

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**LETICIA LEITE CHAVES**

**CAMINHOS AVALIATIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS  
DA NATUREZA**

**Bagé  
2023**

**LETICIA LEITE CHAVES**

**CAMINHOS AVALIATIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS  
DA NATUREZA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Ensino (MAE) da Universidade Federal do Pampa.

Orientadora: Profa. Dra. Crisna Daniela Krause Bierhalz

**Bagé**

**2023**

05/04/2023, 15:34 SEI/UNIPAMPA - 1047557 - SISBI/Folha de Aprovação

**LETICIA LEITE CHAVES**

**CAMINHOS AVALIATIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS  
DA NATUREZA**

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Ensino da  
Universidade Federal do Pampa, como  
requisito parcial para obtenção do  
Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 09 de fevereiro de 2023.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Crisna Daniela Krause Bierhalz

Orientadora  
(UNIPAMPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina da Silva Rodrigues

(UNIPAMPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angelita Hentges

(IFSUL)

[https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1149152&infra...](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1149152&infra...) 1/2  
05/04/2023, 15:34 SEI/UNIPAMPA - 1047557 - SISBI/Folha de



Aprovação

Assinado eletronicamente por **CRISNA DANIELA KRAUSE BIERHALZ, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/02/2023, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Angelita Hentges, Usuário Externo**, em 13/02/2023, às 13:43, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 31/03/2023, às 13:21, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1047557** e o código CRC **A0658EBC**

[https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1149152&infra...](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1149152&infra...) 2/2

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

648c Leite Chaves, Leticia

CAMINHOS AVALIATIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA  
NATUREZA / Leticia Leite Chaves.

101 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO  
EM ENSINO, 2023.

"Orientação: Crisna Daniela Krause Bierhalz".

1. Avaliação. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Ciências da  
Natureza. 4. Educação. 5. Formação de professores. I. Título.

Dedico este trabalho às minhas avós Neiva e Carmem (*in memoriam*) que são minhas referências de força e resiliência.

## AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me amparado em todos momentos, me dando força, sabedoria e discernimento. Aos meus pais, Paulo Ricardo e Leopoldina e vó Neiva, que são meus maiores apoiadores, por acreditarem em todos os meus sonhos, por saberem a importância da Educação e sempre me incentivarem a buscar melhorar profissional e pessoalmente, vocês são a minha maior fonte de força. Aos meus tios Francêska e Neidivan, Maria Alice e Kainã que mesmo distante estavam presentes em todos os momentos me incentivando. As professoras Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues e Dra. Angelita Hentges, por aceitarem participar da banca e contribuírem com esta pesquisa, com suas considerações. Aos discentes da UNIPAMPA - *campus* Dom Pedrito que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo. A minha amada e tão especial orientadora, que é tudo aquilo que nós enquanto pesquisadoras almejamos para os futuros profissionais da docência. Obrigada professora Crisna, por ser a profissional que eu admiro desde a graduação, dedicada e competente, mas sobretudo um ser humano incrível, obrigada por sua sensibilidade, compreensão, respeito, pelos conhecimentos compartilhados e principalmente por acreditar em mim. A minha dupla que virou trio, Emanuelle Stochero, obrigada pela parceria e amizade que construímos durante o nosso processo de formação. Ao meu amigo, mais que especial Vitor Stoll, que está presente em todos os momentos da minha vida, obrigada por me incentivar, inspirar, apoiar, se alegrar com minhas conquistas e me amparar quando necessário. Aqueles que de alguma forma contribuíram ou torceram pela concretização desta pesquisa. A todos, meu muito obrigada!

*Ninguém é tão sábio que não tenha algo  
para aprender e nem tão tolo que não  
tenha algo para ensinar.  
Blaise Pascal*



## RESUMO

Diferentes fatores precisam ser dialogados nos cursos de formação de professores, entre eles está a avaliação da aprendizagem: vertentes e concepções, instrumentos, meios de recuperação, entre outros. Considerando a relevância da temática, elencou-se como problema de pesquisa: quais as perspectivas avaliativas nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa - *campus* Dom Pedrito? Cujo objetivo geral visa investigar as práticas de avaliação de aprendizagem descritas e vivenciadas na Licenciatura de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa - *campus* Dom Pedrito e discutir as perspectivas emancipatórias da formação inicial. Para embasar teoricamente a concepção de avaliação emancipatória utilizamos Saul (1988, 2010), já Freire (1983, 1996, 2002) subsidiou o aporte teórico da educação crítica, libertadora e autônoma. As discussões do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) teve como base Veiga (2004) que estuda os documentos que regem a organização educacional. Metodologicamente é uma pesquisa qualitativa, cujos procedimentos são: a análise documental (estudo do PPC) e estudo de caso etnográfico (questionário elaborado pelo *google forms* respondido por 43 discentes). As etapas definidas por Bardin (2011) fundamentaram a análise de conteúdo, que resultou em sete categorias: PPC, Percepção discente sobre avaliação na aprendizagem, Concepções avaliativas, Instrumentos avaliativos, Recuperação, Práticas avaliativas e Percepções avaliativas. Percebeu-se com o mapeamento das menções de avaliação no PPC, que o termo é citado 138 vezes nas diferentes seções e que 6 componentes apresentam menções, sendo quatro obrigatórias e duas complementares. Para os discentes há uma lacuna acerca do diálogo sobre avaliação nos componentes curriculares específicos, ocorrendo, na maioria das vezes, em Práticas Pedagógicas. Sobre os instrumentos avaliativos utilizados, a prova foi a mais mencionada pelos discentes, e ao mesmo tempo, foi a mais citada como um instrumento que os discentes não utilizariam em sua prática docente. Alguns resultados baseados na perspectiva discente apresentam indícios de uma avaliação alinhada a uma perspectiva de avaliação emancipatória, conceituada por Saul (1988). Os resultados obtidos com este estudo, podem possibilitar que reformulações no documento em análise sejam realizadas, contribuindo para que

uma formação de docentes reflexivos e que realizam autocrítica sobre suas práticas docentes. Também proporciona que discussões sobre avaliação da aprendizagem tornem-se mais presentes no curso.

**Palavras-chave:** Licenciatura. Formação docente. Avaliação da aprendizagem.

## ABSTRACT

Different factors need to be discussed in teacher training courses, among them is learning assessment: aspects and concepts, instruments, means of recovery, among others. Considering the relevance of the theme, it was listed as a research problem: what are the evaluative perspectives in the Degree courses in Natural Sciences at the Federal University of Pampa - Dom Pedrito campus? Its general objective is to investigate the learning assessment practices described and experienced in the Degree in Natural Sciences at the Federal University of Pampa - Dom Pedrito campus and to discuss the emancipatory perspectives of initial training. To theoretically support the conception of emancipatory evaluation we used Saul (1988, 2010), whereas Freire (1983, 1996, 2002) subsidized the theoretical contribution of critical, liberating and autonomous education. The discussions of the Course Pedagogical Project (PPC) were based on Veiga (2004) who studies the documents that govern the educational organization. Methodologically it is a qualitative research, whose procedures are: document analysis (PPC study) and ethnographic case study (questionnaire prepared by google forms answered by 43 students). The steps defined by Bardin (2011) supported the content analysis, which resulted in seven categories: PPC, Student perception of assessment in learning, Evaluative conceptions, Evaluative instruments, Recovery, Evaluative practices and Evaluative perceptions. With the mapping of mentions of evaluation in the PPC, it was noticed that the term is cited 138 times in the different sections and that 6 components have mentions, four of which are mandatory and two are complementary. For the students, there is a gap regarding the dialogue about evaluation in specific curricular components, occurring, most of the time, in Pedagogical Practices. Regarding the evaluation instruments used, the test was the most mentioned by the students, and at the same time, it was the most cited as an instrument that students would not use in their teaching practice. The results indicate that the assessment in the course is aligned with an emancipatory assessment perspective, conceptualized by Saul (1988). The results obtained from this study may allow reformulations in the document under analysis to be carried out, contributing to the training of reflective teachers who carry out self-criticism about their teaching practices. It also allows discussions about learning assessment to become more present in the course.

**Keywords:** Graduation. Teacher training. Learning assessment.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Características da avaliação emancipatória.....	30
Figura 2:	Etapas do processo da avaliação por pares.....	32
Figura 3:	Cursos que habilitam lecionar Ciências da Natureza.....	45
Figura 4:	Relação entre a formação dos docentes e disciplinas ministradas.....	46
Figura 5:	Organização geográfica da formação docente de acordo com os estados.....	47
Figura 6:	Área de abrangência da UNIPAMPA.....	49
Figura 7:	Elementos que compõem o PPC.....	54
Figura 8:	Palavras mencionadas pelos discentes .....	62

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Vertentes utilizadas pelos docentes.....	64
Gráfico 2:	Instrumentos avaliativos mais utilizados pelos docentes.....	73
Gráfico 3:	Estratégias avaliativas explicitadas pelos docentes.....	74
Gráfico 4:	Momentos em que a recuperação da aprendizagem é realizada.....	77

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Características das principais vertentes da avaliação.....	27
Quadro 2:	Panorama da busca relacionada a avaliação.....	35
Quadro 3:	Características da avaliação emancipatória e presença nas publicações.....	40
Quadro 4:	Informações do curso de Ciências da Natureza.....	48
Quadro 5:	Organização das três etapas da Análise de Conteúdo.....	51
Quadro 6:	Categorias de análise.....	52
Quadro 7:	Questões que dissertam sobre o PPC.....	60
Quadro 8:	Questões relacionadas à concepção de avaliação.....	61
Quadro 9:	Questões direcionadas as percepções discentes sobre a avaliação no PPC.....	66
Quadro 10:	Potencialidades e fragilidades apontadas pelos discentes.....	66
Quadro 11:	Justificativas dos discentes referentes à questão 13.....	70

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES.....	34
-----------	--	----



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas

ACG - Atividades Complementares de Graduação

BNC - Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior

CH - Carga Horária

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAE - Mestrado Acadêmico em Ensino

MEC - Ministério da Educação

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PR - Paraná

RS - Rio Grande do Sul

SC - Santa Catarina

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
1.1 Justificativa	22
<b>2 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>26</b>
2.1 Concepções de avaliação	26
2.1.1 Avaliação classificatória	27
2.1.2 Avaliação diagnóstica	28
2.1.3 Avaliação emancipatória	29
<b>3. PERCEPÇÕES AVALIATIVAS ENCONTRADAS EM ESTUDOS ANTERIORES</b>	<b>34</b>
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>43</b>
4.1 Classificação	43
4.2 Contexto da pesquisa	44
4.3 Delimitação do Locus da pesquisa	48
4.4 Sujeitos da pesquisa	50
4.5 Produção de dados	50
4.6 Análise	50
4.7 Categorias de análise	51
<b>5 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA</b>	<b>53</b>
5.1 Discussão teórica sobre Projeto Pedagógico de Curso	53
5.1.1 PPC da Licenciatura em Ciências da Natureza - UNIPAMPA - campus Dom Pedrito	56
5.2 Percepção discente - o que pensam os discentes?	59
5.2.1 Concepções teóricas sobre avaliação da aprendizagem	61
5.2.2 Percepções avaliativas	66
5.2.3 Prática avaliativa	68
5.2.4 A importância das discussões sobre avaliação no curso	70
5.2.5 Instrumentos	71
5.2.6 Recuperação	76
5.2.7 Relações entre o descrito e as percepções	77
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>84</b>



## 1 INTRODUÇÃO

É inegável que um dos principais objetivos dos cursos de licenciaturas está relacionado à formação de profissionais críticos e reflexivos. Para Pimenta (2012) este modelo formativo ultrapassa um currículo normativo, e busca desenvolver a capacidade de refletir, responder a questões emergentes, agir em situações de incerteza e utilizar os conhecimentos teóricos e práticos para compreender os contextos coletivos e individuais nos quais a atividade docente ocorre, possibilitando intervir e transformá-lo.

Uma das questões relacionadas a este ideal de contexto formativo diz respeito ao espaço para as discussões relacionadas a avaliação da aprendizagem, que contemplam diferentes experiências avaliativas e convergem para o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo, da colaboração, bem como garantem aos envolvidos a identificação de fragilidades e a elaboração de estratégias para avançar e atingir os objetivos estabelecidos.

Estes preceitos se relacionam a dois movimentos, o primeiro diz respeito ao espaço de discussão sobre avaliação nos cursos de licenciatura e o segundo sobre o desenvolvimento de práticas condizentes, com uma avaliação emancipatória, conceituado por Saul (2010, p. 61) como “[...] processo de descrição, análise e crítica de uma realidade, visando transformá-la”.

A fim de obter a transformação mencionada por Saul (2010), a avaliação se ancora em três vertentes-metodológicas: democracia, crítica institucional e criação coletiva e pesquisa participante. Cada vertente possui diferentes elementos, exemplificados pelo respeito ao pluralismo de valores, cidadania consciente, autonomia dos discentes e reconhecimento do processo de aprendizagem. O reconhecimento implica uma relação horizontal entre discentes e docentes, ancorada no diálogo e no respeito às individualidades.

A avaliação emancipatória possibilita uma participação ativa dos discentes durante todo o processo, desde a definição dos instrumentos utilizados, até os critérios a serem seguidos. O diálogo e a conscientização se aproximam das concepções emancipatórias de Freire, basilares para que os sujeitos se assumam como protagonistas de sua realidade (FREIRE, 1983).

Em relação ao debate sobre as questões avaliativas no Ensino Superior, em especial na formação inicial de professores, Perrenoud (1999, p. 16), salienta a

necessidade da discussão ao afirmar que “[...] a formação dos professores trata pouco de avaliação”, o que dificulta aos licenciandos vivenciarem experiências que servirão como embasamento tanto teórico quanto prático em sua docência futura.

No mesmo sentido, Gatti (2010) explicita haver uma lacuna a respeito da avaliação da aprendizagem nos cursos de formação inicial, pressupondo uma fragilidade e indicando a necessidade de discussões sobre a construção de práticas avaliativas. Também Freitas (2014), expressa em seus textos a prevalência de uma matriz conteudista, com pouco espaço para as dimensões da formação humana, bem como constata um esvaziamento teórico, ao desconsiderar nestas matrizes aspectos sobre a organização do trabalho pedagógico, implicando questões de planejamento e avaliação educacional.

À vista disso, para acompanhar o desenvolvimento e a construção da aprendizagem dos discentes no Ensino Superior é essencial considerar que a avaliação é parte do ato pedagógico, está amparada por documentos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN), e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Também são subsídios documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional, bem como os elaborados no âmbito do curso: Projeto Político Pedagógico (PPC), Regimentos, planos de ensino, entre outros.

A intenção desta pesquisa é compreender se, e de que forma, este arcabouço e principalmente o PPC estão alinhados a uma perspectiva de avaliação emancipatória, conceituada por Saul (2010, p. 61) como “[...] uma avaliação comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real”.

Os preceitos da avaliação emancipatória, nos levam ao segundo movimento, o desenvolvimento destas práticas avaliativas nos cursos, pois os licenciandos não podem viver em uma dicotomia, qual seja: discutir em aula sobre as novas metodologias, os diversos instrumentos avaliativos e diferentes concepções de avaliação, mas, na prática, serem avaliados apenas por provas e exames em uma perspectiva classificatória, sem o seu processo de aprendizagem valorizado. Berbel (2001), defende ser indispensável que haja uma coerência entre o que se pratica e o

que se ensina nos cursos de formação de professores.

O processo avaliativo amparado em uma abordagem tradicional ainda está presente no meio educacional, também nas licenciaturas, evidenciando a necessidade de romper com a supervalorização das notas, da categorização dos estudantes e com os processos de exclusão, representados para além da reprovação, pela evasão. Urge o encaminhamento para uma formação que valorize os preceitos da individualidade, respeitando os diferentes tempos e ritmos, ideias corroboradas por Romão (2011) ao afirmar serem muitos os pontos de saída, mas o ponto de chegada único, e sempre relacionado a efetiva construção de aprendizagens, neste caso ser professor.

É compreensível que tais alterações não ocorrerão de um dia para outro, tão pouco nos documentos legais como nas práticas desenvolvidas, justificando assim, o quanto é indispensável dialogar, oportunizando que novos elementos sejam apresentados e vivenciados pelos professores em formação.

Considerando a importância do tema avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores e com a intenção de aprofundar pesquisas já desenvolvidas no âmbito da graduação em Ciências da Natureza, elencou-se como problema de pesquisa: *Quais perspectivas avaliativas nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa- campus Dom Pedrito?*

Como objetivo geral: investigar as práticas de avaliação de aprendizagem descritas e vivenciadas na Licenciatura de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa - *campus* Dom Pedrito e discutir as perspectivas emancipatórias da formação inicial.

E como objetivos específicos:

- Analisar o Projeto Pedagógico de Curso da licenciatura de Ciências da Natureza da UNIPAMPA e identificar as menções sobre avaliação no documento;
- Conhecer as percepções dos discentes desse curso sobre a avaliação da aprendizagem;
- Identificar as práticas avaliativas adotadas no curso em questão, bem como os instrumentos e as estratégias de recuperação;
- Estabelecer relações entre o descrito no PPC da Licenciatura em Ciências da Natureza, as percepções avaliativas dos discentes e a concepção emancipatória de avaliação;

- Verificar as possíveis influências no processo de avaliação emancipatória na formação e atuação dos futuros docentes.

### 1.1 Justificativa

De acordo com Santos (2007), há três vertentes que alicerçam uma justificativa, sendo elas pessoal, científica e social. Dessa forma, faz-se necessário perpassar por essas vertentes para que o leitor compreenda os motivos pelos quais escolhi<sup>1</sup> fazer essa pesquisa, inclusive o meu percurso enquanto pesquisadora.

Em relação à **dimensão pessoal**, justifica-se que a escolha do tema emergiu com a participação no grupo de estudos sobre o assunto em voga, na Licenciatura em Ciências da Natureza, da UNIPAMPA, no *campus* Dom Pedrito. Também há de se destacar que o assunto foi explorado no componente de Práticas Pedagógicas VII: Formação Docente e Avaliação, ministrado no sétimo semestre, tendo o portfólio como principal instrumento de avaliação, que além de gerar discussões acerca de diferentes meios de avaliar, tanto no que se refere a instrumentos como concepções, originou publicação<sup>2</sup>.

Algumas leituras e estudos desenvolvidos nos momentos descritos, aumentaram o desejo de conhecer a área, entre eles Hoffmann (2011) e Luckesi (2005) que alertam sobre a fragilidade de debates e reflexões sobre avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores. Os docentes em formação vivenciam a avaliação enquanto estudantes, porém, geralmente, não tem a possibilidade de dialogar sobre, impossibilitando-os de compreender os processos avaliativos, conhecer diferentes perspectivas e compartilhar dúvidas, inseguranças e também seus saberes sobre o assunto.

Nesses momentos de leitura e reflexão que ocorreram na graduação, percebi que minhas inquietações em relação à avaliação da aprendizagem já haviam surgido durante o Ensino Médio enquanto estudante do Curso Normal. Várias discussões relacionadas à didática, leis, materiais didáticos eram proporcionadas, mas ao ingressar no estágio percebi haver uma lacuna a ser preenchida a respeito da

---

<sup>1</sup> Justificativa escrita em primeira pessoa.

<sup>2</sup> MENA, Liziane Padilha; CHAVES, Leticia Leite; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. Perspectivas sobre construção de portfólios de avaliação: uma pesquisa bibliográfica. *In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO*, 10., 2018, Santana do Livramento. *Anais [...]*. Santana do Livramento: SIEPE, 2018.

avaliação, especialmente relacionadas aos instrumentos e os critérios avaliativos a serem adotados.

Também considero importante mencionar que atualmente enquanto professora dos anos iniciais, percebo com mais clareza a necessidade de utilizar uma diversidade de instrumentos, possibilitando conhecer o nível de cada aluno e a partir deste planejar com vistas a possibilitar que todos aprendam respeitando o processo individual. Entretanto, ressalto como uma das dificuldades no processo avaliativo, realizar essa percepção individual diariamente.

As discussões e as leituras direcionadas à avaliação suscitaram a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), publicações em capítulos de livros e eventos da área, justificando o **aspecto científico**. No TCC defendido em 2019<sup>3</sup>, o enfoque foi direcionado ao Ensino Superior, primeiro mapeou-se as Licenciaturas em Ciências da Natureza em funcionamento no Brasil e na sequência investigou-se como a avaliação estava descrita nos PPC das respectivas Licenciaturas das universidades gaúchas.

Como principais resultados identificou-se ampla distribuição geográfica no Brasil, com oferta em 19 estados, 38 municípios e 29 instituições. Sua representatividade reafirma a relevância de problematizar o cenário da formação de professores nesta área do conhecimento, principalmente no que tange a avaliação. No âmbito do estado do RS são três instituições que ofertam o curso e ao analisar os projetos identificou-se que a avaliação foi mencionada apenas nas partes referentes à apresentação do curso e da instituição, documentação e componentes. Outro item observado foi que a avaliação é discutida a partir da segunda metade na matriz curricular. Entende-se que tenha relação com a oferta do estágio supervisionado, pressupondo esta habilidade dos licenciandos para avaliar na educação básica (CHAVES, 2019).

