

FLÁVIO VIEIRA CARVALHO DA SILVA

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE E DISCENTE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

João Pessoa
2021

FLÁVIO VIEIRA CARVALHO DA SILVA

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE E DISCENTE**

Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Camarotti.

Coorientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586a Silva, Flavio Vieira Carvalho da.

A avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba : uma análise a partir da perspectiva docente e discente / Flavio Vieira Carvalho da Silva. - João Pessoa, 2021.

90 f. : il.

Orientação: Maria de Fátima Camarotti.

Coorientação: Joseval dos Reis Miranda.

TCC (Graduação) - UFPB/CCEN.

1. Processos avaliativos da aprendizagem. 2. Formação docente. 3. Educação superior. I. Camarotti, Maria de Fátima. II. Miranda, Joseval dos Reis. III. Título.

UFPB/CCEN

CDU 57:378(043.2)

FLÁVIO VIEIRA CARVALHO DA SILVA

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE E DISCENTE**

Monografia aprovada como requisito parcial à obtenção de grau de Licenciado em
Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB

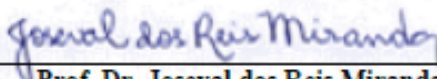
Data: 23/07/2021

Resultado: APROVADO

BANCA EXAMINADORA



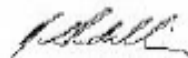
Profa. Dra. Maria de Fátima Camarotti
Orientadora - DME/CE/UFPB



Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Coorientador - DME/CE/UFPB



Profa. Dra. Antônio Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa
Avaliadora – DSE/CCEN/ UFPB



Profa. Dra. Maria Emília Sardelich
Avaliadora - DME/CE/UFPB

Dedico este trabalho a minha avó, Francisca Vieira, mais conhecida como Nina. Apesar de não ter tido acesso a educação formal, é uma das pessoas mais sábias e forte que conheço.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *minha família*, em especial a minha mãe e minhas irmãs, que apesar da distância geográfica sempre acreditaram e me incentivaram ao longo do tempo. Nos dias em que pensei em regredir, lembrar-me de vocês me fez seguir.

Agradeço aos meus queridos orientadores, a professora *Dra. Maria de Fátima Camarotti* e o professor *Dr. Joseval dos Reis Mirando*. Obrigado pela forma afetuosa que me conduziram ao longo da pesquisa e da escrita. Obrigado por entender as minhas pausas e sempre fazer uma escuta acolhedora de tudo que precisei falar.

Agradeço a *Antônio Pontes*, ao querido *Neto*, que mesmo sem me conhecer, me recebeu como hóspede em seu quarto na residência universitária da UFPB. Essa atitude me possibilitou iniciar o curso e mudou os passos seguintes da minha vida de maneira que jamais imaginei.

Agradeço a cada *amigo* e *amiga* que fiz ao longo desses cinco anos. Obrigado a cada um que acolheu aquele menino cheio de sonhos vindo do sertão. Vocês atravessaram a minha vida e fizeram dela um espaço de alegria e crescimento contínuo. Não cito nomes, porque cada um permanece marcado em mim através de tudo que passamos juntos e como uma bela representação de um longo abraço afável e de um riso espalhafatoso.

Agradeço aos programas de acesso e permanência das *Instituições de Ensino Superior*. Sou filho da *Joana* e do *Chico*, mas também sou filho das cotas, da residência universitária, do restaurante universitário, dos programas de extensão, de iniciação a docência e de monitoria. Sem eles, por mais esforço que eu tivesse empregado, possivelmente não teria chegado ou conseguido concluir o curso.

Agradeço a *Universidade Federal da Paraíba*, lugar que se tornou minha casa e possibilitou que eu visse o mundo de outra forma. Que me fez crescer intelectualmente, mas nada se compara a transformação causada em minha evolução como pessoa, me possibilitando compreender o lugar que ocupo na teia da vida, seja biologicamente ou socialmente.

Agradeço as professoras, a *Dra. Antônio Arisdélia M. A Feitosa* e a *Dra. Maria Emília Sardelich* por terem aceitado participar como avaliadoras deste trabalho. Carrego uma imensa admiração por essas duas mulheres que me ensinaram não apenas conteúdos teóricos, mas lições que levarei como exemplo para outros diversos campos da vida.

E tenho também a alegria de ter tido a raiva que, no fundo, ajudou que eu continuasse no mundo por mais tempo. Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (FREIRE, 2011, p.28).

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é um processo complexo e dinâmico presente no cenário pedagógico de diversas etapas da educação. A prática de determinada ação e as concepções acerca da mesma estão arraigadas a uma série de fatores. Pesquisas sobre essa temática já vem sendo debatida dentro do contexto da educação superior revelando que práticas tradicionais pouco mudaram ao longo do tempo. Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender como é concebido o processo de avaliação da aprendizagem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba e caracteriza-se como um estudo de caso que tem como abordagem a pesquisa quali-quantitativa. Os dados foram coletados através de questionários junto ao público-alvo que são docentes e discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*, João Pessoa e dos documentos oficiais relacionados ao curso. A análise e interpretação dos dados foram realizadas através da análise de conteúdo. Os resultados indicam que os documentos apontam para uma perspectiva generalista e burocrática da avaliação da aprendizagem, com diferentes concepções presentes nos planos de curso. Tanto os docentes quanto discentes associam o tema em uma concepção distinta, sendo tanto tradicional e classificatória, como formativa e contínua. Observou-se as utilizações de diversos instrumentos avaliativos e a permanência de prova entre os principais. O uso de critérios e *feedback* foi indicado na prática de alguns docentes, porém, nem sempre, utilizados de forma eficaz. A participação dos discentes em alguns componentes curriculares e em projetos de iniciação a docência indicam impulsionar sua preparação para executar a avaliação da aprendizagem. Desse modo, a avaliação da aprendizagem tem sido concebida no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas mediada por diversas visões e práticas distintas, nas quais ainda se perduram a avaliação sendo exercida apenas pela lógica tradicional, na qual se conservam elementos de uma ação de verificação da aprendizagem, através de momentos estanques que ocorrem pela aplicação de exames. Todavia, ainda há indícios de resistência a essa ação que puderam ser registados através das repostas apreendidas juntos ao público-alvo da pesquisa, indicando concepções que fomentam o desenvolvimento de uma ação que colabora para a aprendizagem como processo de construção contínuo. Diante deste cenário, a pesquisa contribui na promoção do conhecimento sobre a condição pedagógica a qual a avaliação da aprendizagem está alicerçada, elucidando o seu papel, função e impacto nas aprendizagens e formação dos futuros professores de Ciências e Biologia. Contribuição – no curso.

Palavras-chave: Processos Avaliativos. Formação Docente. Educação Superior.

ABSTRACT

The learning evaluation is a complex and dynamic process that is present in the pedagogical scenery in a lot of different education steps. The practice of determined action and their conceptions are tied in a series of factors. Researches about this theme has already been debated inside the university context revealing that traditional practices didn't change during the time. This research has the main goal to understand how the learning evaluation is imagined in the degree in Biological Science course in the Universidade Federal da Paraíba and it is categorized as study of case that has as approach the quali-quantitative research. The data were collected through a questionnaire along with de main-public that are professors and students of the degree in Biological Science in the Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa and the official related documents. The data analysis and interpretation were performed trough the contents analysis. The results show that the documents point out to a generalist and bureaucratic perspective of the learning evaluation with a lot of conceptions being in the course plans. Both professors and students associate the theme in a distinct conception, being such traditional and qualifying as formative and continuous. Noticed that he uses of diverse assessment mechanisms and the permanence of tests among the main. The use of parameter and feedbacks were indicated in the practice of a few professors, although not always used in the effective way. The student's participation in some curriculum components and teaching initiation projects indicate boost their preparation to execute the learning evaluation. In this way, the learning evaluation has been concept in the degree in Biological Science course mediated by a lot of distinct visions and practices which those the assessment still continues been practiced by the traditional logical that persist elements of an evaluation learning action trough interrupted moments that occur during the exam's applications. Although, there are still evidences of resistance to that action that could be registered through the collected answers along with the main-public's research, indicating conceptions that stimulate the development of an action that cooperate to the learning as a continuum construction process. In view of this scenario, the research contributes in the promotion of the knowledge about the pedagogical condition which the learning evaluation is established, elucidating its role, function and impact in the learnings and formation of the future Science and Biology professors.

Key-words: Evaluation Process. Teachers Formation. University Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Características e desdobramentos da avaliação ou verificação da aprendizagem.....	pág. 21
Quadro 02 - Síntese de alguns instrumentos avaliativos utilizados na Educação Superior.....	pág. 30
Quadro 03 - Exemplo da utilização de critérios na construção do instrumento avaliativo.....	pág. 31
Quadro 04 – Exemplos de alguns critérios de resultado e de realização que podem ser utilizados durante a prática avaliativa.....	pág. 32
Quadro 05 - Roteiro utilizado para a análise documental da pesquisa.....	pág. 42
Quadro 06 - Aspectos e abordagens da pesquisa.....	pág. 44
Quadro 07 - Categorias referente às concepções sobre avaliação da aprendizagem expressa pelos/as docentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).....	pág. 54
Quadro 08 - Categorias referente às concepções sobre o papel da avaliação da aprendizagem expressa pelos/as docentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Relativa.....	pág. 56
Quadro 09 - Categorias referentes à finalidade da avaliação da aprendizagem expressa pelos/as docentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).....	pág. 57
Quadro 10 - Categorias referentes às concepções sobre avaliação da aprendizagem expressa pelos/as discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).....	pág. 57
Quadro 11 - Categorias referentes ao papel da avaliação da aprendizagem expressa pelos/as discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).....	pág. 58
Quadro 12 - Categorias referentes às formas de utilização do <i>feedback</i> expressa pelos/as docentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) participantes da pesquisa.....	pág. 63
Quadro 13 - Categorias referente aos critérios utilizados pelos docentes participantes da pesquisa durante sua prática avaliativa no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba.....	pág. 68
Quadro 14 - Momentos em que os discentes de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba percebem que são avaliados.....	pág. 70

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 01 - Tempo de atuação como docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus I*.....pág. 46

Gráfico 02 - Distribuição dos discentes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por período.....pág. 46

Gráfico 03 - Instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba participantes da pesquisa.....pág. 61

Gráfico 04 - Instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba na perspectiva dos discentes participantes da pesquisa.....pág. 62

Gráfico 05 - Representação sobre o uso do *feedback* entre os docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas apontada pelo discentes do curso na Universidade Federal da Paraíba.....pág. 65

Tabela 01 - Distribuição dos docentes da UFPB, *Campus I*, participantes da pesquisa, por Centro e Departamento.....pág. 45

Tabela 02 - Relação dos componentes curriculares em que o tema avaliação da aprendizagem foi discutido apontado pelos discentes de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba.....pág. 72

LISTA DE SIGLAS / ABREVIATURAS

CCEN - Centro de Ciências Exatas e da Natureza

CCS - Centro de Ciências da Saúde

OMS – Organização Mundial da Saúde

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

TACC – Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O QUE DIZ A LITERATURA: TECENDO DIALÓGOS E ESTABELECENDO REFERÊNCIAS	17
2. 1 A avaliação da aprendizagem na educação superior.....	17
2.2 Avaliação da aprendizagem: perspectivas e desdobramentos	21
2.3 Os instrumentos e critérios: exame <i>versus</i> avaliação.....	26
2.4 Ser futuro professor: o lugar da avaliação da aprendizagem no contexto da formação inicial	32
3 PERCURSO METODOLÓGICO	36
3.1 Caracterização da pesquisa	36
3. 2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	37
3.3 Cenário, interlocutores e o processo da pesquisa.....	39
3. 4 A análise dos dados.....	40
3.5 Questões éticas da pesquisa	42
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	44
4.1 Apresentando os interlocutores da pesquisa	44
4.2 A concepção de avaliação da aprendizagem a partir dos documentos oficiais.....	46
4.2.1 Do Projeto Pedagógico aos Planos de Curso: perspectivas e indicativos.....	48
4.3 As concepções sobre a avaliação da aprendizagem nas perspectivas docente e discentes	52
4.3 Os instrumentos e critérios segundo docentes e discentes da Licenciatura em Ciências Biológicas	59
4.5 Professores em formação: vivências e perspectivas para atuação docente.....	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	81
ANEXOS	88

1 INTRODUÇÃO

“[...] A pesquisa,
E a caminhada pelos bosques e pântanos
Para tentar explicar,
Vendo folhas e flores,
Porque a vida apresenta tantos rostos.
A pesquisa,
E a fusão, em um só crisol,
De observações, teorias e hipóteses,
Para ver se cristalizar
Algumas parcelas de verdade.
A pesquisa,
E, ao mesmo tempo, trabalho e reflexão,
Para que os homens
Achem todos um pouco de pão
E mais liberdade.”

Gerard-B. Martin
Au fil des événements, 6 de dezembro de 1994.
(Jornal da Universidade Laval)

Ao se dispor a realizar uma pesquisa é necessário um constante processo de reflexão sobre o caminho que será percorrido, e que nela haverá encontros com desafios que são eminentes a qualquer pesquisador. Mas pesquisar é escolher estar aberto a novas descobertas e saber que delas emergirão outras rotas que haverão de ser desvendadas por outros. Deste modo, se constitui o conhecimento em um constante processo de inquietações, que movidas por um saber já existente, lançam mão de novas perguntas, a fim de desvendar os mais diversos fenômenos e colocar mais uma peça no quebra-cabeça do conhecimento.

As inquietações que deram origem a este trabalho são plurais. Elas surgem das vivências durante a vida escolar e das experiências avaliativas lá vivenciadas, como também da graduação e das experiências vivenciadas no campo de estágio, agora acompanhado pelo dilema de ser avaliado e avaliador.¹ Mas, é no componente curricular Avaliação da Aprendizagem que as inquietações e perguntas em torno desse tema tomaram novas projeções. Agora orientado por uma base teórica, alicerçada pelas discussões em torno do tema, passo a compreender a avaliação em outra perspectiva.

¹ Peço licença à Banca Examinadora para utilizar, na 1ª seção, a primeira pessoa do discurso (eu), por se tratar do delineamento da monografia.

A partir dela nascem as reflexões sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Superior, suas relações no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem, suas implicações e percepções entre professores e estudantes, e por fim, seu papel na formação docente.

Pelos indicativos da literatura, sejam as já consolidadas na área ou as mais recentes, a avaliação da aprendizagem sempre foi um dos eixos motores do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, seu papel nem sempre ficou bem definido no campo educacional, ora era utilizada apenas como forma de verificar e classificar, ora sendo colocada como instrumento de poder nas instituições de ensino, usada a favor de disciplinamento e afastando-se ainda mais do seu papel de mediadora da aprendizagem (CARMINATTI; BORGES, 2012). Mesmo diante do cenário de constantes mudanças no campo da educação, das pedagogias que nascem como alternativa a perspectiva tradicional de ensino, a avaliação continua ocupando pouco espaço no debate, sendo, ainda, confundida com a aplicação e correção de exames.

Deste contexto também emergem novas perceptivas teóricas que passam a inserir o tema sobre novos recortes. Agora, vista como um mecanismo orientador do processo de ensino e aprendizagem, que perpassa a mera aplicação de exames, classificação e exclusão dos sujeitos. Assume uma perspectiva multifatorial, não sendo apenas um fenômeno de ordem pedagógica, mas também relacionado com o campo político e social. Na Educação Superior, seu debate ainda é escasso, sua função ainda conserva o caráter de aferição do conhecimento adquirido ao longo de determinado período de tempo e se finda na estipulação de notas ou conceitos.

Para verificar o contexto de inserção desta problemática no âmbito do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, foi realizada uma pesquisa no Repositório Institucional da UFPB, representado por um banco de dados *online* que contém o armazenamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses realizadas na instituição, em que se buscou verificar o que já foi produzido em torno do tema objeto deste trabalho. Na plataforma, foram pesquisados TACC realizados pelos discentes do curso presencial de Graduação em licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, *Campus I*, de agosto de 2015 a agosto de 2020. Para a pesquisa foi utilizado os seguintes descritores: “Avaliação e aprendizagem”; “Ensino Superior” e “Formação Docente”. Os documentos gerados a partir destes filtros foram analisados pelo título e sua relação em torno do tema da pesquisa.

Foi encontrado apenas um TACC realizado no ano de 2017, sob o título “Análise da Prática Avaliativa de Biologia Frente aos Instrumentos e Limitações da Avaliação da Aprendizagem”, o qual tinha como objetivo principal “Analisar a prática avaliativa de

Biologia no ensino médio através dos instrumentos e limitações da avaliação”. Este resultado demonstra que há uma carência em relação ao estudo do tema nos trabalhos de conclusão de curso dos discentes de Licenciatura em Ciências Biológicas, e que o estudo da prática avaliativa no curso supracitado foi pouco investigado.

Diante deste contexto, este trabalho foi desenvolvido tendo como questão principal:

- Como é concebido o processo de avaliação da aprendizagem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba?

Para responder esta questão o estudo foi orientado pelo seguinte objetivo geral:

- Compreender o processo de avaliação da aprendizagem no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba.

Além disso, para delimitar o fenômeno pesquisado e estabelecer os pressupostos metodológicos e seu desenvolvimento, levantaram-se as seguintes questões complementares:

- Qual a perspectiva de avaliação da aprendizagem presente nos documentos oficiais?
- Quais as concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes e discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba?
- Quais instrumentos avaliativos são utilizados no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na visão dos docentes e discentes?
- Como os discentes de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba percebem as vivências em seu curso na promoção da reflexão e preparação para o processo de avaliação da aprendizagem?

Para responder a estas questões complementares, foi necessário estabelecer objetivos específicos que ofereceram suporte para o delineamento investigativo da pesquisa. Portanto, a mesma objetivou especificamente:

- Analisar a perspectiva de avaliação da aprendizagem a partir dos documentos oficiais.
- Analisar as concepções sobre avaliação da aprendizagem dos docentes e discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba.
- Identificar os instrumentos avaliativos utilizados no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba na perspectiva dos docentes e discentes.
- Identificar entre os discentes de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba como as vivências em seu curso promoveram a reflexão e preparação para o processo de avaliação da aprendizagem.

Definido os questionamentos e os objetivos que nortearam a pesquisa, para melhor compreensão do leitor, o trabalho foi estruturado da seguinte forma: o capítulo 1 “Introdução” que está em curso, busco apresentar o delineamento da pesquisa, fazendo uma breve apresentação do tema, na qual também são apresentados a questão central e seus objetivos. No capítulo 2 “O que diz a literatura: tecendo diálogos e estabelecendo referências” é apresentado o referencial teórico que representa uma síntese dos principais achados da literatura, nele são tecidos diálogos que buscam situar o tema da pesquisa a luz dos trabalhos de Luckesi (2011a; 2011b); Hoffmann (2018; 2019); Villas Boas (2005); Freire (1987; 1982); Tardif (2014) entre outros. No capítulo 3 intitulado “Percurso Metodológico” é indicado os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. No capítulo 4 “Resultados e Discussão” é realizada a descrição, interpretação e argumentação acerca dos principais achados da pesquisa. Por fim, no capítulo 5 “Considerações Finais”, é realizado o fechamento do trabalho, fazendo reflexões sobre o alcance dos objetivos propostos e os indicativos que o estudo pode oferecer para desencadear novas perguntas sobre o tema em questão.

No capítulo a seguir, faço um breve relato dos achados da literatura sobre o tema da pesquisa e suas intersecções com a questão levantada neste trabalho, buscando tecer relações entre as ideias desenvolvidas pelos autores citados acima.

Desejo a todos e a todas uma boa leitura, e que dela possam surgir reflexões sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da formação de professores na Educação Superior.

2 O QUE DIZ A LITERATURA: TECENDO DIALÓGOS E ESTABELECENDO REFERÊNCIAS

Neste capítulo são destacadas as contribuições de alguns teóricos como caminho de reflexões e construção de diálogos que buscam situar este estudo dentro de um quadro mais amplo, bem como, contribuir para sua compreensão. Nele será discutida a inserção do tema avaliação da aprendizagem na Educação Superior. Em seguida, discorrerá sobre como esse tema vem sendo compreendido e praticado ao longo do tempo. Por conseguinte, é dissertado sobre o uso dos instrumentos e critérios durante a prática avaliativa e suas implicações no contexto de ensino e aprendizagem. Por fim, são tecidas considerações acerca da relação entre o tema avaliação da aprendizagem e suas implicações na formação inicial. Na abertura de cada seção deste capítulo é feita com uma citação que busca despertar o contato inicial do leitor com a discussão que se desenrolará pelas reflexões seguintes.

2. 1 A avaliação da aprendizagem na educação superior

[...] a avaliação deve estar focada na questão dos sentidos do cumprimento por parte da educação superior, seja nos níveis internos de cada curso e instituição ou nas escalas mais amplas dos sistemas, daquilo que essencialmente lhe determina a sociedade: a formação de cidadãos, o aprofundamento dos valores democráticos da vida social, a elevação material e espiritual da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 206).

As implicações em torno da avaliação da aprendizagem na Educação Superior compartilham semelhanças com a Educação Básica, ao passo que incorporam novas características, resultado das demandas requeridas pelo contexto ao qual está inserido. Mais que preparar os estudantes rumo à progressão para os anos subsequentes como na educação básica, os estudantes do ensino superior necessitam desenvolver uma série de conhecimentos e habilidades importantes e indispensáveis, não só para avançar ao longo do curso e conseguir uma certificação, mas para garantir uma formação de um sujeito crítico e preparado para lidar com as demandas advindas do seu campo de atuação.

