das percepções dos estudantes a partir de uma revisão sistemática da literatura. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 30, e025025. <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id293131>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1, pp. 39–83). Rand McNally.
- Suñé, L. S., Araújo, P. J. L., & Urquiza, R. A. (2015). *Desenho de currículo para desenvolver competências: Uma proposta metodológica*. EDUNIT.
- Winstone, N. E., & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351115940>