A partir do estudo desenvolvido no TCC, emergiu a publicação na revista *Meta: Avaliação*, artigo intitulado *Análise dos Projetos Pedagógicos de cursos de licenciatura em Ciências da Natureza*<sup>4</sup>, com a finalidade de discutir como a avaliação

---

<sup>3</sup> CHAVES, Leticia Leite. **O discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem na formação de professores de ciências da natureza**. 2019. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências da Natureza), Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/4294>. Acesso em: 10 out. 2021.

<sup>4</sup> CHAVES, Leticia Leite; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause; STOLL, Vitor Garcia. *Análise dos Projetos Pedagógicos de Curso da Licenciatura em Ciências da Natureza*. **Revista Meta: Avaliação**,



da aprendizagem é apresentada nos documentos das universidades do RS, sendo que se constatou a necessidade de (re)pensar a maneira como os aspectos avaliativos são contemplados nos documentos legais, na prática cotidiana, bem como discutir a respeito das concepções epistemológicas que fundamentam a formação de professores (CHAVES; BIERHALZ; STOLL, 2020).

Outro aspecto científico é o mapeamento no Portal de Periódicos da CAPES, realizado em 2021, durante os créditos obrigatórios do mestrado, no componente Pesquisa do Campo Educacional (detalhado na seção 2). A busca por trabalhos com o descritor avaliação da aprendizagem resultou em 8536, o refinamento com os termos “Avaliação da Aprendizagem” e “Licenciaturas” delimitou este número para 71, sendo que na leitura destes artigos constatou-se que apenas seis tinham como lócus os cursos de licenciatura e estavam relacionados com a temática. A partir destes dados percebe-se que muitas pesquisas sobre avaliação são desenvolvidas, especialmente relacionadas aos sistemas externos, tais como: ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e SINAES (Sistema Nacional Avaliação da Educação Superior), bem como nos cursos da área de saúde, também são muitas as investigações de práticas desenvolvidas no período pandêmico, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. No que diz respeito aos estudos sobre avaliação nos cursos de licenciatura há uma fragilidade, com espaço para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Por fim, à **relevância social**, está ancorada na importância de realizar pesquisas sobre a oferta dos cursos de licenciatura e as concepções de avaliação da aprendizagem, tanto nos documentos oficiais, como compreendendo o que pensam os discentes destes cursos, pois possibilita um mapeamento sobre o aspecto, resultando em indicações de reformulações e futuras mudanças para atenderem os respectivos cursos, bem como as demais licenciaturas.

Almeja-se com essas discussões, colaborar com os debates relacionados à formação de professores críticos, capazes de avaliar respeitando o processo dos estudantes, rompendo com modelos conteudistas, que enfatizam a memorização. De modo a incentivar o protagonismo do estudante através do *feedback*, da autoavaliação e dos princípios da avaliação emancipatória.

Esta pesquisa se organiza em seis capítulos, na introdução se apresenta os objetivos, a questão problema e a justificativa. O capítulo dois, traz as Concepções da Avaliação da aprendizagem, na qual são apresentadas as diferentes vertentes avaliativas, suas concepções e os autores que enriquecem o aporte teórico. O terceiro, percepções avaliativas encontradas em estudos anteriores, apresenta a revisão da literatura com os autores que servem como embasamento teórico e obras que mostram o desenvolvimento da temática conforme a literatura. No quarto capítulo, a metodologia é apresentada, a fim de demonstrar quais caminhos foram seguidos, os sujeitos envolvidos na pesquisa e os instrumentos utilizados para coleta de dados. Já no capítulo cinco, são explorados os dados coletados, demonstrando os resultados encontrados. E por fim, no último capítulo, considerações finais, são apresentadas as conclusões realizadas baseadas nos objetivos elencados na pesquisa, além de sinalizar pesquisas futuras que surgirão a partir deste estudo.

## 2 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo se discute a avaliação da aprendizagem, que nas palavras de Luckesi (2011), por vezes se confunde com a verificação, obtenção de dados ou informação, sem a intenção de utilizar estes de forma significativa. A avaliação deveria analisar se há necessidade de mudança e adaptações durante o processo de aprendizagem a partir dos dados obtidos. Também Freitas (2014) ressalta a necessidade de modificações das práticas avaliativas, com a intenção de alcançar uma educação de qualidade, e destaca que esse movimento deve ser realizado com a participação de todos: sistema educacional, escola, professores, familiares e alunos. Tais modificações devem resultar em uma avaliação, como definida por Sant'anna (2014) de forma dinâmica, contínua, integrada, progressiva, abrangente, cooperativa e versátil, voltada para o aluno. Neste sentido, pensar a avaliação envolve todo o processo pedagógico, não se trata de um ato isolado. (GONZAGA, 2016).

Os elementos que compõem o referencial teórico são apresentados neste capítulo, perpassando pelas diferentes concepções de avaliação (classificatória, diagnóstica e emancipatória), pelos elementos que embasam a avaliação emancipatória (educação democrática, educando como sujeito protagonista, priorização dos aspectos qualitativos, relação horizontal entre docente e discente, valorização do processo, replanejamento da ação educativa, diálogo e participação) e pelo mapeamento que mostra pesquisas sobre o tema desenvolvidas no âmbito da licenciatura e discute as perspectivas emancipatórias.

### 2.1 Concepções de avaliação

Dependendo de sua finalidade, a avaliação pode estar fundamentada em três vertentes: **classificatória** que para Luckesi (2000) ocorre ao término do processo de aprendizagem e visa aferir o produto final, servindo como coleta de dados “nota”; **diagnóstica** que segundo Firme (1994) identifica as fraquezas e as potencialidades dos discentes, com a finalidade de possibilitar ao docente organizar estratégias futuras e a **emancipatória** que de acordo com Hadji (2001) proporciona aos alunos orientarem por si sua aprendizagem, ao verificar suas dificuldades de modo a superá-las.

Azevedo (1980) define a avaliação de forma figurada como um “casaco de várias cores” tendo em vista, as diferentes definições encontradas na literatura. A denominação pode ser feita com base no caráter, objetivo e momento em que são realizados, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Características das principais vertentes da avaliação

	<b>Classificatória</b>	<b>Diagnóstica</b>	<b>Emancipatória</b>
Objetivo	Visa mensurar e obter o resultado final através de notas e conceitos.	Realiza um levantamento, para avaliar previamente os conhecimentos de forma individual dos estudantes.	Observa o aprendizado de forma processual a fim de fornecer <i>feedback</i> possibilitando ao sujeito progredir atingindo o objetivo traçado, durante o processo.
Momento	Ao final dos ciclos (bimestral, trimestral ou semestral)	Início de um ciclo (ano letivo/conteúdo novo)	Ocorre de forma contínua
Caráter	Quantitativo	Qualitativo	Qualitativo

Fonte: Autora (2023).

Na sequência serão aprofundadas as concepções classificatória, diagnóstica e emancipatória, apresentadas no Quadro 1.

### 2.1.1 Avaliação classificatória

A vertente classificatória, está preocupada com a verificação da quantidade e da capacidade de reprodução dos conteúdos ministrados pelo professor, considerando-o o único detentor do conhecimento e sofre muitas críticas pelo caráter de exclusão e classificação dos alunos a partir de provas e exames, é definida por Luckesi (2011) como pedagogia do exame.

A pedagogia do exame equipara-se ao pensamento de Freire (1983) ao discutir a perspectiva do aluno como o indivíduo que nada sabe (tábula rasa) enquanto o professor é o único que sempre sabe tudo (detentor do saber).

Ainda cabe ressaltar que os estudantes são julgados com base em representações numéricas obtidas através dos instrumentos utilizados, apoiando-se em dados apresentados de forma quantitativa, esquecendo-se do contexto geral (FREDDO, 2009). Nesta vertente não se valoriza a maneira que o aluno irá aplicar o

que aprendeu, o que foi discutido em aula e sim o quantitativo de conteúdos e habilidades os quais ele memorizou e replicou sem autonomia (FREIRE, 1983).

Nesta vertente, em muitos casos, os instrumentos avaliativos utilizados têm como finalidade, proporcionar ao docente o controle de sua turma, utilizando-os como meio de punir e manter a disciplina, como afirma Luckesi (2000) o ato de avaliar:

Não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca como um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. (LUCKESI, 2000, p. 34-35).

Retomando o exposto por Luckesi (2000) deveria servir como momento de reflexão, mostrando novas possibilidades para construção de aprendizagens ainda em percurso, mas ao contrário, mesma sendo amplamente utilizada desde as primeiras regulamentações dos sistemas de ensino, prevê um agrupamento de conhecimentos e habilidades, definindo o que os estudantes devem saber, para ser habilitado naquela série/ano. Cabe também ressaltar que nesta vertente o “tempo” para compreender cada habilidade estabelecida refere-se ao da escola e não o do aluno, momento este onde ocorre a divisão entre os estudantes aptos e não aptos, característica forte desta vertente (SOUZA, 2009).

### **2.1.2 Avaliação diagnóstica**

A avaliação diagnóstica serve como “[...] um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para poder avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2002, p. 81). Nesta vertente, observa-se de forma minuciosa as informações obtidas individualmente com a finalidade de identificar limitações e potencialidades dos discentes, para que o docente consiga planejar suas estratégias de ensino pensando na aprendizagem dos estudantes (FIRME, 1994).

Nessa vertente avaliativa, o docente se desprende do que o aluno deveria saber, por estar em determinada série ou período, é a partir deste diagnóstico que é possível reconhecer o que os estudantes trazem de conhecimento e utilizar tais informações como um ponto de partida para o seu planejamento. Nesse processo, considera-se todo um contexto, como Freire (1996, p. 65) defende ao afirmar que “[...] avaliar, é também buscar informações sobre o aluno, sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos, é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender”.

Após constatar o nível dos estudantes, define-se o que será abordado em sala de aula e de que forma, já que, serve para nortear a organização do planejamento. Defende-se que seja realizada no início de uma etapa, seja ela: ano letivo, bimestre, semestre ou até mesmo ao iniciar um conteúdo novo, a fim de verificar se os alunos estão prontos para avançar em seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, a avaliação “[...] deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”, visto que proporciona ao docente realizar alterações sempre que necessário (HOFFMANN; ESTEBAN 2004, p. 19).

### **2.1.3 Avaliação emancipatória**

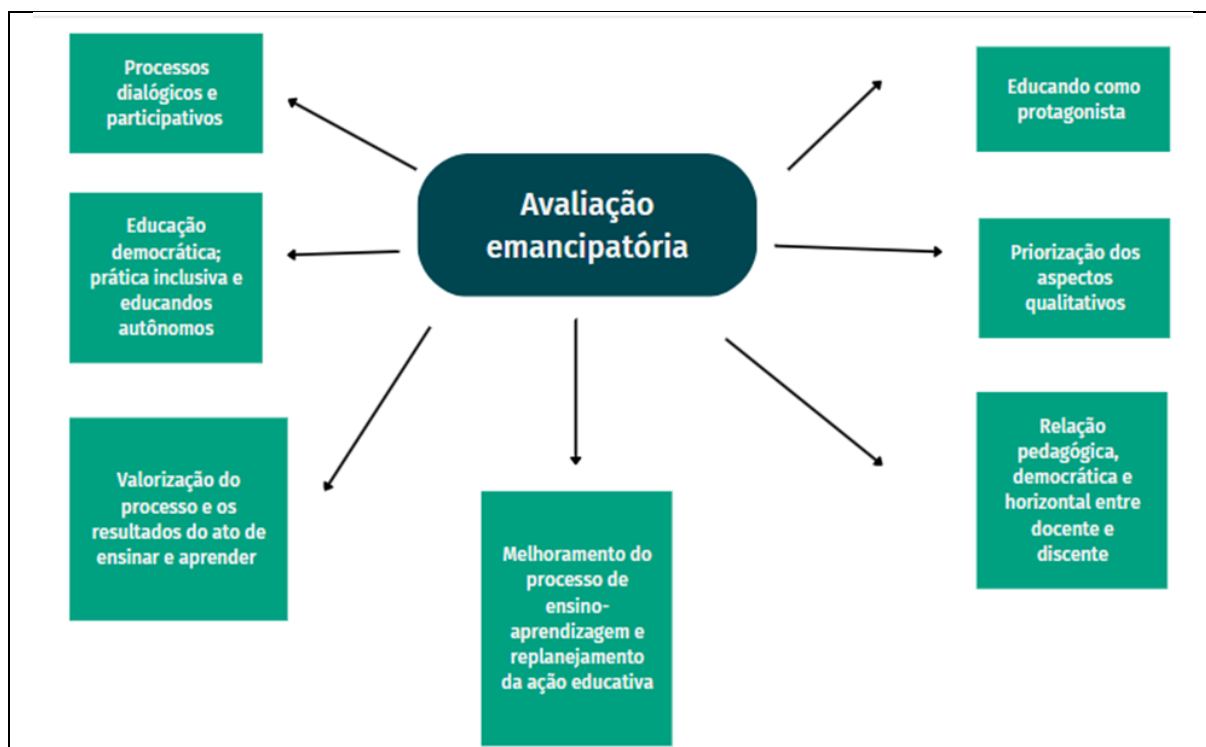
A avaliação definida por Hadji (2001) como emancipatória, adotada neste estudo, pode receber as nomenclaturas de formativa de acordo com Luckesi (2000) e mediadora segundo Hoffmann (1993) ou dialógica segundo Romão (2011). De acordo com tais autores, essa vertente tem como característica respeitar o processo de aprendizagem dos estudantes sem superestimar as provas e notas, adequando-se ao que os documentos legais definem, visto que considera os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Apoiar-se na observação realizada pelo docente a partir das atividades desenvolvidas ao longo do percurso. Defende o *feedback*, considerando ponderações que serão úteis para avançar em relação aos objetivos propostos. (HADJI, 2001; HOFFMANN, 1993; LUCKESI, 2007; SAUL, 2010).

Vale destacar que, diferentes autores são utilizados como referência nesta vertente avaliativa, porém ressalta-se que dentre eles, Ana Maria Saul, apresentou a primeira definição de avaliação emancipatória em sua tese. A avaliação

emancipatória é discutida por Saul (2010), como a vertente cujo objetivo é auxiliar os envolvidos em uma ação educacional, de forma direta ou indiretamente, a escreverem sua “própria história”.

A autora elenca algumas características previstas na avaliação emancipatória, evidenciadas na Figura 1.

Figura 1: Características da avaliação emancipatória



Fonte: Adaptado de Saul (1988).

Os elementos teóricos destas características serão discutidos, pois se percebe que por vezes se relacionam com princípios da aprendizagem defendidos por Freire (2002), no qual o processo avaliativo ocorre de forma democrática, onde os estudantes são protagonistas da sua aprendizagem, destacando a utilização da autoavaliação, que permite “olhar-se” de forma crítica, encontrar pistas que sintetizem o que aprendeu e o que precisará aprender futuramente (VIEIRA, 2013). Para Santos (2008), esse processo ocorre em duas etapas, sendo que na primeira o estudante identifica e compara o que foi realizado com o que havia sido estabelecido, evidenciando as diferenças, já na segunda etapa, busca-se diminuir ou eliminar tais diferenças.

É neste viés de uma perspectiva democrática acerca da avaliação, que se compreende quando Freire (1996, p.12), afirma que “[...] não há docência sem

discênciã”, pois, respeita uma relação de forma horizontal onde ambos, tem suas ideias e percepções consideradas.

Outra característica diz respeito à relação horizontal entre educando e educador, na qual Freire (1983, p. 95) destaca que “[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens [e mulheres] que, em comunhão, buscam saber mais”. Nesta relação busca-se ampliar o conhecimento, visto que há contribuição de ambos os lados.

Esta característica também se apoia em Zimmermann (1989) que defende que o almejado é que os estudantes não sejam vistos como meros receptores passivos de informações, mas sim capazes de administrar e organizar sua própria aprendizagem, respeitam-se os discentes como indivíduos, entretanto as decisões são tomadas em grupo, de forma colaborativa, cooperativa e considerando todas as opiniões e sugestões.

Tal ação, implica a escuta atenta, o respeito às opiniões e o diálogo, para Freire (2002) ensinar exige disponibilidade para o diálogo, visto que este espaço de escuta, proporciona o respeito às diferenças, pois as realidades da sala de aula são diversas. O autor ainda declara que a educação desta forma não deve ser realizada de professor para o aluno e nem ao contrário, mas sim de forma colaborativa. Ainda para o autor é através dessa relação que os desafios e novos pontos de vista vão surgindo.

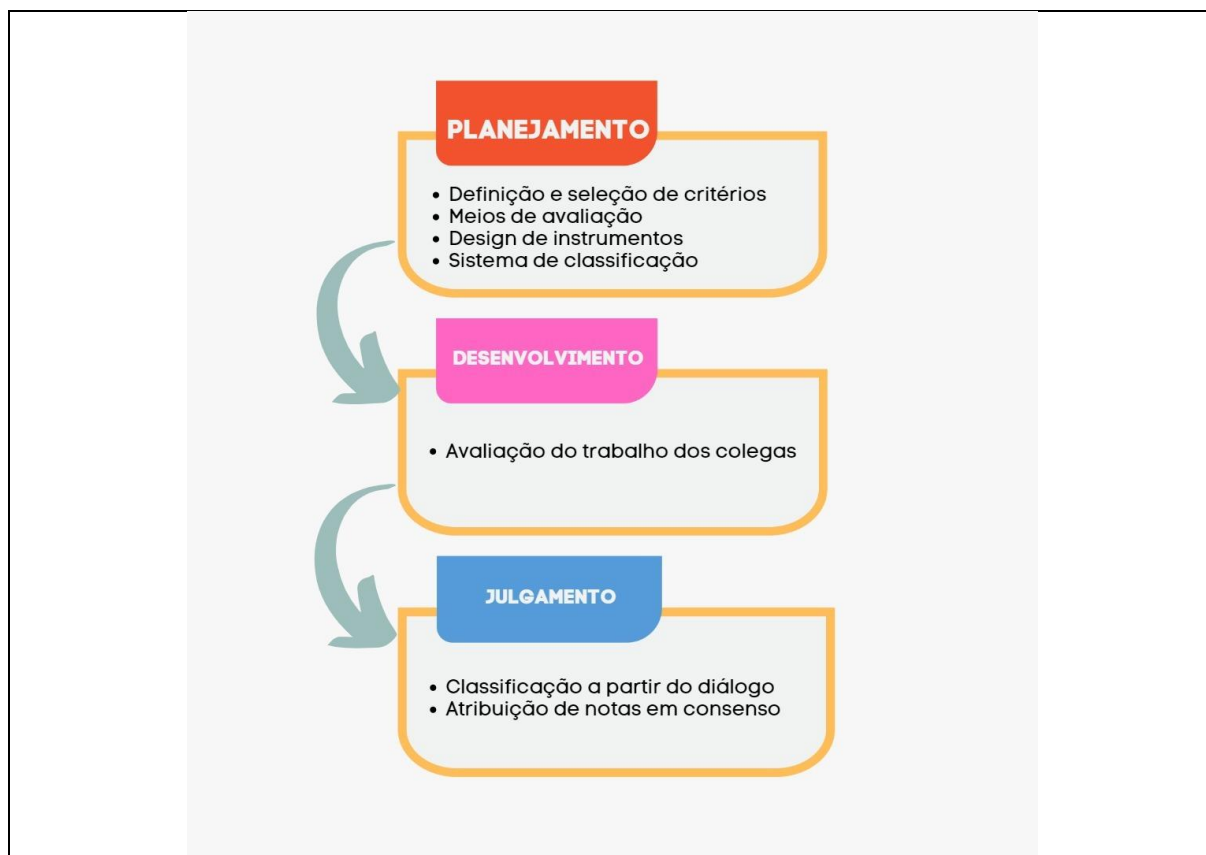
Ao definir que o diálogo será o centro das decisões e discussões em suas aulas, o docente deverá estar disposto a compartilhar o seu protagonismo em sala, reconhecendo-se como mediador da aprendizagem, conforme afirma Freire (2005), ao declarar que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2005, p. 96).

Um dos métodos, que pode ser utilizado a fim de avaliar os discentes respeitando este diálogo sustentado por Freire (2005) é a avaliação por pares, que visa a interação dos estudantes no processo avaliativo com base no diálogo. Estando envolvidos desde o planejamento, durante o desenvolvimento e por fim no julgamento (BOUD; GÓMEZ; SÁIZ, 2020), elucidado na Figura 2.



Figura 2: Etapas do processo da avaliação por pares



Fonte: Autora (2023).

Nas etapas apresentadas na Figura 2, defende-se a participação dos estudantes de forma ativa, discutindo critérios, instrumentos, avaliando a produção dos colegas e atribuindo notas de forma consensual. Entretanto a partir do desenvolvimento torna-se mais evidente as interações entre os discentes, pois é nesta etapa que a avaliação do trabalho do colega inicia. Por fim, no julgamento espera-se que os discentes mantenham um diálogo com todos os envolvidos no processo, colegas e professor, em busca do desenvolvimento da autonomia e da criticidade (SADLER, 2012)

Para exemplificar uma estratégia que pode ser utilizada no desenvolvimento, utilizamos o estudo de Hypolito, Rosa e Silva (2021) que defende a avaliação por pares, como uma forma de colaboração onde todos (docentes e discentes) são incluídos, com suas percepções respeitadas, contribui para a construção do conhecimento, promoção do diálogo e se promove a prática do *feedback*, retorno para reencaminhamento das ações. Cabe também destacar a importância do feedback no desenvolvimento, sendo que para Passos e Lucas (2021) em estudo

desenvolvido em uma licenciatura em Matemática, defendem que o *feedback* realizado a partir de várias percepções e não somente a do docente, os aproxima mais da realidade da vida, visto que deverão conciliar as diferentes opiniões.