Ainda que sejam notáveis os avanços teóricos em torno da avaliação, quando se observa o contexto do ensino superior, pelo menos no Brasil, os estudos alinhados com a realidade e os paradigmas que se expressam dentro desse nível de ensino são primários e carentes em relação aos múltiplos contextos ao qual está inserido (SOUZA *et al.*, 2018).

Para Chaves (2014) ainda existe uma relação de conflito no que tange a avaliação na Educação Superior, uma vez que muitos docentes seguem normas institucionais distantes da

realidade pedagógica da sala de aula ao passo que não questionam sua prática, enquanto que os estudantes demonstram estar pouco preocupados com sua formação, dando importância apenas atividades que tenham algum peso na avaliação.

Em uma revisão teórica realizada por Souza (2012) tendo como prisma a avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Superior, constatou-se que assim como apontado anteriormente, esse tema tem sido objeto de pouco estudo ao longo do tempo, com consequente produção teórica ínfima em relação a outras temáticas. A autora aponta que os estudos sobre o tema realizados na década de 1980, evidenciam uma avaliação pautada em uma perspectiva tradicional, concebida na prática da realização de exames. Além disso, revela que esse cenário é reafirmado nas décadas de 1990 e 2000, do século XX, elucidando, portanto, a resistência que ainda há no desenvolvimento de uma avaliação transformadora e para a aprendizagem.

Uma das razões para esse problema está associada a pouca valorização acadêmica das produções em torno do tema, mesmo que tenha grande relevância, pois constantemente universitários e professores estão inseridos e submetidos a processos avaliativos. Todavia, mesmo fazendo parte de suas práticas cotidianas, paira um clima de desatenção e indiferença para confrontar e discutir o tema (LUDKE; SALLES, 2002).

Com relação aos docentes universitários, Hoffmann (2002) sinaliza que impera sobre seu imaginário a concepção de que a qualidade do ensino está interligada a procedimentos avaliativos exigentes e que promover a aprovação de todos revela certa incompetência. Sob tal colocação, revela-se o forte viés classificatório e excludente que a avaliação assume, distorcendo sua real função.

Aliado a isso, a ausência de formação continuada de professores na Educação Superior; a deficiência da formação de natureza didática para além de suas áreas de especialização e a reprodução dos modelos vivenciados ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica encontra terreno fértil para fomentar a concepção de que uma avaliação de excelência só pode ser concebida a partir de modelos que possibilitem quantificar as aprendizagens (SOUZA *et al.*, 2018) e consequentemente validam o temor de que a prática avaliativa perca seu caráter classificatório.

Nessa direção, os modelos e práticas avaliativas concebidas na Educação Superior podem contribuir na construção da percepção que os estudantes desenvolvem sobre esse fenômeno e mais precisamente nos cursos de formação docente, nessa linha de pensamento Hoffmann (2000) faz a seguinte observação:

Muito mais forte do que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer, a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser modelo seguido quando professor. O que tal fenômeno provoca é, muitas vezes, a reprodução de práticas avaliativas ora permissivas (a partir de cursos de formação que raramente reprovam os estudantes), ora reprovativas (a partir de cursos, como os de Matemática, que apresentam abusivos índices de reprovação nas disciplinas) (HOFFMANN, 2000, p. 52).

Outra questão que se estabelece em torno deste tema nos cursos de nível superior, também se sucede através do papel centralizador que recai sobre o docente no que concerne o cenário que se insere o campo avaliativo na Educação Superior. Existe uma relação hierárquica na qual os docentes são quem estabelecem as “regras do jogo” e nesse, pouco ou quase nunca, existe a participação ou diálogo com os estudantes, cabendo a esses, apenas seguir e obedecer aquilo que lhes foi dado, como foi exposto no estudo de Abramowicz (1990).

Por outro lado, Godoy (2000) evidenciou que para os estudantes universitários, a avaliação é menos danosa quando faz parte de todo o processo de instrução e eles podem ser avaliados através de observações de forma contínua, produção de *papers* e ensaios, além da socialização e debate dos resultados dos instrumentos avaliativos. Revelando, dessa forma, que quando o processo se estabelece através de estratégias formativas a adesão para a aprendizagem é mais eficaz.

Todavia, o modelo em que está organizado o ensino na Educação Superior, muitas vezes, pode não oferecer espaço para que professores e estudantes possam trabalhar em conjunto e desenvolver modelos avaliativos mais democráticos. Diferente da escola, na qual os professores convivem com os mesmos estudantes ao longo de vários anos, na universidade essa relação é mais pontual, ocorrendo um distanciamento afetivo/emocional bem mais acentuado.

Esse distanciamento, talvez, torna-se um entrave para que avaliações possam ser desenhadas sob as realidades subjetivas e considerando as diversas realidades de contextos sociais que estão representados nas salas de aulas das universidades. Desta forma, todos são submetidos ao mesmo modelo de avaliação, em um ideal de tornar o processo mais justo, quando na verdade se transforma em um instrumento que normaliza a exclusão (FERNANDES; FREITAS, 2007). De tal modo, é estabelecida uma relação instrumentalizada do conhecimento, na qual o professor “oferece” o mesmo conteúdo a todos e sobre essa lógica as aprendizagens são “cobradas” tendo como premissa a submissão de todos ao mesmo processo.

Fica evidente, por conseguinte, como a cultura avaliativa está cercada por diversas influências, de tal modo que sua função passa exercer outros papéis, pois conscientemente ou inconscientemente os professores revelam sua concepção de educação, sociedade e conhecimento pela execução de sua prática. Por isso, vencer o modelo de avaliação que se estabeleceu na prática docente é um processo complexo, visto que “[...] essa mudança de rumo representa-lhes, ao mesmo tempo, a desmistificação do poder da avaliação exercida sobre os estudantes e de outra visão do seu papel de professor, não mais entendido como transmissor de conteúdos” (HOFFMANN, 2002, p. 80).

Outro fenômeno que emerge da cultura avaliativa no ensino superior é o uso frequente da verificação, ou seja, após os conteúdos serem desenvolvidos ao longo de determinado período, o docente estipula uma data na qual será aplicado o instrumento de coleta de dados, aplica-o e corrige-o, posteriormente lhes conferindo uma pontuação (nota/conceito) e finalizando com sua submissão ao sistema. Desse processo, não surge uma reorientação do trabalho pedagógico, uma reflexão sobre os dados que foram obtidos, um diagnóstico com uma consequente tomada de posição. Destarte, a avaliação perde sua função, sendo, dentro desse processo ritualizado de avaliar, confundida com a mera verificação e classificação (LUCKESI, 2011a).

A diferença entre praticar a avaliação ou a verificação da aprendizagem recai sobre a decisão que será tomada a partir dos resultados. Na avaliação, os resultados oferecem subsídios para o posicionamento frente ao objeto que está sendo avaliado. Na verificação, o resultado fica estagnado na quantificação. O **Quadro 1** apresenta algumas características que elucidam a diferença entre avaliação e verificação, bem como suas implicações.

Quadro 1 - Características e desdobramentos da avaliação ou verificação da aprendizagem.

AValiação da Aprendizagem	Verificação da Aprendizagem
Acompanhamento dos resultados	Constatação dos resultados
Tomada de decisão (Qualificação)	Atribuição de notas/conceitos (Quantificação)
Reorienta o processo de ensino-aprendizagem	Classifica e hierarquiza o sujeito
Democrática e inclusiva	Segrega e exclui
Mobilização e ressignificação do conhecimento	Reprodução e memorização do conhecimento
Diagnóstica e dinâmica	Estática e fragmentada

Fonte: Elaborado a partir de Luckesi (2011) e Hoffmann (2002).

Diante dessa relação antagônica, observa-se a urgência que há em dar sentido ao que se ensina e não somente reduzi-lo a um instrumento utilizado para verificação e classificação

dos sujeitos, sem que haja nenhuma reflexão e reorientação ao longo do processo. Para que realmente ocorra emancipação é preciso perpassar a verificação e dar lugar ao exímio ato de avaliar para a aprendizagem.

Ao longo deste tópico, buscou-se apresentar algumas questões relativas ao processo avaliativo na Educação Superior, revelando que nesse nível de ensino o tema em questão ainda possui pouca produção teórica e tem lugar silencioso nas discussões acadêmicas. A formação dos docentes universitários e sua prática avaliativa podem ser influenciadas por fatores externos e, também, afetar a formação e a concepção dos estudantes. Por fim, observa-se que a lógica da verificação, pautada na aplicação de exames ainda impera no cenário avaliativo, revelando a promoção do julgamento sob os resultados alcançados.

A seguir, é feito um recorte do tema, no qual se buscou vencer a mera descrição de tipologias e conceitos, mas construí-lo tendo como plano de fundo sua dimensão pedagógica e a dualidade de lógicas e sentidos com que tem sido desenvolvida e praticada.

2.2 Avaliação da aprendizagem: perspectivas e desdobramentos

[...] quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais se põem em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outra. Cada árvore se enlaça em outra e a floresta aparece como imensa (CARDINET, 1998, p.5).

Antes de adentrar ao tema em questão, destaca-se que a avaliação da aprendizagem se encontra inserida em diversos contextos e dimensões dentro da educação. No entanto, nas linhas subsequentes, propõe-se dialogar acerca da avaliação enquanto prática presente nos diversos níveis de ensino, sendo um dos agentes do processo educativo. Portanto, sua discussão será circundada dentro de uma dimensão pedagógica, considerando a incorporação das demais dimensões como fatores influentes em seu desdobramento.

Dito isto, ainda cabe tratar a avaliação da aprendizagem dentro de sua dimensão pedagógica, pois assim como diversas outras pautas inerentes à educação, essa também sofre a influência por determinantes históricos, culturais, sociais e políticos que se articulam em torno dos interesses de determinadas classes sociais. Tais fatores contribuem para que existam diversas concepções, conceitos e práticas que se entrelaçam ao tema em questão. Esses conceitos, práticas e concepções são frutos de exigências expressas ao longo de determinados momentos da trajetória da sociedade (ALVES, 2004), ou seja, sofrem interferência de fatores externos ao ambiente educacional.

O termo avaliar tem sua gênese no latim, *a + valere*, que significa “dar valor a...”, se relacionando com um objeto ou ação a ser julgado, criando um juízo de valor sobre o mesmo, com o intuito de identificar sua qualidade (KRAEMER, 2005). Tornando-se um conflito quando se inter-relaciona ao processo de ensino e aprendizagem, pois corrobora por reduzir o ato de avaliar a uma quantificação ou mensuração dos saberes.

Já o termo avaliação da aprendizagem incorpora outras demandas e especifica sua relação com o contexto escolar. Sua origem e exposição se deram por intermédio dos estudos do educador norte-americano Ralph Tyler, nos anos de 1930, diante da sua preocupação com o grande número de estudantes que eram reprovados na época. No Brasil, o termo passou a ser discutido na esfera educacional durante as décadas de 1960 e 1970, surgindo como uma substituição, mesmo que sutil, aos chamados exames escolares, mas só foi incorporado a legislação da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (LUCKESI, 2011a).

No entanto, segundo o Luckesi (2011a), apenas uma mudança no termo utilizado não foi suficiente para superar a narrativa equivocada que se construiu em torno da avaliação da aprendizagem. As práticas e concepções, fruto da escola moderna durante os séculos XVI e XVII, na qual avaliação era pautada em provas/exames, deixou resquícios até a contemporaneidade.

Nesse contexto, destaca-se que houve um movimento de invertida em torno desse tema a partir dos anos de 1980, ocorrendo uma série de questionamentos e o nascimento de novas vertentes teóricas/metodológicas com foco na superação de modelos arcaicos impregnados nas concepções existentes. Assim, a ideia de avaliação passou a englobar novos contextos, concepções e metodologias.

Sabendo disso, destaca-se que não serão apresentadas todas as terminologias e características em relação ao tema aqui discutido. Para uma melhor compreensão, as concepções teóricas serão divididas em duas lógicas: a avaliação que está a serviço das aprendizagens e a avaliação a serviço da seleção.

Perrenoud (1999) é um dos estudiosos que apresenta, em uma de suas obras, essa marcante diferença presente no campo da avaliação. Embasando-se em outros autores, ele enfatiza o papel da avaliação enquanto processo formativo e progressivo rumo à orientação da ação pedagógica. No entanto, ressalta a necessidade de vencer o mero conceito de avaliação formativa apenas por ser um ato que visa acompanhar as aprendizagens durante certa trajetória, pois:

O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Sem essas características, o ato de avaliar cai no lugar comum e fica a serviço da seleção. Dentro dessa lógica perdura o processo de hierarquização com base nos exames que, conseqüentemente, acabam carregando consigo outros traços comuns presentes na avaliação tradicional, entre eles a comparação e a classificação. Além disso, tais características estão associadas às práticas comuns dos docentes, pois utilizam esses estigmas como estratégia para induzir e reprimir alguns comportamentos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, o interesse dos estudantes pelo conteúdo (PERRENOUD, 1999).

Para Esteban (2010), a avaliação também assume duas concepções bem distintas que se assemelham as que são levantadas por Perrenoud. A primeira, denominada de avaliação como medida, é posta pela autora como um modelo no qual o processo de obtenção de fatos e dados a partir de testes é supervalorizada, tendo como ponto final a classificação dos sujeitos, havendo pouca consideração aos aspectos qualitativos dos mesmos, sendo a medida, dentro dessa concepção, o ponto nuclear do processo avaliativo.

Já na outra vertente, a avaliação assume um papel crítico e reflexivo, se configurando, também, como resultado de demandas políticas e sociais, em que o sujeito se encontra posto a reorganizar seus conhecimentos durante o processo de ensino e aprendizagem. Tal concepção se distancia de meros testes para aferição do conhecimento, ao passo que dialoga constantemente com aspectos qualitativos e sociais, ganhando uma complexidade bem mais ampla, na qual a reflexão e a crítica criam um elo fundamental durante sua execução.

Nas produções teóricas de Hoffmann (2019), também é possível observar o descontentamento com a avaliação sendo reduzida a meras medições, e é ressaltada a urgência de vencer o modelo simplista e limitado que assume a avaliação quando se reduz a verificação de conceitos baseados na dualidade entre certo ou errado, imperando as concepções de observação e julgamento que fomentam o caráter coercitivo da avaliação.

Destaca-se que essa veneração pela hierarquização e classificação perpassa a prática avaliativa como é apontado por Foucault (2009), quando ressalta que:

[...] distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos á subordinação, à

docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que todos se pareçam (FOUCAULT, 2009, p. 175).

Todavia, Hoffmann (2019) apresenta uma concepção que busca vencer essa problemática, defendendo que a avaliação necessita se apropriar de um caráter não seletivo, mas ser um processo amplo, valorizando o erro enquanto algo construtivo e importante para reorganização dos saberes, vencendo sua comum usabilidade como objeto de penalização. À vista disto, concebe a avaliação mediadora como sendo “[...] ação, movimento, provocação, a busca de reciprocidade intelectual entre elementos da ação educativa, professores e alunos buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as, transformando-as” (HOFFMANN, 2019, p. 88).

É importante compreender que a avaliação não acontece em processo isolado dos demais campos da educação, isso implica que o modelo de avaliação tradicional a serviço da mensuração e seleção também está arraigado aos modelos que se construíram a escola e o ensino, pois seu modelo original, na qual imperava o disciplinamento e controle, deixou marcas que reverberam até hoje (CARMINATTI; BORGES, 2012).

Destarte, fica nítido até aqui a relação antagonista que existe nos dois modelos de avaliação em discussão, persistindo uma forte vertente que se articula com um ensino tradicional, fragmentado e inflexível, que não considera as particularidades individuais de cada sujeito, ancorando-se numa constante relação vertical entre professor e aluno dentro de uma pedagogia que vai mais ao encontro do sistema do que das reais demandas sociais.

Freire (1987) foi um dos grandes teóricos a criticar esse modelo “mercantilista” de educação “bancária”, e mesmo que não sendo o foco de seus ensaios teóricos, oferece reflexões acerca do tema objeto desse trabalho, pois demonstra que o modelo de educação “bancária” perpassa o campo do ensino e alcança a avaliação ao argumentar que:

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE, 1987, p. 64).

Essas colocações sintetizam o forte viés dos processos avaliativos que vão de encontro a uma perspectiva tecnicista da avaliação, na qual o conhecimento é encarado como uma mercadoria, e a avaliação torna-se o meio para manter os sujeitos aptos a obedecer e repetir o que lhe foi ensinado, quase que de forma mecânica e, dessa forma, ceifando o processo de

emancipação humana a partir da educação. Nessa perspectiva, Luckesi (2011a, p. 41) enfatiza que “O medo e o fetiche são mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas sim nos subterfúgios”.

Nas concepções freirianas, tanto a educação quanto a avaliação devem se amparar em um processo dialógico de construção e reconstrução do conhecimento, pois “a avaliação é da prática educativa e não dum pedaço dela” (FREIRE, 1982, p. 94). Dessa maneira, aproximando-se de uma avaliação formativa e distanciando-se do viés punitivo e que visa ocultar as diferenças sociais existentes (CUPOLILLO, 2007).

Na perspectiva de Luckesi (2011a), as dicotomias das vertentes aqui discutidas rondam em torno dos exames e da avaliação como processo diagnóstico. No ato de avaliar que se reduz aos exames, apresenta-se a forte característica da inércia na condução das aprendizagens, pois o exame implica em obter resultado e classificar, reduzindo o estudante em bom ou ruim, aprovado ou reprovado, tornando o ato de avaliar pontual e sem permissão de retomada, como uma página virada sem nenhuma perspectiva de releitura, na qual os sujeitos carregam consigo a total reponsabilidade por seu “fracasso” ou “sucesso”.

Já a avaliação representa a ação que considera o antes, agora e o depois, que permite retomada, que não se reduz a meros testes, representa investigação que subsidia o processo de diagnose que gera um constante movimento de retroalimentação e visitação em busca das aprendizagens essenciais, se concretiza como diagnóstica quando é “[...] investigação sobre o desempenho escolar, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu” (LUCKESI, 2011a, p. 62).

Como já mencionado, a tradição que permeia a área da avaliação é induzida por diversos fatores. Para Zabala (2015), a redução da avaliação a meras obtenções de dados sobre determinados objetivos de aprendizagens comuns, sofre influência da preparação para a universidade, que visa selecionar os mais aptos. O autor se opõe a essa concepção, pois a educação vai muito além de preparar para a universidade, e explica que o ato de avaliar compreende identificar as experiências já vividas pelos estudantes (avaliação inicial), observar como cada um aprende e responde as estratégias ao longo do processo (avaliação reguladora) e quais foram os resultados obtidos e os conhecimentos adquiridos (avaliação final).

O caráter tecnicista presente na avaliação classificatória não representa apenas um processo de exclusão em nível escolar e acadêmico. Por se deleitar apenas sobre os resultados obtidos, oferece informações ínfimas e não é capaz de subsidiar de forma eficaz o progresso

da aprendizagem. Além disso, essa imposição da avaliação em torno de resultados é excludente e colabora tanto para o fracasso das aprendizagens quanto para subsistência das desigualdades presentes na sociedade (FATZNER, 2010).

Apesar dos esforços e das contribuições advindas de diversos estudos e pesquisas que trouxeram novas discussões, concepções e metodologias, como as apontadas anteriormente, não foram suficientes para sanar concepções equivocadas em relação ao campo da avaliação da aprendizagem (LIMA; GRILLO; HARRES, 2010), que perduram desde o ensino fundamental até o ensino superior, como os que foram assinalados no decorrer desse texto.

Percebe-se, desse modo, que o tema em questão evolui do ponto de vista teórico, mas caminha a passos lentos em relação à mudança prática nos diversos campos de ensino, nos quais parece sempre ocupar um lugar de subalternização ou inferioridade nas discussões, contribuindo para que concepções errôneas permaneçam fomentando práticas que não contribuem para o progresso da aprendizagem, perdurando a lógica limitada de seleção e classificação.

Adiante, é ressaltado o papel fundamental dos instrumentos e sua função essencial para o desenvolvimento do processo avaliativo. Ressalta-se, também, a relação dos instrumentos com os critérios e o *feedback*, bem como as tensões e relações que se entrelaçam entre eles.

2.3 Os instrumentos e critérios: exame *versus* avaliação

[...] por meio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, estamos solicitando ao educando que manifeste a sua intimidade seu modo de aprender, sua aprendizagem, sua capacidade de raciocinar, de poetizar, de criar estórias, seu modo de entender e de viver etc (LUCKESI, 2011a, p. 210).

O ato de avaliar se concebe a partir de diversas ações ao longo de sua execução, entre elas estão os procedimentos e/ou instrumentos que são parte fundamental na efetivação de sua prática. Na perspectiva de Schon e Ledesma (2008), os instrumentos avaliativos são:

[...] todas as manifestações dos alunos que permitem ao professor acompanhar o processo ensino-aprendizagem, como por exemplo: testes, trabalhos, tarefas, resenhas, textos, pesquisas, trabalhos em grupos, apresentação oral, expressão corporal etc. A observação do professor quando registrada em forma de conceito ou notas torna-se um instrumento avaliativo (SCHON; LEDESMA, 2008, p.05).