Quando se pensa no melhoramento do processo educativo e replanejamento da avaliação da aprendizagem, vale elencar dois elementos que se tornam essenciais nessa etapa: o *feedback* e o *feedforward*. O primeiro é visto como um retorno dado aos discentes sobre suas produções, em muitos casos as informações são fornecidas pelo professor, mas muitas já são as práticas que estimulam a avaliação por pares. Como elementos que contribuem com a perspectiva formativa está a velocidade, estrutura e clareza na entrega das informações, bem como na interação entre o estudante e quem está proporcionando o *feedback* (ROWE, 2017). Tal ação torna-se essencial no percurso avaliativo, visto que, fornece tanto aos discentes quanto aos docentes dados sobre o processo formativo em busca dos objetivos pré-estabelecidos (VIEIRA, 2019).

Já o *feedforward* apresenta aos estudantes, sugestões de forma positiva, direcionando para as atividades futuras, motivando-os para influenciar, de maneira construtiva, suas ações, resultando no desenvolvimento do conhecimento (VIEIRA, 2018). Autores como Irala e Cristofari (2022) e Machado (2021) afirmam que enquanto o *feedback* relata a atual situação da aprendizagem do discente, o *feedforward* tem como intenção estabelecer as ações futuras, visando melhorar as fragilidades diagnosticadas.

Desta forma, percebo a avaliação por pares como um dos métodos que além de proporcionar aos discentes uma interação que possibilite exercitar a criticidade, reflexão, o diálogo com base na escuta, também permite que outros aspectos defendidos por Saul (1988) sejam exercitados, como a valorização do processo, educação democrática e a prática inclusiva.

### 3. PERCEPÇÕES AVALIATIVAS ENCONTRADAS EM ESTUDOS ANTERIORES

Nesta seção serão apresentadas publicações identificadas ao realizar o levantamento preliminar desenvolvido no componente Pesquisa do Campo Educacional, do primeiro semestre do Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE), nos meses de março a junho de 2021, no Portal de Periódicos da CAPES<sup>5</sup>, utilizando os descritores “Avaliação da Aprendizagem” AND “Licenciaturas”. O detalhamento da busca é apresentado na Tabela 1, mostrando que a utilização dos descritores com foco na licenciatura restringe o campo de pesquisa.

Tabela 1: Pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES

<b>Descritor</b>	<b>Quantitativo de artigos</b>
Avaliação da aprendizagem	8536
Licenciatura	14304
“Avaliação da Aprendizagem” and “licenciaturas”	137
“Avaliação da Aprendizagem” and “licenciaturas” com filtros	71
“Avaliação da Aprendizagem” and “licenciaturas” com filtros e relacionados a licenciatura	06

Fonte: Autora (2023).

A busca no período de 2020, com os descritores “Avaliação da Aprendizagem” and “licenciaturas” e com os filtros: Educação, período de 2020, apenas artigos, idioma português, resultou em 71 publicações. Através da leitura do título foram identificados em quais artigos constavam as palavras: Avaliação/Avaliação da aprendizagem/Avaliativo, totalizando em seis artigos. Identificados como A01; A02; A03; A04; A09 e A16. No Quadro 2, eles são detalhados.

<sup>5</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior

Quadro 2: Panorama da busca relacionada a avaliação

(continua)

C.	Título	Palavras-Chave	Autor	Objetivo	Revista	Mês de publicação
A01	Da construção conceitual da avaliação educacional às práticas de avaliação da aprendizagem na formação docente.  Link: <a href="https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3874">https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3874</a>	-Avaliação educacional;  -Formação docente;  -Práticas avaliativas;  -Instituto Federal	-Antônia Edivaneide de Sousa Gonzaga;  -Lucas Melgaço Da Silva;  -Wirla Risany Lima Carvalho;  -Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca	Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem e evidenciando a importância desse processo de construção e reflexão dos aspectos inerentes à formação inicial	Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional	Maio
A02	Avaliação da aprendizagem nas aulas de Matemática: olhares interligados sobre o perfil dos cursos de Licenciatura em Matemática das universidades públicas de Pernambuco.  Link: <a href="https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/3851/2642">https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/3851/2642</a>	-Avaliação em matemática;  -Prática avaliativas inovadoras;  -Formação inicial docente	-Matheus Souza de Almeida;  -Ross Alves Do Nascimento;  -Sara Rocha Da Silva	Identificar quais representações os licenciandos possuem quanto às concepções e finalidades dessa temática	Revista Eletrônica da Matemática	Junho

Quadro 2: Panorama da busca relacionada a avaliação

(continuação)

C.	Título	Palavras-Chave	Autor	Objetivo	Revista	Mês de publicação
A03	<p>Percepções de licenciandos sobre avaliação de aprendizagens nos anos iniciais: um olhar sobre as observações.</p> <p>Link:  <a href="https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/7574/6702">https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/7574/6702</a></p>	<p>-Avaliação das aprendizagens;</p> <p>-Formação inicial;</p> <p>-Matemática;</p> <p>-Percepções; anos iniciais</p>	<p>-Valéria Marques Risuenho</p>	<p>Apresentar os resultados do projeto de pesquisa intitulado "Percepções de Licenciandos sobre avaliação de aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental" e discutí-los.</p>	<p>Revista de Educação em Ciências e Matemática</p>	<p>Dezembro</p>
A04	<p>Portfólio de atividades de modelagem matemática como instrumento de avaliação formativa.</p> <p>Link:  <a href="https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/43178/pdf">https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/43178/pdf</a></p>	<p>-Educação matemática;</p> <p>-Avaliação formativa;</p> <p>-Portfólio;</p> <p>-Modelagem matemática;</p> <p>-Produção escrita</p>	<p>-Jader Otavio Dalto;          -Karina Alessandra Pessoa da Silva</p>	<p>Investigar como um portfólio de atividades de modelagem matemática se configura enquanto estratégia de avaliação formativa.</p>	<p>Educação Matemática Pesquisa-EMP</p>	<p>Janeiro</p>

Quadro 2: Panorama da busca relacionada a avaliação

(conclusão)

C.	Título	Palavras-Chave	Autor	Objetivo	Revista	Mês de publicação
A09	Influências da natureza da avaliação na utilização de uma cola  Link: <a href="https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/43223/pdf">https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/43223/pdf</a>	-Educação matemática;  -Avaliação da aprendizagem escolar;  -Cola em prova-escrita-em-fases;  -Estratégia docente	-Juliana Alves de Souza,  -Regina Luzia Corio de Buriasco	Apresentar e discutir aspectos da utilização da cola em uma prova-escrita-em-fases como uma estratégia docente na formação inicial de professores de matemática.	Educação Matemática Pesquisa-EMP	Janeiro
A16	Desenho avaliativo por rubricas em disciplina multicurso: análise de uma implementação piloto.  Link: <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9518/pdf">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9518/pdf</a>	-Ensino Superior;  -Rubricas de avaliação;  -Cálculo numérico;  - <i>Self studies.</i>	-Leandro Blass;  -Valesca Brasil Irala	Analisar o <i>design</i> e a implementação de rubricas de avaliação (BROOKHART, 2013; HOWELL, 2014) na disciplina de graduação de Cálculo Numérico	Holos	Dezembro

Fonte:

Autora

(2023).

O mapeamento realizado serviu como base para uma das justificativas da escolha da área da pesquisa, uma vez que das seis publicações analisadas não consta nenhum trabalho sobre Ciências da Natureza. Serviu também para enriquecer o referencial teórico sobre o tema da pesquisa. A partir da leitura dos artigos foi possível identificar aspectos comuns e que os diferem, possibilitando discussões sobre formação de professores. Os artigos citados no Quadro 2, serão apresentados detalhadamente a seguir.

Gonzaga *et al.* (2020), debateram as práticas avaliativas empreendidas no curso de licenciatura em Matemática, evidenciando a importância desse processo na construção e reflexão dos aspectos inerentes à formação inicial. Reforçam em suas discussões a afirmação de Trevisan, Rocha e Domingues (2017) que a avaliação da aprendizagem precisa ser mobilizada no processo de formação dos futuros professores, necessitando de um olhar minucioso e reflexivo sobre o real sentido dessas práticas. Constataram que, apesar de muitos dos profissionais sinalizarem a intenção de realizar práticas de avaliação contínua, que contemplem aspectos que ultrapassam a valorização apenas de uma nota, através de provas escritas, numa perspectiva formativa, respeitando o processo percorrido, ainda é muito forte a herança da avaliação vinculada à ideia de aplicação de testes, de mensuração. Os resultados se aproximam das discussões de Luckesi (2000) ao indicar que esta perspectiva tem a finalidade apenas de aprovar ou reprovar, sem contribuir para desenvolvimento do aluno com foco na aprendizagem.

Já Almeida, Nascimento e Silva (2020), também exploraram a Avaliação nos cursos Licenciatura em Matemática, elencaram como objetivo: identificar quais representações os licenciandos possuem quanto às concepções e finalidades dessa temática. Observaram que dentre as instituições envolvidas neste estudo, duas ofertam componente obrigatória e específica sobre o tema, intitulada como Avaliação da aprendizagem, enquanto uma das instituições não oferta nenhuma componente que abranja diretamente sobre como ocorre ou deve ser desenvolvida a avaliação na Matemática, corroborando as discussões de Hoffmann (1994) que já alertava sobre carência de discussões e debates mais aprofundados nas licenciaturas. É importante ressaltar que mesmo passando por diversas atualizações, o PPC da Licenciatura em Ciências da Natureza do *campus* Dom Pedrito, sempre contemplou discussão sobre avaliação em uma das práticas pedagógicas.

A pesquisa de Marques (2020), apresenta como tema principal a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais e com base nas percepções dos licenciandos, notou que embora os professores apresentem um discurso que sinaliza a utilização da avaliação formativa, as práticas avaliativas condizem mais com a avaliação classificatória, definida por Hoffmann (1993) como a concepção que busca determinar se o aluno é ruim, bom, regular ou ótimo. A definição de avaliação formativa se ancora em Villas Boas (2006): uma concepção que auxilia tanto na construção das aprendizagens dos estudantes quanto no trabalho do professor, visto que proporciona aos alunos analisar o seu próprio progresso e aos docentes reorganizar o seu trabalho pedagógico baseado no que os alunos já aprenderam e o que ainda não.

O estudo de Dalto e Silva (2020) discute avaliação formativa e o uso do portfólio e investiga como as atividades de modelagem matemática se configuram enquanto estratégia de avaliação formativa no portfólio. Um dos conceitos evidenciados no estudo foi o *feedback*, que possibilitou à turma que utilizou o portfólio, obter novas oportunidades de aprendizagem, de modo que pudessem modificar procedimentos de resolução, corrigir erros e utilizar conhecimentos de cálculo. Esse método está alinhado à concepção de avaliação formativa, pois busca fornecer aos estudantes informações para discutir seu desempenho em determinada atividade ou ação desenvolvida. Pereira e Flores (2013) ressaltam a importância do *feedback* e alertam que este momento não é designado apenas para correção dos erros, mas também para estímulo e motivação dos alunos em busca da evolução da aprendizagem.

Souza e Buriasco (2020) estudaram a avaliação e o uso da cola como um instrumento avaliativo, apresentando e discutindo aspectos da utilização da cola em uma prova escrita em fases como uma estratégia docente na formação inicial de professores de matemática. A ideia foi partir de uma conduta comum dos discentes (colar) transformar-se em uma estratégia docente que pudesse favorecer o estudo e a formação dos estudantes. Esse instrumento (prova em fases) permitiu aos estudantes se desenvolverem com suas produções independentemente do *status* certo e errado, além de ter possibilitado comunicação entre as partes, a utilização da cola e a discussão extraclasse entre os estudantes. Os autores utilizaram como subsídios Cunha (2009), ao definir que a avaliação formativa a ser utilizada o docente deve fornecer variados instrumentos, visto que, além de compreender que o



aluno deve ter a possibilidade de analisar a sua aprendizagem sob diferentes ângulos e dimensões, o professor evidencia que “compreende” que cada aluno aprende de determinada forma no processo de aprendizagem.

Como percebemos no detalhamento dos estudos, mesmo sem mencionar a avaliação enquanto emancipatória, alguns elementos que definem tal vertente, foram citados como necessários para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, sendo o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, a diversidade dos instrumentos avaliativos a fim de abranger a todos os discentes e o *feedback*, como intenção de manter uma relação de forma horizontal entre discentes e docentes. Salientamos que uma primeira análise desta amostragem foi publicada na revista Querubim, edição 45, intitulado Relações entre os processos avaliativos e a formação de professores: um levantamento no portal de periódicos da CAPES, no ano de 2021, disponível em (<https://periodicos.uff.br/querubim/issue/view/2564/715>). Nesta publicação destaca-se o contexto dos cursos das pesquisas, a localização geográfica da formação dos autores, os termos mais mencionados e a relação dos autores com a avaliação e a formação de professores (CHAVES; BIERHALZ, 2021). A análise dos cursos envolvidos na amostragem, demonstra que a licenciatura em Matemática foi o contexto de cinco das seis pesquisas. Sendo que três pesquisas foram desenvolvidas totalmente neste curso. As outras duas foram desenvolvidas na licenciatura em Matemática em conjunto com demais cursos e uma pesquisa foi desenvolvida na licenciatura em Química. Não se encontrou nenhum estudo em específico em Ciências da Natureza, confirmando a necessidade e relevância deste estudo.

Retomando a amostragem com a intenção de identificar se, e de que forma, as características da avaliação emancipatória estão presentes nas publicações, construiu-se o Quadro 3 que na primeira coluna traz elementos denominados por Saul (2010) como de uma avaliação emancipatória e nas colunas 2 a 6 a identificação dos artigos da amostragem.

Quadro 3: Características da avaliação emancipatória e presença nas publicações

<b>Características</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A9</b>	<b>A16</b>
Educação democrática, prática de inclusão e educandos autônomos	X	-	X	-	-	-
Educando como sujeito protagonista	-	X	-	X	X	X
Priorização dos aspectos qualitativos	X	X	-	-	-	-
Relação horizontal entre docente e discente	-	X	X	-	-	-

valorização do processo,	X	X	X	X	X	-
replanejamento da ação educativa	X	X	X	-	X	X
diálogo e participação	-	X	X	X	X	X

Fonte: Autora (2023).

Dentre as características defendidas por Saul (2010) que compõem a avaliação emancipatória, valorização do processo, replanejamento da ação educativa e diálogo e participação foram as que mais apareceram nos artigos analisados. Todos aparecem em seis dos sete artigos. A relação horizontal entre docente e discente, educação democrática, prática de inclusão e priorização dos aspectos qualitativos apareceram em dois artigos. Todos os elementos estão presentes em pelo menos em um dos artigos. Dentre as características elencadas por Saul (1988) vamos relacionar com alguns estudos de Freire (1992, 1996).

No que diz respeito ao replanejamento da ação educativa, vale considerar que os docentes devem considerar que também são seres inacabados, que sua aprendizagem também deve ser constante, levando a frequentes autoavaliações, visto que para Freire (1992), a avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência.

Já referente a relação horizontal o autor supracitado defende que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 1996, p. 28), onde o docente não se sobressai aos discentes, e há a compreensão que todos os envolvidos no processo de aprendizagem estão adquirindo e construindo novos conhecimentos. Complementando essa característica encontra-se o diálogo, que possibilita de acordo com Freire (2001, p. 43) “[...] que falem a nós, de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário”.

O diálogo defendido por Freire, não se resume apenas a relação docente e discente, ele extrapola as paredes da escola, envolvendo a todos que fazem parte da comunidade escolar, tal ação deve estar ligada ao que Saul (2010, p. 321) entende por “[...] saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática”.

Ainda Saul (2010) e Freire (1996) defendem que durante o processo de aprendizagem o aluno deve ser visto como protagonista da construção do seu conhecimento, dessa forma almeja-se que docentes e discentes sejam instigados, inquietos e criadores capazes, por exemplo, de pesquisar e incorporar aspectos da realidade às práticas pedagógicas.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo se apresenta o caminho metodológico da pesquisa, caracterizada como qualitativa, explicativa, um estudo de caso desenvolvido em uma universidade pública da região da Campanha Gaúcha. Tem como *lócus* o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, e como participantes 43 discentes. Os dados foram coletados pela análise documental: PPC e pelo questionário elaborado pelo *google forms* respondido pelos discentes. A análise de conteúdo seguiu as etapas definidas por Bardin (2011).

### 4.1 Classificação

Esse estudo caracteriza-se como qualitativo, pois de acordo com Gil (2002) não pode ser demonstrado somente com números, sendo a interpretação dos fatos e a atribuição de significados essenciais para compreensão do processo. Para Yin (2015) cinco características podem ser consideradas no momento de classificar a pesquisa enquanto qualitativa: estudar o significado da vida das pessoas, em condições reais; representar as opiniões e perspectivas das pessoas (participantes de um estudo); abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano e esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Diante das características expostas por Yin (2015), infere-se que esta pesquisa as respeita, explicitando que na primeira etapa estão envolvidos os discentes dos cursos de formação de professores de Ciências da Natureza da UNIPAMPA. Já a segunda característica é enquadrada na representação das visões e perspectivas dos participantes de um estudo, concepções de avaliação da aprendizagem, sendo que as ideias que surgem da pesquisa qualitativa apresentam os significados reais dos sujeitos envolvidos e não apenas concepções mantidas pelos pesquisadores.

Ao estabelecer como objetivos específicos analisar a influência das práticas avaliativas vivenciadas na formação de professores de Ciências, cumpre-se com a terceira característica, pois há de considerar-se as condições contextuais dos envolvidos, visto que podem interferir nos comportamentos. Percebem-se elementos

da quarta e quinta característica, na contribuição com discussões sobre práticas avaliativas emancipatórias nos cursos de Ciências da Natureza, e pela produção de dados através de distintos sujeitos e de diferentes meios, gerando fidelidade às evidências, conforme o autor elucida.

Referente aos objetivos, classifica-se como exploratória, pois visa responder de que forma a avaliação da aprendizagem está descrita no curso de Ciências da Natureza na UNIPAMPA, e explicativa para denominar a pesquisa que se aproxima do conhecimento da realidade, porque explica a razão e o porquê das coisas (GIL, 2002).

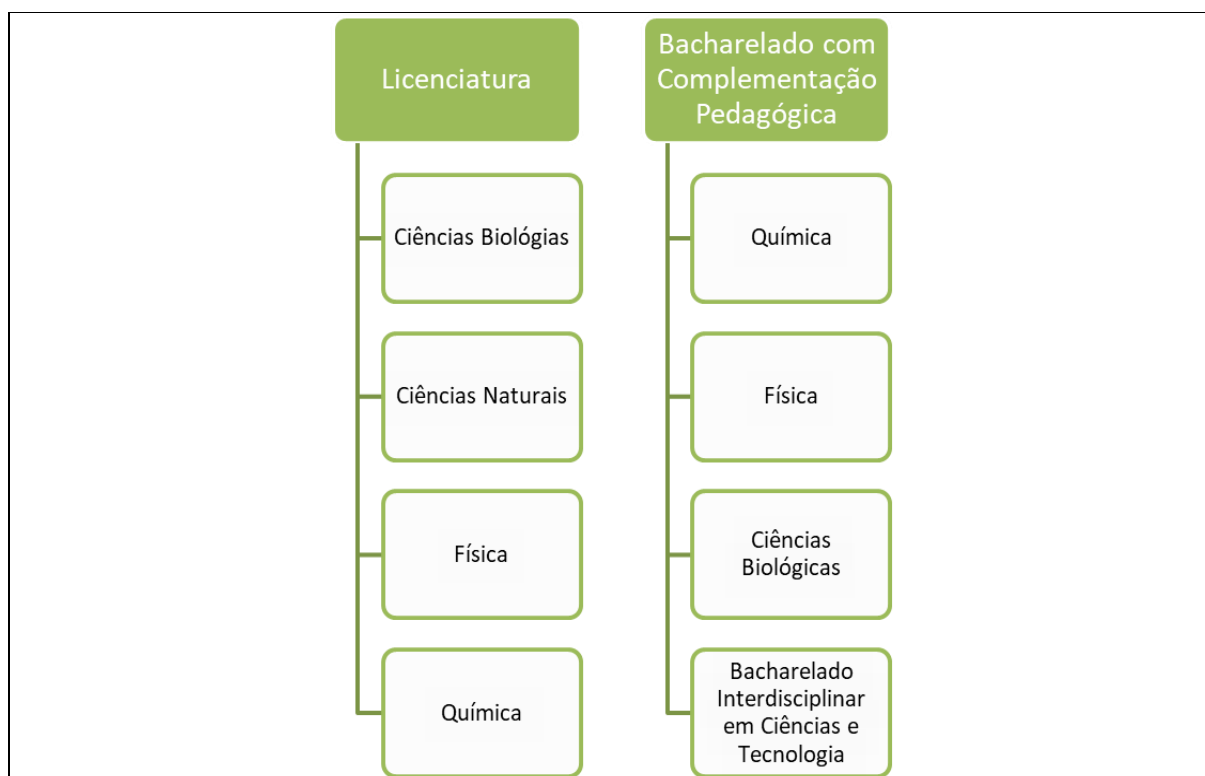
Quanto aos procedimentos trata-se de um estudo de caso, que emerge quando, “[...] se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa, ou currículo” e “[...] quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados” (ANDRÉ, 2010, p. 52).

Ainda segundo o autor, este modelo de estudo possibilita ao pesquisador o contato direto com o objeto a ser investigado, permitindo a descrição dos comportamentos e ações dos participantes, realizando interações para compreender as linguagens sem desvinculá-las do contexto em que estão inseridos (ANDRÉ, 2010). Já Yin (2015) propõe seis métodos de coleta de informações utilizadas usualmente, sendo: entrevista, documentos, observação participante e não participante, artefatos físicos e registro em arquivos e ressalta que utilizar diferentes instrumentos criando conexões entre os mesmos, torna a pesquisa confiável e fidedigna. A utilização de diferentes fontes de informações assegura ao pesquisador vislumbrar os dados a partir de diversas perspectivas de um mesmo objeto ou fenômeno. Neste caso, utilizou-se o documento PPC e as informações obtidas através do questionário.

## **4.2 Contexto da pesquisa**

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), os cursos que habilitam os docentes para lecionar Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, no Brasil, são apresentados na Figura 3. A titulação pode ser obtida em quatro diferentes Licenciaturas ou em quatro Bacharelados com complementação pedagógica.

Figura 3: Cursos que habilitam lecionar Ciências da Natureza



Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (2021).

Os cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, foco desta pesquisa, tem como finalidade capacitar os futuros professores a atuarem na Educação Básica, prioritariamente no Ensino Fundamental, como educador para a Ciência e para o meio ambiente. Visa formar e disseminar o saber das Ciências Naturais nas diferentes instâncias sociais, na educação formal ou por meio da educação informal. Deve apresentar domínio da Física, da Química e da Biologia, suas aplicações e desenvolvimento científico (BRASIL, s. d.)<sup>6</sup>.

Desse modo, é necessário a revisão e aprimoramento das políticas públicas no que corresponde aos cursos de formação de Ciências, visando escolas com professores que obtenham a formação específica, já que a 15ª meta do Plano Nacional de Ensino é cessar a carência de docentes sem qualificação específica (PENA, 2017).

A fim de garantir uma educação de qualidade instaurou-se a adequação docente, que faz a aferição entre a disciplina que o docente leciona e a sua

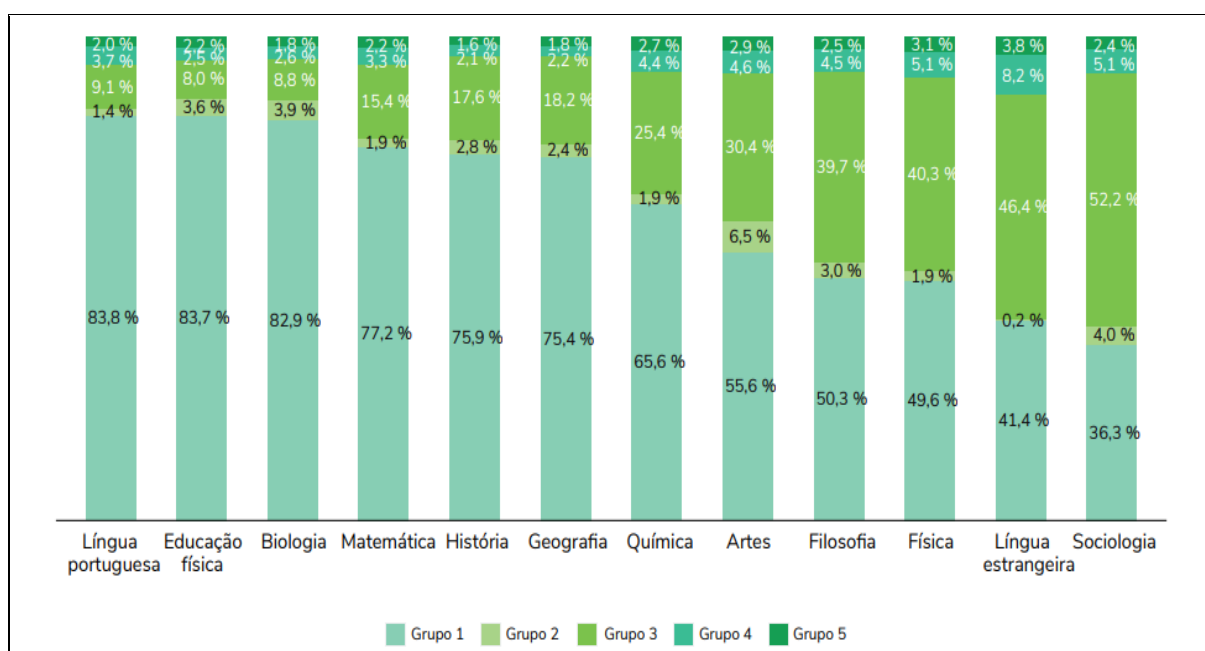
<sup>6</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Principais Licenciaturas**. [S. l.]: s. d. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=licenciaturas#cienciasNat>. Acesso em: 10 jan. 2023.

formação inicial. Havendo uma categorização dos docentes em 5 grupos de acordo com as informações do INEP:

- 1) Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
- 2) Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
- 3) Docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que lecionam.
- 4) Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores e
- 5) Docentes que não possuem curso superior completo. (BRASIL, 2014, p. 5).

Para exemplificar este hiato entre a docência da rede e a formação dos professores, alguns elementos são apresentados a partir do censo de 2020, no qual percebe-se que no Ensino Médio a disciplina de Sociologia é ministrada em apenas 36,3% das turmas por docentes com a formação adequada (Grupo 1). Já Biologia que é um dos ramos da Ciências da Natureza atinge 82,9%, o percentual das demais disciplinas são demonstradas na Figura 4.

Figura 4: Relação entre a formação dos docentes e disciplinas ministradas



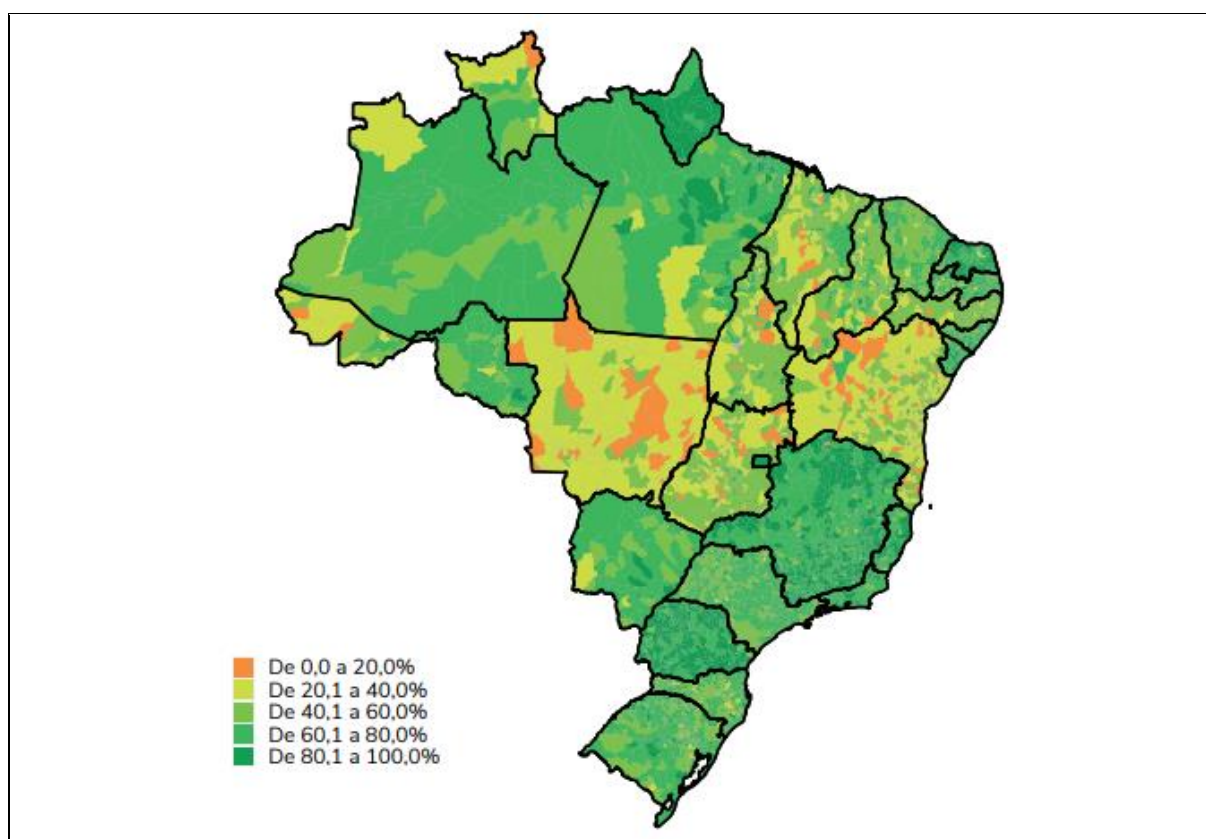
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>7</sup> (2020, p. 41).

<sup>7</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2020**: Resumo Técnico. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em:

Apesar da Biologia apresentar uma percentagem positiva, Física e Química que são disciplinas que correspondem à área de Ciências da Natureza ainda possuem uma discrepância, a primeira apresenta 49,6% enquanto a segunda atinge 65,5%.

Outro elemento que possibilita a compreensão do panorama da formação dos professores e seu exercício é a distribuição geográfica, que possibilita identificar quais regiões possuem *déficit*. Percebe-se que boa parte do estado do Rio Grande do Sul, está entre 60,1% e 80%, no que se refere às disciplinas ministradas pelos docentes com formação correspondente, conforme Figura 5. Em contrapartida, os estados Mato Grosso, Goiás, Tocantins e Bahia necessitam de esforços para sanar o descompasso entre a formação e a atuação dos docentes.

Figura 5: Organização geográfica da formação docente de acordo com os estados



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>8</sup> (2020, p. 44).

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

<sup>8</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2020**: Resumo Técnico. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em:



A partir dos dados apresentados é possível dizer que a região sul do país (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) busca cumprir com a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação. Entretanto, ao buscar a oferta dos cursos de Ciências da Natureza nesta região, percebeu-se que no estado de Santa Catarina (SC) não consta curso de Ciências da Natureza, no Paraná (PR) são dois e no RS são cinco, de acordo com informações do levantamento de Chaves (2019).

Estes dados foram atualizados em 2021 a partir de uma busca para identificar os cursos denominados como Ciências da Natureza no estado do RS. Esta foi realizada no *site* e-MEC, neste estão listados os cursos de Ensino Superior ofertados nas instituições do país, bem como suas características. A partir desta busca constatou-se que no estado são ofertados 5 cursos:

- 1- Ciências da Natureza - UNIPAMPA - Campus Dom Pedrito
- 2- Ciências da Natureza - UNIPAMPA - Campus Uruguaiana
- 3- Ciências da Natureza EaD- UNIPAMPA - Campus Uruguaiana
- 4- Ciências da Natureza para os anos Finais do Ensino Fundamental - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EaD)
- 5- Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - Universidade Federal da Fronteira Sul.

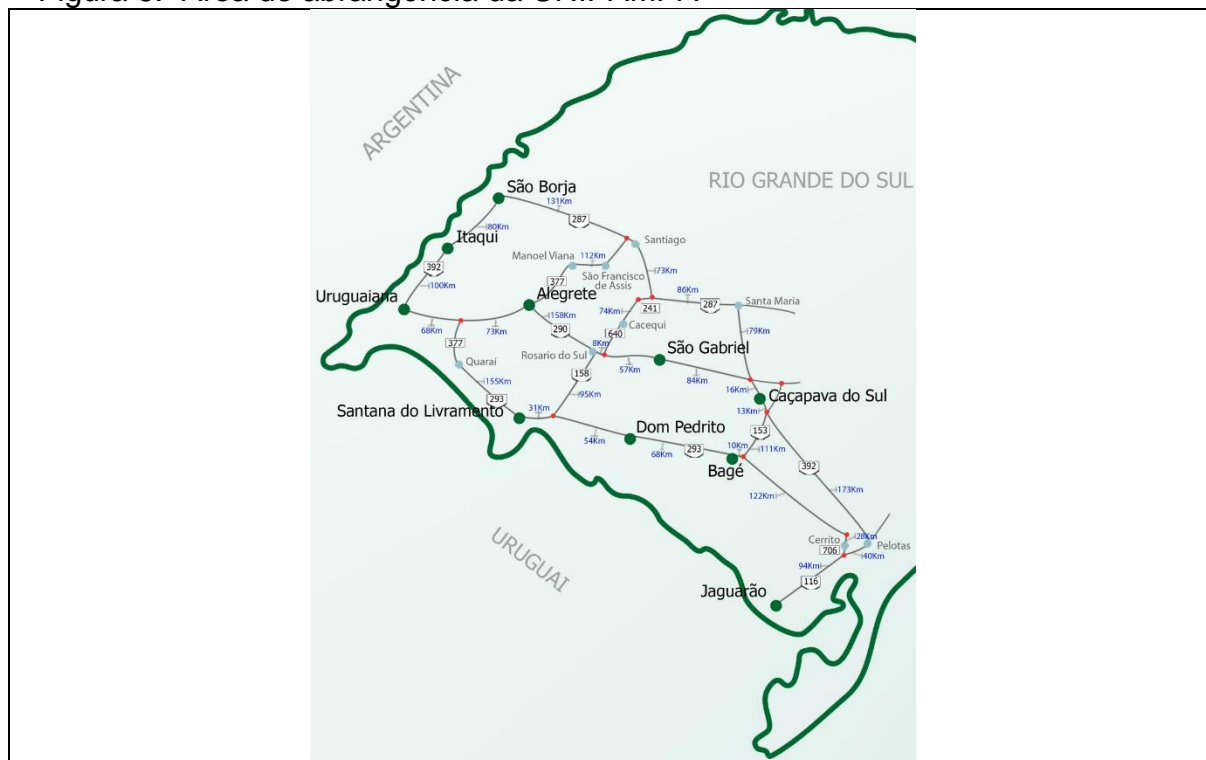
Dentre os cinco cursos a pesquisa teve como *lócus* a Licenciatura em Ciências da Natureza - UNIPAMPA *campus* Dom Pedrito, como uma escolha intencional, a fim de dar continuidade a pesquisas já desenvolvidas anteriormente e também por ser egressa do mesmo e perceber a necessidade das discussões que aqui serão abordadas.

### 4.3 Delimitação do Lócus da pesquisa

Delimitou-se como *lócus* a UNIPAMPA, que oferta cursos de ensino superior de forma pública e gratuita. Localiza-se no RS, com território fronteiro com a Argentina e o Uruguai. Criada no ano de 2006, tem como finalidade promover o desenvolvimento do local intitulado como mesorregião Metade Sul do estado. Classifica-se como descentralizada e *multicampi*, situada em 10 municípios

gaúchos, identificados na Figura 6 com bolinhas verdes. Desses *campi*, dois oferecem a licenciatura em Ciências da Natureza (Dom Pedrito e Uruguaiana).

Figura 6: Área de abrangência da UNIPAMPA



Fonte: Universidade Federal do Pampa (2021).

Constitui a amostra o curso de Ciências da Natureza de Dom Pedrito identificado no *site* e-Mec com o código 5000917. Na Quadro 4 são apresentadas informações sobre o curso, retiradas do *site* da instituição:

Quadro 4: Informações do curso de Ciências da Natureza

Curso	Cidade	Código	Carga Horária	Número de semestres	Link do PPC do curso
Licenciatura em Ciências da Natureza	Dom Pedrito	5000917	3260h	10	<a href="https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/110/8/PPC_Ci%20Ci%C3%Aancias%20da%20Natureza_Dom%20Pedrito.pdf">https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/110/8/PPC_Ci%20Ci%C3%Aancias%20da%20Natureza_Dom%20Pedrito.pdf</a>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Universidade Federal do Pampa (2019)<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso – Ciências da Natureza Licenciatura.** Dom Pedrito: UNIPAMPA, 2019. Disponível em: [https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/110/8/PPC\\_Ci%20Ci%C3%Aancias%20da%20Natureza\\_Dom%20Pedrito.pdf](https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/110/8/PPC_Ci%20Ci%C3%Aancias%20da%20Natureza_Dom%20Pedrito.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

O referido curso iniciou sua oferta no ano de 2012, modalidade Licenciatura, ofertando anualmente 50 vagas, visando formar professores na área de Ciências da Natureza aptos a exercerem a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, dentro de uma perspectiva interdisciplinar articulada à Educação Básica, levando-os à pesquisa e à reflexão entre teoria e prática nas diferentes áreas do conhecimento científico. A licenciatura contém 10 semestres totalizando 3260 horas, dispondo suas aulas no turno da noite (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019).

#### **4.4 Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram os discentes do primeiro ao nono semestre do curso, no qual a partir de um levantamento prévio nos relatórios da secretaria acadêmica, constatou-se que no ano de 2022 constam 154 alunos matriculados. Para identificar os sujeitos da pesquisa foram utilizados códigos como D1; D2; D3; D4.... sendo a letra D utilizada para identificar os discentes e o numeral a ordem em que os alunos responderam ao questionário. Essas identificações, além de auxiliarem no momento de realizar a interpretação dos dados, não permite que nenhum sujeito envolvido na pesquisa tenha seus dados pessoais divulgados.

#### **4.5 Produção de dados**

Visando coletar as informações, utilizou-se um questionário enviado aos discentes do curso analisado por *e-mail*, por um google formulário, contendo questões abertas e fechadas com a finalidade de averiguar as percepções sobre a avaliação da aprendizagem (Apêndice A).

#### **4.6 Análise**

Para realização da coleta de dados, o questionário utilizado como instrumento, foi enviado de forma *online* para o *e-mail* individual dos 154 discentes, conforme se percebeu que o número de respostas não estava atingido a quantitativo esperado, optou-se por realizar a coleta de forma presencial no *campus* da

universidade, explicando para os discentes a importância desta pesquisa para o curso. Definiu-se como objetivo inicial atingir 30% de respostas do número total de discentes matriculados (46), porém 43 responderam.

Para a aplicação do questionário foram necessárias duas etapas de validação sendo a primeira com uma pesquisadora da área que observou a organização das questões e a clareza, já a segunda foi realizada com os discentes e docentes do curso Educação do Campo da Universidade Federal do Pampa *campus* Dom Pedrito, curso interdisciplinar que tem como campo de formação a atuação na área de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), na modalidade Licenciatura. Foram considerados os aspectos na validação: Organização, Objetividade, Clareza, Facilidade de leitura e interpretação das questões, Contribuição das questões no tema abordado e Sugestões. A partir das respostas e das observações, foi possível realizar as alterações necessárias para disponibilizar aos sujeitos da pesquisa.

A análise e discussão dos dados empíricos foi realizada com base na Análise de Dados de Bardin, apresentados no Quadro 5.

Quadro 5: Organização das três etapas da Análise de Conteúdo

<b>Etapas</b>	<b>Descrição</b>
Pré-Análise	- Delimitação do curso e participantes da pesquisa; - Busca de informações gerais para análise do material;
Exploração do Material	- Organização do material recolhido através dos questionários; - Caracterização dos discentes.
Tratamento dos Resultados	-Produção de inferência e a interpretação dos dados respaldados no referencial teórico; - Exposição e interpretação dos dados (resultados).

Fonte: Autora (2023).

#### **4.7 Categorias de análise**

Baseado nos objetivos específicos e referencial teórico, elencaram-se as categorias de análise previamente, porém no decorrer da análise dos questionários, novas categorias foram surgindo (categorias emergentes). A sistematização final é apresentada no Quadro 6.

Quadro 6: Categorias de análise

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Questões do Questionário</b>	<b>Descrição</b>
<b>1 – PPC</b>	-	1-2-9	Verificar se os discentes conhecem o PPC e suas percepções sobre o documento.
<b>2- Percepção discente sobre avaliação da aprendizagem</b>	<b>2.1 Concepções avaliativas</b>  <b>2.2 Práticas avaliativas</b>  <b>2.3 Instrumentos avaliativos</b>  <b>2.4 Recuperação</b>	7-8-10-11-12-13-14-15-16-17-18	Conhecer as percepções dos discentes desse curso sobre a avaliação da aprendizagem  Identificar a utilização de instrumentos avaliativos, estratégias de recuperação e práticas avaliativas.
<b>3- Relações entre o PPC e a percepção discente</b>	-	-	Estabelecer relações entre o descrito no PPC da Licenciatura em Ciências da Natureza, as percepções avaliativas dos discentes e a concepção emancipatória de avaliação;

Fonte: Autora (2023).

No próximo capítulo será apresentada a análise dos dados, ancoradas no referencial teórico.