Esses também são frutos de diversas tensões no contexto avaliativo, pois a depender de como são utilizados contribuem para ditar ritmos na prática avaliativa. Nessa, o ato de

examinar permanece supervalorizado, carregando consigo as marcas que caracterizam um processo de ensino e aprendizagem tradicional e técnico. Contrapondo-se a este quadro, surgem a inserção de novos instrumentos, critérios e a discussão sobre o *feedback* associados a intencionalidade dos objetivos de aprendizagem, com vista romper como a mera explicação de exames, que assume caráter punitivo e regulador.

A pedagogia do exame é um dos principais elementos que opera a favor de diversos equívocos comuns no processo de ensino e aprendizagem nos vários níveis de ensino. Utilizados no exército chinês 3.000 anos antes da era cristã e sistematizados entre os séculos XVI e XVII, ainda atua, mesmo que dentro de diversas dimensões específicas, no campo da avaliação (LUCKESI, 2011a), na qual, entre outras formas, assumiu um lugar privilegiado de influência na caracterização dos procedimentos/instrumentos usados na esfera avaliativa.

Como visto, tais instrumentos são utilizados há milênios como formas de “educar” e disciplinar determinados grupos sociais. A história brasileira demonstra que ocorriam no cotidiano escolar, no século XIX, desde essa época os exames que já assumiam um lugar de destaque, pois associado a eles estavam os castigos escolares, como o uso da palmatória, por exemplo (SOUZA; FREITAS, 2012).

Essa perspectiva histórica revela o quanto o processo de educação tradicional foi construído e mediado por concepções associadas ao medo e ao disciplinamento como recurso para garantir o aprendizado e o comportamento, nessa direção Vasconcelos (2005) aponta que,

[...] a utilização de castigos físicos, associados à educação e ao ensino, havia sido empregada “primitivamente” pela igreja em seus seminários fundados sob o princípio religioso de construção e penitência, no qual o caráter de veneração e provações tornava-os “respeitáveis”, distinguindo-se substancialmente do que acontecia então na educação de crianças e jovens do século XIX (VASCONCELOS, 2005, p.85).

Luckesi (2011b) discorre que tanto nos exames quando na avaliação existe a necessidade dos chamados instrumentos de coleta de dados, ou seja, uma maneira de acompanhar se determinados objetivos de aprendizagem foram alcançados pelos educandos. Acrescenta que não praticar o exame, não necessariamente implica estar avaliando, pois a diferença entre o avaliar e examinar está presente nas concepções pedagógicas por trás de determinadas práticas e não apenas pelos procedimentos utilizados, pois na avaliação os dados coletados serão utilizados como diagnóstico, enquanto no exame apenas para classificar.

O uso de instrumentos não deve ser utilizado sem nenhuma preparação prévia ou reflexão, existe a necessidade de estarem de acordo com as demandas específicas de cada

conteúdo, desse modo, devem oferecer suporte para refletir da maneira mais clara possível os rumos das aprendizagens, como argumenta Luckesi (2011b):

[...] os instrumentos necessitam ser elaborados, aplicados e corrigidos segundo especificações decorrentes dessas decisões prévias a ação. Elas definem os resultados almejados, e, então, a avaliação existe para informar se eles foram atingidos ou não, e, com qualidade. Se nossos instrumentos de coleta de dados não nos propiciam isso, são insatisfatórios (LUCKESI, 2011b, p. 296).

Por isso, ressalta-se a importância em relação à compressão sobre os instrumentos de coleta de dados para a avaliação, ou seja, mecanismos que buscam oferecer um caminho mais justo e democrático para a observação e acompanhamento da aprendizagem, visto que “[...] eles ampliam nossa capacidade de observar a realidade. Sem esse passo, nossa prática avaliativa carece de base [...]” (LUCKESI, 2011b, p. 300-301). Reitera-se, ainda, a importância de não reduzir o processo de avaliação aos momentos que se realiza a verificação das aprendizagens, pois os instrumentos servem para coletar dados que são importantes para a observação da execução da prática avaliativa, mas por si só, não representam o processo dinâmico e complexo que consiste a avaliação.

Na Educação Superior, evidencia-se que o uso de instrumentos alimenta uma avaliação que contribui para selecionar e classificar, quase que em um processo de ritualização em torno de sua prática avaliativa. Dão as aulas, aplicam os instrumentos, corrigem e submetem uma nota (VILLAS BOAS, 2005), valorizando o caráter quantitativo e provocando o distanciamento da reflexão sobre a ação de avaliar e o consequente ato dialógico entre professor e estudante.

Sendo assim, a avaliação passa a dar lugar ao ato de examinar e selecionar, na qual o professor se distancia de sua função como mediador das relações de ensino e aprendizagem e passa a exercer, através da utilização do exame como instrumento, a função de inspetor, pois segundo Foucault (2009):

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 2009, p 164).

Outro problema relacionado ao uso dos instrumentos diz respeito a pouca diversidade e ao uso isolado dos mesmos, implicando em uma coleta de dados insuficiente, consequentemente apresentando resultados que podem não representar a realidade do processo avaliativo e dos avanços na aprendizagem. Contrapondo-se a isso, Chulek (2014); Lima, Grillo e Harres (2010) defendem que a aprendizagem deve ser avaliada de diversas formas, possibilitando que o professor possa ter uma gama maior de informação em relação aos processos de aprendizagens dos educandos ao longo do seu percurso, além de colaborar para que a pluralidade na expressão das diversas formas de conhecimento possa ser alcançada. O **Quadro 2** apresenta exemplos de alguns instrumentos utilizados na Educação Superior.

Quadro 2 - Síntese de alguns instrumentos avaliativos utilizados na Educação Superior.

INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICA
Prova escrita dissertativa	Dispõe de um conjunto de questões ou temas que o avaliado deve responder de acordo com seu conhecimento. Deve ser preciso na habilidade mental que pretende mobilizar, pode-se pedir para o aluno comparar, relacionar, sintetizar, descrever, apresentar argumentos contra ou a favor, entre outras possibilidades.
Prova escrita objetiva	O avaliado deve escolher uma alternativa para a questão solicitada. Neste tipo de instrumento também existe a possibilidade de questões com verdadeiro ou falso, múltipla escolha e preenchimento de lacunas.
Trabalhos e monografias	O avaliado deverá buscar informações, realizar fichamentos, fazer comparações e críticas sobre determinado tema sendo orientado pelo docente.
Seminários	Possibilita ao avaliado o desenvolvimento de sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias.
Portfólio	Consiste no processo de registro diário das atividades realizadas durante determinado período de tempo, possibilitando perceber o percurso de aprendizagem.

Fonte: Elaborado a partir de Zanon e Althaus, (2008); Masetto (2010) e Chulek (2014).

Mas a utilização de instrumentos diversificados ainda não demonstra ser suficiente para superar os dilemas associados à prática do examinar ou ao reprodutivismo do conhecimento, assim como tornar o processo de correção menos subjetiva e arbitrária para os avaliadores. Nessa direção, para deixar a experiência avaliativa mais democrática e dinâmica,

cabe a utilização de critérios que possam dar margem para que o sujeito possa ter pleno conhecimento de que tipos de conteúdos farão parte de determinado instrumento de avaliação.

[...] os critérios são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade dos desempenhos, compreendidos aqui, não apenas como execução de uma tarefa, mas como mobilização de uma série de atributos que para ela convergem (DEPRESBITERIS, 2007, p.37).

O uso dos critérios também deve ser realizado de forma dinâmica e flexível, se adequando as diversas situações de ensino e aprendizagem. Para Gessiger, Grillo e Freitas (2010) para uma ação avaliativa que vá ao encontro a uma perspectiva formativa é importante que os critérios estejam claros e explícitos tanto para os alunos quanto para o professor e que o desenvolvimento deles possa ser transparente, articulado com os instrumentos de avaliação. Esta articulação oferecer espaço para a construção de uma ação que mobilize o *feedback* durante a prática avaliativa, importante para apresentar os avanços e fragilidades encontradas no percurso de aprendizagem. A título de ilustração e como recurso para fomentar a importância dos critérios, o **Quadro 3** faz um paralelo entre duas questões que representam este cenário.

Quadro 3 – Exemplo da utilização de critérios na construção do instrumento avaliativo.

ENUNCIADO	A partir dos textos trabalhados em aula sobre avaliação e do texto abaixo, faça uma reflexão sobre a função da avaliação.	Realize uma análise crítica do conteúdo do texto abaixo, assumindo uma posição favorável ou contrária às ideias apresentadas. Fundamente sua resposta em conceitos estudados sobre a prática avaliativa. Organize sua resposta sob a forma de argumentação. A natureza da posição assumida não compromete a avaliação, desde que haja correção conceitual e coerência na argumentação.
TEXTO	“Para que serve a nota na escola? Óbvio – responderão muitos – a nota serve para indicar o quanto o aluno aprendeu! Desta forma, promoverá aqueles que estiverem preparados para exercer sua profissão e reterá os que não estiverem aptos. [...] Esta obviedade, porém, é contestada diariamente pela prática escolar em que os alunos aprovados demonstram, a seguir, que não aprenderam o que sua nota faz pressupor” (VASCONCELLOS, 2000).	
CRITÉRIOS	Sem critérios	Posicionamento crítico; fundamentação em conteúdos estudados; correção conceitual; coerência na argumentação.

Fonte: Adaptado de Gessiger, Grillo e Freitas (2010).

Fica nítido, portanto, como a elaboração de critérios contribui para subsidiar o processo avaliativo, dando sentido ao que é requerido pelo instrumento adotado, evitando apenas solicitar fragmentos do conhecimento de forma arbitrária.

Nunziati (1990) também traz para a discussão os critérios divididos em dois grupos: os critérios de realização e os critérios de resultado. Os critérios de realização estão intimamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e diz respeito aos atos concretos que se esperam dos alunos, que foram solicitados por intermédio de alguma tarefa/atividade, servindo, portanto, para verificar se os seus objetivos foram alcançados. Eles possuem alcance mais próximo e rápido e contribuem para que o professor possa avaliar suas aulas. Já os critérios de resultado correspondem aos produtos obtidos pelos alunos e grau de aceitação desses. Geralmente, estão relacionados a tarefas que possuem tempo maior e abrangência. Por tais características, normalmente são encontrados em planos de curso ou unidades (GESSIGER; GRILLO; FREITAS, 2010). No **Quadro 4** são descritos alguns exemplos dos dois tipos de critérios.

Quadro 4 – Exemplos de alguns critérios de resultado e de realização que podem ser utilizados durante a prática avaliativa.

CRITÉRIOS DE RESULTADO	CRITÉRIOS DE REALIZAÇÃO
• Clareza – expressão de fatos ou de ideias de forma simples e inteligível; • Concisão – apresentação do essencial, sem omissões nem redundâncias; • Organização – atendimento a um plano definido, com ordenação de informações, fatos, datas, etc.	• Autonomia – expressão clara na defesa de ideias, opiniões ou posicionamentos; • Autoria – busca de caminhos orientadores de suas próprias experiências, dando-lhes significados à luz de estudos e reflexões; • Criticidade – exame minucioso de situações, com apresentação de questionamentos de análises e de sínteses; • Compleitude – presença dos elementos essenciais esperados.

Fonte: Elaborado a partir de Gessiger; Grillo e Freitas (2010).

Haja vista o exposto fica evidente as tensões que ainda existem na prática avaliativa. Os instrumentos e os critérios apresentam importância fundamental para a execução de uma avaliação que possa ultrapassar a lógica classificatória e da mera aplicação de exames. A seguir é feita uma discussão acerca do tema avaliação da aprendizagem e de seu entrelace com a formação dos futuros docentes.

2.4 Ser futuro professor: o lugar da avaliação da aprendizagem no contexto da formação inicial

Avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidade e rupturas, orienta a prática pedagógica (ESTEBAN, 2005, p.15).

Durante a formação acadêmica todo indivíduo é levado a desenvolver um conjunto de conhecimentos sobre sua área de formação, assim como imergir nas particularidades e no aprimoramento de habilidades que são necessárias para a execução de seu ofício. Nos cursos de formação docente, para além do desenvolvimento desse arcabouço teórico acerca das diversas áreas específicas das licenciaturas, encontra-se, pelo advento particular de sua ação como futuro docente, a necessidade da mobilização de um conjunto de atitudes e saberes importantes para o desenvolvimento de sua prática, visto que “um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais” (TARDIF, 2014, p. 23).

Por tal particularidade, a formação inicial docente, compreende-se como um campo do conhecimento que busca entender os caminhos e as peculiaridades que estão assentadas sobre a formação dos futuros profissionais da educação básica, assim como entender e desenvolver mecanismos que garantam uma formação mais sólida. Mesmo que já venham sendo realizadas pesquisas nessa área, ainda existe uma série de tensões em torno do tema em questão, bem como reflexões teóricas que buscam oferecerem indicativos que são indispensáveis para a formação inicial docente.

Para Tardif (2014) no âmago formativo da identidade docente, existe um conjunto de saberes que estão ligados a figura do professor, esses, por sua vez, necessitam ser desenvolvidos e mobilizados não apenas durante a formação inicial, mas ao longo de sua trajetória profissional. Tais saberes provêm de diversas fontes, constituindo-se em saberes plurais.

Segundo o autor, os saberes profissionais correspondem à produção teórica referente à formação docente que são trabalhadas na formação inicial e continuada e estão ligadas ao saber fazer. Os disciplinares são moldados sob a forma de disciplinas, através de faculdades e dos diversos campos do conhecimento. Os discursos, conteúdos e métodos apresentados na escola compreendem os saberes curriculares. Por fim, existem os saberes experienciais, que

são produzidos no exercício da ação docente em seu cotidiano e no conhecimento do contexto em que está inserido.

Os apontamentos feitos por Tardif (2014) abrem espaço para esclarecer a dinâmica que circunda a formação docente e suas implicações multifatoriais, visto que existe esse conjunto articulado de saberes em sua formação. Por essa perspectiva, compreende-se que a formação também deve conter singularidades que visem oferecer lugar para a articulação desses múltiplos saberes. Nessa ótica, encontra-se espaço que oferece terreno para a discussão da relação entre formação inicial e avaliação da aprendizagem.

O campo da avaliação perpassa todos os níveis de ensino, assim como tece relações e implicações com outros fatores. Dessa forma, aos cursos de formação inicial, cabe oferecer meios para que os futuros professores possam compreender os aspectos que estão imbricados na prática avaliativa. Como foi colocado por Tardif (2014), é perceptível que exista, principalmente, entre a mediação dos saberes de ordem profissional e os saberes curriculares o espaço para a compressão dos aspectos que se referem ao saber avaliar.

Outro desafio que se correlaciona com aspectos das práticas avaliativas diz respeito, ainda, ao modelo que os cursos de licenciatura estão organizados. Os estudos realizados por Gatti (2014), apontam que ocorre uma forte fragmentação entre os conhecimentos das áreas específicas e das áreas relacionados à formação docente. Além disto, esta segregação tende a valorizar mais os conhecimentos relacionados às áreas específicas, descaracterizando os cursos de licenciatura e consequentemente afetando a formação dos futuros docentes.

Como resultado desta formação desarticulada, na qual os conhecimentos pedagógicos ocupam um lugar “inferior” ou de menor importância, reverberando na identidade do profissional professor e no seu fazer docente. Diante deste contexto, o lugar da avaliação fica ainda mais subalternizado, o tema tende a ocupar pouco espaço nas discussões acadêmicas. Por tal situação, no contexto formativo a avaliação vem sendo um tema silenciado nos cursos de formação de professores (MORAES, 2011).

Outro ponto que gera tensão na formação inicial corresponde aos professores formadores. A lógica da fragmentação presente nos cursos de licenciatura não está apenas ligada aos conteúdos e currículos, como também na própria relação entre os docentes formadores. Em muitos casos, os professores que ministram disciplinas específicas² das licenciaturas tornam-se professores sem passar por nenhum processo de formação pedagógica, havendo apenas tido experiências como o estágio obrigatório presente na pós-graduação. Tal

² Entende-se por disciplinas específicas os componentes curriculares que estão associados à formação básica do Biólogo, como por exemplo, Zoologia e Botânica.

situação pode contribuir para o exercício da sua prática docente, uma vez que podem ter desconhecimento sobre aspectos didático-pedagógicos.

Essa situação pode acarretar problemas no processo de ensino e aprendizagem nos mais diversos cursos da Educação Superior, e representa uma questão ainda mais emblemática para os cursos de licenciatura, uma vez que as aulas e procedimentos didáticos-metodológicos tendem a serem desenvolvidos de forma similar para cursos com objetivos formativos distintos. Desse modo, nota-se novamente, a lógica de fragmentação, pois os saberes relacionados à prática docente acabam ficando restritas as disciplinas de formação pedagógica³.

Neste sentido, o desconhecimento didático-metodológico do fazer docente pode contribuir para que os professores formadores executem e encarem a avaliação baseando-se no seu processo de formação ao longo da vida e, por isso, tendem a reproduzir os modelos que foram vivenciados, não se questionando sobre sua prática. Esse fenômeno também pode ser incorporado pelos alunos das licenciaturas, pois mesmo quando há a discussão ou a realização de práticas avaliativas que fogem da lógica classificatória, são em momentos bem pontuais e não como algo corriqueiro em sua formação, logo, refletindo a influência que os professores formadores podem exercer no âmbito da formação inicial docente (FLORES, 2010).

Por isso, cabe, também, aos cursos de formação docente, despertar uma identidade docente reflexiva já no processo de formação inicial, oferecendo suporte para que possam identificar e gerir conflitos durante sua formação. Para Loughran (2009, p. 34) “Na formação de professores há uma tendência para se centrar a atenção na aquisição de destrezas de ensino e para se ofuscar a importância dos alunos futuros professores enquanto alunos e investigadores”. A atitude crítica e reflexiva fomenta o caráter investigativo no âmbito da formação de saberes essenciais, desse modo, tornando o aluno apto a se posicionar frente a demandas relacionadas à sua prática, entre elas a concepção da avaliação.

Assume-se, também, o papel fundamental do exercício da prática avaliativa já na formação inicial, pois como defende Tardif, (2014, p. 15):

É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam, dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo (TARDIF, 2014, p. 15).

³ Entende-se por disciplinas pedagógicas os componentes curriculares que estão associados à formação do licenciando, como por exemplo, Didática e Avaliação da Aprendizagem.

Ser docente é também estar apto a ser avaliador e avaliado, é dispor-se ao olhar atento das circunstâncias em que se produzem as situações de ensino e aprendizagem, é mostrar-se aberto para perceber a cumplicidade que há entre teoria e prática. Esta sinergia deve estar bem calcada no fazer docente, para que, desta forma, possa enxergar a avaliação como terreno frutífero para as aprendizagens. Nessa direção, Freire (1996) discorre sobre uma série de saberes que são necessários a prática docente, entre eles reflete que ensinar exige bom senso, pois ele atuará como um balizador de sua prática, contribuindo para desenvolver seu percurso de forma atenta. Sobre isso, destaca o seguinte exemplo que se entrelaça com o dinamismo que envolve o saber avaliar:

[...] é o meu bom senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me fez recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno quanto o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos trabalhos (FREIRE, 1996, p. 25).

No contexto da formação de professores de Ciências e Biologia, para além desses aspectos, ainda surgem demandas que estão associadas ao processo de ensino e aprendizagem que detém demandas específicas associadas à construção de saberes específicos das Ciências Naturais e as características com que esses conteúdos devem ser ensinados, pois,

É espaço de expressão das explicações espontâneas dos alunos e daquelas oriundas de vários sistemas explicativos. Contrapor e avaliar diferentes explicações favorece o desenvolvimento de postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa, de não aceitação a priori de ideias e informações. Possibilita a percepção dos limites de cada modelo explicativo, inclusive dos modelos científicos, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e ação (BRASIL, 2001, p. 25).

Para alcançar tais objetivos educativos, o futuro professor deve apropriar-se de um conjunto de métodos que possibilitem alcançar o que é previsto para as disciplinas de Ciências e Biologia, valendo-se do ensino por investigação, de metodologias ativas e da busca pela alfabetização científica. Sendo assim, ao futuro docente, cabe desenvolver a aptidão de articular os conteúdos de forma dinâmica. Já no contexto avaliativo, a mera aplicação de exames não será suficiente para avaliar o desenvolvimento do estudante dentro de uma perspectiva de formação integral. Como é posto por Pozo e Crespo (2009, p. 255) ao ultrapassar o método tradicional de ensino, também é preciso avaliar considerando “[...] o conhecimento conceitual alcançado, mas também a forma como ele se alcança, ou seja, os procedimentos e atitudes mostrados pelos alunos”.

Como visto, a avaliação da aprendizagem problematizada na formação inicial está fincada em outras questões já eminentes nos cursos de Licenciatura. No entanto, é importante que sua discussão tome proporções mais amplas não só do ponto de vista de mudanças em torno das práticas avaliativas na Educação Superior, mas também do impacto que tal tema possui na formação dos futuros professores de Ciências e Biologia e consequentemente na execução do seu fazer docente. No capítulo seguinte é exposto o percurso metodológico, nele são descritos os passos e o caminho escolhido que serviram como orientação para o desenvolvimento da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo será feita a descrição do percurso metodológicas da pesquisa. Inicialmente caracterizando o tipo de pesquisa, depois descrevendo como foi realizada a coleta de dados, os instrumentos utilizados e os participantes da pesquisa. Por fim, é comentado como foi realizada a análise dos dados e os aspectos éticos da pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Na busca de responder as questões levantadas e alcançar os objetivos definidos neste trabalho, optou-se por trabalhar sob o prisma da pesquisa quali-quantitativa. Para Flick (2013) a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como tendo o objetivo de analisar a subjetividade da problemática, vista segundo a perspectiva dos sujeitos na pesquisa, levando em consideração a interpretação feita pelo entrevistado.