## **5 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Este capítulo está organizado em dois tópicos. O primeiro discute o PPC a partir do subsídio teórico de Veiga (2004), que defende que o documento tem como finalidade organizar o trabalho pedagógico, que expõe as contradições e conflitos, com a intenção de extinguir as relações de competição, priorizando a burocracia e as relações horizontais na escola. Já na segunda parte, são apresentadas as percepções dos discentes sobre a avaliação da aprendizagem no curso de licenciatura em Ciências da Natureza, com base no questionário respondido por 43 discentes.

### **5.1 Discussão teórica sobre Projeto Pedagógico de Curso**

O PPC é um documento que apresenta informações que servirão como aporte teórico, prático e legal para os cursos de Ensino Superior, caracteriza-se como a identidade do curso, e passou a ser exigido pela lei nº 9.394/96, que instituiu em seu texto a obrigatoriedade das Instituições de Ensino Superior (IES), implementá-lo como um instrumento que orienta o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos cursos, independente da modalidade: licenciatura, tecnólogo ou bacharelado (CARIBÉ; BRITO, 2015).

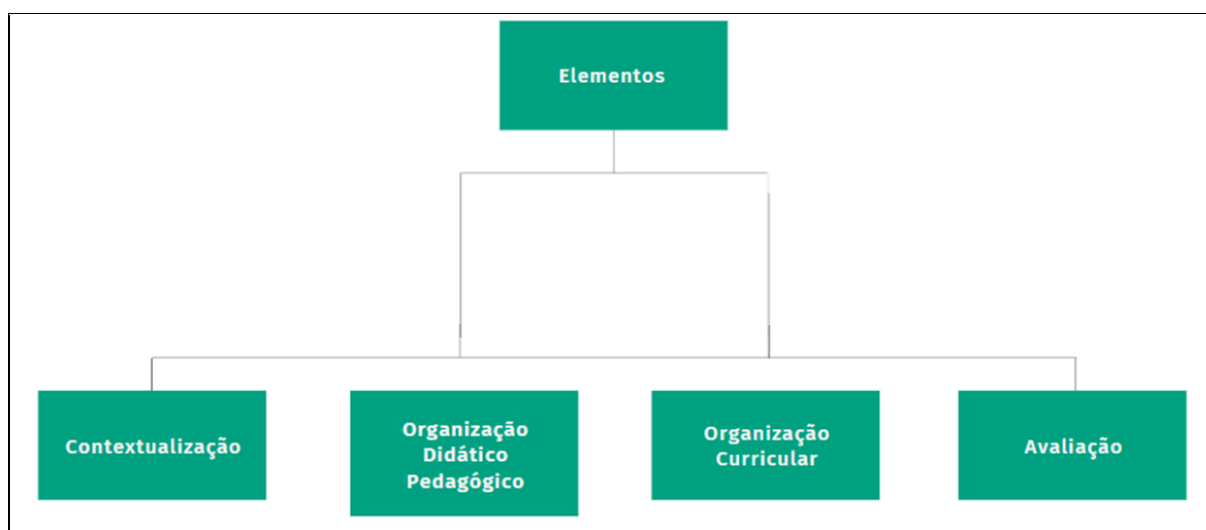
O PPC tem como propósito orientar o currículo dos cursos e criar um perfil específico, considerando os aspectos social, econômico, político e cultural da sociedade, com o intuito de formar profissionais preparados para atuar e transformar o meio o qual serão inseridos (BRASIL, 2006), o documento é formulado e avaliado periodicamente, atendendo as demandas profissionais exigidas pela sociedade, entre elas as relacionadas aos avanços tecnológicos e metodológicos.

A elaboração de um PPC deve ocorrer de maneira colaborativa, abrangendo docentes, discentes e pesquisadores, é uma prática de pertencimento e respeita as individualidades (VEIGA, 2004). Trata-se de documento inacabado, uma vez que, os currículos precisam ser reestruturados, articulados com as políticas públicas, a legislação vigente e com o próprio contexto atual. Para exemplificar podemos mencionar a pandemia que propagou o uso das Tecnologias da Informação e

Comunicação (TIC) durante o Ensino Remoto Emergencial, momento que ocasionou em muitos cursos momentos reflexão sobre os processos de ensinar e aprender em contextos emergentes, e como consequência os projetos foram atualizados.

O PPC dos cursos de graduação da UNIPAMPA, apresentam algumas características e informações comuns, conforme Figura 7:

Figura 7: Elementos que compõem os PPC da UNIPAMPA



Fonte: Elaborado com base em Universidade Federal do Pampa (2011)<sup>10</sup>.

Dentre os tópicos, a Contextualização, apresenta os dados da IES, tais como: localização, histórico, cursos ofertados, principais atividades de ensino, pesquisa e extensão realizados. Também relata a realidade econômica e social da região onde a IES está inserida, justificando a necessidade desta para a comunidade, com base nas demandas apresentadas socialmente e por fim traz a legislação: documentos-base para a elaboração do PPC e para justificativa do perfil do egresso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2011).

Na organização didático-pedagógica, são explorados subitens, como, por exemplo: dados do curso, organização curricular, recursos, as concepções, os objetivos e o perfil do curso e dos egressos. Nos dados do curso, é apresentada a organização administração acadêmica, comissões, secretaria e demais profissionais administrativos. Já o funcionamento trata do número de vagas, calendário

<sup>10</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Elementos do Projeto Político-Pedagógico de Curso de Graduação da UNIPAMPA.** Bagé: UNIPAMPA, 2011. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2012/01/elementos-ppc-graduacao-.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

acadêmico e período de oferta dos cursos, bem como a forma de ingresso apresentando os critérios, entre outros elementos considerados importantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2011).

Na organização curricular, são abordadas informações sobre os itens Atividades Complementares de Graduação (ACG), Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio, na qual as cargas horárias (CH) e normas são expostas, geralmente com regimentos em forma de apêndice. Ainda neste item consta a matriz curricular, explanando as componentes curriculares obrigatórios e as complementares, pré-requisito e os créditos a serem cumpridos. Também deve constar as metodologias de ensino e avaliação, o ementário: dados de identificação do componente, ementa, objetivos a serem alcançados e as referências bibliográficas utilizadas como base e as complementares (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2011).

No item recurso, consta detalhamento do corpo docente e da infraestrutura. São apresentadas informações sobre a formação dos professores, a sua área de atuação no curso, bem como os programas, projetos de ensino, pesquisa e extensão em desenvolvimento, também detalha as comissões que cada docente participa. E no que diz respeito à infraestrutura, são evidenciados espaços físicos e instalações da IES, tais como, biblioteca, laboratórios, salas de aula, dentre outros, bem como especifica o objetivo dos laboratórios e o acervo da biblioteca (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2011).

Por fim, no tópico Avaliação, consta itens da avaliação Institucional, da autoavaliação do curso e da avaliação relacionada à aprendizagem dos discentes, cuja finalidade é acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos. Esta última, prevê os instrumentos avaliativos que podem ser utilizados, a forma que a recuperação é realizada, a periodicidade em que a avaliação ocorre (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2011).

É importante considerar todos os elementos da Figura 7 na elaboração de um PPC, bem como o envolvimento de todos, ultrapassando a formalidade, pois através dele espera-se que a comunidade acadêmica reflita sobre a importância da Educação Superior, as relações entre ensino, pesquisa e extensão, sobre os conhecimentos e a forma que serão produzidos e socializados, a relação professor/aluno e sobretudo a prática pedagógica realizada na universidade. (VEIGA, 2004).



### 5.1.1 PPC da Licenciatura em Ciências da Natureza - UNIPAMPA - campus Dom Pedrito

O PPC do Curso em análise, apresenta inicialmente os dados de identificação indicando que é uma licenciatura, denominada Ciências da Natureza de grau do Ensino Superior-Graduação, que tem como data de início e funcionamento do curso 11/11/2011, registrada com o código 5000917 no e-MEC, ofertada na unidade acadêmica de Dom Pedrito, com 50 vagas anuais. Consta, também, que a modalidade do curso noturno é presencial, com duração mínima de 10 semestres e máxima de 20, com 3260 horas de carga horária, fornecendo ao egresso o título de Licenciado em Ciências da Natureza.

Um estudo preliminar sobre os elementos avaliativos no PPC do Curso de Ciências da Natureza foi publicado no *e-book* “Escritas e Pesquisas em temas multidisciplinares”<sup>11</sup>, com o capítulo intitulado “Avaliação e Projeto Pedagógico de Curso: discussões necessárias na formação de professores de Ciências da Natureza” (CHAVES; BIERHALZ, 2022). Um primeiro achado da análise diz respeito às constantes atualizações do documento, ou seja, em 11 anos o documento passou por cinco atualizações (2013, 2015, 2017, 2018 e 2019).

O documento analisado tem 258 páginas, sendo que a partir de uma busca pela palavra avaliação constatou-se 140 menções em um primeiro momento. A leitura minuciosa mostrou que duas palavras não tinham relação com avaliação da aprendizagem, foram excluídas na contagem, restando o quantitativo final de 138 menções. A partir deste dado se explorou as menções, o que leva ao segundo resultado. A expressão avaliação foi mais mencionada na seção do PPC denominada Organização didático pedagógica, que apresenta de forma detalhada o ementário, a matriz curricular, a descrição dos estágios, dos conteúdos curriculares e das metodologias de ensino, o que pode justificar o número expressivo de menções.

---

<sup>11</sup> CHAVES, Letícia Leite; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. Avaliação e Projeto Pedagógico de Curso: discussões necessárias na formação de professores de Ciências da Natureza. *In*: MACHADO, Gabriella Eldereti; LIMA JÚNIOR, Agnaldo Mesquita de. **Escritas e Pesquisas em temas multidisciplinares**. Alegrete: Terried Editora, 2022. p. 7-24. Disponível em: [https://www.terried.com/\\_files/ugd/03aaa5\\_c683de3a9da848158c957f8dd73b2ea7.pdf](https://www.terried.com/_files/ugd/03aaa5_c683de3a9da848158c957f8dd73b2ea7.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

Os próximos dados referem-se às menções nesta seção, iniciando no item **Componentes curriculares**, no qual se percebeu que três componentes discutem avaliação da aprendizagem e que outros poderiam colaborar nas discussões.

Em relação aos componentes obrigatórios, totalizam quarenta e dois, notou-se que seis podem oportunizar diálogos sobre o tema: Didática, Práticas Pedagógicas I: Introdução às Ciências da Natureza, Educação Brasileira: Princípios filosóficos, históricos e sociológicos, Práticas Pedagógicas IV: Planejamento e Práticas Pedagógicas VII: Metodologia no Ensino de Ciências da Natureza e existe quatro componentes específicos que apresentam em seus dados a discussão da temática: Práticas pedagógicas V: Avaliação Educacional; Práticas pedagógicas VI: Educação e Mídia; Estágio Supervisionado I e Metodologias inovadoras

Em relação aos componentes complementares, dos vinte e três, seis possuem possibilidades de discussão da temática: Formação de Professores de Ciências; Aprendizagem ativa e colaborativa no Ensino de Ciências; Mapas conceituais no Ensino de Ciências e Princípios Ético-Político-Pedagógicos para a Inclusão. Dois já fazem menção a avaliação, sendo o primeiro Experiências de aprendizagem em espaços educativos escolares e não-escolares que constava na ementa e o outro Metodologias inovadoras que continha nas referências bibliográficas.

Na análise do **ementário** que aprofunda os detalhes sobre os componentes ofertados, já mencionados no item Componentes curriculares, são explorados elementos como: nomenclatura, objetivo, ementa, referências bibliográficas básicas e referências bibliográficas complementares. Que contabilizou-se o quantitativo de 65 ementas, no qual quatro obrigatórios mencionam a palavra avaliação e duas complementares. Ao analisar os componentes citados, percebe-se que apesar do documento citar que as relações e inserção dos licenciandos na rede escolar podem ocorrer desde o primeiro semestre, as discussões sobre a avaliação com base no que consta na ementa dos componentes curriculares, ocorre apenas a partir da metade do curso, o que pode prejudicar a troca entre os futuros professores e os docentes formadores, no que diz respeito a avaliação da aprendizagem.

Por fim, observou as **referências** apresentadas no PPC, que abordam a avaliação. Foram identificadas seis referências bibliográficas mencionadas, porém duas dizem respeito a mesma obra, sendo ela:

CUNHA, Maria Isabel (org.). **Formatos Avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Diário de itinerância: recursos para a formação e avaliação de estudantes universitários. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 250-269, jan./abr. 2012.

O resultado mostra que os acadêmicos do referido curso têm contato com outras quatro obras, são elas:

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freira (org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras/** Campinas, SP: Papyrus, 2011

O que pode ser repensado, tendo em vista o vasto campo de autores e obras relacionadas ao tema que estão disponíveis. Vale ressaltar, que no decorrer do documento para conceituar avaliação foi utilizado como base as autoras Hoffmann (1995) e de Sant'Anna (1995). Entretanto, nenhuma foi mencionada como uma referência utilizada nos componentes curriculares ofertados, o que gerou um estranhamento.

Ao buscar leituras atuais sobre análise de PPC, encontraram-se estudos que se assemelham em alguns aspectos e outros que diferem. Dentre os semelhantes, a pesquisa de Soares (2022), desenvolvida nos cursos de Licenciatura em Educação Física, visando refletir a importância de discutir a avaliação da aprendizagem na formação dos futuros docentes e identificar nos PPC o componente curricular avaliação da aprendizagem. Percebeu-se uma semelhança a partir do levantamento realizado pelo autor, no qual constatou também a fragilidade de estudos direcionados à avaliação da aprendizagem no curso em análise.

Outro estudo que se aproxima desta pesquisa, foi desenvolvido por Pessim (2022), que analisou o PPC de uma licenciatura em Matemática, buscando identificar no documento em que momento a avaliação está contemplada no currículo e averiguar a percepção dos discentes sobre a concepção de avaliação e os instrumentos avaliativos. Percebeu durante as análises que um dos cursos não

tem um componente direcionado a avaliação da aprendizagem, estando a temática inserida como conteúdos em duas Didáticas obrigatórias e um componente optativo, enquanto em outro PPC analisado, consta um detalhamento da forma como os discentes serão avaliados. Nota-se que este estudo apresentam semelhança ao identificar um quantitativo pouco expressivo de componentes que possibilitem aos futuros docentes dialogar sobre a avaliação da aprendizagem.

Já entre os estudos que se diferem, encontra-se o de Oliveira (2022), que realizou uma pesquisa documental, a fim de analisar de que forma a educação inclusiva é proposta nos PPC nas licenciaturas em Ciências Biológicas no estado de Minas Gerais. A partir desta análise percebeu um número expressivo (78) de componentes direcionados à educação inclusiva. Da mesma forma, identificou-se o estudo de Coelho, Silva e Silva (2022), cujo objetivo era analisar de que modo as Mídias e Tecnologias Digitais são propostas pelos PPC, as quais fundamentam a formação dos futuros professores de História. Estes dois últimos, apesar de analisarem PPC, de cursos de formação de professores, analisaram temáticas diferentes de avaliação, mas que contribuem na formação de professores

A partir do estudo do PPC do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e das pesquisas supra citadas, percebe-se uma preocupação entre os pesquisadores que estudam a avaliação da aprendizagem, pois ressaltam a necessidade dos cursos de formação de professores incluírem a temática em seus projetos e em suas práticas. Outro aspecto sinalizado diz respeito a ultrapassar esta discussão em um único componente, como é o caso do Curso analisado.

## **5.2 Percepção discente - o que pensam os discentes?**

Em relação ao perfil dos discentes, dos 154 matriculados no curso, e que receberam o formulário eletrônico, 28% responderam, o que totaliza 43 respostas. Os respondentes, em sua maioria, cursam o quinto (10) e o nono semestre (10), o restante (23) são dos demais semestres. Referente ao gênero 81,4% são do feminino (35) e 18,6% do masculino (8), com faixa etária entre 20 e 67 anos.

O primeiro resultado a ser tratado e apresentado para discussão tem como intenção responder o primeiro objetivo específico: Conhecer as percepções dos discentes desses cursos sobre a avaliação da aprendizagem; no qual serão consideradas as questões 1, 2 e 9, expostas no quadro a seguir:

Quadro 7: Questões que dissertam sobre o PPC

<b>Questões elencadas</b>
Questão 1: Você conhece o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) no qual está matriculado (a)?
Questão 2: Na sua percepção o PPC contempla aspectos sobre a avaliação da aprendizagem?
Questão 9: A avaliação vivenciada durante o curso é condizente aos objetivos e metodologias das disciplinas?

Fonte: Autora (2023).

Dos 43 acadêmicos, 74,4% declararam conhecer o PPC (32). Ao serem questionados se o documento contempla aspectos sobre a avaliação da aprendizagem, 62,8% disseram que sim (27) e 37,2% (16) não souberam responder.

O documento sinaliza que a avaliação da aprendizagem só tem sentido quando parte de um PPC elaborado de forma coletiva e com a intenção de mediar o processo de ensino/aprendizagem, respeitando as particularidades, tanto das atividades pedagógicas quanto ao processo de construção do conhecimento dos discentes e as propostas dos docentes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019), a partir do que se presume a importância de todos os envolvidos no processo educacional conhecerem o documento e sugerir alterações.

Percebeu-se durante a leitura do PPC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 207-208), que há alguns indícios de uma avaliação emancipatória em trechos como “O estudante deve ser avaliador de suas próprias aprendizagens e o professor, o principal mediador pedagógico”, reforçando um dos elementos defendidos por Saul (2010) ao afirmar que o discente deve ser o protagonista do seu processo de aprendizagem. Desta forma, torna-se relevante que nos cursos de formação de professores, os docentes incentivem os discentes a exercitarem a autonomia e criticidade, para que estes vivenciem a importância dessa aprendizagem autônoma e queiram proporcionar aos seus futuros alunos.

O PPC sugere que a avaliação ocorra de forma integrada com as atividades pedagógicas, baseada nos objetivos do curso e perfil do egresso, para tal se perguntou aos discentes: se a avaliação que vivenciam é condizente com os objetivos dos componentes? Sendo que 27 discentes afirmam que sim, 15 afirmam que não e 1 não soube responder.

Percebe-se com base nas respostas que os discentes afirmam conhecer o

PPC, mencionam que o documento contempla aspectos relacionados à avaliação e que a avaliação que vivenciam é condizente com os objetivos dos componentes. O que é um ponto positivo, pois ao reconhecer um dos documentos que regem o curso e que constam elementos norteadores para a sua formação, os discentes poderão dialogar sobre tais informações.

### 5.2.1 Concepções teóricas sobre avaliação da aprendizagem

Para contemplar o objetivo específico: Conhecer as percepções dos discentes desses cursos sobre a avaliação da aprendizagem, serão discutidas as questões 7 e 8, apresentadas no Quadro 8:

Quadro 8: Questões relacionadas à concepção de avaliação

<b>Questões elencadas</b>
Questão 7: O que você compreende como avaliação?
Questão 8: Sabendo que segundo as normativas da universidade as três vertentes são importantes no processo de aprendizagem. Preencha a porcentagem das três vertentes utilizadas pelos docentes em sua prática avaliativa, totalizando 100%. A descrição de cada uma das vertentes encontra-se no quadro abaixo.

Fonte: Autora (2022).

Para elucidar as respostas encontradas sobre a concepção de avaliação dos discentes foram apresentadas algumas palavras significativas mencionadas por eles através de uma nuvem de palavras, elaborada no endereço eletrônico: <<https://infogram.compt/criar/nuvem-de-palavra/>>, conforme a Figura 8.

Figura 8: Palavras mencionadas pelos discentes



Fonte: Autora (2022).

Através das respostas analisadas foi possível perceber que ao refletir sobre a concepção de avaliação a palavra processo foi a mais mencionada pelos discentes (5), um dos estudantes (D2), definiu avaliação como “*Processo que revela como o aluno aprendeu*”, próximo a essa resposta o aluno D1 mencionou: “*Uma maneira de entender se de fato os alunos conseguiram aprender*”.

Dentre as palavras destacadas vale ressaltar o medo, citado pelo discente D14 ao descrever a avaliação como “*uma palavra muito antiga que quando muitas pessoas escutam ficam com medo*”. Percebe-se que há uma ideia de avaliação que segue uma vertente classificatória, no qual os alunos são vistos como mero receptores, que visa classificar, excluir e não considera o erro como parte do processo de aprendizagem (HOFFMANN, 1993).

Apesar da avaliação ser um dos momentos para identificar as potencialidades e as fragilidades que devem ser desenvolvidas, uma vez que Sibila (2012, p. 61) afirma que os erros apresentados têm como função “[...] indicar o potencial de

crescimento [...] para aquele que aprende”, ainda assim é vista como a única oportunidade que o discente tem de mostrar tudo aquilo que sabe, caso contrário, toda a sua construção de aprendizagem é desconsiderada. Desta forma, justifica-se porque alguns discentes, ao serem questionados sobre suas percepções sobre avaliação, mencionam o medo como um dos sentimentos. Sabendo que a avaliação classificatória foi presente por muito tempo nas salas de aula e que “[...] cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em “experiência” (DELORY-MOMBERGUER, 2016, p. 137), entende-se o medo que os discentes afirmam sentir ao serem avaliados, pois nessa vertente, há uma preocupação maior na progressão para a próxima série/semestre do que em uma aprendizagem efetiva.