Além disso, como afirma Minayo (2000, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (MINAYO 2000, p. 21-22).

Enquanto a pesquisa quantitativa buscou oferecer suporte para a compressão de dados de origem menos subjetiva, contribuindo para alcançar a compreensão da questão que foi levantada. Já que tende a empregar a quantificação dos dados, possibilitando análises estatísticas das mais simples as mais complexas (RICHARDSON, 1989).

As pesquisas também podem ser classificadas a luz dos seus objetivos. Podendo ser exploratórias, descritivas ou explicativas. Neste estudo optou-se pela abordagem exploratória,

a fim de conhecer e se aprofundar na temática investigada, pois esse tipo de pesquisa proporciona:

[...] Maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002, p. 41).

Adequando-se aos pressupostos supramencionados e tendo em vista situar o objeto de análise, adotou-se o estudo de caso como estratégia metodológica para entender as questões que envolvem o processo de avaliação da aprendizagem no contexto do ensino superior com foco na formação docente, tendo o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba como fonte de representação de análise posta em questão, visto que compreender avaliação da aprendizagem em suas múltiplas dimensões representa certo nível de complexidade, pois detém diversas facetas que não podem ser generalizadas, mas sim, analisadas dentro de contextos específicos.

Na concepção de González Rey (2005, p. 71) o estudo de caso se caracteriza “não como via de detenção de informação complementar, mas como momento essencial na produção de conhecimentos e constitui um processo irregular e diferenciado que se ramifica à medida que o objeto se expressa em toda sua riqueza”. Por levar em consideração as particularidades naturais do objeto estudado, esse procedimento apresenta a possibilidade do desenvolvimento da compressão de determinado fenômeno, tendo como base um recorte da realidade, possibilitando, como afirma Gil (2002, p.54) “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação”.

3. 2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos são parte indispensável do processo de pesquisa. Quando bem escolhidos, são capazes de oferecer arcabouço informativo importante para revelar o potencial de execução e alcance dos objetivos do trabalho. Desse modo, para o presente estudo foram escolhidos, tendo em vista todo o perfil da pesquisa, instrumentos geradores de dados que se adequaram as necessidades, objetivos e ao contexto na qual a pesquisa foi realizada.

O primeiro instrumento utilizado foi à análise dos documentos oficiais. Aqui se respaldou na pesquisa documental como caminho norteador do processo de coleta de informações que pudesse colaborar para compreender o objeto em questão. Para Godoy

(1995) a pesquisa documental oferece fonte de informações relevantes e que são capazes de aumentar a amplitude de discussão dos dados.

Os documentos podem ser divididos em dois tipos de fontes, as primárias e as secundárias. As fontes primárias correspondem aos materiais que ainda não passaram por nenhum tipo de procedimento analítico, como arquivos de instituições privadas e órgãos públicos. Já materiais que passaram por algum tipo de análise são de ordem secundária, como por exemplo, relatórios de pesquisa e artigos publicados em periódicos (GIL, 2002).

Partindo destes pressupostos teóricos, foram analisados os seguintes documentos: Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da UFPB; Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB e quatorze planos de curso dos componentes curriculares ministrados pelos docentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB.

A escolha desses documentos se deu devido ao seu papel orientador das atividades acadêmicas da instituição em questão. Através deles buscou-se observar como o tema da avaliação da aprendizagem passa a ser construído desde o regulamento dos cursos regulares de graduação, seus indicativos no PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB e por fim, como é concebido nos planos de curso dos componentes curriculares idealizados pelos docentes.

Dessa maneira, as vantagens da pesquisa qualitativa através da análise documental, buscam oferecerem mais informações sobre um mesmo fenômeno, oportunizando a construção de reflexões mais amplas sobre o objeto de estudo. Além disso, como é descrito por Creswell (2007), os documentos possibilitam ao pesquisador ter acesso à linguagem e as palavras dos participantes e ter acesso a dados em que os mesmos empenharam atenção em sua elaboração e compilação.

A pesquisa *online* foi o segundo caminho percorrido para a coleta de dados. Esse tipo de procedimento é caracterizado por ter os métodos típicos da pesquisa social readequados ao modelo *online* utilizando a internet (FLICK, 2013). Segundo o autor, métodos para a coleta de informações dos interlocutores da pesquisa como levantamentos, entrevistas, grupos focais e a etnografia podem ser realizados por intermédios de recurso *online*. Entre os métodos que podem ser utilizados para coleta de dados online, optou-se pelo uso de questionários, que na perspectiva de Lakatos e Marconi (2011), é um formidável material para a coleta de dados.

A escolha pelos recursos *online* se deu devido ao cenário pandêmico anunciado em março de 2020 acarretado pelo coronavírus, causador da COVID-19. As normas previstas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) indicaram o isolamento social como uma das

formas de diminuir a propagação do vírus. Por essa razão a maior parte das atividades presenciais da Universidade foi suspensa, impedido a aplicação de questionários ou realização de entrevistas de forma presencial.

Foram construídos dois tipos de questionários tendo em vista contemplarem o desígnio do estudo. O questionário A foi direcionado aos docentes e dividiu-se em duas partes. A primeira parte buscou identificar características ligadas ao perfil profissional e acadêmico dos docentes. Já a segunda, concentrou-se em pesquisar informações e concepções associadas à prática avaliativa realizada pelos docentes nas disciplinas que ministraram para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB.

O questionário B foi direcionado aos discentes do curso supramencionado. A primeira parte do instrumento também buscou caracterizar o perfil acadêmico dos pesquisados. Enquanto a segunda parte objetivou-se identificar suas percepções acerca do tema avaliação da aprendizagem e de como essa prática é desenvolvida pelos docentes do seu curso. Ambos os instrumentos possuíam questões semelhantes que serviram como eixo de análise para compreender um mesmo fenômeno segundo a versão de docentes e discentes, pois ambos compartilham a prática avaliativa, no entanto, por perspectivas e lugares distintos.

3.3 Cenário, interlocutores e o processo da pesquisa

O estudo foi realizado junto ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus I* da Universidade Federal da Paraíba, pertencente ao Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN). O referido curso adota como formas regulares de ingresso: o Sistema de Seleção para Ingresso no Ensino Superior; a transferência compulsória e voluntária; o ingresso de graduado ou reingresso; ou outras formas de ingresso que podem ser determinadas por lei ou por intermédio de convênio.

O curso possui como eixo norteador estruturante os ditames do seu PPC, que se compromete a promover:

[...] uma formação docente em Ciências Biológicas na perspectiva da emancipação humana, da autonomia humana, da autonomia profissional, da cidadania planetária, dos valores científicos, culturais e éticos que atendam os processos educativos como elementos integrados e integradores dos sistemas que envolvem as vidas (PPC, 2018, p. 23).

Além disso, tem como objetivo geral o desenvolvimento de um perfil docente crítico e reflexivo capaz de atuar com autonomia e qualidade na Educação Básica, orientado por uma

postura ética e política, capacitado para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem tendo como base a articulação entre teoria e prática (PPC, 2018).

Os interlocutores da pesquisa foram docentes que ministraram disciplinas para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas nos períodos 2019.1 e 2019. 2. Sendo dez docentes responsáveis por disciplinas específicas do curso e quatro docentes responsáveis por disciplinas relacionadas à formação pedagógica, totalizando 14 docentes. A pesquisa também contou com a participação de 29 discentes que estão regularmente matriculados e cursando o penúltimo ou último período do curso. Os docentes foram identificados pelo código (Docente) “D” os discentes por DCB (Discente de Ciências Biológicas) e os Planos de Curso por PCD (Plano de Curso Docente). Em cada código existe um numeral que corresponde a ordem das respostas.

Os questionários foram encaminhados para os docentes e discentes que se encaixavam nos critérios de inclusão da pesquisa via rede social e *e-mails*. Eles ficaram disponíveis através de link de acesso ao *Google* formulários entre os meses de julho e agosto de 2020. Durante esse período o instrumento foi reenviado no início e fim de cada mês.

3. 4 A análise dos dados

De posse dos materiais, foi realizado o processo de análise documental. Inicialmente, se segue as indicações das etapas para a realização deste tipo de pesquisa. A avaliação preliminar deu-se através dos indicativos de Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009). Observou-se o contexto sócio político aos quais os documentos, em questão, foram coletados e construídos; as vozes que estavam por trás de sua construção, ou seja, os autores; verificou-se a confiabilidade e a autenticidade dos documentos; a natureza dos textos, bem como as condições e objetivos em que foram construídos; por fim, foram observados os conceitos-chaves e a lógica interna do texto, já que “deve-se prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10).

Vencida esta etapa, deu-se continuidade realizando a análise dos documentos. A segunda fase foi orientada segundo o roteiro do **Quadro 5**. A partir dele cada documento foi confrontado segundo os itens e critérios presentes no roteiro de análise. Após isso, foi reunido elementos da problemática e do quadro teórico do tema em questão a fim de traçar e identificar a perspectiva de avaliação da aprendizagem que emergia das informações presente nos documentos.

Quadro 5 - Roteiro utilizado para a análise documental da pesquisa.

Documentos a serem analisados	Itens/critérios a serem analisados
Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, Campus I.	1. Concepção de avaliação; 2. Formas de desenvolvimento da avaliação no curso; 3. Instrumentos e formas de acompanhamento da avaliação da aprendizagem; 4. Finalidades da avaliação; 5. Disciplinas relacionadas à avaliação da aprendizagem; 6. O processo de avaliação da aprendizagem na formação dos futuros docentes.
Regulamento dos cursos regulares de graduação da Universidade Federal da Paraíba (Resolução N°16/2015).	1. Concepção de avaliação; 2. Formas de desenvolvimento da avaliação no curso; 3. Instrumentos e formas de acompanhamento da avaliação da aprendizagem; 4. Finalidades da avaliação;
Planos de curso dos/as professores/as que ministram aulas no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e participaram da pesquisa.	1. Formas de desenvolvimento da avaliação na disciplina; 2. Instrumentos e formas de acompanhamento da avaliação da aprendizagem; 3. Utilização de critérios durante a aplicação dos instrumentos. 4. Periodicidade das avaliações na disciplina.

Fonte: Autor, 2021.

Para a análise das informações provenientes dos questionários, foi utilizada a análise de conteúdo segundo Bardin (2016) e Franco (2012).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p.37).

As informações de cunho subjetivo passaram pelas seguintes etapas, como é proposto pela autora. A primeira etapa é a pré-análise que se constitui em um processo de organização do material que será analisado; a segunda etapa corresponde à exploração do material, nessa foi realizada a codificação e a definição das categorias de análise; e por fim, a terceira etapa que consistiu quando os resultados foram tratados e submetidos a processos de interpretação, inferência e crítica das informações.

Os dados quantitativos foram categorizados a partir de cálculos estatísticos simples, contando com o auxílio do *software Excel* para a formatação de gráficos e tabelas.

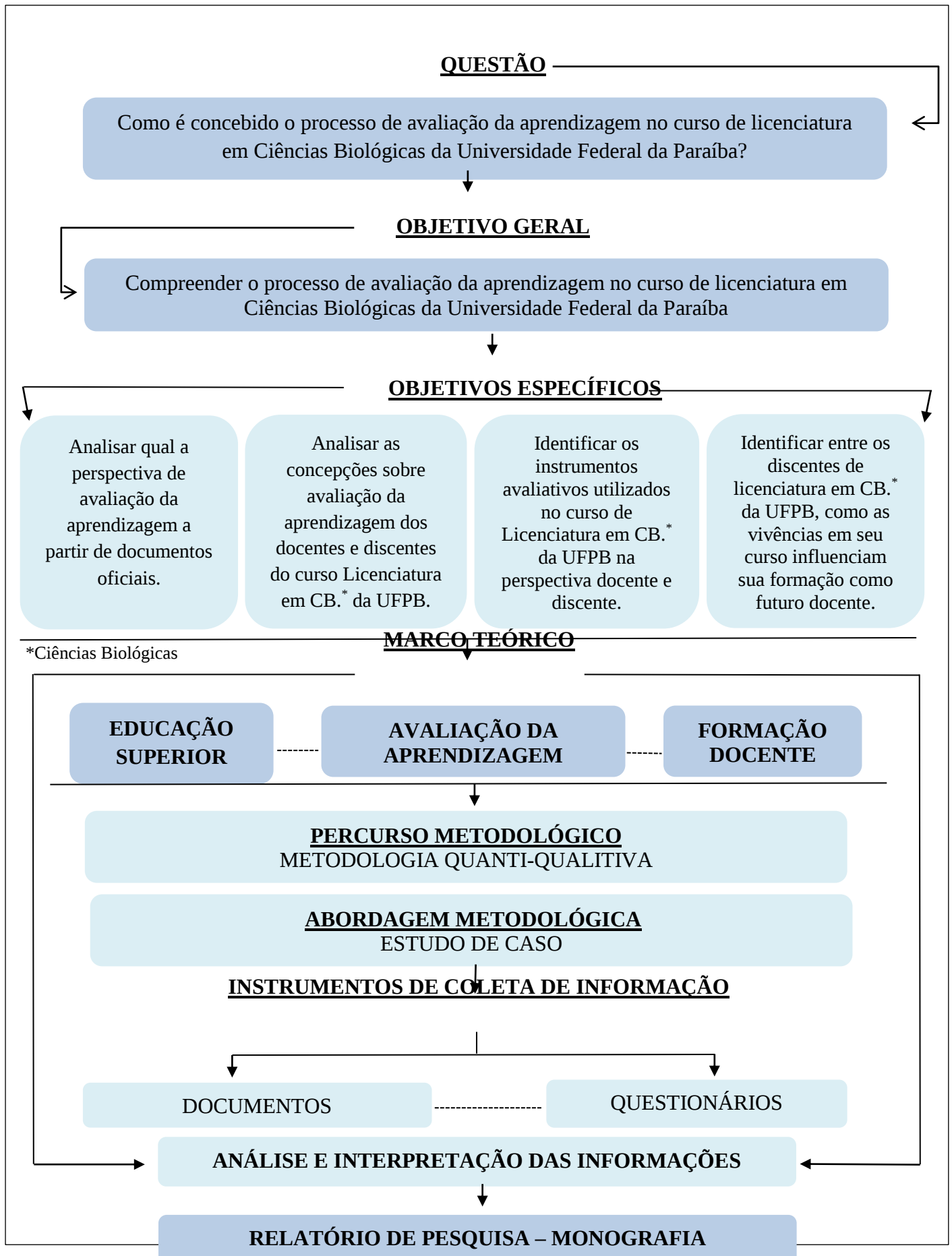
3.5 Questões éticas da pesquisa

A pesquisa, intitulada “*A avaliação da aprendizagem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba: uma análise a partir da perspectiva docente e discente*” foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS em 26 de março de 2020, sob o parecer nº: 3.936.041.

As informações fornecidas pelos participantes da pesquisa tiveram o consentimento para serem utilizadas, pelo pesquisador, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informados sobre os riscos e benefícios advindos da realização da pesquisa, bem como da relevância do trabalho. Todos eles foram identificados com a sigla “D” para docente, “DCB” para os discentes de Biologia, seguido pelo número que corresponde à ordem de respostas aos questionários. Dessa maneira, garantindo o seu anonimato.

Como fim do percurso metodológico, no **Quadro 6** é apresentado um resumo do percurso da pesquisa, desde a problemática inicial até o desfecho final.

Quadro 6 - Aspectos e abordagens da pesquisa.



4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são descritos os principais achados da pesquisa. Inicialmente é feita a descrição dos participantes da pesquisa. Depois são discutidas as perspectivas sobre avaliação da aprendizagem nos documentos oficiais. Na três últimas seções os elementos para o debate são mediados pela discussão em torno das concepções sobre a avaliação da aprendizagem a partir da visão docentes e discentes, os instrumentos avaliativos e suas relações com o uso dos critérios e do *feedback* e, por fim, o fechamento é dado pela discussão em torno da avaliação da aprendizagem problematizada na formação dos futuros professores.

4.1 Apresentando os interlocutores da pesquisa

Como já mencionado durante o capítulo do percurso metodológico, os dados que ofereceram elementos para a construção deste capítulo são derivados da análise dos documentos oficiais da UFPB, assim como das respostas que emergiram a partir dos questionários aplicados junto aos docentes e discentes que aceitaram participar da pesquisa. A fim de contextualizar esses participantes, este tópico fará uma breve apresentação sobre os mesmos.

Ao total participaram da pesquisa 14 docentes que ministraram disciplinas para o curso de Ciências Biológicas da UFPB. Desses, cinco se identificam com o gênero feminino e nove como do gênero masculino. 86% ministraram disciplinas tanto no período 2019.1 quanto no 2019.2, os 14% restantes ministraram apenas no período 2019. 2.

Buscou-se identificar também em quais Centros e Departamentos esses docentes estão lotados. A maior parte deles são do Centro de Ciências Exatas e da Natureza e estão lotados no Departamento de Sistemática e Ecologia, os demais nos Centros e Departamentos listados abaixo (**Tabela 1**).

Tabela 1 – Distribuição dos docentes da UFPB, *Campus I*, participantes da pesquisa, por Centro e Departamento.

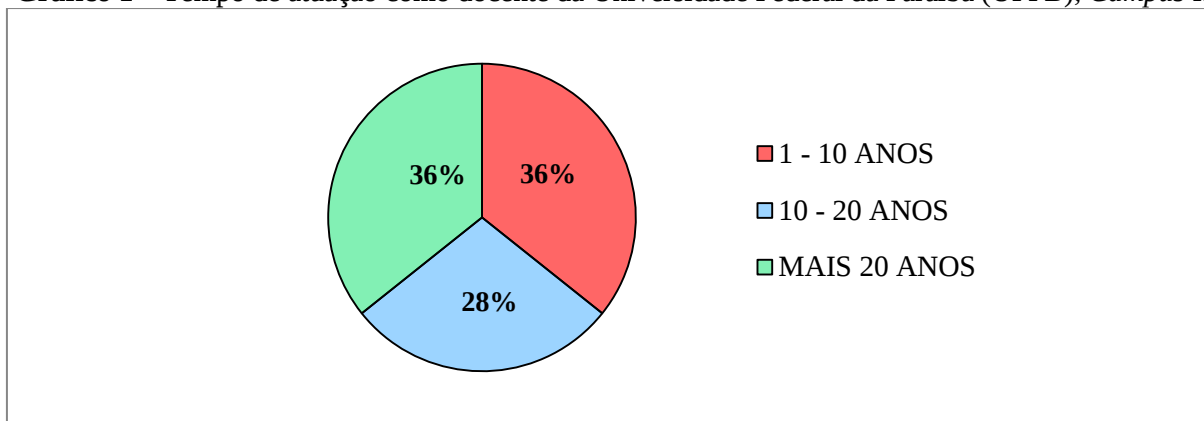
CENTRO	DEPARTAMENTO
Ciências Exatas e da Natureza (9)	Sistemática e Ecologia (7)
	Biologia Molecular (1)
	Geociências (1)
Educação (4)	Metodologia da Educação (3)
	Habilitações Pedagógicas (1)
Ciências da Saúde (1)	Morfologia (1)

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Com relação à área de formação, a maior parte (oito) cursou Ciências Biológicas, seguindo de três que fizeram Pedagogia e o restante (três) são divididos em um de Engenharia Agrônômica, um de Geografia e um de Farmácia. Já para a modalidade da formação, 43% fez Licenciatura, 21% Bacharelado e 36% possuem ambas as modalidades.

Outra informação coletada foi sobre o tempo de atuação como docente na UFPB, e como pode ser visualizado no **Gráfico 1**, dentro da escala de tempo que foi estabelecida, o tempo de atuação ficou bem distribuído entre os participantes.

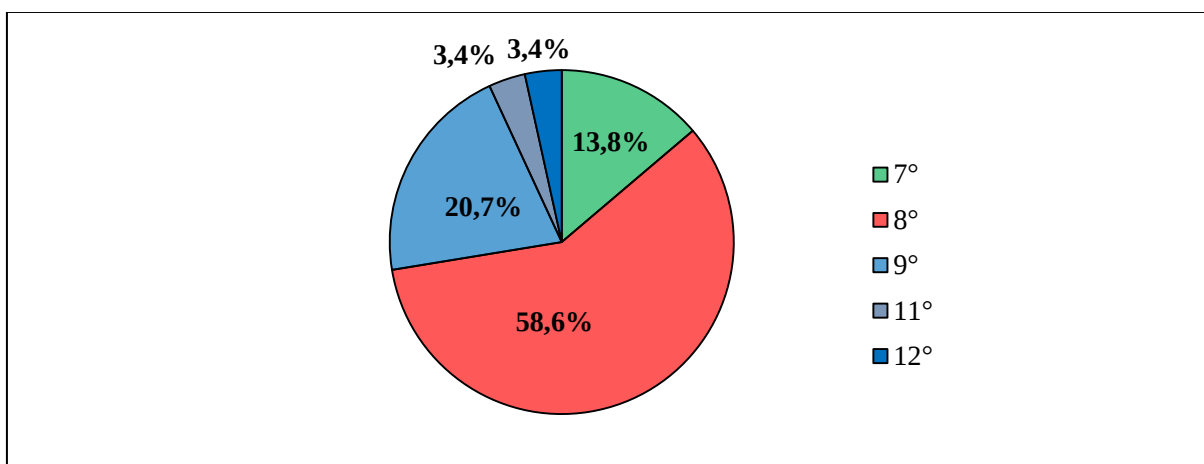
Gráfico 1 – Tempo de atuação como docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus I*.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O estudo ainda contou com a participação de 29 discentes, sendo cinco do gênero feminino e 18 do masculino. A idade variou entre 20 e 52 anos, sendo que a faixa entre 21 e 25 anos teve maior participação, representando 72,4%.

Gráfico 2 - Distribuição dos discentes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por período.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

No momento da aplicação dos questionários também foi investigado em qual período os discentes estavam, no qual se evidenciou que a maior parcela se encontrava no 8º período do curso com 58,6% do total. O sétimo, nono, décimo primeiro e décimo segundo períodos também foram evidenciados (**Gráfico 2**).

Na próxima seção são desenvolvidas as discussões alinhadas à questão foi levantada em relação à perspectiva de avaliação da aprendizagem manifestada nos documentos oficiais relacionados ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

4.2 A concepção de avaliação da aprendizagem a partir dos documentos oficiais

Durante o percurso do trabalho, um dos caminhos escolhidos para responder as questões deste estudo foi a análise dos documentos. Por conseguinte, é apresentado o que eles contribuem para elucidá-las.

O primeiro documento foi o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba, este toma como finalidade normatizar e consolidar os cursos de graduação, representando indicativos para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, sendo, portanto, um marco legal para a UFPB.

No capítulo I do título X, o documento trata acerca do tema avaliação da aprendizagem, definindo da seguinte forma:

Entende-se por avaliação da aprendizagem o processo formativo contínuo que compreende diagnóstico, acompanhamento e somatório da aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes pelo estudante, mediado pelo docente em situação de ensino, expressa em seu rendimento acadêmico e na assiduidade (BRASIL, 2015, p. 42-43).

Por tal afirmação, o documento prevê a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva bem ampla, contemplando aspectos que demandam do processo avaliativo uma ação contínua de caráter formativo, proporcionando através do diagnóstico. Além disso, caracteriza o professor como mediador dessa ação, o qual deve não apenas observar aspectos de aquisição do conhecimento para avaliar o estudante, mas também habilidades e atitudes, imprimindo uma postura avaliativa integral em relação aos sujeitos avaliados.

No § 2º do Art. 87 algumas especificidades sobre como o processo de avaliação deve decorrer apresentam novas perspectivas sobre o tratamento do tema no documento. Dentre eles, especificam que a ação avaliativa seja dada através do “[...] acompanhamento contínuo de desempenho das atividades didáticas do estudante, e como resultado final dos processos de ensino-aprendizagem” (UFPB, 2015, p. 43). O início da sentença vai ao encontro do que foi

exemplificado em sua definição inicial sobre o tema, no entanto, aparece uma bifurcação de sentido quando aponta que além do acompanhamento haverá também a apreciação sobre o resultado do processo. Este pode oferecer diversas visões sobre o tema, pois o acompanhamento não significa, em totalidade, a ultrapassagem de avaliação fragmentada, sobre esse caso Luckesi (2011b, p. 59) observa que “visões teóricas serão somente visões teóricas se não se traduzirem em prática, ou seja, que produzem resultados no cotidiano”. Já a apreciação pelo resultado traz características que se relacionam à perspectiva tradicional de avaliação.

Outras características do documento oferecem mais elementos que permanece com o tema centrado entre duas perspectivas. Apesar de contemplar o processo de acompanhamento e continuidade, reduz a avaliação do estudante pela expressão “[...] por nota compreendida entre 0 (zero) e 10 (dez), atribuída a cada verificação parcial e ao exame final” (UFPB, 2015, p. 44). Além disso, a aprovação será condicionada ao alcance da nota (cinco) ou superior em cada disciplina, mantendo, também, uma assiduidade de 75% nas atividades realizadas ao longo do período letivo.

De pouco adianta a defesa por uma ação formativa se for meramente um elemento teórico. Se seu método de desenvolvimento for orientado pela ação executada em momentos fragmentados de verificação pela lógica do exame e da atribuição de notas que apenas conservará aspectos mecanicistas da educação, portanto, não ocorrendo à ação formativa.

Mas não é somente sobre esses aspectos que o documento versa. O processo de *feedback*, ainda que de forma superficial, aparece inserido na normatização em diversas direções. Apresenta e destaca a importância da discussão sobre resultados, como especificados no seguinte trecho:

O docente deve discutir os resultados obtidos em cada procedimento e instrumento de avaliação junto aos estudantes, esclarecendo as dúvidas relativas às notas, aos conhecimentos, às habilidades, aos objetivos e aos conteúdos avaliados (BRASIL, 2015, p. 44).

Além disso, garante a importância de que os estudantes possam ter acesso prévio sobre como se dará o processo avaliativo, a qual instrumentos serão submetidos, assim como a oportunidade de questionar os resultados obtidos. Tal perspectiva, se cumprida em prática, apresenta uma fuga em relação à mera aplicação de exames e aferição de resultados e oferece espaço para o diálogo em torno dos objetivos de aprendizagem que se precisa alcançar

tornando a avaliação um momento que passa a garantir a melhoria da aprendizagem na Educação Superior.

Todavia, apesar de tais sinalizações, o documento, de modo geral, conserva uma descrição técnica e burocrática sobre o processo avaliativo, o qual passa a assumir uma postura de controle estabelecida através da elaboração de regras que regerão essa etapa, afastando-se de aspectos que possam oferecer espaço para que o ensino e aprendizagem caminhem junto a uma avaliação concebida para promover e não apenas verificar e exercer controle (HOFFMANN, 2018).

Explicitado esses indicativos nos Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba, a seguir são tecidas considerações em torno das perspectivas sobre avaliação da aprendizagem que se desenham a partir do PPC e dos planos de curso.

4.2.1 Do Projeto Pedagógico aos Planos de Curso: perspectivas e indicativos

Outro documento utilizado como arcabouço para a pesquisa foi o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, *Campus I*, do ano de 2018. Neste, buscou-se encontrar elementos que pudessem colaborar para compreender como a avaliação da aprendizagem é concebida no curso mencionado, uma vez que foi idealizado conforme as necessidades do curso e de seus componentes, sendo um norteador das atividades a serem desenvolvidas para alcançar as demandas que emergem da atualidade, visando à formação de profissionais que possam ser capazes de mobilizar os conhecimentos teórico/práticos adquiridos ao longo de sua formação.

O PPC representa mais que um conjunto de normas e regras que devem ser implantadas e seguidas, mas torna-se um elemento de conotação prática, reflexão e revisão, que possa espelhar de forma eficaz na formação dos seus sujeitos alvos, pois como menciona Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade [...] As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autoras (GADOTTI, 1994, p. 579).

Semelhante ao Regulamento dos Cursos de Graduação, o PPC apresenta alinhamentos generalistas sobre alguns encaminhamentos para o desenvolvimento das atividades do curso. Em relação ao tema avaliação da aprendizagem, não foi encontrado nenhuma sentença explícita em seu conteúdo que fizesse menção em relação à forma que a avaliação da

aprendizagem deveria ser desenvolvida nos componentes curriculares do curso, quais instrumentos ou formas de acompanhamento deveriam ser utilizados durante o processo, como também o propósito e finalidade impressa em sua ação.

Contudo, denota-se que a proposta pedagógica que está ancorada, traz em seu conteúdo elementos que podem apresentar avanços no campo da formação docente, e consequentemente em relação à prática avaliativa, pois como mencionado ao longo deste trabalho, ainda existem tensões nesse campo que requerem um olhar atento. Entre eles encontra-se a dualidade entre componentes curriculares das áreas pedagógicas e específicas, torna-se a formação fragmentada e sem conexão com a prática docente, o que pode distanciar temas e questões envolvendo o processo avaliativo ainda mais ausente.

Como foi observado por Gatti (2010), existe uma forte tendência de caráter histórica que ocorre nos cursos de licenciatura uma sobreposição das áreas específicas em relação às pedagógicas. No caso dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, a autora observou haver uma forte discrepância entre a carga horária dos componentes curriculares específicos (65,3%) e dos relacionados à formação docente (10%). No PPC aqui analisado, constata-se haver uma preocupação em romper com o espelhamento na formação para o bacharelado, quando enfatiza que:

[...] encontra-se em consonância com os princípios gerais norteadores da formação docente e está constituindo de bases teóricas sólidas que abrangem tanto os conhecimentos teóricos do campo específico da Biologia (desde os fundamentos base da Biologia, seu desenvolvimento histórico as suas interações com as diversas áreas), quanto os fundamentos da Educação (nos seus pressupostos político-pedagógicos, didático-metodológicos, sócio históricos, psicológicos, filosóficos, organizacional e curricular) (BRASIL, 2018, p. 15).

Ademais, em sua nova estruturação, visualiza-se, também, que as disciplinas de cunho pedagógico passaram a se situar nos períodos iniciais e finais do curso, juntamente com as específicas. Sobre tal aspecto, destaca-se a inserção do componente curricular Avaliação da Aprendizagem como obrigatório e não mais como optativo, como na antiga matriz curricular do ano de 2006. Torna-se, desse modo, um avanço em relação à discussão desse tema na formação dos futuros professores e oferece espaço para que os mesmos possam refletir sobre como essa prática é realizada nos demais componentes curriculares, contribuindo para desenvolver o perfil profissional que é indicado no documento, o qual deve estar pautado no desenvolvimento de habilidades e competências integradas ao processo de ação-reflexão-ação

(PPC, 2018), contribuindo para fomentar a discussão e as concepções relacionadas à prática avaliativa no seu fazer docente.

Ressalta-se, também, a criação do novo componente curricular Formação Docente em Ciências Biológicas, que busca dialoga sobre temas relacionados à licenciatura já no primeiro período do curso, fazendo com que o aluno ingressante passe a se confrontar com reflexões sobre seu curso e sobre sua área de atuação já no primeiro semestre do curso.

Em relação aos planos de curso foi observado o conteúdo descrito no tópico “Procedimentos de Avaliação da Aprendizagem”, que deve ser preenchido por todos os docentes ao início de cada período letivo. Mesmo sendo documentos de cunho objetivo, são capazes de oferecer indicativos sobre a concepção e desenvolvimentos do processo avaliativo entre os docentes.

Apesar de ser um tópico comum presente neste documento, observa-se que existem algumas semelhanças e diferenças na forma como o conteúdo é descrito. Alguns docentes acabam dando ênfase em pontos semelhantes enquanto divergem em outros. Inicialmente, a descrição acerca da condução da avaliação toma dois caminhos distintos. Parte deles se reporta ao desenvolvimento do processo avaliativo em seu componente curricular resumindo a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, não sendo feito referência a nenhuma corrente teórico-metodológica do campo, tão poucas são utilizadas tipologias da área, como se observa nos seguintes trechos retirados dos planos de curso um e três, respectivamente:

Avaliação: Provas escritas com questões discursivas; Teste de avaliação; Relatórios Estudos dirigidos (PCD1).

A avaliação consistirá de três provas teóricas (75% dos pontos), um seminário e a entrega e apresentação de um artigo (25% dos pontos) (PCD3).

Na contramão dessa perspectiva, outros planos de curso indicam a construção de uma prática avaliativa planejada a partir dos pilares da observação e acompanhamento contínuo ao longo do processo, privilegiando elementos que vão além da mera aplicação de instrumentos e estipulação de notas, como foi exemplificado em:

A avaliação contínua será realizada com a observação e acompanhamento da participação e desempenho do aluno nas diferentes atividades programadas [...]”(PCD7).

A avaliação ocorrerá de forma contínua, considerando-se a assiduidade, pontualidade e observando-se a compreensão acerca dos conteúdos, a

participação e envolvimento nas discussões propostas e atividades sugeridas [...]” (PCD10).

Avaliar requer romper o modelo de transmissão e decodificação da informação para replicá-la em testes. Como enfatizado nas sentenças presentes nos planos de curso, conceber a avaliação tendo como parâmetro a observação do processo e não apenas o final, requer do avaliador a criação de situações que evoquem o diálogo. Que gerem perguntas sem necessidade de uma resposta pré-definida, pois como é exposto por Hoffmann (2018, p. 85), avaliar é “[...] promover experiências interativas que signifiquem provocações intelectuais significativas no sentido do desenvolvimento do aluno”.

Outro fator que se mostrou de forma escassa foi à condução do processo avaliativo de modo a privilegiar situações que pudessem contribuir para aperfeiçoar e desenvolver habilidades relacionadas ao campo da docência em Ciências e Biologia, diferente do que foi destacado pelo docente (PCD12):

[...] Oficinas pedagógicas na sala de aula; Relatório da análise crítica dos conteúdos dos livros didáticos de Ciências (6º ao 9º anos) sobre meio ambiente e saúde; Relatório da atividade didático-prática (oficina pedagógica) em uma escola pública (ensino de ciências do 6º ao 9º anos ou ensino de biologia – ensino médio); [...] ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA (ensino médio); [...] RELATÓRIO DA APLICAÇÃO DE UMA ATIVIDADE DIDÁTICO-PRÁTICA (Oficina Pedagógica) EM UMA ESCOLA PÚBLICA (fundamental ou médio).

Observa-se que houve a preocupação em idealizar o processo de ensino e aprendizagem associado à distribuição de atividades que colocam o estudante frente a sua futura área de atuação. A avaliação passou a contemplar não apenas elementos teóricos que pudessem ser respondidos através de questões, mas desafia o estudante a mobilizar conhecimentos de diversas áreas de sua formação e aplicá-los de forma prática, possibilitando inseri-lo em situações reais de sua profissão.

Esse cenário contrapõe-se aos modelos vistos em outros planos de curso, pois apresenta em suas descrições a utilização de instrumentos comuns como provas e seminários, bem como a ausência na elaboração de critérios, de tal forma que não contribuem suficientemente na criação de problematizações necessárias para que os futuros professores possam visualizar formas de desenvolver uma cultura avaliativa que vá além da aplicação de exames e consequente classificação, pois como apontado por Gatti (2003), é através dos atravessamentos com o exercício da atividade docente que são estabelecidos:

[...] propósitos claros e consensuais alimenta um processo de avaliação mais consistente e mais integrado na direção de uma perspectiva formativa, voltada para o desenvolvimento dos alunos e não para cumprir uma formalidade burocrática – passa/não passa – ou mesmo para satisfazer o exercício de autoritarismos ou autoafirmações pessoais (GATTI, 2003, p. 111).

É oportuno notar, também, que mesmo sendo um espaço de síntese para discorrer sobre o desenvolvimento dos aspectos avaliativos, alguns docentes privilegiaram expor informações que poderiam ser discutidas de forma presencial, como as sentenças que estão nos Planos 9 e 3:

[...] o aluno precisa ter, pelo menos, 75% de frequência. Abaixo disso será reprovado por falta. Fiquem atentos e controlem suas faltas” (PCD9).

[...] as monografias serão checadas no “<http://www.iThenticate.com>, e caso seja configurado plágio, todos os integrantes ficarão sem nota. Reposição só com atestado, segundo a resolução 16/2015” (PCD3).

Revelando uma preocupação em seguir normas técnicas e burocráticas relacionadas ao que é estabelecido nos documentos oficiais da Universidade e deixando um vácuo na exemplificação de como ocorrerá o processo avaliativo no componente curricular.

Esses indicativos mostram as tensões e impasses ainda presentes na compreensão sobre a ação de avaliar. As seguir são discutidos os achados relacionados às concepções a partir da visão dos docentes e discentes do curso.

4.3 As concepções sobre a avaliação da aprendizagem nas perspectivas docente e discentes

Educador e educando desempenham papéis importantes e singulares no desenrolar da prática pedagógica, como aponta Luckesi (2011b, p. 133) ocupam níveis diferenciados de maturidade, no qual o “Educando tem o encargo de aprender e desenvolver-se, e o educador, de ensinar e dar suporte ao seu desenvolvimento”. Essa relação também se arrasta para o campo avaliativo, pois ocupam lugares distintos nesse processo, quem avalia e quem é avaliado. No entanto, ela não se desvela de forma tão límpida, podendo haver uma relação harmônica ou conflituosa, dado o grau de complexidade que assume a avaliação no contexto da Educação Superior.

Por tal cenário e compreendendo que professor e aluno vivenciam o mesmo processo de lados opostos, assumem posturas e são evocados a assumir papéis distintos. Logo as

concepções sobre o mesmo objeto podem ter visões multifacetadas. Aqui assumido concepção a partir do que é descrito por Guimarães (2010).

[...] quando perguntamos a alguém qual é a sua concepção disto ou daquilo, o que, de um modo geral, queremos saber é o que a pessoa pensa sobre determinada coisa, que entendimento tem dessa coisa, qual é a forma como ela a vê ou encara (GUIMARÃES, 2010, p. 83).

Para isso, foi necessário debruçar-se sobre os dados que emergiram a partir dos questionários e valer-se da análise de conteúdo para traçar rotas que permitissem visualizar as concepções de avaliar na perspectiva tanto docente como discente. Relatam-se, inicialmente, as concepções da avaliação da aprendizagem segundo visão dos/as docentes e posteriormente dos/as discentes, as quais foram constituídas a partir das indagações relacionadas ao que seria avaliação da aprendizagem, qual papel desempenha no processo de ensino e aprendizagem e finalidade que possui o componente curricular que ministra.

As falas dos 14 docentes que denotam suas concepções sobre o que seria a avaliação da aprendizagem resultaram na construção de oito categorias que emergiram das diferentes perspectivas relatados por eles. A categoria de maior representatividade com 42,9% foi **Avaliar conteúdo assimilado**, seguida da categoria **Feedback do trabalho pedagógico** com 14,3%, as demais categorias estão representadas abaixo (**Quadro 7**).

Quadro 7 – Categorias referente às concepções sobre avaliação da aprendizagem expressa pelos/as docentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

CATEGORIA	FR
Avaliar conteúdo assimilado	42,9%
<i>Feedback</i> do trabalho pedagógico	14,3%
Acompanhar o desenvolvimento do aluno	7,1%
Reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem	7,1%
Mediação da aprendizagem	7,1%
Análise do processo de ensinar e aprender	7,1%
Processo contínuo	7,1%
Diálogo e interesse nos conteúdos	7,1%
Total	100,0%

FR=Frequência Relativa.

Fonte: Autor, 2021.

As respostas que deram origem a categoria de maior representatividade revelam que os docentes ainda conservam uma visão limitada do tema em questão, uma vez que suas falas estão associadas à ideia de que a avaliação da aprendizagem está limitada ao desempenho dos

estudantes nos instrumentos avaliativos aplicados, como foi colocado pelo D3: “*É o processo de avaliação do domínio do assunto pelo aluno [...]*” e na mesma direção pelo D4: “*[...] compreender o grau de entendimento pelo discente/indivíduo de um tema ministrado ou material de leitura fornecido [...]*”. De tal forma que enquadram o ato de avaliar na ação de aplicar instrumentos e verificar a capacidade dos estudantes de responder ao que foi solicitado diante do que foi ensinado durante determinado período, apenas observando elementos relacionados aos conteúdos conceituais.

Tais indicativos se entrelaçam com as reflexões que são levantadas por Olenir (2005), na qual discute sobre alguns princípios relacionados à avaliação formativa na Educação Superior. A autora enfatiza que ainda ocorre um deslocamento no ato de avaliar, o qual se centra no papel do professor, no anseio pelo alcance de objetivos já pré-estabelecidos, conservando uma avaliação de cunho somativo que se alimenta pelo aspecto conteudista e decorativo, elementos esses que puderam ser evidenciados a partir da categoria citada acima.

Além disso, a autora reflete que é necessário ressignificar o sentido que é dado a avaliação na Educação Superior, para que se torne um elemento direcionado ao desenvolvimento pleno do aluno. Nessa direção, as demais categorias abarcam a ideia da avaliação de alguns docentes do estudo, pois de suas falas também surgiram categorias que contemplam aspectos formativos da avaliação, pois trazem como elementos a reflexão, o diálogo, o *feedback* e a mediação inseridos no contexto do seu fazer docente.

Outro ponto que gera tensão dentro do contexto avaliativo diz respeito à compreensão daqueles que a praticam em relação ao papel que a avaliação assume dentro do processo de ensino e aprendizagem, como também a sua finalidade. A depender das concepções de educação, assim como da postura que é tomada frente ao processo de ensino e aprendizagem, a avaliação pode representar tanto uma cisão com o processo pedagógico, podendo ocupar apenas o final, sem retomadas ou entrelaçamentos, assumindo uma perspectiva tradicional e mantendo apenas a finalidade de classificação. Ainda, segundo Luckesi (2011b) outra perspectiva que também pode assumir a depender de sua condução é a de uma ação que caminha coordenada ao processo de ensino e aprendizagem, de maneira articulada e dinâmica, possuindo diversas finalidades e não apenas servindo como julgamento de valor sobre resultados obtidos.

Neste estudo foram encontradas as diferentes perspectivas a partir das respostas dos docentes. Com relação ao papel que assume a avaliação da aprendizagem dentro do processo de ensino e aprendizagem, as categorias de maior representatividade foram ***Feedback para***

reorientação da prática docente; Avaliar o ensino e aprendizagem e Mensurar a aprendizagem, sendo, também, representadas mais três categorias (**Quadro 8**).

Quadro 8 – Categorias referente às concepções sobre o papel da avaliação da aprendizagem expressa pelos/as docentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

CATEGORIA	F.R
<i>Feedback</i> para reorientação da prática docente	35,7%
Avaliar o ensino e aprendizagem	21,4%
Mensurar a aprendizagem	21,4%
<i>Feedback</i> sobre o ensino	7,1%
Ajustar o processo de ensino e aprendizagem	7,1%
Trocar informações e conhecimento	7,1%
Total	100,0%

FR=Frequência Relativa.