Três discentes citaram a palavra prova, demonstrando que pode haver uma confusão entre a concepção de avaliação e instrumentos avaliativos. É inegável que alguns docentes ainda utilizam a prova como único e/ou principal instrumento avaliativo, o que pode fazer com que os alunos façam essa associação, ficando ainda mais evidente a necessidade de discutir e utilizar nos cursos de formação de professores diferentes instrumentos avaliativos.

Nascimento, Barbosa e Oliveira (2017) destacam a relevância dessa diversidade de instrumentos nos cursos de formação de professores, e ressaltam que os objetivos a serem atingidos devem estar bem definidos e a análise dos resultados obtidos deve ser realizada com muita cautela. Destacam também que a diversidade dos instrumentos não torna a avaliação emancipatória, e sim o que será feito a partir das respostas obtidas.

A oferta diversificada de instrumentos avaliativos nos cursos de formação de professores proporciona diferentes benefícios aos discentes, pois enquanto futuros professores terão um conhecimento amplo dos instrumentos que podem ser utilizados em sua prática, por discussões sobre tais instrumentos e suas finalidades e enquanto discentes, que vivenciam as avaliações de forma diversificada, poderão usufruir.

O PPC indica que a avaliação deve ser versátil, baseada em inúmeras aferições, em vários tipos de dados, com múltiplos, variados e adequados instrumentos, processada em diferentes momentos, se aproximando do que Saul (2000) defende como uma avaliação emancipatória, pois ao realizar a avaliação de forma contínua no decorrer do semestre, estará valorizando o processo de ensino e

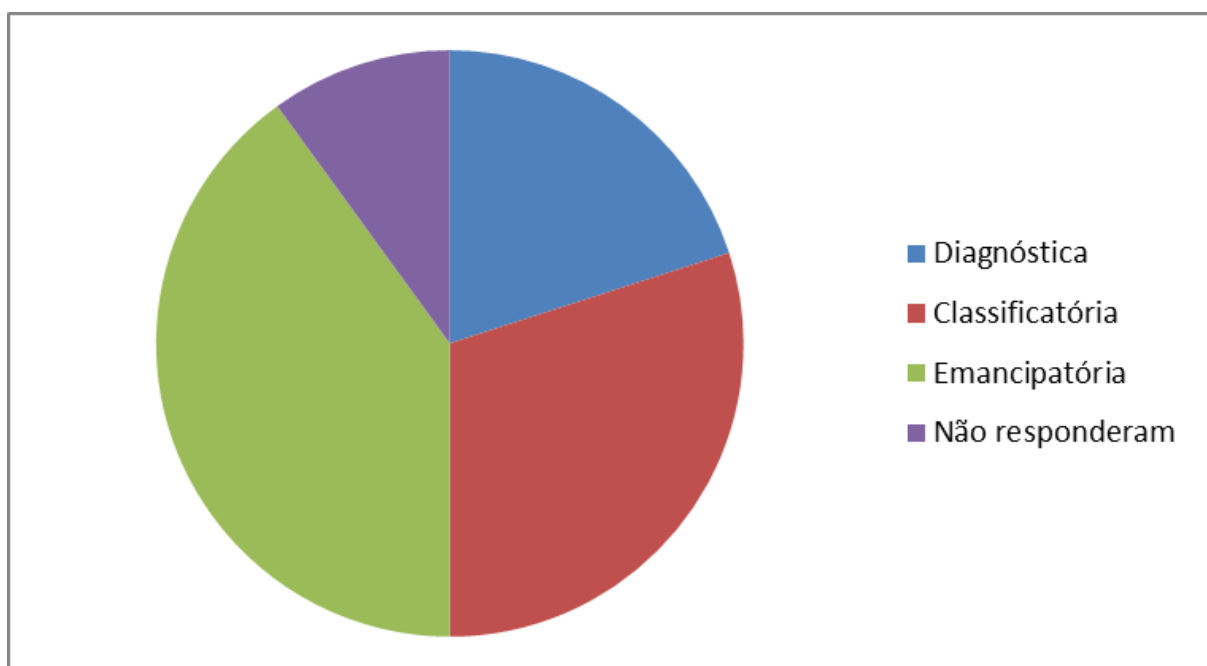


aprendizagem e de acordo com a maneira que os resultados serão tratados, priorizará os aspectos qualitativos, conforme sugere a autora.

Para compreender se as três vertentes avaliativas são utilizadas no curso na percepção dos licenciandos, bem como se há predominância de uma delas, retomamos que a avaliação pode ser classificada de três formas: diagnóstica que possibilita ao docente identificar em que etapa do processo de aprendizagem o discente está, com a intenção de definir os próximos passos que irá tomar a fim de alcançar de forma satisfatória os objetivos traçados (NETO AQUINO, 2009); A vertente classificatória, defende o aspecto disciplinador e punitivo, no qual os discentes não têm a oportunidade de refletir sobre a construção da aprendizagem, seus erros não são considerados parte do processo e os discentes são comparados a partir de suas notas e conceitos (SILVA, 2007); Já a vertente emancipatória, possibilita aos discentes, a capacidade de participar e construir seu processo de forma autônoma (SAUL, 1988).

A questão solicitava aos discentes que marcassem uma porcentagem para cada uma das três vertentes utilizadas pelos docentes em sua prática avaliativa, totalizando 100%, exposto no Gráfico 1.

Gráfico 1: Vertentes utilizadas pelos docentes



Fonte: Autora (2023).

Conforme o exposto no gráfico, pelas respostas dos discentes percebe-se que

10% dos alunos não souberam responder à questão, 20% consideram que os docentes utilizam a vertente diagnóstica em sua prática, enquanto 30% consideram que a vertente classificatória se destaca e por fim 40% acreditam que a emancipatória é a mais utilizada. Apesar dos discentes, em algumas respostas, apresentarem indícios de que a avaliação classificatória se sobrepõe as demais, pois segundo o discente D22, os docentes preocupam-se “mais com o quanto aprendi e não com o que, sobre o que ou se aquela aprendizagem foi significativa”. O trecho mostra que a associação a esta vertente tem relação com os aspectos quantitativos (nota). O percentual de respostas, indicando a perspectiva emancipatória, sinaliza que os discentes percebem que o curso explora tanto no seu PPC como em suas práticas elementos da vertente emancipatória. Destacando a preocupação dos futuros docentes terem uma formação baseada na autonomia, diálogo e relação horizontal.

Em relação às vertentes avaliativas, Oliveira e Oliveira (2009) defendem que as três - diagnóstica, classificatória e emancipatória - devem ser consideradas no processo de aprendizagem. Exemplificando, que cada uma pode auxiliar tanto os discentes quanto os docentes, conforme a maneira e o momento em que serão realizadas.

Para os autores, a vertente classificatória, pode ser realizada ao final do ano letivo, para que o docente, analise de forma quantitativa os resultados obtidos durante o processo, sem a finalidade de reprovação ou aprovação e sim para identificar o que pode ser modificado em sua prática, já a vertente diagnóstica, conforme os autores, irá possibilitar aos docentes inventariar o conhecimento dos discentes, respeitando as etapas em que cada um se encontra. Enquanto a avaliação emancipatória, de acordo com Oliveira e Oliveira (2009), demanda que os docentes estejam atentos aos sinais dados pelos discentes, a fim de coletar informações, mas para isso espera-se que haja uma relação dialógica e participativa.

### **5.2.2 Percepções avaliativas**

Nesta categoria serão analisadas as questões 3, 4 e 5 a fim de identificar a percepção dos alunos em relação à avaliação apresentada no PPC, expostas no

Quadro 9.

Quadro 9: Questões direcionadas as percepções discentes sobre a avaliação no PPC

<b>Questões elencadas</b>
Questão 3: Quais são as POTENCIALIDADES avaliativas expressas no PPC que considera importante mencionar?
Questão 4: Quais são as FRAGILIDADES avaliativas expressas no PPC que considera importante mencionar?
Questão 5: Se pudesse alterar algo no PPC sobre a avaliação da aprendizagem, o que seria?

Fonte: Autora (2023).

No que diz respeito às questões 3 e 4 é possível identificar que os discentes além de elencaram Fragilidades, Potencialidades e Alterações direcionadas a avaliação, também mencionaram tais aspectos em outros contextos, conforme apresentado no Quadro 10.

Quadro 10: Potencialidades e fragilidades apontadas pelos discentes

<b>Descrição</b>	<b>Relacionado a avaliação</b>	<b>Outros contextos</b>
Potencialidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indissociabilidade entre teoria e prática;</li> <li>- Componente sobre avaliação;</li> <li>- Avaliação periódica do curso;</li> <li>- Autoavaliação;</li> <li>- Avaliação formativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grade carga horária flexível;</li> <li>- Abordagem na área da pesquisa</li> <li>- Componente de libras</li> </ul>
Fragilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação classificatória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de componente de férias;</li> <li>- Tempo (curso noturno);</li> <li>- Espaço físico;</li> <li>- Falta de aprofundamento nos componentes sobre inclusão</li> </ul>

Fonte: Autora (2023).

Dentre as potencialidades relacionadas à avaliação da aprendizagem, foi apontado a indissociabilidade entre teoria e prática, defendida por Berbel (2001), ao

citar que nos cursos de formação de professores a prática deve estar alinhada à teoria, visto que os futuros professores poderão usar o que aprenderam na graduação com seus futuros alunos, porém para que isso aconteça deverão ter vivenciado o que os docentes apresentam, além da teoria.

Também como potencialidades apareceu a oferta de um componente direcionado a avaliação, que pretende “[...] compreender as concepções de avaliação e o uso dos instrumentos e processos avaliativos como eixo condutor do trabalho pedagógico no contexto da escola, bem como os objetivos e função dos sistemas de avaliação da educação brasileira, as principais concepções avaliativas, o significado e o processo de avaliação no contexto do sistema e da escola” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p. 139). A partir desse componente espera-se que os futuros docentes possam discutir e perceber a importância da avaliação como um processo em sua prática na sala de aula.

Outra potencialidade diz respeito à avaliação do curso, realizada periodicamente, a fim de apresentar o conceito do curso, demonstrando o que deve ou não ser alterado. Já ao referir-se à avaliação da aprendizagem, foram elencados como potencialidades, a avaliação formativa, que vai ao encontro da vertente emancipatória, defendida neste estudo, no qual o discente é o protagonista de sua aprendizagem, seu processo é respeitado de forma individual e os aspectos qualitativos, sobressaem aos quantitativos. Ligado a este ponto, apontado por um dos discentes, a autoavaliação, que para Saul (2000), se refere a avaliação emancipatória, também é mencionada como uma das potencialidades.

Quando questionados se fariam alguma alteração no PPC, 23 não responderam e quatro fizeram sugestões em relação à organização do curso de modo geral, exemplificado pela diminuição de componentes complementares, a inserção de atividades práticas docentes, adaptação das orientações do documento para o Ensino Remoto, organização da carga horária dos componentes para que fosse possível matricular-se em mais componentes durante o semestre, bem como ao desenvolvimento multidisciplinar do conhecimento

Já no que tange a avaliação, cinco alunos demonstraram que realizariam alterações se fosse necessário, sendo um deles o D7 ao afirmar ser importante “*não basear as notas dos alunos apenas em provas, nem todo o professor faz isso, mas uma boa parte*”, destacando a importância em diversificar os instrumentos avaliativos e também repensar o que Vasconcelos (2005) defende ao declarar que é

preciso diferenciar a avaliação nota, sendo que para ele a avaliação é o momento de refletir de maneira crítica sobre a prática, tanto docente quanto discente, a fim de perceber avanços e dificuldades a serem superadas. Enquanto a nota trata-se de uma exigência do sistema educacional. Já o D20, sugere que as provas não devem ser realizadas todas na mesma semana, relacionando-se com a sugestão do D34, ao citar que a avaliação deveria ocorrer de maneira contínua. Por fim o D27, menciona como uma alteração o modo de avaliação, porém não fornece mais informações sobre o que se refere.

Conforme o exposto, nota-se que há divergências entre as fragilidades e potencialidades, visto que mencionam a utilização tanto da vertente classificatória quanto da formativa, que para alguns autores equivale a emancipatória. Entendo que essas diferenças baseiam-se nos discentes estarem em diferentes semestres e por haver a possibilidade dos docentes utilizarem diferentes vertentes de acordo com a turma e o planejamento. Outro aspecto que pode influenciar a menção da avaliação classificatória, é a concepção que alguns discentes demonstraram ter sobre a vertente, baseados apenas no instrumento que é utilizado.

### 5.2.3 Prática avaliativa

Em relação à prática avaliativa perguntou-se: *“Momentos de discussão sobre avaliação são proporcionados nas aulas? Se sim, em que momento?”*.

Três discentes afirmaram que momentos de discussão não acontecem no curso. Vinte e quatro alunos declararam que tais discussões dependem do componente e do professor, com destaque para os componentes de práticas pedagógicas, que na visão dos discentes possibilita maior discussão. A este respeito a resposta de um dos discentes: *“Nas aulas de prática pedagógica são discutidos. Pois a professora fala como nós devemos avaliar como futuros docentes”* (D6).

Tal declaração gera certa preocupação, uma vez que, se refere a um curso de formação de professores, e mesmo sabendo que os componentes de Práticas Pedagógicas pretende, de acordo com o PPC, “[...] proporcionar aos acadêmicos a vivência da realidade escolar desde o primeiro semestre do curso, relacionando teoria e prática de forma reflexiva durante todo o curso”, as discussões sobre questões relacionadas a vivências docente dos futuros professores devem ocorrer em diferentes momentos e componentes, apoiado pelo documento: “[...] haver um

diálogo a fim de superar o isolacionismo entre as áreas, por uma abordagem que se opõe à compartimentalização do conhecimento e estabelece um vínculo entre os componentes estudados” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p. 201).

Complementando, o discente D34 afirma que é nas aulas de práticas que conversas ocorrem, pois “[...] *geralmente quando começam os estágios essas dúvidas aparecem*”. Entende-se que é ao vivenciar a prática na sala de aula que algumas indagações irão surgir, mas concorda-se com Leite (2011, p. 62), ao declarar que as práticas devem “[...] transcender o próprio estágio e a sala de aula e, numa perspectiva interdisciplinar, propiciar ao futuro professor uma compreensão mais acurada do ambiente educacional e do contexto escolar”.

O discente D7 entende as discussões como parte do processo avaliativo quando “às vezes [em que] é perguntado se a turma quer mais trabalhos para complementar as notas das provas”. Percebe-se, assim, que a discussão não se refere à avaliação como um tópico a ser contemplado na formação docente e sim como um momento de acordo para a recuperação de nota. Outro momento mencionado por um discente (D8), foi quando o plano de ensino é apresentado para turma, entretanto esta apresentação é assegurada pela resolução 29/2011. Em concordância com essa resposta, o D18 afirma que os docentes “[...] *já chegam previamente com as avaliações propostas*”, demonstrando assim, que nem sempre há discussão sobre avaliação, nem mesmo quando se refere ao processo avaliativo dos próprios licenciandos.

Considero importante que momentos de discussão sobre avaliação sejam proporcionados nas aulas. Já que o PPC defende a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, ao afirmar que possibilitar essas trocas durante o processo formativo permite ao licenciando uma conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada, com respeito a pluralidade de ideias (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019). Tal pluralidade defendida no documento, encontra-se com a afirmação de Saul (2010) ao definir que a avaliação emancipatória deve incluir as percepções de todos os envolvidos no processo educativo, desde os estudantes, professores ou gestores, entre outros (SAUL, 2010). Em alguns trechos do PPC, há elementos que definem uma avaliação emancipatória, como o processo dialógico e a participativo, ao definir que:

Cada instrumento de avaliação deve deixar transparente o que se pretende avaliar, quais competências e habilidades a serem desenvolvidos, bem como os critérios de avaliação, os quais devem ser discutidos previamente com os alunos, assim como os resultados e as medidas a serem tomadas para o aperfeiçoamento do processo; (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p. 209).

Entende-se com esse fragmento, que além do diálogo inicial sobre o processo avaliativo, que deve ocorrer desde a apresentação do plano de ensino no começo de um semestre, onde é acordado com a turma os aspectos do desenvolvimento da disciplina, entre eles a avaliação. As trocas entre docente e discente devem permanecer ao longo do semestre, a fim de analisar os resultados obtidos, em busca de um *feedback* que forneça informações necessárias para ambos, possibilitando realizar o replanejamento da ação educativa a fim de obter o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem, como argumenta Saul (2010).

A fim de atingir as discussões que almejamos neste estudo em relação à avaliação emancipatória, entende-se que o diálogo, não pode ser visto como apenas uma conversa, na qual todos concordam e tem a mesma concepção sobre o assunto discutido, mas também devem ser expostos argumentos, vivências, críticas, ideias, e questionamentos, possibilitando a ampliação dos saberes, baseado em uma relação de respeito (SAUL; SAUL, 2013).

#### 5.2.4 A importância das discussões sobre avaliação no curso

A fim de compreender a percepção dos discentes sobre as discussões sobre a temática avaliação, também foi perguntado “*Você considera importante discutir avaliação na formação de professores?*”, 93% responderam que sim baseado em diferentes fatores, conforme Quadro 11.

Quadro 11: Justificativas dos discentes referentes à questão 13

Justificativa
Discente 1: Sim, muito importante, pois devemos estar preparados com a diversidade de alunos que vamos encontrar em uma sala de aula, na dificuldade de cada um, para ver o melhor jeito de avaliar
Discente 2: Sim, porquê teremos de avaliar os alunos, as nossas estratégias e nós mesmos durante esse período.
Discente 3: Sim, pois mais a frente seremos nós fazendo avaliações.
Discente 4: Sim excelente ouvir o aluno sobre as formas de avaliação pois nem todos tem a mesma maneira de se expressar.
Discente 5: Sim pois podemos ajudar a montar uma forma justa de avaliação

Discente 6: Sim, pois avaliar vai bem além do que somente por uma prova em frente ao aluno
--

Discente 7: Com certeza, pois o diálogo é a melhor maneira de resolver certas situações, inclusive criar um ambiente mais tranquilo para se trabalhar.
--

Fonte: Autora (2023).

Percebe-se que os licenciandos, entendem a relevância do tema para o curso de formação de professores, alguns tópicos mencionados correspondem à avaliação em uma vertente emancipatória, como **ouvir** o aluno, para compreender de que maneira ele aprende. Possibilitar o **diálogo**, que Saul (1988) defende como parte essencial no processo avaliativo, visto ser o protagonista de sua aprendizagem, sem ignorar que o professor também é essencial no seu desenvolvimento, sendo assim deve haver uma relação de forma horizontal.

Vale destacar que os discentes em suas respostas se colocaram como futuros docentes que deverão estar aptos a compreender os alunos que encontrarão com diferentes dificuldades e formas de superá-las e que, precisarão respeitar tais individualidades. E no sentido de contribuir com esta formação o PPC sugere que estratégias essenciais para uma formação docente vinculada ao mundo do trabalho sejam ofertadas, com critérios evidenciados com clareza, para a aprovação do trabalho discente (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019).

Nesta perspectiva dialógica, é importante ressaltar que Saul e Saul (2013) relatam sobre a dificuldade que pode ser encontrada no âmbito educacional, de haver o diálogo e um relacionamento horizontal entre docentes e discentes, percebo que está dificuldade pode estar relacionada a vertente classificatória, que ainda se faz presente na maioria das salas de aula, na qual o docente ainda não se desprende de um lugar de autoridade e acredita que é o único detentor do conhecimento e o aluno não desenvolve a capacidade de ouvir, falar, colocar-se no lugar do outro, respeitar opiniões diferentes da sua, avaliar em pares, entre outras potencialidades presentes no diálogo.

### 5.2.5 Instrumentos

Autores como, Saul (1988) e Boud (2000), defendem a importância de processos avaliativos nos quais os discentes sejam os protagonistas e pratiquem a autonomia, implicando a utilização de diferentes instrumentos como avaliação por



pares, autoavaliação, *feedback*, avaliação autônoma, avaliação digital, que caracterizam uma avaliação de caráter emancipatório e diferentes formas de registro como *feedback* e rubrica apenas para exemplificar.