Fonte: Autor, 2021

Tomando como ponto de partida as categorias ***Feedback* para reorientação da prática docente; *Feedback* sobre o ensino e Ajustar o processo de ensino e aprendizagem**, é notável que os docentes, pelo menos do ponto de vista do discurso, entendem que a avaliação assume diversos papéis dentro do processo de ensino e aprendizagem. Esses, por sua vez, estão relacionados a observar não só o caminho que o estudante tem percorrido, mas assumem, também, a capacidade de olhar para o que está a oferecer as setas do caminho, como enfatizado nas seguintes falas: “[...] *para avaliar e refletir sobre minha práxis pedagógica, me autoavaliando e produzindo uma nova prática pedagógica.*” (D12) e “[...] *guia para eu avaliar a minha atividade docente e entender se o processo está adequado [...]*” (D13).

Fica nítida a preocupação centrada na própria prática, revelando a importância da avaliação enquanto instrumento que serve como um *feedback* para reorientar a prática, assim como para ajustamento da mesma, nessa direção Zabala (2015, p. 5) enfatiza que:

[...] é preciso conhecer e poder avaliar a intervenção pedagógica dos professores, de modo que a ação avaliadora observe simultaneamente os processos individuais e grupais. Refiro-me tanto aos processos de aprendizagem quanto aos de ensino, já que, de uma perspectiva profissional, o conhecimento relativo a como os alunos aprendem é, em primeiro lugar, um meio para ajudá-los em seu crescimento e, em segundo lugar, o instrumento que nos permite melhorar nossa atuação em aula (ZABALA, 2015, p. 5).

Partindo para a questão relacionada à finalidade da avaliação da aprendizagem, no contexto do componente curricular ministrado pelos docentes, observa-se um movimento de invertida nas ideias expressas em suas falas. Enquanto, maior parte assumia uma perspectiva avaliativa alinhada ao olhar sobre sua própria prática, na finalidade da avaliação a categoria de maior representatividade foi **Mensurar a aprendizagem** com 46, 2% (**Quadro 9**).

Quadro 9 – Categorias referentes à finalidade da avaliação da aprendizagem expressa pelos/as docentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

CATEGORIA	FR
Mensurar a aprendizagem	46,2%
<i>Feedback</i> para reorientação da prática docente	15,4%
Avaliar a aprendizagem e alcance dos objetivos curriculares	15,4%
<i>Feedback</i> sobre o ensino	7,7%
Fornecer informação	7,7%
Reflexão sobre a prática pedagógica	7,7%
TOTAL	100,0%

FR=Frequência Relativa.

Fonte: Autor, 2021. (olhar sobre o quadro)

Aqui, parte dos docentes passa a retomar a concepção de avaliação alinhada a uma perspectiva tradicional e classificatória, pois voltam a trazer características que conservam o caráter de aferição do conhecimento e orientada a ser, como aponta Zabala (2015, p. 1),

[...] basicamente considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos (ZABALA, 2015, p. 1).

Com relação aos discentes, foi possível perceber semelhanças e divergências com relação ao papel e a finalidade do tema em questão em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Na visão dos discentes a avaliação vai assumir diversas concepções, como pode ser observado nas cinco categorias que representam tais concepções do que seria avaliar (**Quadro 10**).

Quadro 10 – Categorias referentes às concepções sobre avaliação da aprendizagem expressa pelos/as discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

CATEGORIA	FR
Mensurar a aprendizagem	48,3%
Metodologias utilizadas para avaliar o aluno	24,1%
Parte do processo de ensino e aprendizagem	13,8%

Área do conhecimento	6,9%
Verificar a execução dos objetivos de ensino	6,9%
TOTAL	100,0%

FR=Freqüência Relativa.

Fonte: Autor, 2021

A categoria de maior representatividade foi **Mensurar a aprendizagem**, que também já havia sido representada na perspectiva dos docentes, evidenciando que, mesmo ocupando lugares opostos também, podem desenvolver a mesma visão sobre o mesmo objeto. Na mesma direção que os docentes, as falas de alguns discentes direcionam a avaliação como mecanismo utilizado para aferir a aprendizagem do sujeito avaliado, como foi mencionado pelo (DCB5): “*Seria avaliar o que foi **absorvido** pelo aluno, e partir daquilo ver o que **ficou pra este***”, trazendo a figura do aluno como um agente passivo no processo, no qual a avaliação serve unicamente para observar a capacidade de “retenção” de conteúdo e não gera nenhum tipo de reflexão sobre o caminho percorrido, assim como também foi posto pelo (DCB13) quando diz que a avaliação é “*Mecanismo **aferidor** da capacidade de cada aluno **assimilar** o assunto **exposto** na sala de aula*”.

Já outros discentes se posicionaram que a avaliação estaria mais associada a procedimentos que são desenvolvidos para avaliar o aluno e como uma área do conhecimento dedicada a estudar questões relacionadas ao processo avaliativo, sendo representadas nas categorias **Metodologias utilizadas para avaliar o aluno** e **Área do conhecimento**. Esses enveredaram para uma perspectiva mais distante da avaliação enquanto um elemento da prática docente, mas englobam o tema em uma perspectiva mais técnica.

Já para as concepções relacionadas ao papel da avaliação apontado pelos discentes, diferente dos docentes, demonstraram visões diferenciadas bem mais acentuadas. Por esse cenário, resultou-se em três categorias, com suas respectivas subcategorias, que representa essa distribuição, no qual se privilegiou o conteúdo emitido pelos/as discentes (**Quadro 11**).

Quadro 11 – Categorias referentes ao papel da avaliação da aprendizagem expressa pelos/as discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Mediador	<i>Feedbeack</i> para reorientação da prática docente
	<i>Feedback</i> sobre o ensino
	Acompanhar o desenvolvimento do aluno
	Ajustar o processo de ensino e aprendizagem
	Utilizar diferentes formas de aprimorar a aprendizagem
	Orientação docente
Técnico	Estabelecer métodos avaliativos
	Desenvolver estratégia para a execução dos

Verificador	objetivos de ensino
	Esclarecer sobre as avaliações
	Mensurar a aprendizagem
	Verificar a execução dos objetivos de ensino

FR=Frequência Relativa.

Fonte: Autor, 2021

A primeira categoria que reflete o papel da avaliação na concepção discente foi **Mediador**, essa está justificada pelas respostas que apresentam uma direção apontada sempre para o sentido da avaliação que exerce o papel de oferecer informações que possam servir de orientação para rever o percurso que foi feito, tanto do lugar de quem o conduziu, neste caso, os docentes, quanto o de quem era sujeito da avaliação, o discente. Como bem foi colocado pelo DCB12:

Permitir uma atualização das práticas pedagógicas do professor, a partir do entendimento das potencialidades e necessidades do aluno, afim de potencializar a aprendizagem, tal como verificar as habilidades e competências construídas pelos estudantes durante ou ao fim de um conjunto de aulas (DCB12).

É notável que mesmo ainda na graduação o discente demonstra o conhecimento da prática avaliativa como sendo, também, um elemento relacionado não apenas ao sujeito avaliado, mas que se conecta com o próprio fazer docente. Nessa mesma perspectiva o DCB3, destaca o papel da avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem,

[...] deve ser permanente do início ao fim do processo, e não apenas avaliar o aluno no final de um conteúdo/unidade com uma mera atribuição de notas. A avaliação deve ser norteadora para o professor traçar novas estratégias de ensino (DCB3).

Alguns dos demais participantes também argumentaram nessa mesma perspectiva, compreendendo o papel da avaliação para além da aplicação de testes e a classificação, mas como uma ação que permite enxergar novos cenários para os atores envolvidos no processo. Dessa maneira, visando estabelecer o acompanhamento de sua prática, encontrando conformidade com as ideias de Hoffmann, (2018, p. 18), no sentido de que “Avalia-se para conhecer, para compreender as razões das dificuldades encontradas, para promover ações efetivas, de curto e longo prazo, em benefício aos educandos, às escolas, às universidades [...]”.

Já as outras duas categorias, foram encontradas concepções diferentes, mas que já tinham sido vistas em discussões anteriores. A categoria **Técnico** foi resultado das respostas

que estavam associadas ao papel da avaliação sendo estabelecida como um ritual ou um processo burocrático, que não se relaciona de forma contínua com a ação do ensinar e do aprender, uma vez que se liga a momentos fragmentados, dedicados a estabelecer métodos e coletar informações que não serão utilizadas com objetivo de reflexão.

Outro papel dado à avaliação foi representado pela categoria **Verificador**, a qual contempla as respostas que compreendem o papel da avaliação com apontamentos para uma perspectiva tradicional, que seria relacionada a observar o grau de aprendizado dos conteúdos pelo estudante. Sendo assim, passa a ser concebida dentro da lógica classificatória, na qual se pode promover a hierarquização e processos de separação entre aprovados e não aprovados, aptos ou não aptos. Nessa lógica há o desvio da avaliação que se concebe como processo reflexivo estabelecido sobre a prática e que busca servir como um diagnóstico que permite tomada de decisão que mobiliza a superação dos obstáculos encontrados (VASCONCELLOS, 2008).

No contexto do curso pesquisado e pelas análises expostas até aqui, o tema vem assumindo diferentes sentidos, papais e finalidades mesmo entre docente e discente. A discussão subsequente será sobre os instrumentos e critérios e qual o seu lugar e suas representações também a partir dos dois públicos alvos da pesquisa.

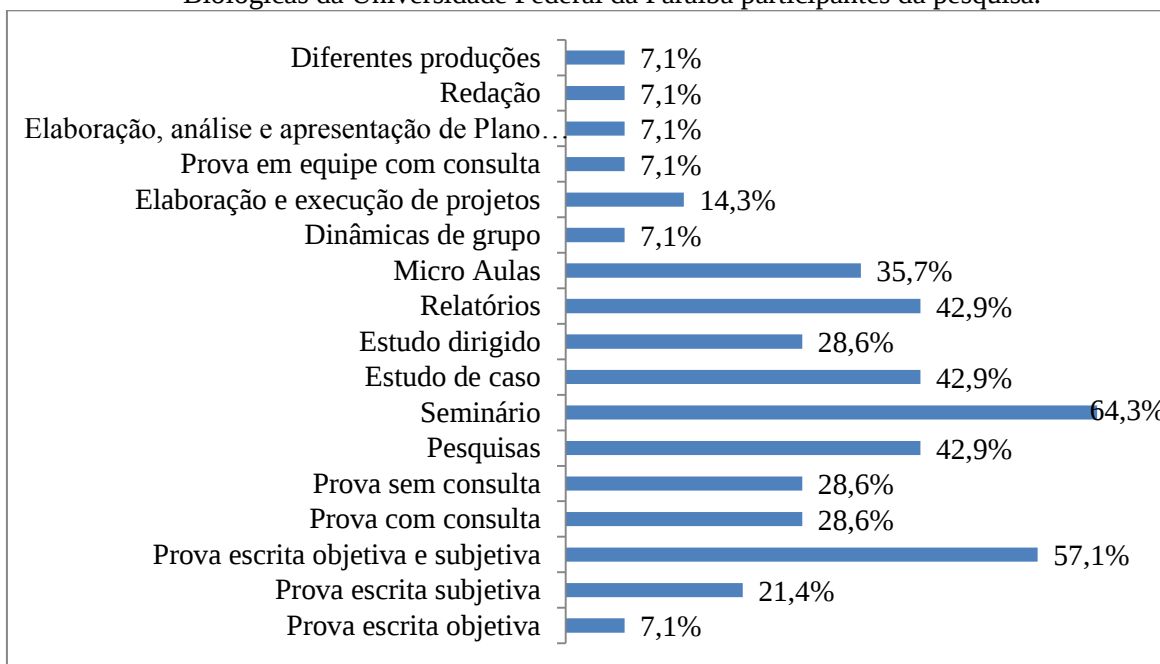
4.3 Os instrumentos e critérios segundo docentes e discentes da Licenciatura em Ciências Biológicas

Como pode haver diferença entre as concepções relacionadas à avaliação do ponto de vista de docentes e discentes, também podem ocorrer divergências na perspectiva da sua condução e execução prática. As concepções de avaliação podem influenciar a prática e consequentemente a abordagem que o docente segue para conduzir o processo avaliativo e impactar diretamente os discentes, podendo ter experiências relacionadas aos instrumentos e procedimentos avaliativos ao qual foram submetidos de formas múltiplas.

Um dos principais aspectos relacionados a algumas tensões que ocorrem na condução da prática avaliativa relacionam-se aos tipos de instrumentos que são utilizados pelos docentes, seja pelo modo autoritário que são utilizados, pelo caráter de aferição que assumem ao serem usados apenas com o intuito de penalizar e atribuir nota.

No contexto do curso aqui estudado, buscou-se identificar quais os instrumentos que são utilizados durante o processo de avaliação da aprendizagem (**Gráfico 3**).

Gráfico 3 – Instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O **Gráfico 3** demonstra os principais instrumentos utilizados pelos docentes com suas respectivas representatividades. A prova objetiva e subjetiva (57,1%) e o Seminário (64,3%) foram os mais representativos na percepção dos/das docentes. Fora as demais modalidades de provas que foram indicados no momento da pesquisa, o estudo dirigido, pesquisa, relatório e microaulas também foram apontados por grande parte dos docentes.

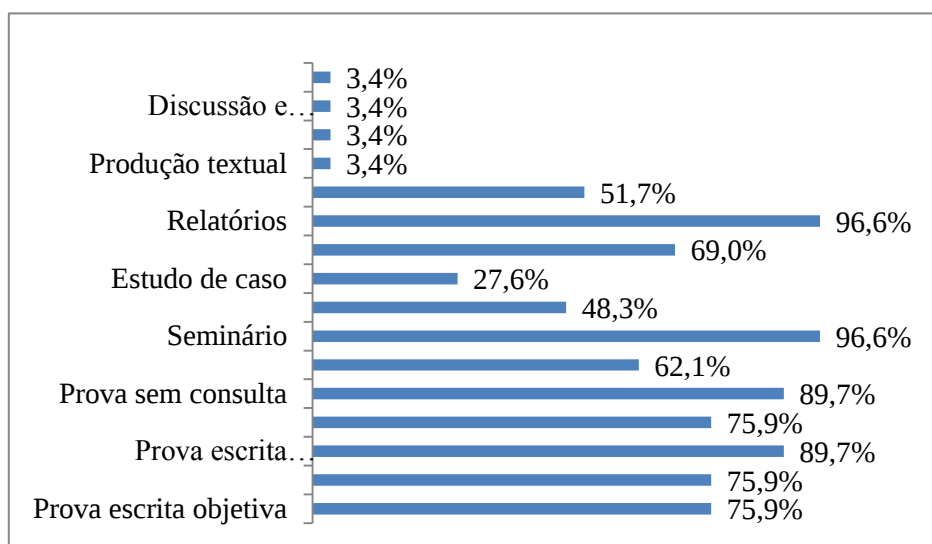
Esse cenário oferece dois indicativos. O primeiro está associado à prova como instrumento preponderante na prática dos docentes. O segundo diz respeito à diversidade de instrumentos utilizados pelos docentes. Por ser um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, é possível notar a prevalência de alguns instrumentos que estão relacionados à parte específica do curso, quando da parte pedagógica, como, por exemplo: estudo de caso, estudo dirigido, relatório e microaulas.

Essa diversidade de instrumentos pode apresentar contribuições positivas para o processo de ensino e aprendizagem. Quando avaliados através de instrumentos diversos, pode possibilitar que a informação que se busca coletar seja mais consistente e fiel à realidade. Além disso, contribui para que o sujeito avaliado seja capaz de demonstrar habilidades que poderiam não ser possíveis através de uma prova.

Já na perspectiva dos/das discentes, o cenário se mostra diferente. Para esse grupo, seminário e relatório, ambos com 96,6%, foram indicados como sendo presente na prática avaliativa dos docentes. Para a o instrumento prova e suas respectivas modalidades, diferente

do que foi observado entre os docentes, todas tiveram mais de 75,9% de representatividade (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba na perspectiva dos discentes participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Tais indicativos mostram, na visão dos discentes, que a prova em suas modalidades, ainda é o instrumento frequentemente utilizado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Esse instrumento carrega consigo uma série de tensões e impasses, primeiro porque pode exercer apenas o papel de quantificar determinados fragmentos de conhecimentos, o qual pode conservar elementos quantitativos que podem servir como classificador. Segundo, a depender de como é concebida, pode servir como alternativa para acompanhar o aprendizado de determinados conteúdos, no entanto, assim torna-se um instrumento não apenas para identificar os “erros” de quem está sendo avaliado, tão pouco, para ser um veredicto final sobre a aprendizagem. Além disso, como aponta Gatti (2003),

É preciso, ainda, considerar que a preparação de uma prova, seja de que tipo for, deve ser feita tendo em conta alguns cuidados básicos para que se possa garantir que ela vai ser um instrumento que reflita o melhor possível o que o aluno sabe (GATTI, 2003.p 105).

Outro importante processo no contexto da avaliação da aprendizagem, diz respeito ao modo como é desenvolvido e se é desenvolvido o *feedback* ao longo do processo de ensino e aprendizagem e auxílio aos instrumentos avaliativos. O modo como o *feedback* é desenvolvido pelo docente e como é percebido pelo discente pode contribuir para prática avaliativa, assim como sua ausência pode trazer fragilidades.

Entre os docentes participantes da pesquisa, todos afirmaram realizar o *feedback* durante o desenvolvimento do componente curricular que ministra para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, oferecendo, inicialmente, indicativos da concepção da avaliação associados a um processo integrativo e que promove o feedback, ou seja, permite a retomada e oferece espaço para que o conhecimento possa ser construído de forma contínua. Todavia, buscou-se compreender, também, de que forma os docentes realizam o *feedback* no componente curricular ministrado (**Quadro 12**).

Quadro 12 – Categorias referentes às formas de utilização do *feedback* expressa pelos/as docentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) participantes da pesquisa.

CATEGORIA	FR
Através do diálogo	35,7%
Correção em sala de aula	28,6%
Disponibilização dos instrumentos	7,1%
Questionário	7,1%
Através de dinâmica	7,1%
Discussão	7,1%
Indicação de erros e acertos	7,1%
TOTAL	100,0%

FR=Frequência Relativa.

Fonte: Autor, 2021

Das sete categorias resultantes, as de maior representatividade foram **Através do diálogo** (35,7%) e **Correção em sala de aula** (28,6%), sendo as demais representadas por 7,1%. É possível observar que os docentes apontaram diferentes formas de fazer o *feedback* em seu componente curricular. Na categoria que está representada por **Através do diálogo**, corresponde aos docentes que trabalham o *feedback* centrado no estabelecimento do diálogo como caminho que possa oferecer ao discente, um momento para verificar o seu desempenho no instrumento avaliativo que participou, como aponta o (D6):

Todas as atividades são corrigidas individualmente com a presença do estudante, e é realizado o diálogo para identificação de quais pontos estão corretos e quais precisam de adequações. Posteriormente os estudantes tem um prazo para entregar a atividade corrigida.

Para além disso, como pode ser visto na resposta do docente, esse momento não é apenas dedicado a mostrar o instrumento ao discente e seu respectivo desempenho nele. O diálogo estabelecido visa trazer um redirecionamento sobre o desempenho, mostrando o

alcance no que foi obtivo e o que ainda precisa de adequações. Nesse sentido, oferecendo a importância de trabalhar e refletir sobre o que ainda está sendo demandado, ou seja, o *feedback* passa a ser genuinamente trabalhado, estabelecendo um acompanhamento dinâmico e ativo, que segundo Hoffmann (2019) é capaz de contribuir para a fundamentação da ação pedagógica e do desenvolvimento e observação dos avanços ao longo da construção do conhecimento.

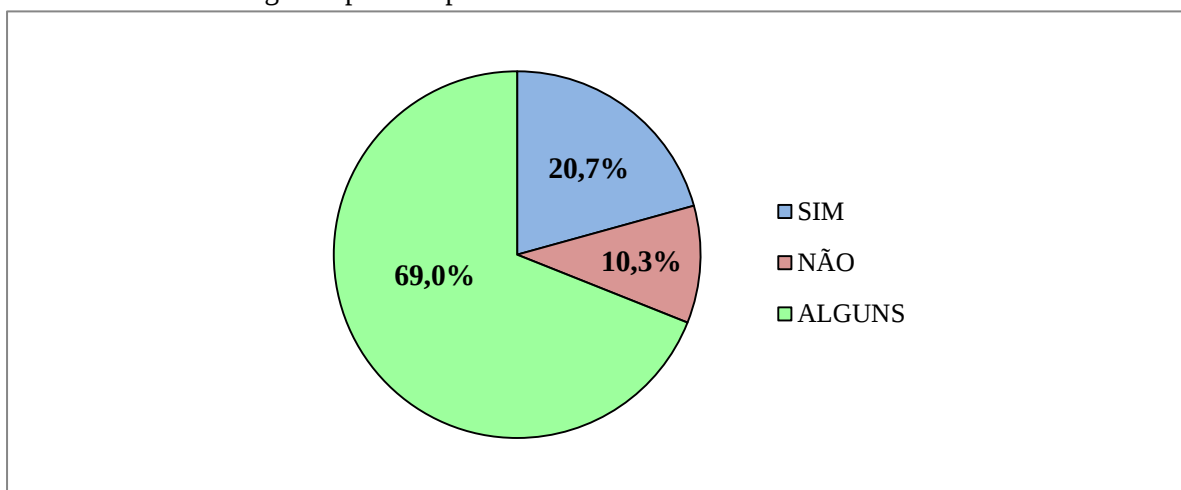
Já outras respostas que refletem a categoria **Correção em sala de aula**, é representada pelos docentes que estabelecem o *feedback* baseado na correção no instrumento de coleta de dados que foi aplicado junto aos discentes. Nesse caso, eles dedicam um momento da aula para fazer uma análise do que seria esperado do instrumento que foi aplicado. Nesse caso, seria uma forma generalista de identificar os alcances e as discrepâncias encontradas, como menciona o D6: “*Mostro a avaliação e em sala de aula comento os acertos e equívocos principais*”. Nesse caso, o *feedback* dado não oferece subsídio que indicam uma análise individual de cada discente, assim como não apresenta indicativos de que possíveis equívocos poderiam ser corrigidos.

Ademais, outro ponto observado é a escassez de *feedback* em outros tipos de instrumentos e centrando, prioritariamente, nas “provas”, como pode ser visto nas seguintes respostas dos D2 e D10, respectivamente: “*A **prova** é corrida em sala*”; “*Ocorre em cada **prova**, com sinalização do que ficou faltando o do que foi escrito de forma equivocada equivocada [...]*”. Mais uma vez a prova passa a ser frequentemente relatada tanto pelos docentes, quando pelos discentes, carregando consigo elementos de uma avaliação fragmentada e verificadora, tal como é observado por Olenir (2005):

Apesar de ser muitíssimo utilizada nas práticas atuais, em se tratando de avaliação processual, esse instrumento não cumpre um papel significativo. Aplicar a prova, nos moldes tradicionais, provoca uma ruptura com o processo de ensino-aprendizagem, além de favorecer a ênfase à nota, que acaba servindo apenas para classificar o aluno e não para diagnosticar a realidade avaliada (OLENIR, 2005, p.181).

Para os discentes foi levantado o mesmo questionamento, se os docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas exercem o *feedback* em sua prática docente. Para estes foram dadas três opções de respostas e a oportunidade de argumentar o posicionamento escolhido (**Gráfico 5**).

Gráfico 5 – Representação sobre o uso do *feedback* entre os docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas apontada pelo discentes do curso na Universidade Federal da Paraíba.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os discentes indicam que nem todos os docentes do curso realizam o *feedback* ou dão alguma tipo de devolutiva sobre o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem. Como destacado no **Gráfico 3**, 10,3% dos respondentes apontaram que nenhum dos professores realiza o *feedback*, outros 20,7% indicaram que eles realizam e os 69,0% mais representativos indicaram que apenas alguns dos docentes realizam tal prática.

Os resultados apontados podem revelar que os discentes tiveram experiências distintas em relação ao modo como a avaliação foi desenvolvida e praticada nos componentes curriculares que cursaram, principalmente com relação ao modo como os resultados foram trabalhados pelos docentes. Esses indicativos podem servir para compreender o modo como os docentes concebem esse processo, uma vez que, se não há uma retomada, indicativos de melhoria, acompanhamento e a presença de uma devolutiva/*feedback*, a avaliação pode estar sendo exercida como verificação, na qual os resultados que foram obtidos servem apenas para quantificação (LUCKESI, 2011b).

Mesmo entre os discentes que responderam sim para esse questionamento, foi possível encontrar justificativas que realçam aspectos da prática docente. Como foi colocado pelos seguintes discentes, o *feedback* é tratado de forma superficial e não torna uma estratégia capaz de contribuir de forma eficaz para a aprendizagem.

Todos devolvem as avaliações, mas apenas alguns comentam sobre as questões e fazem a correção coletiva (DCB19).

*Sim, **porém superficial**, uma vez que não era disponibilizado um tempo para trabalhar os "erros e acertos" avaliados pelo recurso, havendo apenas um momento de **questionamento sobre as notas** (DCB26).*

*Dão esse **feedback em forma de nota**, e comentam sobre como ser melhorado o desempenho (DCB27).*

Nessas respostas, é possível notar, ainda, uma tendência de o *feedback* ser apenas relacionado a devolução da “nota” que o discente tirou em determinado instrumento, em vista disso, encontrando respaldo em Olenir (2005, p. 183) quando enfatiza que o campo da avaliação da aprendizagem na Educação Superior precisa de uma alteração no tratamento que os professores dão aos resultados, visto que “Perceber as necessidades/dificuldades dos alunos e conseguir intervir na realidade para ajudar na superação faz-se necessário. Aqui, o erro passa a ser muito importante para o nosso trabalho. O erro revela que o aluno precisa de nossa ajuda”.

Um cenário semelhante também é encontrado nas respostas dos discentes que responderam que apenas alguns docentes realizaram o *feedback*. Foi possível captar que existe uma dicotomia na utilização do instrumento avaliativo, na qual enquanto alguns realizam de forma clara e precisa, outros apenas cumprem com o ritual de devolver o instrumento avaliativo, nessa direção o discente diz que:

*Alguns professores **devolvem as provas e trabalhos** e não apontam os erros dos estudantes, não explicam, não dizem como e nem o porquê. Já outros professores **explicam, mostram o erro, oferecem sugestões** de pesquisas e **auxiliam** o aluno durante esse **processo** (DCB8).*

Revelando que alguns docentes são capazes de fazer um acompanhamento preciso dos resultados obtidos, fazendo sua realocação para promover estímulos ao aprendizado e desenvolvendo uma postura mediadora da avaliação, na qual o erro contrapõe-se ao papel de penalidade, mas é ressignificado como forma de “elementos dinamizadores da ação avaliativa como mediação, elementos significativos na discussão, na contra argumentação e na elaboração de sínteses superadoras” (HOFFMANN, 2019, p.104).

Outro indicativo encontrado nos relatos dos discentes é que o *feedback* tem-se estabelecido como a forma de devolutiva do instrumento ou do valor quantitativo que foi alcançado, sem apresentar detalhamento desses resultados, como segue nos seguintes relatos:

*Muitos professores apenas apresentavam as **notas finais**, o que dificultava a observação de pontos a serem melhorados no **exame aplicado** (DCB1).*

*Alguns e poucos que discutiam trabalhos e quase nenhum discutia as **provas**, tanto que alguns nem nos mostravam as **provas** e nem explicavam o que erramos para que o erro fosse corrigido (DCB2).*

*Não são todos que comentam as avaliações, seja após a **prova** ou no **final do período**, geralmente os que fazem devolutiva são os professores da área de educação (DCB7).*

Emergem desses relatos, imagens de uma prática avaliativa ainda pautada no silenciamento dos estudantes e da forte relação vertical e autoritária nos usos e finalidades da avaliação. Nota-se que mesmo apontando a presença de discussão dos resultados por parte dos docentes, existem sinais da permanência do *feedback* compreendido meramente como recurso técnico e burocrático. Além disso, semelhantes aos relatos acima, há ainda uma intensa tendência centrada na “prova”, “nota” e “etapas finais” como agentes do processo avaliativos, visto que houve poucos relatos relacionando o *feedback* a outros tipos de instrumentos ou procedimentos.

Sobre isso, Vasconcellos (2008, p. 55), aponta que,

A nota, ao invés de ser um elemento de referência do trabalho de construção de conhecimento, passa a desempenhar justamente o papel de prêmio ou castigo, alienando a relação pedagógica, na medida em que tanto o aluno como o professor passam a ficar mais preocupados com a nota do que com a aprendizagem (VASCONCELLOS, 2008, p. 55).

Ultrapassado a discussão em relação aos instrumentos nas diferentes perspectivas dos interlocutores, cabe, também, sinalizar os indicativos que foram apresentados em relação à utilização de critérios no contexto da etapa de coleta de dados. Os critérios estão intimamente ligados aos instrumentos de coleta de dados, assim como, podem contribuir para a construção de uma prática avaliativa que permite visualizar o processo avaliativo como um caminho de construção coletiva.

Com relação à utilização de critérios durante a aplicação ou na construção dos instrumentos de coleta de dados, todos os/as docentes sinalizaram fazer a utilização dos mesmos em sua prática. No **Quadro 13** estão descritas as principais categorias que refletem os tipos de critérios que foram apontados pelos docentes.

Quadro 13 – Categorias referente aos critérios utilizados pelos docentes participantes da pesquisa durante sua prática avaliativa no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba.

CATEGORIA	FR
Variados	46,2%
Adequação teórica	38,5%
Participação	7,7%
Assertividade	7,7%
Total	100,0%

FR=Frequência Relativa.

Fonte: Autor, 2021

As categorias de maior representatividade foram **Adequação teórica** com 38,5% e **Variados** com 46,2%. A primeira categoria reflete os critérios que são utilizados para observar a capacidade de responder aos instrumentos avaliativos a luz de referências próprias já estabelecidas pelos docentes, sendo transformados em balizadores ou réguas que servirão para identificar até onde o estudante foi capaz de atingir, pois conforme D5 o critério que utiliza seria a “*Resposta conforme o conhecimento acerca do assunto*” semelhantemente ao D8, pois o critério utilizado é “[...] *um gabarito, contendo as respostas e conteúdo esperados*”.

Essa visão de adequação teórica mostra deslocar-se sentido a instrumentos centrados nos conteúdos conceituais, no qual o sujeito avaliado teria que responder de forma a cumprir elementos teóricos essenciais do conteúdo. No entanto, é notório questionar em função de quem e que contribuição traria tal critério. É sabido que o avaliado deverá oferecer devolutiva sobre o que foi ministrado durante o ensino, todavia, estabelecer a avaliação como caminho formativo requer pensar os critérios como elementos auxiliares, tanto para docente quanto para discente, os quais se estabelecem como contribuintes para amenizar correções autoritárias e focadas na busca por “erros”, pois como afirma Hoffmann (2018, p. 138) “O importante é perguntar-se muito, questionar o aluno para saber o que ele sabe, até onde ele sabe ou de que jeito está aprendendo, não para se obter uma resposta predeterminada”.

Na segunda categoria **Variados**, foram reunidas as respostas dos docentes que estabelecem os critérios em múltiplos sentidos. Esses denotaram estabelecer critérios que perpassam os limites dos conteúdos, assim como indicam utilizar critérios variados segundo o instrumento de coleta de dados utilizados, conforme indica o D13 “*A escrita coerente e fundamentada, a oralidade segura, a criatividade, interação entre a equipe e a turma, socialização [...]*”. Fica visível que os critérios utilizados vão além da busca por correção teórica do conteúdo, mas visa contemplar outros tipos de habilidades, ressaltando tanto no

nível individual, quanto coletivo, o que pode apresentar contribuições para a reflexão sobre os métodos avaliativos que vão além de provas e exames, contribuindo para a formação dos futuros docentes.

4.5 Professores em formação: vivências e perspectivas para atuação docente

A avaliação deve modificar tanto aluno quanto professor. Agir sobre o erro se faz necessário, ponto de partida para nortear o ensino e a coordenação necessária para que o educando possa visualizar o caminho e a autonomia para a sua aprendizagem. Que os erros possam gerar novos significados e ser terreno para novas descobertas que instiguem a investigação e o agir sobre a própria aprendizagem, portanto, Luckesi (2011a, p. 65) ressalta que,

[...] já estamos passando da hora de transformar conceitos em práticas. A avaliação da aprendizagem exige a apropriação dos conceitos de forma encarnada, traduzidos no cotidiano das nossas salas de aulas. Não bastam somente bons discursos, importam boas ações baseadas em conceitos adequados (LUCKESI, 2011a, p. 65).

Diante disso, é preciso investigar as redes que se estabelecem entre às experiências relacionadas ao campo da avaliação da aprendizagem durante a formação docente, e se essas estão apresentando reflexões e oportunidades que colaborem na construção e na preparação de professores que possam ser capazes de saber avaliar de forma a contribuir para ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao discutir sobre os saberes profissionais focando nos professores, Tardif (2000) tem apontado, entre outros, que os saberes dessa classe são também produzidos ao longo do tempo (temporais), na qual sua formação pode sofrer influências da sua história de vida e de sua formação escolar, visto que foram imersos em sua área profissional durante longo período de tempo. Sendo assim, é possível que as experiências vivenciadas na educação básica e superior possam influenciar na construção e prática dos futuros docentes.

Partindo dessas reflexões e situando no contexto aqui pesquisado, foram indagados aos futuros professores egressos de Licenciatura em Ciências Biológicas, em que momentos estariam sendo avaliados ao longo de sua formação. Foram obtidas sete categorias referentes a esse aspecto e que possuem diferentes indicativos (**Quadro 14**).

Quadro 14 – Momentos em que os discentes de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba percebem que são avaliados.

CATEGORIA	F.R
Durante a aplicação dos instrumentos avaliativos	52,0%
Continuamente	16,0%
Após a divulgação dos resultados	12,0%
Em cada unidade	8,0%
Meio e fim do curso	4,0%
Durante <i>feedback</i> do docente	4,0%
Em nenhum momento	4,0%
Total	100,0%

FR=Frequência Relativa.

Fonte: Autor, 2021.

As categorias de maior representatividade foram **Durante a aplicação dos instrumentos avaliativos** e **Continuamente**. Essas trazem diferentes visões, a primeira indica que o seu processo avaliativo tem se dado exclusivamente nos momentos em que foi realizado algum tipo de procedimento avaliativo, na qual se obteria alguma nota ou conceito. Mais uma vez, indicando que as próprias visões dos discentes no que tange aos aspectos avaliativos em seu curso revelam uma forte tendência a uma concepção tradicional, classificatória e fragmentada em momentos específicos, assim também aflora nas categorias **Após a divulgação dos resultados**, **Em cada unidade** e **Meio e fim do curso**.

Na segunda categoria (**Continuamente**) estão as respostas que representam os discentes que sinalizaram serem avaliados não somente através de aplicação de exames, mas ao longo do período, sendo considerados tanto elementos quantitativos como qualitativos. Sendo assim, podendo representar uma ruptura como o modelo tradicional que tem ligado a avaliação da aprendizagem como momento de fratura como ensino e aprendizagem, como qualificador final deste processo, o que pode levar os docentes em formação a refletirem sobre as reais finalidades da aprendizagem e contribuir para desenvolver uma visão crítica sobre concepção classificatória que ainda permanece na educação básica, pois como sinaliza Villas Boas e Soares (2016, p.243) aos cursos de licenciatura cabe “[...] formar profissionais da educação capazes de resolverem o dilema aprovação *versus* reprovação, em busca das aprendizagens de todos, sem que signifique aprovação automática”.

Além desses achados, nota-se que os estudantes que indicarem ainda serem submetidos a uma avaliação resumida pelo momento da aplicação dos instrumentos, indicam insatisfação com essa ação, ao apontarem como os docentes formadores tem concebido a avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Para alguns discentes do curso, a tema em questão foi atribuído aos docentes associando suas práticas permeadas por uma cultura avaliativa distante da perspectiva formativa, pois sua prática tem se traduzido em um viés classificatório, autoritário e burocrático, baseada na aplicação de exames e exercida como fim do processo, os quais apresentam pouca oportunidade de crescimento e contribuir para divisão e hierarquização dos alunos, como foi apontado pelos seguintes discentes:

*Como um instrumento **classificatório**, para **atribuir notas** aos alunos e "alimentar" o sigaa. A grande maioria não se atenta à avaliação durante todo o processo de ensino aprendizagem, apenas no final (DCB3).*

*Existe uma **visão tradicional** muito forte em relação às avaliações, em que muitas das vezes o único aspecto que é levado em consideração é a **objetividade do exame** e capacidade do aluno de respondê-lo. A avaliação é pontual, tem data, dia e hora para acontecer, raramente se caracteriza por um processo contínuo (DCB1).*

Os relatos ainda continuam a apontar indicativos encontrados desde os planos de curso dos docentes, na qual a visão dos processos avaliativos tem sido unicamente direcionada a verificação da aprendizagem por intermédio de posturas repetitivas, Olenir (2005 p.176) tem advertido que as práticas avaliativas no ensino superior podem sofrer modificação relacionada à escolha dos instrumentos que são utilizados, no entanto, a postura que se tem dado aos resultados tem sofrido pouca alteração, quando menciona que o método permanece o mesmo, resumindo-se em, “[...] transmitir o conteúdo, marcar a data da “prova” (que pode ser trabalho, seminário, exercício, pesquisa), aplicar a atividade avaliativa, corrigir, entregar o resultado e depois, recomeçar mais uma vez o nosso trabalho acadêmico e pedagógico”.

Em outra perspectiva, alguns discentes, apesar de ainda advertir sobre modos como alguns docentes ainda realizam sua prática avaliativa, apontam que existem outros que se preocupam com outros elementos relacionados à maneira como é dado o processo avaliativo, o DCB27 enfatiza que,

[...] os professores mais ligados a área de educação possuem uma preocupação maior com a avaliação da aprendizagem, entendendo a importância dela e buscando alternativas eficazes de avaliação. Enquanto que os professores de disciplinas específicas das ciências biológicas são mais voltados às tradicionais provas escritas, o que demonstra uma certa negligência aos processos de avaliação e de outras formas de verificar a aprendizagem existentes.

Mostrando que mesmo sendo um curso de licenciatura, ainda existe uma desarticulação em relação ao modo como são desenvolvidos os diferentes componentes curriculares, faltando uma integralização entre as diferentes áreas do conhecimento, do modo que contribua para uma formação sólida dos futuros professores (GATTI, 2014). No entanto,

como assinala Villas Boas e Soares (2016, p. 242) “A responsabilidade pela formação pedagógica não pode ser atribuída a “alguns”, mas a todos os docentes que desempenham a função de professores formadores”. Dessa forma, os saberes sobre avaliação não devem, exclusivamente, estarem presentes apenas nas disciplinas da Educação, mas serem incorporados no cotidiano dos cursos de licenciatura, assim, a experiência e reflexão sobre esse tema não fica restrita a determinadas disciplinas.

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, o resultado encontrado a partir da visão dos discentes, indica que o tema foi discutido em uma série de componentes curriculares, tanto da área pedagógica, quanto das específicas, contudo, existe uma grande discrepância entre elas, na qual o tema se concentrou expressivamente nos componentes curriculares das áreas pedagógicas (**Tabela 2**).

Tabela 2 – Relação dos componentes curriculares em que o tema avaliação da aprendizagem foi discutido apontado pelos discentes de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba.

COMPONENTE CURRICULAR	F.A	F.R
Avaliação da aprendizagem	16	55,2%
Didática	9	31,0%
Estágio Supervisionado I e II	5	17,2%
Metodologia e Instrumentação para o Ensino de Biologia	4	13,8%
Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia	7	24,1%
Política e Gestão da Educação	1	3,4%
Currículo e Trabalho Pedagógico	1	3,4%
Fundamentos Psicológicos da Educação	2	6,9%
Fundamentos Biológicos da Educação	1	3,4%
Biologia Celular	1	3,4%
Bioquímica Estrutural	1	3,4%
Bioética	1	3,4%
Outras (Centro de Educação)	4	13,8%
Nenhuma	2	6,9%

Fonte: Autor, 2021.

Outro ponto importante diz respeito ao impacto que essas experiências e esses relatos podem ter na atuação dos futuros professores. Entre os discentes que participaram da pesquisa, apenas 59% disse se sentir preparado para exercer a avaliação da aprendizagem durante o exercício da sua profissão, os demais (41%) indicaram ainda não estarem preparados para desenvolver tal ação. Assim, ainda que o tema tenha sido trabalhado em alguns componentes curriculares, não foi suficiente para que os formandos se sintam plenamente preparados para executá-la em suas práticas docentes.

Para os que se sentem preparados, respaldam-se no aporte teórico sobre o tema que lhes foi concedido através ao longo de sua formação, como sinaliza o discente, foi “*Por meio do conhecimento detido nas cadeiras as quais trataram do assunto e da prática, que se fez a mais importante para entender como se dá a avaliação na realidade escolar*” (DCB7).

Além disso, foi realçado que vários desses saberes foram adquiridos pela participação no componente curricular avaliação da aprendizagem, o discente enfatiza que foi através dele que,

[...] pude enxergar uma perspectiva completamente nova sobre a temática e os seus processos, o que me permitiu observar experiências passadas com um olhar metodológico e conseqüentemente me basear para aproveitar bons exemplos e evitar maus exemplos (DCB1).

Na mesma direção foi destacada a contribuição do componente curricular, uma vez que foi,

Após cursar a disciplina de Avaliação da Aprendizagem durante a minha graduação, aprendi sobre o real propósito da avaliação e como ela deve ser utilizada e tenho sempre buscado novos conhecimentos sobre a temática para que consiga praticá-la verdadeiramente durante o exercício da minha profissão (DCB15).

Esses relatos justificam e corroboram com a importância deste componente para a formação docente, visto que foi destacado a sua importância para refletir sobre o tema e instigar o aprofundamento sobre ele, revelando o grau de importância que também foi e poderá ser para os futuros formados a inclusão desse componente como obrigatório no novo PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Outros discentes reconhecem estarem preparados, todavia, apontam em suas respostas, que ainda necessitam continuar aprendendo e se aprimorando, encontrando respaldo no que Tardif (2014) tem indicado com relação aos saberes docentes, uma vez que ressalta a importância dos saberes que são construídos ao longo da formação acadêmica, mas reconhecendo que a atividade docente também se faz através de imersão e reflexão sobre o seu próprio fazer.

Ademais, foi apontando, também, que além das experiências que foram vividas nas disciplinas, a participação em programas de inserção no campo docente ofereceram contribuições importantes, como foi ressaltado pelos discentes:

[...] Nunca podemos saber o dia de amanhã ou as turmas que iremos trabalhar, mas em algumas disciplinas e programas de incentivo ao discente, pude ter a oportunidade de aprender o que é AP e por um pouco do que aprendi em prática. Passei por isso tanto como estudante como

*professora em projetos como a **Residência Pedagógica e o Probex**. Tenho muito o que aprender e muita experiência a adquirir, mas esse pouco já me ajudou bastante no decorrer do meu desenvolvimento em minha graduação (DCB2).*

*A partir da vivência enquanto bolsista da **Residência Pedagógica**, foi possível aplicar algumas teorias estudadas na graduação, e foram experiências que deram muito certo, onde percebi que os estudantes realmente entenderam [...] (DCB14).*

A partir dessas repostas, é notável o reconhecimento e importância que foi dada pelos discentes em exercer de forma prática o que foi aprendido durante as aulas na graduação, levando-os a vivenciar situações reais de seu futuro campo de atuação ainda na graduação, o que configura um aprimoramento sobre a construção de sua identidade docente, uma vez que é desafiado a mobilizar os conhecimentos que foram adquiridos ao longo da sua formação.

Diante disso, destaca-se o papel fundamental que existe em promover a inserção dos estudantes de Licenciatura em seu campo de atuação antes de sua formação, seja através dos estágios ou dos programas de iniciação a docência, de forma que sejam levados a refletir sobre as particularidades eminentes de sua profissão, pois segundo Silva Júnior (2010, p. 6), “os contextos de trabalho se credenciam como ambientes de formação, pelo reconhecimento de seu valor formativo”. Sendo assim, contribuem para trazer questionamentos a respeito das possibilidades presentes no campo da avaliação da aprendizagem, formando condutas que possam visualizar tal tema para além da perspectiva tradicional.

Com essas reflexões sobre o campo formativo dos licenciandos e suas relações com a avaliação da aprendizagem, o capítulo de resultados e discussão é fechado e abre espaço para na seção seguinte serem tecidas as considerações finais da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o grau da importância sobre o tema para o processo de ensino e aprendizagem, as concepções dicotômicas e equivocadas sobre seu papel e finalidade que ainda permanecem presente nos diversos níveis de ensino, a escassez de produção acadêmica sobre a inserção na formação inicial nos trabalhos de conclusão de curso, este estudo buscou investigar como é concebida a avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba a partir das perspectivas docente e discente.

Com relação aos documentos oficiais escolhidos para a pesquisa, notou-se que eles indicam perspectivas distintas sobre a avaliação da aprendizagem. O regulamento dos cursos de graduação, apesar de fazer algumas indicações que possam tomar uma perspectiva

formativa, ainda sinaliza uma forte aparência tradicional, sendo tratada como processo técnico e burocrático. O PPC não faz referências diretas ao que foi pesquisado, mas oferece elementos que indicam uma postura integrativa do tema ao curso através da inserção do componente curricular no novo PPC. Nos planos de curso, houve duas perspectivas dicotômicas, na qual o tema assume tanto uma visão de avaliação como processo integrado, quanto apenas como momento para aplicação de exames.

A partir das categorias fruto das respostas, tanto os docentes quanto os discentes possuem concepções semelhantes sobre o tema. Alguns indicam a ideia de avaliação como ação de mensurar a aprendizagem através de momentos específicos na qual ocorre a aplicação dos instrumentos avaliativos, ou seja, uma concepção tradicional, com a finalidade classificatória e assumindo um papel técnico e burocrático. Já outros associam a uma concepção mais formativa do processo, na qual se busca visualizar o caminho de aprendizagem do aluno, desenvolvendo um papel mediador e com a finalidade de promover o crescimento.

Os instrumentos avaliativos utilizados no curso são diversos. No entanto, havendo divergência entre as perspectivas dos pesquisados. Entre os docentes prevaleceu a utilização de provas, enquanto que para os discentes foram mais utilizados os seminários e relatórios. Associado aos instrumentos também foi indicado a realização do *feedback*, todavia, nem sempre praticado de forma adequada. A utilização dos critérios também foi sinalizada de forma diversas, havendo contribuições tanto positivas como negativas.

As vivências formativas dos discentes ao longo curso, seja através dos componentes cursados ou dos programas de iniciação a docência que participaram, indicam contribuir para a formação dos futuros docentes e mais especificamente para sua preparação para avaliar quando for professor, no entanto, ainda havendo alguns que não detêm essa mesma perspectiva. Portanto, as experiências vivenciadas ao longo da graduação não impactaram da mesma forma sobre todos.

Evidencia-se, desse modo, que a avaliação da aprendizagem tem sido concebida no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas mediada por diversas visões e práticas distintas, nas quais ainda se perduram a avaliação sendo exercida apenas pela lógica tradicional, na qual se conservam elementos de uma ação de verificação da aprendizagem, através de momentos estanques que ocorrem pela aplicação de exames. Todavia, ainda há indícios de resistência a essa ação que puderam ser registados através das respostas apreendidas juntos ao público-alvo da pesquisa.

Para romper com essa visão introjetada nas práticas docentes e no discurso dos discentes, é importante que haja o incentivo ao debate sobre o tema junto aos campos diretórios do curso, formação continuada para os docentes, na qual sejam tratados assuntos pertinentes sobre a temática, incentivo ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao tema nos trabalhos de conclusão de curso, implementação de estratégias que visam situar a avaliação da aprendizagem de forma mais clara nos programas de iniciação à docência, de modo que possam contribuir para gerar, nos futuros professores, um saber avaliar que promova a capacidade de interpretação e análise, que provoque o indivíduo ao questionamento e o torne capaz de guiar e aprimorar sua aprendizagem.

Ao defrontar-se com o processo de pesquisa, a escrita deste trabalho permitiu-me refletir sobre o tema e sua relação com as mais diversas áreas e seu impacto na vida das pessoas. Pude vivenciar momentos de embate com o “eu pesquisador”, contribuindo para o amadurecimento acadêmico e também para a minha identidade docente, visto que foi necessário dialogar com vários atores sobre o tema e construir caminhos para sua intersecção com a Educação Superior e a formação docente. Dessa forma, trazendo novos questionamentos para a academia e os campos de pesquisa correlatos, bem como para promoção do conhecimento sobre a condição pedagógica a qual a avaliação da aprendizagem está alicerçada, elucidando o seu papel, função e impacto nas aprendizagens e formação dos futuros professores de Ciências e Biologia e contribuindo para que a partir dos resultados obtidos os docentes do curso possam refletir sobre sua prática.

Ressalta-se, contudo, que a pesquisa se faz em um recorte específico do contexto estudado, dessa forma, os achados da pesquisa não são deduções que propõem um ponto final ou até mesmo o esvaziamento da questão pesquisada. Ao contrário, as respostas encontradas podem servir como novelo que partirão a costura das outras questões que ainda podem ser investigadas sobre outras perspectivas, como por exemplo: como ocorre a avaliação da aprendizagem nas modalidades de bacharelado e licenciatura; quais os discursos sobre o tema a partir de discentes egressos do curso e que já estão em atuação; como o processo de *feedback* influencia a aprendizagem e etc.

Agradeço a quem se dispôs a ler o trabalho até o seu desfecho final e também que o desejo inicial que ele pudesse provocar reflexões sobre o tema também possa ter se sucedido. Por fim, que avaliação da aprendizagem possa ser realmente alvo de debate, que possa ter seu papel bem definido. Que seja agente modificador, que provoca crescimento e reflexão sobre o que se aprende e como se aprende. Que gere mudanças tanto no educador, quanto no

educando. Que o erro não seja temido, mas compreendido como a oportunidade de lapidação, e que as correções possam ser mais acolhedoras e sensíveis.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliação da aprendizagem:** como trabalhadores-estudantes de uma faculdade particular noturna veem o processo - em busca de um caminho. 1990. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1990.

ALVES, Maria Palmira. **Currículo e avaliação:** uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora, 2004.

CARMINATTI, Simone Soares H; BORGES, Martha. K. Perspectivas de avaliação na contemporaneidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

CARDINET, Jean. **Evaluation scolaire et pratique.** Bruxelas: De Boeck, 1998.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. **Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba.** Resolução N° 16/2015. Serviço Público Federal. 2015.

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba.** João Pessoa, 2018.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental. 3. ed., v. 04, Brasília: A Secretaria, 2001.

CHAVES, Sandramara Matias. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior:** realidade, complexidade e possibilidades. 27° Reunião Anual da ANPED. 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliacao-da-aprendizagem-no-ensino-superior-realidadecomplexidade-e-possibilidades>. Acesso em: 18 nov. 2019.

CHULEK, Viviane. **Critérios e instrumentos de avaliação:** o que são e quais suas funções. In: *Cadernos PDE*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2014.

CUPOLILLO, Amparo Villa. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.2, n.1, p.51-64, jan./jun. 2007.

DEPRESBITERIS, Léa. Instrumentos de avaliação: a necessidade de conjugar técnica e procedimentos éticos. **Revista Aprendizagem**. Pinhais: Editora Melo, ano 1, n. 1, jul./ago. 2007.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação da aprendizagem**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005.

FETZNER, Andréa Rosana. **Perspectivas críticas da avaliação**. In: Avaliação, um tema polêmico. Boletim Salto Para o Futuro, Ano XX, n. 18, novembro, 2010, p. 18 – 21.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v.333, n.3, p.182-188, set/dez. 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: sabres necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46. 2014.

GATTI, Bernadete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan./jun. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.

GUIMARES, Henrique Manuel. Concepções, crenças e conhecimento: afinidades e distorções essenciais. **Quadrante**, v.19, n. 2, p. 81-101. 2010.

GODOY, Arilda Schmitd. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um estudo exploratório a partir das opiniões dos alunos do primeiro e do último ano de três cursos de graduação. **Administração on line**. v.1, n.1. jan./fev./mar. 2000.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Trad.: Maria Arisdites Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

GRILLO, Marlene Corroero; GESINGER, Rosana Maria; FREITAS, Ana Lucia Souza *et al.* **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mitos e desafios**. 46. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019. 158 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. 160p.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KRAEMER, Maria Elisabeth P. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitária em América del Sur. Mar del Plata, dez. 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2011.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1 ed. 6º reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUDKE, Menga; SALLES, Mercedes. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (orgs.). Universidade futurante: produção de ensino e inovação. Campinas: Papirus, 2002.

LIMA, Valderez Marina do Rosário; GRILLO, Marlene Corroero; HARRES, João Batista Siqueira. **Diferentes formas de expressão da aprendizagem**. In: GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria. Por que falar ainda em avaliação? Porto Alegre: EdUPUCRS, 2010.

LOUGHRAN, John. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana M. (Orgs.). **Aprendizagem desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde: Edições Pedago, 2009. p. 17-37.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAES, Dirce Aparecida F. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e aprendizagem. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n.49, p. 233-258, maio/ago. 2011.

NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. Cahiers Pedagogiques, n. 280, p. 47-62. 1990.

OLENIR Maria Mendes. **Avaliação formativa no ensino superior:** reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (orgs.) Currículo e avaliação na educação superior. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 175-197.

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

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Angel Gomez. **A aprendizagem e o ensino de ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais.** n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

SOUZA, Luciano Dias; ALMEIDA, Flávio Aparecido; BARD, Lucimere Aleixo; CANCELA, Lucas Bocard. Os desafios enfrentados pelos professores no processo de avaliação no ensino superior. **Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria, v. 7, n. 16, p. 59-66, set./dez. 2018.

SILVA JÚNIOR, Carlos Alberto. “Fortalecimento das Políticas de Valorização Docente: Proposição de Novos Formatos para Cursos de Licenciatura para o Estado da Bahia”, In: **Relatório.** Unesco/Capes, Brasília, 2010.

SOUZA, Milena Cristina Aragão Ribeiro; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno. **Práticas de castigos escolares nos 1800:** o cotidiano no plural. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “História, Sociedade e Educação no Brasil”, João Pessoa. 2012.

SOUZA. Ana Maria Lima. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, n.1, jan./jun. 2012.

SCHON, Célia Kaczarouski; LEDESMA, Maria Rita Kaminski. **Avaliação da aprendizagem.** Programa PDE, SEED – PR, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VANCONELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e seus mestres:** a educação no Brasil dos Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F; SOARES, Silvia Lucia. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago., 2016.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário:** formação da cidadania crítica. *In:* VEIGA, I. P; NAVES, M. L. Currículo e avaliação na educação superior. Araraquara: Junqueira & Marim, 2005.

ZABALA, Antoni. Por que se deve avaliar. **Revista Pátio**, n. 73, fev. 2015. Disponível em: <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/5937/por-que-se-deve-avaliar.aspx>. Acesso em: 24 mar. 2020.

ZANON, Denise Puglia; ALTHAUS, Maiza Margraf. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária.** *In:* Semana Pedagógica UEPG. Ponta Grossa, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

(QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Caro docente, o presente questionário faz parte do projeto de pesquisa do graduando Flávio Vieira Carvalho da Silva do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, e corresponde à etapa de investigação para o Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso intitulado “A avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba: uma análise a partir da perspectiva docente e discente”.

PARTE I:

Gênero com qual se identifica: M (☐) F (☐) Outro (☐) _____

Centro em que está lotado: (Ex: CCEN) _____

Departamento em que está lotado: _____

Período que ministrou disciplinas para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas:

2019.1 (☐) 2019. 2 (☐)

Disciplina que ministrou/ministra _____

Área de formação (Graduação): _____

Licenciatura (☐) Bacharelado (☐) Ambos (☐)

Área de formação (Mestrado): _____

Área de formação (Doutorado): _____

Tempo de atuação como docente da UFPB: _____

PARTE II:

1. Para você, o que seria a avaliação da aprendizagem?

2. Em sua opinião como docente, qual é o papel da avaliação da aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem?

3. Qual seria a finalidade da avaliação da aprendizagem no componente curricular ministrado por você para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?

4. Durante o percurso de execução do componente curricular que ministra, quais seriam os momentos que você realiza a avaliação da aprendizagem dos estudantes?

5. Que instrumentos ou procedimentos você utiliza para avaliar a aprendizagem dos estudantes no componente curricular que ministra para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas? Pode marcar mais de uma opção.

Prova escrita objetiva ()	Prova escrita subjetiva ()	Prova escrita objetiva e subjetiva ()
Seminário ()	Estudo de caso ()	Estudo dirigido ()
Prova com consulta ()	Prova sem consulta ()	Relatórios ()
Portfólio ()	Pesquisas ()	Micro aulas ()

Outro(s): _____

6. Quando elabora, aplica e corrige as avaliações dos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, você utiliza algum tipo de critério?

Sim () Não () Qual/Quais?

7. Durante as vivências no componente curricular que ministra para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, você realiza o processo de *feedback*/devolutiva em relação às avaliações que os estudantes são submetidos?

Sim () Não () De que forma?

8. Você segue alguma norma ou documento institucional que oriente a construção de suas avaliações para os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?

Sim () Não () Qual?

9. Durante o seu processo formativo como docente você estudou algum conteúdo sobre Avaliação da aprendizagem? Em qual disciplina?

10. Você já participou de alguma formação continuada que abordasse sobre Avaliação da aprendizagem?

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE – B

(QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Caro discente, o presente questionário faz parte do projeto de pesquisa do graduando Flávio Vieira Carvalho da Silva do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, e corresponde à etapa de investigação para o Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso intitulado “A avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba: uma análise a partir da perspectiva docente e discente”.

PARTE I:

Gênero com qual se identifica: M (☐) F (☐)

Outro (☐) _____

Idade: _____

Período que está cursando atualmente (☐): _____

PARTE II:

1. Em sua opinião, o que seria a avaliação da aprendizagem?

2. Para você, qual seria o papel da avaliação da aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem?

3. Que instrumentos ou procedimentos os docentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas UTILIZAM para avaliar nos componentes curriculares que você cursou ou está cursando? Pode marcar mais de uma opção.

Prova escrita objetiva (☐)	Prova escrita subjetiva (☐)	Prova escrita objetiva e subjetiva (☐)
Seminário (☐)	Estudo de caso (☐)	Estudo dirigido (☐)
Prova com consulta (☐)	Prova sem consulta (☐)	Relatórios (☐)
Portfólio (☐)	Pesquisas (☐)	Micro aulas (☐)
Outro(s): _____		

4. Em que momentos você percebe que foi/é avaliado nos componentes curriculares que cursou/está cursando enquanto estudante de licenciatura em Ciências Biológicas?

5. Os docentes do curso realizam o *feedback*/devolutiva das avaliações que você era/é submetido enquanto estudante de licenciatura em Ciências Biológica?

Sim () Não () Alguns ()

Justifique sua resposta:

6. Em quais componentes curriculares cursados ao longo do curso você estudou ou discutiu o tema avaliação da aprendizagem?

7. Como você percebe que a avaliação da aprendizagem é vista/compreendida pelos docentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba?

8. Enquanto futuro docente você se sente preparado para praticar a avaliação da aprendizagem durante o exercício profissional?

Sim () Não () Por quê?

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE – C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa é sobre A AVALIAÇÃO DA APREDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Flávio Vieira Carvalho da Silva, aluno do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa Dra. Maria de Fátima Camarotti e coorientação do Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

Os objetivos do estudo são: Compreender o processo de avaliação da aprendizagem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba; Analisar a perspectiva de avaliação da aprendizagem a partir dos documentos oficiais; Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba; Identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB e Identificar com os discentes de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba percebem a avaliação da aprendizagem em seu curso.

A finalidade deste trabalho é promover o conhecimento em relação à condição pedagógica a qual a avaliação da aprendizagem do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas está alicerçada, na busca de compreender seu papel, função e impacto nas aprendizagens e formação dos futuros professores de Ciências e Biologia. Os benefícios advindos da pesquisa superam as possibilidades de quaisquer tipos de riscos, seja psicológico, intelectual ou emocional. Além disso, os resultados dessa pesquisa poderão fomentar esclarecimentos acerca do ambiente acadêmico atual.

Solicitamos a sua colaboração para o desenvolvimento e aplicação de questionários que irão constituir os resultados e as discussões acerca da temática, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e afins. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

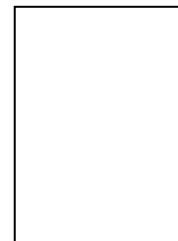
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou responsável legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) MARIA DE FÁTIMA CAMAROTTI
Endereço (Setor de Trabalho):-DME/CE/UFPB
Telefone: -3216- 7446

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXOS

ANEXO – A

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA 

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE E DISCENTE

Pesquisador: Maria de Fátima Camarotti

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 29685520.8.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.936.041

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um TACC do discente * FLÁVIO VIEIRA CARVALHO DA SILVA, sob a orientação da Profª Drª Maria de Fátima Camarotti e co orientação Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda. Sendo um estudo de caso com uma abordagem de cunho qualitativo e quantitativo, no qual serão utilizados como pressupostos metodológicos a pesquisa exploratória a fim de conhecer e se aprofundar na temática investigada, além do auxílio da pesquisa documental. O estudo será realizado na Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa -PB, no período de fevereiro a agosto de 2020, tendo como sujeitos alvos da pesquisa discentes cursando o penúltimo e último semestre do curso e docentes que ministraram disciplinas para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas nos períodos de 2019. 1 e 2019. 2. Sendo dez docentes responsáveis por disciplinas das áreas específicas e cinco docentes responsáveis por disciplinas da área pedagógica, totalizando 15 docentes. Destaca-se que as identidades de todos os participantes serão preservadas.

Objetivo da Pesquisa:**GERAL**

- Compreender o processo de avaliação da aprendizagem no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba.

ESPECÍFICOS

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N		CEP: 58.051-900
Bairro: CASTELO BRANCO		
UF: PB	Município: JOÃO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.930.041

- Analisar a perspectiva de avaliação da aprendizagem a partir dos documentos oficiais;
- Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba;
- Identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB;
- Identificar como os discentes de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba percebem a avaliação da aprendizagem em seu curso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos e dessa forma é necessário ter precauções, assim destacam-se a possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo ou vergonha - por serem gravados por meio de vídeos ou áudios, estresse e cansaço ao responder às perguntas. A metodologia utilizada não impõe risco à saúde física do participante.

Benefícios:

Os benefícios advindos da pesquisa superam as possibilidades de quaisquer tipos de riscos, como o psicológico, intelectual e emocional. Ademais, as estratégias utilizadas para a coleta de dados não revelam nenhuma forma invasiva de dano ao indivíduo. Além disso, os resultados dessa pesquisa poderão fomentar o diálogo interno sobre aspectos relacionados ao processo de avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, podendo contribuir na formação dos docentes e discentes do curso supracitado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem instruída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados.

Recomendações:

Recomendamos incluir o nome do co orientador na Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos de parecer favorável ao desenvolvimento da investigação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/OCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N	CEP: 58.051-900
Bairro: CASTELO BRANCO	
UF: PB	Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ocs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.936.041

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1520086.pdf	04/03/2020 20:51:31		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOFlavio.pdf	04/03/2020 20:51:08	Maria de Fátima Camarotti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO.pdf	03/03/2020 17:13:58	Maria de Fátima Camarotti	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOCOORDENACAODOCUMENTO.pdf	03/03/2020 17:12:41	Maria de Fátima Camarotti	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOTACFLAVIOVIEIRACARVALHODASILVA.docx	03/03/2020 17:12:16	Maria de Fátima Camarotti	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 26 de Março de 2020

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br