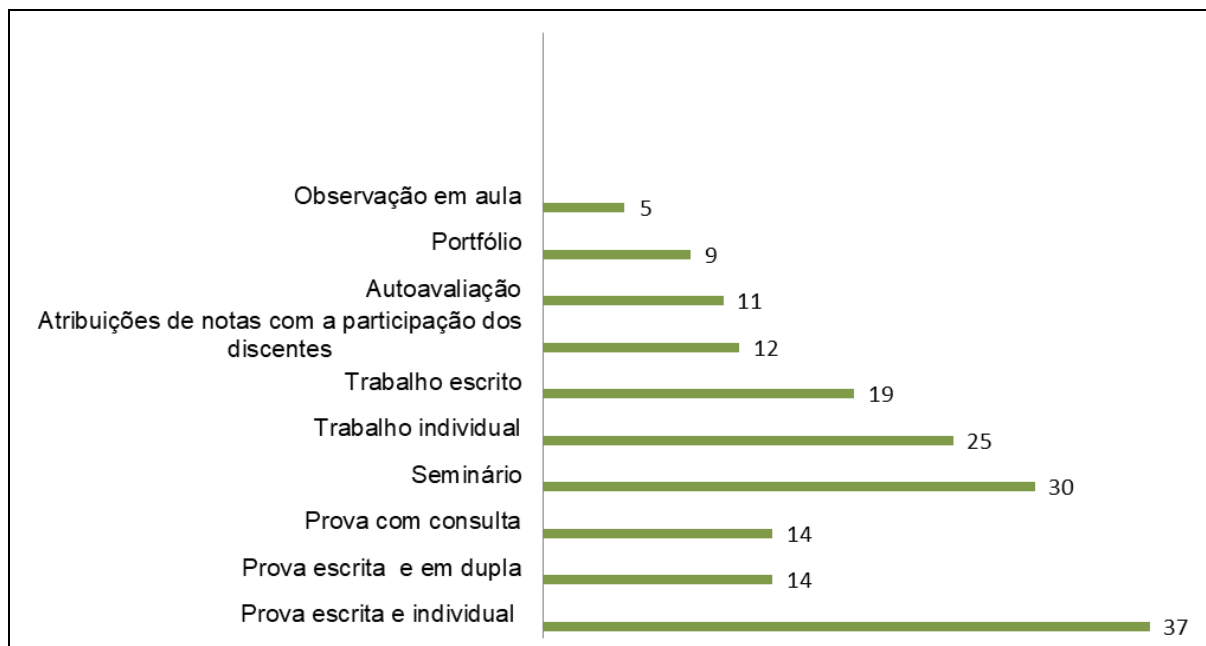
Para Gil (2018) um dos processos nos quais o discente pode reconhecer a si mesmo, a fim de conseguir comparar o que foi proposto e o seu desempenho, é a autoavaliação que possibilita de forma autônoma reconhecer seus avanços na aprendizagem.

Já Boud *et al.* (2020) defendem que para que a aprendizagem seja significativa, o *feedback* torna-se necessário, pois vai além das notas e do quantitativo de erros e acertos, mas sim fornecem informações detalhadas e específicas que mostram o processo, indicando potencialidades e fragilidades, bem como estratégias para melhorar.

Para dar conta do objetivo específico “identificar a utilização de instrumentos avaliativos, estratégias de recuperação e práticas avaliativas inovadoras”, será discutida a questão 10 na qual foi apresentada aos discentes diferentes instrumentos avaliativos, que deveriam, de acordo com sua percepção, ser marcados considerando a utilização durante o curso, podendo ser marcado mais de um.

A partir da análise percebeu-se que os discentes optaram por marcar em sua maioria as opções que continham a prova com um dos instrumentos, seguido de seminário e trabalho individual, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2: Instrumentos avaliativos mais utilizados pelos docentes



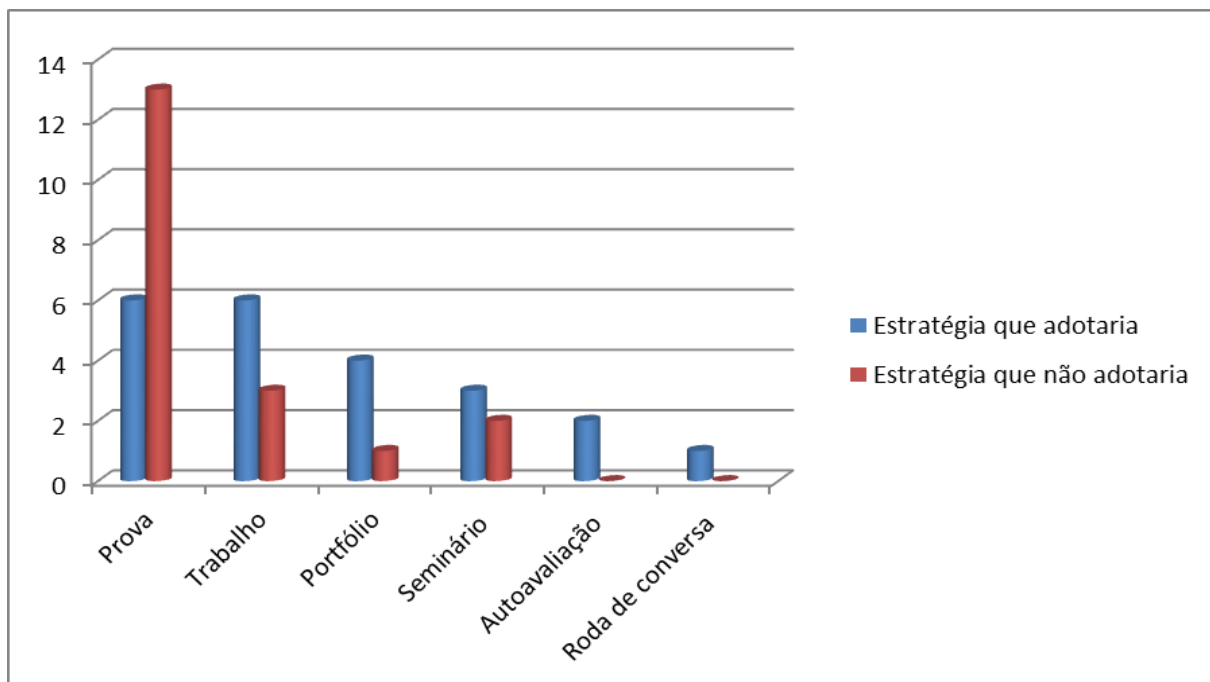
Fonte: Autora (2023).

Em consonância com essas respostas, pode-se compreender a relação que os discentes fazem ao associar o instrumento prova com a concepção de avaliação, sendo perceptível um destaque para esse entre os demais. Pois como já havia sido mencionado, a falta de vivência com os diferentes instrumentos avaliativos durante o processo de formação, dificulta o enriquecimento tanto prático quanto teórico dos discentes.

Desta forma, evidencia-se que se torna essencial que os docentes realizem o que Saul (1988) defende ao mencionar o replanejamento, como um dos elementos da avaliação emancipatória, sendo assim, repensando a necessidade de explorar diferentes instrumentos avaliativos, que possibilitem ampliar a vivência e automaticamente o conhecimento dos discentes sobre tal variedade.

Sabendo que as experiências durante a formação inicial podem influenciar a prática dos futuros docentes. Nas questões 13 e 14 foi perguntado aos discentes: *Qual estratégia de avaliação que você conhece e adotaria e que não adotaria? Por quê?*

Gráfico 3: Estratégias avaliativas explicitadas pelos discentes



Fonte: Autora (2023).

O Gráfico 3, apresenta as estratégias que os discentes utilizariam (azul) e as estratégias que eles não utilizariam, representada pela cor vermelha.

Percebe-se que a prova foi a mais citada no total, 19 vezes, seguida de trabalho (9), portfólio (5), seminário (5), autoavaliação (2) e roda de conversa (1).

Em relação à prova, 6 discentes declaram que utilizariam para avaliar seus futuros alunos, o que pode estar relacionado ao fato da licenciatura em análise, ser noturno, com grande parte dos discentes trabalhadores, então pode ser que para estes, seja mais simples dedicar-se a estudar para questões de uma prova, ao invés de investir tempo na elaboração de um trabalho, relatório ou outro.

Em contrapartida, 13 discentes não utilizariam a prova, justificado nas palavras de D25 “[...] uma forma injusta de avaliar”.

Interessante discutir o trecho supracitado, pois pode estar relacionado à percepção equivocada que muitos discentes têm de que a prova sempre se encaixa em uma vertente classificatória, com função punitiva ou excludente, como explicita D7 ao afirmar que “[...] jamais faria uma com meus alunos”, é importante ressaltar que conforme Vargas e Demarqui (2015) a avaliação está inserida no nosso dia a dia, em diferentes âmbitos como em casa, no trabalho ou em qualquer espaço do nosso cotidiano e, em determinadas situações como vestibular, concurso público, ENEM, aquisição da carteira nacional de habilitação, estas avaliações são realizadas por provas, então é indispensável que os discentes estejam preparados

para vivenciar este método avaliativo.

Em relação ao portfólio, quatro discentes mencionaram justificativas em sua resposta para o uso. D8 “[...] *permite muita reflexão e pode ser utilizado em diversos contextos*”, e para D24 é possível “[...] *ver a aprendizagem e interesse contínuo*”. No sentido contrário um discente não utilizaria o portfólio como um instrumento avaliativo, porém não apresentou argumentos.

Dalto e Silva (2020) indicam que o uso de diferentes métodos avaliativos pode proporcionar resultados positivos se utilizados de forma adequada, como, por exemplo, o portfólio que pode colaborar com a aprendizagem do aluno tendo este como o protagonista da ação, apresentando *feedback* das atividades desenvolvidas e com adaptação individual para cada aluno quando necessário.

Compreende-se que o uso do portfólio pode colaborar para a avaliação emancipatória, pois dependendo da maneira que será conduzido, fará com que a valorização do processo, um dos elementos indicados por Saul (1988), seja atingida. Em contrapartida, há indícios que justificam a falta do uso do portfólio como uma metodologia, dentre elas está o tempo a ser dispensado pelos docentes, uma vez que cada portfólio trará informações distintas, exigindo do docente orientações específicas para cada discente.

Sabe-se que o que define a vertente avaliativa utilizada, não são os instrumentos avaliativos e sim como são utilizados, o retorno que os docentes irão disponibilizar aos discentes e qual será a próxima etapa a ser seguida. Reiterando esta afirmação, D36 declara que: “*Todos as estratégias de avaliação podem ser adotadas, mas não isoladamente por que isso poderia prejudicar os alunos*”, e D8 reforça que “[...] *devem ser bem direcionadas para cumprirem um objetivo*”. A fim de atingir as metas estabelecidas para a aprendizagem dos discentes respeitando as individualidades, deve-se oportunizar o máximo de estratégias possíveis, pois, conforme um dos discentes “[...] *o mesmo aluno que vai mal na prova consegue desenvolver o conteúdo de outra forma*”.

Os demais métodos mencionados pelos discentes, como autoavaliação e roda de conversa, que seriam utilizadas respectivamente por três e um discente, não receberam justificativa para suas escolhas. Já o seminário seria utilizado pelo D32, pois acredita que “[...] *é muito interessante, pois o aluno além de pesquisar o conteúdo e compreender o mesmo para explicar aos colegas, ele cria mais autonomia e espontaneidade*”. Enquanto o D20, afirma que não utilizaria trabalhos

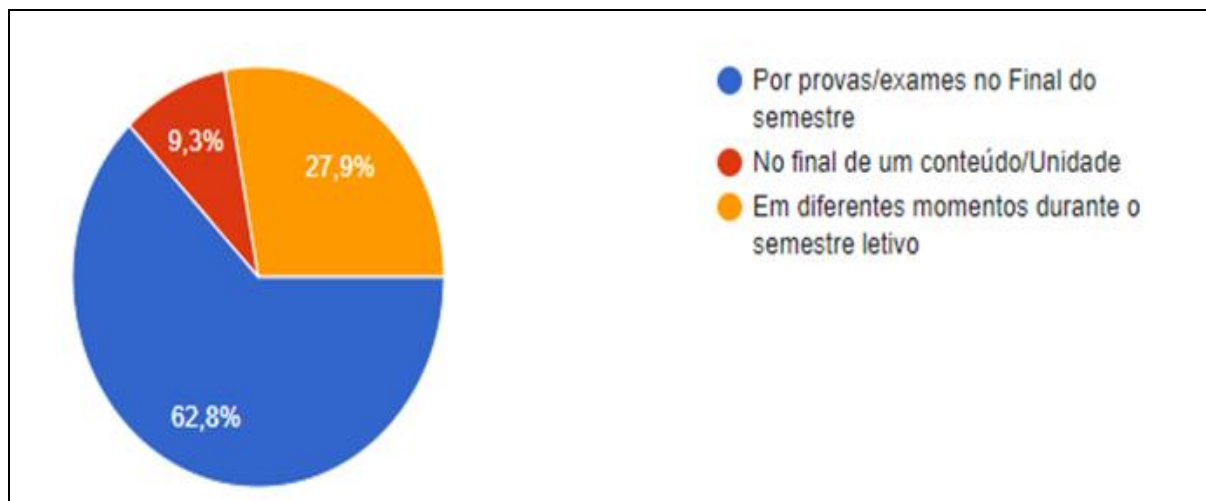
como meio de avaliar, pois considera “[...] os trabalhos escritos, muito superficiais”.

A partir dessas respostas, fica evidente a necessidade de dialogar durante a formação docente, sobre a relevância das estratégias avaliativas, evidenciando que nenhum é mais ou menos eficaz e o que irá definir a sua eficiência será o tratamento que o docente dará às informações obtidas através deles. Cabe ressaltar também, que durante todo o momento de construção da aprendizagem o docente deve considerar os avanços de forma individual dos discentes para que assim consiga realizar o que Saul (1988) define como valorização do processo, em uma avaliação emancipatória.

### **5.2.6 Recuperação**

O Artigo 24 da LDB, estabelece como um dos critérios para a verificação do rendimento escolar a “[...] obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (BRASIL, 1996, p.18). Também a resolução 29/2011, que estabelece as Normas Básicas da Graduação, da UNIPAMPA, em seu capítulo IV, artigo 61 prevê as Atividades de Recuperação, assegurando que as atividades de recuperação devem ser promovidas ao longo do desenvolvimento do componente curricular. Com a intenção de identificar como ocorre este processo e se cumpre com as normativas explicitadas, os discentes foram questionados: “*De que maneira a recuperação da aprendizagem é realizada em seu curso?*”.

Gráfico 4: Momentos em que a recuperação da aprendizagem é realizada



Fonte: Autora (2023).

Sabe-se que as atividades de recuperação são de responsabilidade dos docentes, tanto em relação à data, o instrumento que será utilizado, o peso/nota/conceito, e, sobretudo, que devem estar previstas nos Planos de Ensino. Percebe-se observando o Gráfico 4 que a maioria (62,8%) aponta que a recuperação é realizada por provas e ao final do semestre, o que dificulta a realização de um *feedback* realizado de forma efetiva.

Nota-se então que há uma discordância entre a prática e o que está proposto tanto na LDB quanto no PPC, pois ao realizar a recuperação apenas ao final do ciclo, o docente pode estar proporcionando aos discentes, conforme Senn e Bastos (2009) apenas uma recuperação de nota ao invés de conteúdo, na qual o discente não tem a oportunidade de identificar suas fragilidades a tempo de recuperá-las

Já 27,9% discentes indicam que a avaliação realizada se aproxima da vertente emancipatória, prescrita no PPC de acordo com Hoffmann (1995) e Santanna (1995), de forma contínua, possibilitando identificar em que estágio se encontra a execução do plano educativo, permitindo com os diferentes momentos de verificação da aprendizagem que os discentes e docente possam perceber as potencialidades a serem evidenciadas e fragilidades que devem ser aperfeiçoadas.

### 5.2.7 Relações entre o descrito e as percepções

Este subcapítulo tem a intenção de dar conta do quarto objetivo específico: estabelecer relações entre o descrito no PPC da Licenciatura em Ciências da

Natureza, as percepções avaliativas dos discentes e a concepção emancipatória de avaliação.

O processo de ensino-aprendizagem e avaliação defendido no PPC, baseia-se em Hoffmann (1995) e Sant'anna (1995) como reflexiva, contínua, cooperativa, integrada, abrangente e versátil. De acordo com o documento, a avaliação deve ser desenvolvida de forma processual, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e cumulativa. Também sugere que siga uma ação de forma investigativa, possibilitando aos discentes momentos de reflexão. Desta forma, é possível relacionar o documento com os estudos de Saul (1988), pois o documento defende que a aprendizagem dos discentes deve ocorrer de forma autônoma e participativa.

Ainda em relação ao documento, percebo através da análise realizada que os instrumentos avaliativos a serem utilizados pelos docentes não são mencionados, devendo ser apresentados apenas no plano de ensino no início de cada semestre, evidenciado a autonomia docente como um dos norteadores do curso. Neste sentido, os discentes afirmam que dentre as escolhas de instrumentos dos docentes destaca-se a prova, pois a *“[...] a maioria dos professores opta apenas pela prova, embora em cadeiras mais exatas seja compreensível, eles não fazem jus a uma avaliação reflexiva”*.

Relacionando a esta informação, é importante destacar que a maioria dos discentes declararam que em sua prática docente, não utilizariam a prova como um instrumento, rompendo com a lógica de que os futuros docentes replicam as práticas que mais vivenciam em sua formação. Corroborando com este dado, Nascimento, Barbosa e Oliveira (2017), em seu estudo também identificaram a prova como um dos instrumentos mais utilizados para avaliar e destacam a importância de romper a utilização do instrumento apenas com a finalidade de contabilizar erros e acertos.

Dentre os instrumentos considerados pelos discentes a serem utilizados em sua futura prática docente está o portfólio, que dependendo da maneira que será aproveitado, enquadra-se com a avaliação emancipatória, pois vai ao encontro do elemento valorização do processo e os resultados do ato de aprender e ensinar, explicitados por Saul (1988). Neste sentido identificou-se no PPC o norteador, direito de pesquisar e de expressar o pensamento e o saber, que relaciona-se ao objetivo de portfólio corroborado pelo estudo de Cardoso e Pires (2013), ao afirmar que o instrumento possibilita a interação entre professor e aluno e possibilita que ambos

visualizem o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Cabe ressaltar que enquanto discente do curso em análise, foi presenciado licenciandos durante seus estágios, utilizando o portfólio como instrumento de avaliação, o que demonstrou a intenção dos futuros docentes em proporcionar uma aprendizagem participativa aos seus discentes.

Outro elemento defendido por Saul (1988) encontrado no PPC é a priorização dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e, apesar dos discentes declararem que os docentes consideram mais o quantitativo, é necessário considerar que um dos meios de avaliar os discentes de forma qualitativa é a elaboração dos relatórios de estágio e as socializações das práticas pedagógicas.

Outro elemento prescrito por Saul (1988), na vertente em questão, é o replanejamento da ação educativa, que se equipara ao citado por Hoffmann (1995) no documento ao afirmar que a avaliação deve, após a identificação dos resultados obtidos, perceber as possíveis mudanças necessárias a ser realizadas. Com base nas respostas dos discentes, percebeu-se que os docentes são flexíveis quando se refere às alterações necessárias. Coincidindo com tais informações, Irala e Mena (2021) concluíram em seu estudo que as possíveis alterações baseadas no diagnóstico da turma, torna favorável uma avaliação que permita observar aspectos individuais dos discentes.

Ainda em relação aos elementos mencionados por Saul (1988), o processo dialógico e a relação pedagógica e horizontal entre docente e discente, aproximam-se do que é sugerido no PPC no trecho que informa que o discente “[...] deve ter o retorno das avaliações com comentários e sugestões para superação dos problemas, reorganização e reelaboração do conhecimento” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p. 209). Nenhum dos discentes respondentes mencionou, nem mesmo de forma indireta, se há essa interação após a realização de uma avaliação. Sendo este *feedback* essencial tanto para os discentes quanto para os docentes. Consolidando esta informação, Costa e colaboradores (2019) afirmam em seu estudo que apesar do discente aprender em todos os momentos, a falta *feedback*, com o intuito de sanar as dificuldades e curiosidades, pode impedir que a aprendizagem seja significativa.

Ao aferir o que está exposto no documento em análise e as percepções discentes, percebe-se que ainda há tópicos que devem ser considerados pelos docentes a serem repensados, para que de fato uma avaliação conforme a vertente



emancipatória seja realizada. Por exemplo, não houve indícios na pesquisa de que a recuperação fosse realizada de forma processual, no decorrer do semestre letivo, pelo contrário, foi citada como presente somente ao final do período. Além disso, a falta de menções sobre o *feedback* mostra que, possivelmente, essa ferramenta não seja utilizada com frequência.

Desse modo, reafirma-se a necessidade de que espaços sobre discussão de avaliação da aprendizagem sejam incentivadas no curso e, para além disso, torna-se essencial que os docentes permeiem entre as diferentes vertentes avaliativas, principalmente a emancipatória, de modo que os discentes possam vivenciá-las em seu processo de formação de professores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi desenvolvido na Licenciatura em Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Pampa, *campus* Dom Pedrito, com a intenção de investigar as práticas de avaliação de aprendizagem descritas e vivenciadas no curso e discutir as perspectivas emancipatórias da formação inicial.

No que diz respeito ao objetivo “Analisar o Projeto Pedagógico de Curso e identificar as menções sobre avaliação no Projeto Pedagógico de Curso da licenciatura de Ciências da Natureza da UNIPAMPA” foi possível quantificar o termo avaliação no documento, identificando a seção que mais menciona a palavra, sendo está a Organização didático pedagógico. A partir da análise desta seção verificou-se a oferta de um componente direcionado a avaliação da aprendizagem, sendo o único a apresentar em sua ementa a temática como um assunto a ser discutido. O que gera uma inquietação, uma vez que o curso tem como finalidade formar futuros docentes, que ao serem inseridos no ambiente escolar, deverão ter um conhecimento diversificado sobre aspectos que se relacionam com a avaliação.

Já em relação ao objetivo “Conhecer as percepções dos discentes desse curso sobre a avaliação da aprendizagem”, notou-se que uma parcela dos discentes compreende a avaliação como um processo, o que deverá auxiliá-los ao avaliar seus futuros alunos, a ter o discernimento em respeitar o percurso de suas aprendizagens. Ainda, sobre a concepção discente sobre a avaliação, constatou-se que a prova ainda é muito presente no âmbito educacional, pois ao solicitar o conceito de avaliação o termo foi mencionado de forma expressiva. Neste ponto, destacamos que não somos contra o uso de prova como um instrumento, apenas almejamos que os discentes, compreendem que a avaliação não está atribuída apenas a prova, que há outros fatores que a permeiam.

Além disso, os discentes apontaram as fragilidades e potencialidades encontradas no PPC, referentes tanto a organização em um contexto geral do curso quanto a avaliação, foco deste estudo. Elencaram como fragilidade a avaliação classificatória e como potencialidade a oferta do componente curricular direcionado à avaliação da aprendizagem.

Ainda sobre o componente, os discentes discorreram sobre a importância de dialogar sobre a avaliação da aprendizagem durante o seu percurso formativo, tendo como argumentos, a diversidade de alunos que encontrarão, com diferentes

habilidades e fragilidades. Percebe-se então que há uma preocupação dos discentes, em estarem embasados teoricamente para fornecer aos seus futuros alunos diversas possibilidades durante o processo avaliativo. Também foi mencionado pelos discentes, que os momentos de discussão possibilitam que ocorra uma autoavaliação por parte dos docentes sobre a sua própria prática, pois a partir do diálogo, realizado a partir de uma relação horizontal entre os envolvidos, o docente poderá perceber seus pontos positivos que devem continuar sendo estimulados e os negativos que precisam ser melhorados. Para isso, o docente precisa estar disposto a escutar as considerações realizadas pelos discentes, a fim de avançar no processo de aprendizagem.

Referente ao objetivo “Identificar as práticas avaliativas adotadas no curso em questão, bem como os instrumentos e as estratégias de recuperação”, notou-se que de acordo com os discentes o instrumento avaliativo mais utilizado pelos docentes é a prova. E ao serem questionados sobre quais métodos utilizariam e os que não utilizariam, em sua prática docente futuramente, a prova foi defendida por alguns e contestada por outros. Os discentes que consideraram o uso do instrumento, alegam que todos os métodos avaliativos devem ser considerados a fim de atingir a todos os alunos, uma vez que, é possível que ao serem inseridos no ambiente escolar, possa haver alunos que se identifiquem mais com esse método avaliativo. Em contrapartida, os discentes que declararam não utilizar a prova, argumentam que este instrumento é considerado tradicional e não é justo com os alunos. Mas vale ressaltar, que houveram discentes que afirmaram que todos os métodos avaliativos são válidos, dependendo do objetivo estabelecido.

Quanto ao objetivo “estabelecer relações entre o descrito no PPC da Licenciatura em Ciências da Natureza, as percepções avaliativas dos discentes e a concepção emancipatória de avaliação”, evidencia-se a discordância em relação aos momentos em que a avaliação é realizada, visto que, o documento afirma que a mesma deve ocorrer de forma contínua em diferentes momentos do semestre, indo ao encontro do que é defendido em uma avaliação emancipatória, mas a partir da análise dos questionários percebeu-se que avaliações ocorrem geralmente em período pré-estabelecido e ao final do semestre.

Considera-se, que esta pesquisa pode contribuir para os cursos de formação de professores, além da Licenciatura em Ciências da Natureza, já que, apresenta a percepção dos discentes em relação ao documento em análise e a vivência

enquanto futuros docentes. Espera-se com este estudo, que novas inquietações sobre a temática surjam, fazendo com que os diálogos sobre a avaliação tornem-se mais frequentes nas licenciaturas, sabendo da sua relevância para a prática docente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Matheus Souza; NASCIMENTO Ross Alves; SILVA, Sara Rocha. Avaliação da aprendizagem nas aulas de Matemática: olhares interligados sobre o perfil dos cursos de Licenciatura em Matemática das universidades públicas de Pernambuco. **REMAT - Revista Eletrônica de Matemática**, Bento Gonçalves, v. 6, n. 1, p. 1-18, jun. 2020. Disponível em: [https://dev7b.ifrs.edu.br/site\\_periodicos/periodicos/index.php/REMAT/article/view/3851](https://dev7b.ifrs.edu.br/site_periodicos/periodicos/index.php/REMAT/article/view/3851). Acesso em: 13 jan. 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 17 ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- AZEVEDO, Maria Amélia. **Avaliação educacional: medo e poder!** São Paulo: Cortez, 1980.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERBEL, Neusa Aparecida Navas. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: UEL, 2001.
- BOUD, David; SOLER, Rebeca. Avaliação sustentável revisitada. **Avaliação e Avaliação no Ensino Superior**, Austrália, v. 41, n. 3, p. 400-413, 2015.
- BOUD, David. Avaliação sustentável: repensando a avaliação para a aprendizagem sociedade. **Estudos em Educação Continuada**, [S. l.], v. 22, n. 2, p., 151-167, 2000.
- BOUD, David; GÓMEZ, Gregório Rodríguez; SÁIZ, Maria Soledad Ibarra. Desenvolvimento da competência do aluno através da avaliação pelos pares: o papel do feedback, auto-regulação e julgamento avaliativo. **Higher Education**, [S. l.], n. 80, p. 137-156, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10734-019-00469-2.pdf?pdf=button>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm). Acesso em: 13 jan. 2023.
- BRASIL. **Nota técnica n.020/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/resultados/2013/nota\\_tecnica\\_indicador\\_de\\_adequacao\\_da\\_formacao\\_do\\_docente\\_da\\_educacao\\_basica.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_indicador_de_adequacao_da_formacao_do_docente_da_educacao_basica.pdf). Acesso em: 13 jan. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018.

BURIASCO, Regina Luzia Corio; SOUZA, Juliana Alves. Influências da natureza da avaliação na utilização de uma cola. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 140-159. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/43223/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CARDOSO, Sovelth; PIRES, Magna Natalia Marin. O uso do portfólio como instrumento de avaliação em matemática. **Cadernos PDE**, [S. l.], 2013. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uel\\_mat\\_artigo\\_sovelth\\_cardoso.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_mat_artigo_sovelth_cardoso.pdf). Acesso em: 14 jan. 2023.

CHAVES, Leticia Leite. **O discurso oficial sobre avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores de Ciências da Natureza**. 2019. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências da Natureza) - Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, 2019. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza-dp/files/2019/09/o-discurso-oficial-sobre-a-avaliacao-da-aprendizagem-na-formacao-de-professores-de-ciencias-da-natureza.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CHAVES, Leticia Leite; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause; STOLL, Vitor Garcia. Análise dos projetos pedagógicos de curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 37, p. 956-978, out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metavaliacao/article/view/2815/pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CHAVES, Leticia Leite; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. Relações entre os processos avaliativos e a formação de professores: um levantamento no portal de periódicos da CAPES. **Revista Querubim**, a. 17, n. 45, v. 2, p. 35-42, out. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/querubim/issue/view/2564/715>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CHAVES, Leticia Leite; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. Avaliação e Projeto Pedagógico de Curso: discussões necessárias na formação de professores de Ciências da Natureza. *In*: MACHADO, Gabriella Eldereti; LIMA JÚNIOR, Agnaldo Mesquita de. **Escritas e Pesquisas em temas multidisciplinares**. Alegre: Terried Editora, 2022. p. 7-24. Disponível em: <https://www.terried.com/cat%C3%A1lago>. Acesso em: 10 jan. 2023.

COELHO, George Leonardo Seabra; SILVA, Luiz Gustavo Martin; SILVA, Thálita Maria Francisco da. Tecnologias digitais, formação e ensino: uma análise dos PPCs de licenciatura em História no Estado de Minas Gerais. **Clio - Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, v. 40, n. 1, p. 51-73, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/251073>. Acesso em: 13 jan. 2023.

COSTA, Alan Ricardo *et al.* Um olhar complexo sobre o feedback e a formação de professores a distância. **Polifonia**, Cuiabá, v. 26, n.44, p. 57-80, out./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/8990>. Acesso em: 14 jan. 2023.

CRISTOFARI, Anna Laura Kerkhoff; IRALA, Valesca Brasil. Feedbacks e autorregulação da aprendizagem no ensino superior: uma revisão de escopo. **Revista Teias**, [S. l.], v. 23, n. 71, out./dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/64326/43978>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CUNHA, Kátia Silva. O campo da avaliação: tecendo sentidos. **Ensaio Pedagógicos: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, Pernambuco, n. 4, p. 1-14, nov. 2009. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n2/Art%201%20-%20Katia%20Cunha%20-%20O%20campo%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DALTO, Jader Otavio; SILVA, Karina Alessandra Pessoa. Portfólio de atividades de modelagem matemática como instrumento de avaliação formativa. **Educação, Matemática, Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 1 pp. 371-393, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/43178/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FIRME, Thereza Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v01n02/v01n02a02.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FREDDO, Maria de Lourdes. **A avaliação como forma de exclusão**. 2009. 33 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Constantina, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/415/Freddo\\_Maria\\_de\\_Lourdes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/415/Freddo_Maria_de_Lourdes.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 20 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 1992

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação**. São Paulo: Autores associados, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa. **Das concepções às práticas de avaliação: um estudo sobre as práticas avaliativas no curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Cajazeiras**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/16649>. Acesso em: 13 jan. 2023.

GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa *et al.* Da construção conceitual da avaliação educacional às práticas de avaliação da aprendizagem na formação docente. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3874>. Acesso em: 13 jan. 2023

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**, 12 ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. São Paulo: FDE, 1994.



HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 14 ed. rev. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HYPOLITO, Vera Adriana Huang Azevedo Hypolito; ROSA, Selma dos Santos; LUCCAS, Simone. Uma revisão sobre a avaliação pelos pares na educação a distância. **EaD em Foco: Revista Científica em Educação a Distância**, [S. l.], v. 11, n. 1, e1362, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1362/658>. Acesso em: 13 jan. 2023.

IRALA, Valesca Brasil; MENA, Liziane Padilha. Avaliação discente na percepção de docentes da Educação Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e07107, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7107/4180>. Acesso em: 14 jan. 2023.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109193/ISBN9788579832178.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jan. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

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

MACHADO, André Eusébio. **Participação dos alunos nos processos de avaliação**. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021. Disponível em: [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%206\\_Participa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Alunos%20nos%20Processos%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%206_Participa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Alunos%20nos%20Processos%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 13 jan. 2023.

MARQUES, Valéria Risuenho. Percepções de licenciandos sobre avaliação de aprendizagens nos anos iniciais: um olhar sobre as observações. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 255-269, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/7574/6702>. Acesso em: 14 jan. 2023.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges. Formação docente: contribuições da diversificação dos instrumentos avaliativos. **Revista Comunicação**, [S. l.], v. 24, n.1, p. 149-169, 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2238-121X2017000100149&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-121X2017000100149&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 jan. 2023.

OLIVEIRA, Juliani Flávia. **A temática da educação inclusiva em Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal Itajubá. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Itajubá, 2022. Disponível em: [https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3281/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o\\_2022066.pdf](https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3281/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_2022066.pdf). Acesso em: 13 jan. 2023.\_

PASSOS, Adriana Quimentão; LUCCAS, Simone. Avaliação formativa: uma experiência nas disciplinas de Prática de Ensino de Matemática I e II. **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 6, n. 15, p. 13-36, 2021. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/542>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PENA, Samira Cristina de Santana. **Estudo quantitativo da carência e da formação de professores de ciências naturais para ensino fundamental**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5110?mode=full>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PEREIRA, Diana Ribeiro; FLORES, Maria Assunção. Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 40-54, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287213719231>. Acesso em: 13 jan. 2023.

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

PESSIM, Marcelo Orlando Sales. **Conhecimento sobre a avaliação do processo de ensino aprendizagem na formação inicial de professores de matemática do estado de Rondônia**. 2022. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Rondônia. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Ji-Paraná, 2022. Disponível em: [https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/3609/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o\\_Marcelo%20\\_Pessim.pdf](https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/3609/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Marcelo%20_Pessim.pdf). Acesso em: 13 jan. 2023.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação diagnóstica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2011.

ROWE, Anna D. Sentimentos sobre o feedback: o papel das emoções na avaliação da aprendizagem. *In: CARLESS, David et al. (orgs.). **Ampliando a avaliação para a aprendizagem no ensino superior.*** Cingapura: Springer, 2017. p. 159-172.

SADLER, D' Rouse. Além do feedback: desenvolvendo a capacidade do aluno em uma avaliação complexa. *In: HATZIPANAGOS, S.; ROCHON, R. (orgs.). **Abordagens de avaliação que aprimoram a aprendizagem no ensino superior.*** Londres: Routledge, 2012. p. 45-60.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Luiz Carlos. **Tópicos sobre metodologia da pesquisa.** Salvador: Quarteto, 2007.

SANTOS, Leonor. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. *In: MENEZES, Luiz et al. (orgs.). **Avaliação em matemática: problemas e desafios.*** 2008. p. 11-35.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez, 1988.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 8. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

SAUL, Ana Maria. Escutar. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.*** 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 321-323. Disponível em: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Revista Teias**, [S. l.], v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24367/17345>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SENN, Salete Cristina Helker Senn; BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. **Avaliação e recuperação de estudos: como superar as contradições entre o marco conceitual e operacional?** 2009. Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Cascavel, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1987-8.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SIBILA, Miriam Cristina Cavenaghi. **O erro e a avaliação da aprendizagem: Concepções de professores.** 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2012.

SOARES, Elaine de Arruda. **Análise do componente curricular “Avaliação da Aprendizagem”, nos PPCs de cursos de Licenciatura em Educação Física, em IES públicas de Pernambuco: alguns apontamentos.** 2022. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/47619/1/TCC%20Elaine%20de%20Arruda%20Soares.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

TREVISAN, André Luis.; ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia; DOMINGUES, Nádia Daniella. Análise de uma primeira experiência com a prova em fases: reflexões na, sobre e sobre a reflexão na prática avaliativa. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 22, n. 56, p. 212-229, out./dez., 2017. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/index.php/emr/article/view/797>. Acesso em: 12 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso – Ciências da Natureza Licenciatura.** Dom Pedrito: UNIPAMPA, 2019. Disponível em: [https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/110/8/PPC\\_Ci%c3%aancias%20da%20Natureza\\_Dom%20Pedrito.pdf](https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/110/8/PPC_Ci%c3%aancias%20da%20Natureza_Dom%20Pedrito.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

VARGAS, Patrícia Leal; DEMARQUI, Deyse Vieira Plácido. **Um olhar reflexivo sobre o processo avaliativo na educação infantil.** Cachoeirinha: [2015?]. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/UM%20OLHAR%20REFLEXIVO%20SOBRE%20O%20PROCESSO.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar.** 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VIEIRA, Isabel Maria Antunes. **A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem.** 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) - Universidade Aberta. Programa de Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica, Lisboa, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303041227.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

VIEIRA, Isabel Maria Antunes. **Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no ensino secundário.** 2019. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Lisboa. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37477/1/ulsd732901\\_td\\_tese.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37477/1/ulsd732901_td_tese.pdf). Acesso em: 14 jan. 2023.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./jun. 2006.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre.: Bookman, 2015.

ZIMMERMAN, Barry. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 329-339, 1989. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/232534584\\_A\\_Social\\_Cognitive\\_View\\_of\\_Self-Regulated\\_Academic\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/232534584_A_Social_Cognitive_View_of_Self-Regulated_Academic_Learning). Acesso em: 13 jan. 2023.

## APÊNDICE A – Questionário aplicado aos discentes

11/01/2023 00:15

Questionário sobre Avaliação

### Questionário sobre Avaliação

Esse instrumento elaborado pela mestranda Leticia Leite Chaves, para a pesquisa intitulada Caminhos avaliativos na formação inicial de professores de Ciências da Natureza, tem como objetivo Mapear as práticas de avaliação de aprendizagem descritas e vivenciadas nas Licenciaturas de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa e analisar os impactos na formação inicial. Contém questões dissertativas e objetivas sobre experiências relativas à avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Pampa, campus Dom Pedrito. Para cada questão de múltipla escolha, você deve escolher apenas uma opção, marcar com um X e justificar quando solicitado. Exceto nas questões você poderá marcar mais de uma opção. Não existem respostas “certas” ou “erradas”, nós queremos seu ponto de vista como aluno do curso. Nas questões descritivas fique a vontade para expressar que não sabe responder ou não deseja responder.

\*Obrigatório

## 1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE). \*

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa CAMINHOS AVALIATIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA”, desenvolvida por Leticia Leite Chaves, discente de Mestrado em Ensino da Universidade Federal do Pampa, sob orientação do Professora Dr. Crisna Daniela Krause Bierhalz. O objetivo central do estudo é: Mapear as práticas de avaliação de aprendizagem descritas e vivenciadas nas Licenciaturas de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa e analisar os impactos na formação inicial. O convite a sua participação se deve ao fato do público alvo participante definido ser os discentes e docentes dos cursos de Ciências da Natureza-Licenciatura. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: Apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário/observação à pesquisadora do projeto. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso à pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo para utilização em pesquisas futuras, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado. Os resultados serão apresentados aos participantes em relatórios individuais a partir da publicação da dissertação.

*Marcar apenas uma oval.*

De acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido

Identificação

## 2. Nome \*

---

11/01/2023 00:15

Questionário sobre Avaliação

3. Sexo \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino
- Masculino
- Não identificar

4. Idade \*

---

5. E-mail \*

---

6. Semestre \*

---

Projeto Pedagógico de Curso

7. 1- Você conhece o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) no qual está matriculado (a)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

8. 2- Na sua percepção o PPC contempla aspectos sobre a avaliação da aprendizagem? \* 0 pontos

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não sei responder



11/01/2023 00:15

Questionário sobre Avaliação

9. 3- Quais são as POTENCIALIDADES avaliativas expressas no PPC que considera importante mencionar? \*

---

---

---

---

---

10. 4- Quais são as FRAGILIDADES avaliativas expressas no PPC que considera importante mencionar? \*

---

---

---

---

---

11. 5- Se pudesse alterar algo no PPC sobre a avaliação da aprendizagem, o que seria? \*

---

---

---

---

---

12. 6- O PPC menciona que o processo de Ensino-Aprendizagem e avaliação deve se organizar com base em Hoffmann e Sant'anna como reflexiva, contínua, cooperativa, integrada, abrangente e versátil, você concorda? Justifique \*

---

---

---

---

---

Concepção de avaliação

11/01/2023 00:15

Questionário sobre Avaliação

13. 7- O que você compreende como avaliação? \*

---



---



---



---



---

14. 8- Sabendo que de acordo com as normativas da universidade as três vertentes são importantes no processo de aprendizagem. Preencha a porcentagem das três vertentes utilizadas pelos docentes em sua prática avaliativa, totalizando 100%. A descrição de cada uma das vertentes encontra-se no quadro abaixo. \*

	<b>Diagnóstica</b>	<b>Classificatória</b>	<b>Emancipatória</b>
Objetivo	Realizar um levantamento, para avaliar previamente os conhecimentos de forma individual dos estudantes.	Visa mensurar e obter o resultado final através de notas e conceitos.	Observar o aprendizado de forma processual a fim de fornecer feedback possibilitando ao sujeito progredir atingindo o objetivo traçado.
Momento	Início de um ciclo (ano letivo/conteúdo novo)	Ao final dos ciclos (bimestral, trimestral ou semestral)	Ocorre de forma contínua
Caráter	Qualitativo	Quantitativo	Qualitativo

Marque todas que se aplicam.

	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%
<b>Diagnóstica</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Classificatória</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Emancipatória</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avaliação da aprendizagem na prática m título

15. 9- A avaliação vivenciada durante o curso é condizente aos objetivos e metodologias das disciplinas? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em algumas situações

11/01/2023 00:15

Questionário sobre Avaliação

16. 10- Qual o instrumento avaliativo mais utilizado durante o curso? (Você pode marcar mais de uma opção) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Prova escrita e individual  
 Prova escrita e em dupla  
 Prova com consulta  
 Seminário  
 Trabalho individual  
 Trabalho escrito  
 Atribuição de notas com a participação da turma  
 Autoavaliação  
 Portfólio  
 Observação em aula  
 Outro: \_\_\_\_\_

17. 11- Momentos de discussão sobre avaliação são proporcionados nas aulas? \*  
Se sim, em que momento?

---

---

---

---

---

18. 12- Você considera importante discutir avaliação na formação de professores? \*  
Justifique

---

---

---

---

---

19. 13- Qual estratégia/metodologia de avaliação desenvolvida no curso que você adotaria? Por quê? \*

---

---

---

---

---

11/01/2023 00:15

Questionário sobre Avaliação

20. 14- Qual estratégia/metodologia de avaliação que você conhece e que não adotaria? Por quê? \*

---

---

---

---

---

21. 15- Já ocorreu em alguma componente, a alteração da metodologia avaliativa em busca de adaptar-se aos discentes. Discorra sobre \*

---

---

---

---

---

22. 16- Avaliações que favorecem a participação ativa e integração entre os alunos são realizadas? Comente sobre \*

---

---

---

---

---

23. 17- Durante o processo avaliativo, os docentes priorizam mais o que você aprendeu ou o quanto você aprendeu? Fale sobre

---

---

---

---

---

24. 18- De que maneira a recuperação da aprendizagem é realizada em seu curso? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Por provas/exames no Final do semestre
- No final de um conteúdo/Unidade
- Em diferentes momentos durante o semestre letivo

11/01/2023 00:15

Questionário sobre Avaliação

25. Caso queira fazer um comentário sinta-se a vontade

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários