

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: ASPECTOS REGULATÓRIOS E EMANCIPATÓRIOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Crisna Daniela Krause Bierhalz<sup>1</sup>

Emanuelle Boeno Stochero<sup>2</sup>

Vitor Garcia Stoll<sup>3</sup>

BIERHALZ, C. D. K.; STOCHERO, E. B.; STOLL, V. G. Formação de professores de ciências: aspectos regulatórios e emancipatórios da avaliação educacional. *EDUCERE - Revista da Educação*, Umuarama, v. 21, n. 1, p. 25-45, jan./jun. 2021.

**RESUMO:** Este estudo é um recorte do trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido na Licenciatura em Ciências da Natureza, vinculada a uma Universidade Federal da Campanha do Rio Grande do Sul. Discorre sobre as concepções avaliativas expressas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências da Natureza e busca compreender de que forma essas concepções contribuem na formação crítica do professor de Ciências da Natureza. Metodologicamente caracteriza-se como quantitativa, explicativa e documental, tendo como *locus* de busca o PPC, disponível no *site* institucional. Os resultados demonstram que o termo avaliação aumentou expressivamente na última versão do documento, de 51 para 112 menções. Houve redução nas menções sobre avaliação da aprendizagem, de 13 para oito expressões. Percebeu-se também que a concepção do documento contempla os critérios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto a continuidade, cumulatividade e prevalência de aspectos qualitativos. Contudo, verificou-se fragilidade no aspecto da recuperação paralela e obrigatória em ambos os documentos. As versões do PPC analisadas, apresentam em primeiro plano a

DOI: [10.25110/educere.v21i1.2021.7938](https://doi.org/10.25110/educere.v21i1.2021.7938)

<sup>1</sup> Pedagoga, mestre e doutora em educação, professora associada na Universidade Federal do Pampa. [crisnabierhalz@unipampa.edu.br](mailto:crisnabierhalz@unipampa.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciada em Ciências da Natureza, [emanuellestochero@gmail.com](mailto:emanuellestochero@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciado em Ciências da Natureza, Mestre em Ensino de Ciências, professor da rede municipal de Educação. [vitorgarciaastoll@gmail.com](mailto:vitorgarciaastoll@gmail.com)

autoavaliação relacionada à instituição e ao curso, e em segundo plano no processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos. Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para a formação inicial de professores de Ciências da Natureza indicando a importância da autoavaliação na formação reflexiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepções Avaliativas; Ciências da Natureza; Autoavaliação.

## **SCIENCE TEACHER TRAINING: REGULATORY AND EMANCIPATORY ASPECTS OF EDUCATIONAL ASSESSMENT**

**ABSTRACT:** This study is an excerpt from the Course Conclusion paper developed in the Teaching Degree in Natural Sciences, linked to the Federal University of Campanha do Rio Grande do Sul. It discusses the evaluative concepts expressed in the Pedagogical Course Project (PPC) for the Sciences of Nature and seeks to understand how these conceptions contribute to the critical formation of the Natural Sciences teacher. It is methodologically characterized as a quantitative, explanatory, and documentary research, with the PPC as the search locus, which is available at the institutional website. The results show that the term evaluation presented significant increase in the latest version of the document, from 51 to 112 mentions. There was a reduction in the mentions of learning assessment, from 13 to eight expressions. It was also noticed that the design of the document includes the criteria established by the Law of Guidelines and Bases of National Education regarding continuity, cumulativeness, and prevalence of qualitative aspects. However, there was a weakness in the aspect of parallel and mandatory recovery in both documents. The analyzed versions of the PPC present in the foreground the self-assessment related to the institution and the course, and in the background the students' teaching-learning process. Finally, it is expected that this study can contribute to the initial training of Natural Sciences teachers, showing the importance of self-assessment in reflective training.

**KEYWORDS:** Evaluative Conceptions; Natural Sciences; Self-evaluation.

## FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS: ASPECTOS REGLAMENTARIOS Y EMANCIPADOR DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

**RESUMEN:** Este estudio es un extracto del Trabajo de Conclusión de Curso desarrollado en Licenciatura de Ciencias Naturales, vinculado a una Campaña de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Se discuten los conceptos evaluativos expresados en el Proyecto Curso Pedagógico (PPC) de Ciencias de la Naturaleza. y busca comprender cómo esas concepciones contribuyen a la formación crítica del docente de Ciencias Naturales. Metodológicamente, se caracteriza por ser cuantitativo, explicativo y documental, con el PPC como locus de búsqueda, disponible en la web institucional. Los resultados muestran que el término evaluación aumentó significativamente en la última versión del documento, de 51 a 112 menciones. Hubo una reducción en las menciones sobre la evaluación del aprendizaje, de 13 a ocho expresiones. También se advirtió que el diseño del documento contempla los criterios establecidos por la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional en cuanto a la continuidad, acumulación y predominio de aspectos cualitativos. Sin embargo, había una debilidad en el aspecto de la recuperación obligatoria y paralela en ambos documentos. Las versiones analizadas del PPC analizadas presentan en primer plano la autoevaluación relacionada con la institución y el curso, y en segundo plano en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los académicos. Finalmente, se espera que este estudio pueda contribuir a la formación inicial de los profesores de Ciencias Naturales, indicando la importancia de la autoevaluación en la formación reflexiva.

**PALABRAS CLAVE:** Concepciones Evaluativas; Ciencias de la Naturaleza; Autoevaluación.

---

### INTRODUÇÃO

A avaliação tem assumido uma posição de destaque nos debates educacionais, principalmente por ter ultrapassado o espaço pedagógico da sala de aula e das instituições, tanto da Educação Básica como do Ensino Superior, alcançando o patamar dos discursos oficiais que preconizam a eficiência por meio de

políticas públicas educacionais de controle tais como o Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”<sup>4</sup>, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), entre tantos outros exemplos financiados em sua maioria por órgãos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e que estão fortemente arraigados na competitividade e no resultado final, desconsiderando o processo.

No que tange ao Ensino Superior, os processos avaliativos foram ganhando importância após o processo de redemocratização nos anos 1980 (CUNHA, 2005) e se intensificaram a partir de 1990, acompanhando uma tendência mundial de mercado, marcada pelos financiamentos internacionais e pela competitividade nacional. O Estado empreendeu políticas neoliberais<sup>5</sup> nesse nível principalmente pelas avaliações externas, que estimularam o ranqueamento das Instituições, dos cursos e dos próprios alunos (SOBRINHO, 2003).

O autor enfatiza em sua obra que a universidade brasileira passou a seguir um modelo de eficiência, com a lógica de uma empresa privada, cuja preocupação maior se dá na gestão eficiente dos processos e não nas questões humanas. Neste mesmo sentido Cunha (2005, p.18) ressalta que a competição instaurada por esse modelo híbrido de forte regulação que se alia a ideologia mercadológica de publicização dos resultados das avaliações “[...] estabelece uma disputa das instituições por alunos, por investimentos, por fundos de pesquisa, etc.” e faz com que ocorra uma substituição dos princípios educativos, passando de uma “[...] construção da cidadania e consciência crítica nacional para uma formação de

<sup>4</sup> O Decreto nº 2.026/96 (BRASIL, 1996) estabeleceu medidas de avaliação da educação superior, determinando uma análise de indicadores-chave da performance geral do Sistema Nacional de Educação Superior, por estado e por região, de acordo com a área de conhecimento e o tipo de instituição de ensino (baseada no Censo da Educação Superior). Entre as medidas o Exame Nacional de Cursos, popularmente conhecida como “Provão”, prova aplicada todos os anos aos concluintes do curso de graduação, com o propósito de avaliar, através do desempenho do aluno, a qualidade de ensino das instituições de nível superior, bem como induzir a qualidade de ensino dos cursos de graduação. Já o ENADE avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. (BRASIL, 2004)

<sup>5</sup> Para Oliveira Sobrinho (2012, p. 1) “o modelo neoliberal, atual processo de globalização econômica está diretamente ligado à desigualdade social e na educação alguns exemplos são perceptíveis, entre eles: a flexibilização dos direitos dos trabalhadores da educação, à precarização do trabalho, a prevalência da mais-valia absoluta, a adoção de apostilas no ensino básico, as políticas sociais assistencialistas, as tecnologias utilizadas como instrumentos de consumo, a banalização da violência e a coisificação das pessoas, gerando uma deformação social da infância até a vida adulta”.

profissionais que atenda às demandas do mercado”.

Considerando esse cenário, a discussão sobre a avaliação educacional permanece no centro dos debates, caracterizando-se como um dos objetivos do ensino superior que deve ser consolidado (GUIMARÃES, 2003). Torna-se necessário que cada Instituição e cada curso reflita sobre as concepções impostas por essa lógica neoliberal, a avaliação universitária e por conseguinte, influenciados pelos cursos de Licenciatura replicam-se na Educação Básica.

Para Cunha (2005, p.21) há duas formas de análise dessa vertente: a do modelo Taylorista baseado em “eficiência e produtividade” e a perspectiva “acadêmico crítica”, sendo essa uma defesa a “[...] capacidade de produção que responda à questões importantes para a ciência e para a sociedade”, assume um caráter pedagógico processual, pautado no respeito à história, aos valores, à cultura, considerando as diferenças e valorizando o protagonismo dos próprios sujeitos (CUNHA, 2005).

É inegável que no ambiente universitário se vive a disputa dessas duas vertentes, e os impactos se refletem nos Projetos Institucionais, Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), bem como nos demais documentos construídos no âmbito do ensino superior e nas práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente no tripé pesquisa, ensino e extensão. Esse é um desafio também na Educação Básica.

Considerando os aspectos apresentados, foi desenvolvida esta investigação no âmbito do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa - Campus Dom Pedrito, localizada na região da Campanha gaúcha, norteadas pela seguinte questão: de que forma a avaliação está descrita no Projeto Pedagógico do referido curso e que concepções avaliativas o constituem? Para tanto, se propõe a discorrer sobre as concepções avaliativas e as mudanças relacionadas a essa concepção nos Projetos Pedagógicos do Curso de Ciências da Natureza em ambas as versões (2013 e 2017) e compreender de que forma essas contribuem na formação crítica do professor de Ciências da Natureza.

## **O necessário equilíbrio entre as perspectivas avaliativas**

Estudiosos como Luckesi (2011), Dias Sobrinho (2000) e Cunha (2005), apresentam o histórico das políticas públicas educacionais no Brasil, e indicam duas tendências avaliativas, sendo que cada autor utiliza uma denominação: de um lado a perspectiva somativa/regulatória/classificatória e do outro a construtiva/

formativa/emancipatória/crítica. Essas são utilizadas para compreender o cenário macro, mas também para reflexões em nível de curso, de proposta pedagógica da escola e do próprio docente.

A primeira tendência tem a função de “[...] classificar o aluno segundo o nível de aproveitamento ou rendimento alcançado”, ou seja, ao final de cada conteúdo, unidade, semestre ou até mesmo ano letivo, a promoção ou retenção é determinada pelas notas ou conceitos. (SANT’ANNA, 2014). Para Villas Boas (2013) ainda nos dias de hoje encontramos fortes traços da avaliação classificatória, excludente e seletiva no ambiente educacional e reforça que sua empregabilidade visa medir/mensurar o conhecimento aprendido ao final de um determinado período, tendo por finalidade estabelecer padrões de desempenho e selecionar os mais aptos ao prosseguimento dos estudos e ocupações de cargos.

Cunha (2005) reforça que a cultura regulatória de avaliação, fortemente vinculada à hierarquia e ao poder, perpassa também a cultura familiar, na qual premiações e castigos são comumente utilizados, reforçando comportamentos positivos e punindo condutas consideradas inapropriadas.

É possível perceber que na escola essa cultura se exterioriza pela atribuição de notas/conceitos, ancorada na concepção de erro como sinal de fracasso (HOFFMANN, 2005). Para Cunha (2005, p. 64) os resultados das avaliações nessa perspectiva cumprem com a ideia de padronização e exclusão, quando deveriam “[...] realimentar a tomada de decisões dos sujeitos envolvidos”.

Já a vertente de avaliação crítica, visa informar ao professor os resultados das aprendizagens dos alunos durante as atividades propostas no decorrer do ano letivo, ela é capaz de localizar as deficiências durante o ensino-aprendizagem possibilitando ao professor corrigir e (re)organizar seu planejamento e seus objetivos (SANT’ANNA, 2014). Sant’Anna (2014) define avaliação formativa como:

Processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático (SANT’ANNA, 2014, p. 31).

A função da avaliação formativa é de cumprir o papel de analisar

frequentemente o progresso dos alunos identificando o que aprenderam e o que ainda não aprenderam (VILLAS BOAS, 2013). Trata-se de uma forma de avaliar que exige grande dedicação e responsabilidade por parte dos professores, pois vai muito além do tempo das aulas e, é necessário elaborar registros diários dos alunos a fim de criar estratégias individualizadas para cada um (AFONSO, 2003).

Para Hoffmann (2001, p. 112-113) a avaliação mediadora caracteriza-se como: “[...] um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber”. Esse processo avaliativo constrói o conhecimento mediante diferentes significados, onde a relação aluno/professor é complexa e reflexiva uma vez que acompanha todo o processo de aprendizagem (HOFFMANN, 2001).

Na sequência apresenta-se no Quadro 1 o que diferencia as concepções avaliativas.

**Quadro 1:** Referência para análise de concepção avaliativa

Aspecto	Concepção avaliativa	
	Classificatória	Formativa
Aluno	Saber tudo aquilo que lhe será cobrado, mesmo sem saber pra que serve ou para que servirá, pois sua nota refletirá suas habilidades e competências (SANT’ANNA, 2014).	Desempenhar seu trabalho com qualidade, partindo das orientações do professor, levando em consideração toda a informação adquirida durante o processo de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2013).
	Ser passivo e submisso, uma folha em branco, “tabula rasa” e nele será inserido todo o conhecimento necessário (FREIRE, 1987).	Protagonista da aprendizagem, possui: história, tempo, limitações e necessidades que precisam ser consideradas no desenvolvimento da autonomia (FREIRE, 2010).

Professor	Detentor do conhecimento que deve ser transmitido aos alunos, é ele quem decide o que deve ou não seu aprendizado (SANT'ANNA, 2014).	Mediador, retorna as informações por meio do <i>feedback</i> , reforçando o que foi aprendido e mostrando onde pode melhorar. (VILLAS BOAS, 2013).
Erro	Forma de classificar, punir, reprovar os alunos (HOFFMANN, 2005).	Forma de aprender algo que ainda não ficou claro, prioriza os acertos (SANT'ANNA, 2014).
Período de avaliação (tempo)	Momentos estanques: conteúdo, matéria, semestre, bimestre, trimestre ou ano letivo (SANT'ANNA, 2014).	Processual, no decorrer de todo o ano letivo, levando em conta a aprendizagem diária. (SANT'ANNA, 2014).
Instrumentos	A prova é utilizada como instrumento de avaliação centralizado com o intuito de obter a nota/conceito dos alunos (MELLO, 2016).	Múltiplos instrumentos avaliativos, pois se considera a forma de utilização dos mesmos (VILLAS BOAS, 2013).
Autoavaliação	Não há	Conduz e encoraja o aluno através da reflexão da sua aprendizagem destacando suas competências e potencialidades (SANT'ANNA, 2014). Realizada espontaneamente pelos sujeitos, pois exige postura crítica tanto do educador como do educando dando autonomia ao processo (FREIRE, 2010).

Fonte: Adaptado de Stochero (2019).

Dois aspectos relacionados à avaliação formativa, apresentados no Quadro 1, serão aprofundados: o primeiro diz respeito aos múltiplos instrumentos e o

segundo à autoavaliação.

Quando pensamos nos instrumentos avaliativos, alguns logo são lembrados: provas, testes, seminários, trabalhos em grupo. Lembramos-nos daqueles utilizados com maior frequência, mas muitas são as possibilidades, entre elas, a leitura, observação, experimentação, registros de diferentes formas: escrita, desenho, colagem, pintura, síntese, mapas mentais e atualmente não podemos esquecer das estratégias que envolvem as Tecnologias Digitais: fórum, quiz, formulários, jogos, entre outros. A escolha do instrumento está associada ao propósito do ensino, são informações colhidas que devem ser analisadas e servir para o redirecionamento do processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2001).

No que tange a auto e a heteroavaliação, Balula (2013) menciona que essas tiram o foco do professor na medida em que os alunos participam ativamente do processo, seja avaliando o seu próprio desempenho ou o dos colegas. Sugere que além de cada sujeito se autoavaliar ou de avaliar os demais integrantes do seu grupo de trabalho, torna-se importante estratégias intergrupos, nas quais se posicionam em relação ao desempenho dos demais grupos, também se colocam como indivíduos avaliadores em relação ao desempenho dos grupos a que não pertenciam.

Mesmo sabendo que práticas relacionadas à avaliação classificatória são comumente empregadas na educação brasileira, cabe a sinalização de perspectivas de mudanças, nas quais as instituições, os cursos e todos os envolvidos com a proposta pedagógica possam refletir sobre sua prática.

Nesse sentido, a pesquisa de Vorpapel e Uhmman (2018), investigação sobre as concepções e práticas de avaliação dos professores em formação inicial e continuada comparada às quatro gerações de avaliação de Guba e Lincoln (2011): “mensuração”, “descrição”, “juízo de valor” e “negociação”, constatou entre os discursos dos professores uma mescla entre a mensuração e a negociação, que poderiam neste estudo ser associadas à avaliação classificatória e formativa. Apesar dos resultados indicarem maior enfoque dos discursos relacionados à geração da mensuração, os sujeitos enfatizam que o ideal é a quarta geração, relacionada ao processo de negociação, mas que esse está em construção, de forma gradual e lenta.

Há de se considerar também, que os docentes tendem a reproduzir as práticas avaliativas que vivenciaram na formação inicial (DINIZ; JACQUES; GALIETA, 2019). Logo, se faz necessária a experientiação de diferentes enfoques avaliativos, de modo que haja a minimização dos métodos tradicionais e maior

contato com os formativos, bem como estudos que contribuam com este diálogo se justificam na construção de uma educação comprometida com o coletivo e com a cidadania.

### **Caminhos metodológicos percorridos**

O caráter qualitativo deste estudo ancora-se nas definições de Gil (2002) para os quais o processo da pesquisa caracteriza-se mais importante que o produto e os dados são predominantemente descritivos, pois cumprem com os propósitos de compreender, problematizar, questionar e explicar os fenômenos sociais fazendo uso da análise de experiências individuais, de grupos ou até mesmo de documentos.

A análise dos objetivos aproxima-se da classificação explicativa: “[...] tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p. 42). Essa identificação cumpre com os elementos descritos pelo caráter qualitativo e visam construir, aprofundar ou reorganizar conhecimentos. Classificação relacionada à compreensão das concepções e mudanças sobre avaliação da aprendizagem descritas no PPC.

O PPC é um documento denominado como fonte primária, que o leva a classificação procedimental documental. Esse tipo de pesquisa segundo Gil (2002, p.51) “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. As etapas da pesquisa documental e a análise de conteúdo, três fases descrita por Bardin (2011) são especificadas no Quadro 2.

**Quadro 2:** Etapas do desenvolvimento da pesquisa.

<b>Fase</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Descrição</b>
Pré-análise	- Acessar a página da UNIPAMPA - Dom Pedrito – Cursos – Graduação – Ciências da Natureza – PPC. Disponível em: <a href="http://unipampa.edu.br/novoportal">http://unipampa.edu.br/novoportal</a>	- Escolha intencional do PPC dos anos de 2013 e 2017. - Leitura preliminar dos documentos. - Sistematização das principais ideias relacionadas à avaliação.

Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das concepções de avaliação da aprendizagem nos PPCs. Disponível em: <a href="http://dSPACE.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/110">http://dSPACE.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/110</a></li> <li>- Análise dos capítulos de ambos os PPCs seguindo o sumário, buscando diferenciar, detectar e verificar a presença de indicadores de avaliação da aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca pela palavra avaliação em ambos os documentos.</li> <li>- Leitura integral para identificar as categorias principais, secundárias e complementares.</li> <li>- Organização das informações em quadros e gráficos.</li> </ul>
Análise dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar, analisar e interpretar os resultados, recuperando os conceitos expostos no referencial teórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de categorias de análise principal (01), secundárias (04) e complementares (08).</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Stochero (2019).

A organização das categorias de análise está descrita no Quadro 3:

**Quadro 3:** Organização das categorias de análise dos resultados

<b>Categoria Principal</b>	<b>Categorias Secundárias</b>	<b>Categoria Complementares</b>
Indicadores de concepção de Avaliação da Aprendizagem	Levantamento das concepções nos PPCs	Quantitativo de expressões
		Cumprimento da LDB – Lei 9394/96.
	Mudanças na expressão no item avaliação	Análise das mudanças pelo sumário
	Mudanças na concepção expressa nos PPCs	Formativa
		Classificatória
	Autoavaliação	
Curso		
Aluno (não mencionada)		

Fonte: Adaptado de Stochero (2019).

Na sequência são apresentados os resultados respaldados no referencial teórico.

### A questão avaliativa no Projeto Pedagógico de Curso

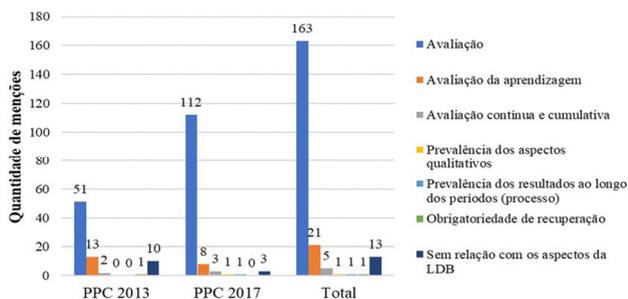
A investigação no PPC justifica-se por tratar-se de documento construído coletivamente, que apresenta a organização, estrutura e normativas legais que regulamentam as ações tomadas no âmbito do curso.

O primeiro resultado relaciona-se ao número de vezes que a expressão avaliação e avaliação da aprendizagem consta no PPC. No documento de 2013 a expressão avaliação foi mencionada 51 vezes, dessas 13 estão relacionadas a avaliação da aprendizagem, já no de 2017 houve 112 menções e oito estão relacionadas a aprendizagem.

Na sequência procurou-se analisar a relação das 21 menções sobre avaliação da aprendizagem aos aspectos preconizados pelo artigo 24, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que prevê uma avaliação de caráter contínuo e cumulativo, recuperação paralela, na qual os resultados atingidos ao longo do processo devem prevalecer a eventuais notas isoladas, obtidas em testes e provas pontuais. (BRASIL, 1996).

A análise da relação das expressões avaliação da aprendizagem expressas no PPC em relação aos critérios supracitados, são apresentados na Figura 4.

**Figura 4:** Gráfico do quantitativo de menções relacionadas a indicadores da avaliação da aprendizagem nos PPCs



Fonte: Stochero (2019).

Ao analisar a Figura 4 percebeu-se que o texto do PPC 2017 apresenta uma maior atenção aos critérios estabelecidos pela legislação, sanando a deficiência da menção, a prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo dos períodos. Porém sinaliza a fragilidade no item recuperação paralela obrigatória. Na seqüência explicita-se cada um dos critérios.

Para Guimarães (2003, p. 65) a avaliação contínua e cumulativa é aquela realizada “[...] concomitantemente ao desenvolvimento das atividades; permite a retroalimentação do processo e os ajustes rápidos ao se detectar falhas, reorientando a ação”. Admitindo assim uma avaliação durante o ato pedagógico, que perpassa pelo planejamento e execução. Sobre esse aspecto são exemplificadas as concepções apresentadas no PPC do curso por meio dos excertos:

Por avaliação do processo ensino-aprendizagem entende-se que **deverá ocorrer de forma contínua e cumulativa**, a partir do conhecimento sistematizado, competências e habilidades desenvolvidas pelo aluno. Sugere-se que sejam considerados os aspectos formativos do ser: responsabilidade, assiduidade, comprometimento e respeito como grupo de trabalho, predisposição às novas aprendizagens, participação em aula e postura acadêmica. (UNIPAMPA, 2013, p.38, grifo nosso).

**Avaliação como processo contínuo e reflexivo** e como recurso metodológico da formação. (UNIPAMPA, 2017, p.34, grifo nosso).

Fonseca e Lopes (2018) sinalizam três aspectos que dificultam a implantação dos critérios contínuo e cumulativo na avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, quais sejam: (a) o quantitativo de estudantes - quanto maior, mais difícil o acompanhamento individual; (b) a cultura brasileira, tendenciosa a quantificar o desempenho em notas ou conceitos; (c) e a coerência da avaliação, que deve estar de acordo com os objetivos definidos, presente em mais de uma perspectiva (humana e científica) e utilizar variabilidade de instrumentos. Como positividade, o PPC, ao sugerir que sejam avaliados aspectos formativos do ser contempla a formação humana, ainda que não faça menção de como avaliar tais critérios. Por outro lado, poucos instrumentos são citados como forma de avaliação: observações em sala de aula, questões orais, escritas e seminários.

A prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos está explícita somente no PPC 2017, o qual menciona a resolução 29/2011 que estabelece as normas básicas de graduação, controle e registro das atividades acadêmicas, bem como a contribuição para a construção do conhecimento do aluno e de sua autonomia intelectual (UNIPAMPA, 2017). Não é mencionada no documento a compreensão conceitual de qualidade, mas Hoffmann (2001, p. 40) defende dissociar a questão dos aspectos afetivos e atitudinais, pois em sua compreensão “fazer a análise qualitativa de uma tarefa de aprendizagem compreende, assim, descrever o nível de compreensão do aluno em relação a uma determinada área de conhecimento”.

Silva (2010) ao explorar as ideias de Hoffmann (2001) complementa que um processo de avaliação no qual os aspectos qualitativos da aprendizagem prevaleçam sobre os quantitativos implica em uma modificação da concepção docente sobre o ato de avaliar, na qual se assume uma postura comprometida com o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Consideramos que os aspectos: responsabilidade, assiduidade, comprometimento e respeito como grupo de trabalho, predisposição às novas aprendizagens, participação em aula e postura acadêmica, explicitados em Unipampa (2013) devem estar relacionados com a mediação do processo de construção do conhecimento, sempre associado ao conteúdo e a proposta educativa assumida, retroalimentando esse processo fazendo uso da autoavaliação.

O PPC 2017 traz uma menção à prevalência dos resultados ao longo do período: “[...] flexibilização no formato e na utilização dos instrumentos de avaliação – rompimento com padrões únicos de expressão do conhecimento e da aprendizagem” (UNIPAMPA, 2017, p.147). Ximenes (2002), Paszkiewicz (2008) e Bastos (2008) destacam que a ideia de flexibilização está fortemente relacionada à organização curricular, envolvendo a discussão sobre conteúdos básicos, complementares, atividades científicas culturais, pré-requisitos, entre outros. Porém a lógica é a mesma na avaliação, prever e valorizar diferentes percursos, tendo em vista a diversificação de espaços (onde), de tempos (quando) e de instrumentos/ registros (como).

Sobre a obrigatoriedade da recuperação o PPC 2013 prevê exatamente o contrário ao afirmar que nas disciplinas de estágio supervisionado não serão previstas atividades de recuperação:

Devido à natureza dos componentes curriculares de estágios e ao conjunto de elementos qualitativos e processuais abarcados pela avaliação proposta, **não serão previstas atividades recuperatórias semelhantes às tradicionalmente empregadas em outros componentes curriculares.** (UNIPAMPA, 2013, p. 35, grifo nosso).

Já no PPC 2017, mesmo não havendo menções sobre como e de que forma serão as recuperações, entende-se que a flexibilização no formato e na escolha dos instrumentos avaliativos permite ao professor escolher como se dará esta recuperação, sendo a mesma prevista nos planos de ensino. A palavra recuperação por si só já remete ao ato de repetir, retornar, voltar, para tal voltasse ao passado ou se tenta paralisar a continuidade da aprendizagem a fim de recuperar o que não foi apreendido como se a aprendizagem fosse um caminho linear (HOFFMANN, 2001).

Compreendemos que a recuperação, e aliada a ela o feedback, proporciona aos estudantes que reflitam sobre o que está sendo realizado. O estágio supervisionado obrigatório caracteriza-se como um dos momentos formativos da Licenciatura, logo estratégias de discussão tanto do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades de regência precisam se consolidar. O feedback visa o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade por sua própria aprendizagem, visa identificar as falhas e as potencialidades e em decorrência dessas percepções e análises, estabelecer o direcionamento de atitudes que busquem melhores condições para se alcançar uma aprendizagem significativa. (SANT'ANNA, 2014, p. 94).

As mudanças conceituais de avaliação da aprendizagem foram analisadas e foi possível constatar a presença de três dos quatro indicativos extraídos do artigo 24, inciso V da LDB, sinalizando a necessidade de se discutir no curso aspectos relacionados à recuperação da aprendizagem e aprofundar os demais itens.

Outro resultado analisado diz respeito à autoavaliação, foi possível constatar que ela é mencionada em relação ao curso em ambas as versões e em relação à instituição somente no PPC 2017. Supõe-se que na versão 2013 esse item não estava descrito em razão de ser uma universidade nova e pela falta de clareza dos procedimentos em nível institucional. Sua importância se dá ao avaliar a universidade como um todo, desde projetos até às comissões que nela atuam, buscando manter o padrão da instituição.

Nesse sentido destaca-se o projeto de Autoavaliação Institucional, elaborado em conjunto com a comunidade acadêmica, administração e superiores, coordenando procedimentos com relação à construção, implantação e implementação das autoavaliações e desenvolvendo esses processos no *Campus* (UNIPAMPA, 2017).

Atualmente a Universidade possui a Comissão Própria de Avaliação (CPA), constituída nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e que tem as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP (BRASIL, 2004). Por se tratar de uma Universidade *muticampi*, possui uma Comissão Central e 10 comissões Locais de Avaliação.

A autoavaliação do curso é responsabilidade do Núcleo Docente Estruturante e da comissão de curso, que tem o coordenador como protagonista, reforça a importância de discentes e docentes participarem, pois visa à melhora na qualidade do curso ao qual pertencem. Mesmo com essa sinalização nos PPCs há espaço para um aprofundamento sobre como e quando será realizada, dando visibilidade ao processo, conforme segue:

**As autoavaliações serão coordenadas pela comissão do curso com a participação de docentes, técnicos-administrativos e discentes.** Essa tem por objetivo primordial ampliar as bases de conhecimentos acerca da sua estrutura, organização e funcionamento, bem como seus padrões de qualidade e de desempenho. Pretende ser um instrumento de conhecimento e de reconhecimento, **atuando como um mecanismo capaz de orientar a formulação ou a reformulação de decisões satisfatórias para a manutenção e desenvolvimento do curso.** Deverá permitir um reexame dos objetivos do curso, relevância, amplitude e a coerência entre cada atividade e objetivos. Permitirá com isto que correções sejam efetuadas ao Projeto Pedagógico sempre que haja necessidade de atender novas expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade. (UNIPAMPA, 2013, p.95, grifo nosso).

O Núcleo Docente Estruturante (NDE), que se reúne periodicamente para atuar no desenvolvimento, autoavaliação

e na concepção do curso, bem como no acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC. **Essas avaliações têm por objetivo principal ampliar as bases de conhecimento acerca da estrutura, da organização e do funcionamento do curso e qualificar a ação pedagógica docente.** (UNIPAMPA, 2017, p. 151, grifo nosso).

Compreendendo as contribuições da autoavaliação na constituição do docente crítico, demarca-se no PPC a importância de cada docente participar dos momentos avaliativos institucionais e de curso, bem como protagonizar momentos autoavaliativos em seus componentes curriculares, pois a autoavaliação é definida por Guimarães (2003, p. 65-66) como: “[...] a forma em que o próprio sujeito se avalia de acordo com parâmetros especificados. O processo tem a finalidade de retroalimentação já que o sujeito e o objeto da avaliação são os mesmos”. A autoavaliação é capaz de fazer com que os alunos consigam analisar suas próprias aptidões, exaltando o êxito na execução das tarefas, desenvolvendo o senso de responsabilidade tanto em trabalhos individuais ou em grupo, aprendendo assim a contribuir de acordo com seu potencial (SANT’ANNA, 2014).

A imposição caminha no sentido regulatório, mas a sinalização que perpassa o respeito à liberdade e a autonomia docente constrói um caminho de emancipação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo e qualquer curso o ato de avaliar deve cumprir a legislação vigente, e a análise comprovou que o PPC da Licenciatura em Ciências da Natureza apresenta concepções avaliativas fundamentadas na LDB 9.394/96. O texto mostra o cuidado com o caráter processual e contínuo, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Menciona estratégias de autoavaliação da Instituição e do curso, porém há fragilidades associadas às concepções de qualidade/quantidade, à recuperação paralela e autoavaliação no âmbito dos componentes curriculares.

Acreditamos que todos os elementos estão diretamente relacionados à capacidade reflexiva de pensar-se enquanto futuro professor de Ciências, identificando no seu percurso formativo potencialidades e fragilidades, pensando enquanto grupo se os objetivos, metas estão sendo alcançados e caso não estejam

estabelecendo estratégias de retomada. Vai além da atribuição de uma nota ou um conceito é comprometer-se com a sua formação e com a sua profissão.

A oportunidade de vivenciar diferentes experiências avaliativas ao longo da Licenciatura, entre as quais a autoavaliação contribui com o rompimento ou indica resistência à perspectiva de formação de professores baseada na racionalidade técnica. A reflexão sobre os saberes e fazeres, o respeito aos diferentes tempos, espaços e modos de aprender mesmo que lentamente alteram o processo historicamente constituído e o professor que repete com seus alunos aquilo que viveu com seus professores, repetirá diferentes estratégias pedagógicas pensando na emancipação.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. *In: ESTEBAN, M. T. (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.*

BALULA, Ana. Avaliação como aprendizagem em ambiente on-line. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 505-522, set./dez. 2013.

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

BASTOS, Carmem Célia. B. C. As diretrizes curriculares para os cursos de graduação e a (in)flexibilidade na organização pedagógica da universidade. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 2008, Cascavel, Paraná. Anais [...] Cascavel, PR, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2002.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.*

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

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

DIAS SOBRINHO, Jose. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, Jose. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FONSECA, Ubaldo de Jeses; LOPES, Mario Marcos. Avaliação contínua da aprendizagem como indicador da qualidade educacional. **Revista Multidisciplinar de Psicologia**, Jabotão dos Guararapes, v. 12, n. 41, p. 124-138, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1186/1761>. Acesso em: 09 jun. 2021.

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

GUIMARÃES, M. H. de O. **Avaliação**: impactos sobre o ensino superior. Belo Horizonte: FUMEC - FACE, C/Arte, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

MELLO, Elenara Fernandes. **Instrumentos avaliativos de ciências**: estudo de caso no 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Dom Pedrito

- RS. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências da Natureza) - Universidade Federal do Pampa – Campus Dom Pedrito, Dom Pedrito, 2016.

OLIVEIRA SOBRINHO, Afonso Soares de. O neoliberalismo e a crise educacional em São Paulo na atualidade / The neo-liberalism and educational crisis today in the State of São Paulo, Brazil. **Trabalho & Educação**, v. 21, n. 2, p. 113-129, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8733>. Acesso em: 31 jul. 2021.

PASZKIEWICZ, Cristiana de Soveral. Gestão flexível do currículo: a real dimensão da diferenciação curricular. **Revista do Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves Saberes Interdisciplinares**, Iptan, a. 1, n. 1, jun. 2008.

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

SILVA, Soraia Oliveira. da. Concepção docente sobre avaliação qualitativa da aprendizagem no ensino fundamental: uma interpretação da LDB 9394/96. **Revista Meta: Avaliação**, v. 2, n. 6, p. 334-357, dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/87/108>. Acesso em: 09 jun. 2021.

STOCHERO, Emanuelle Boeno. **Análise das concepções de avaliação da aprendizagem expressas nos projetos pedagógicos da licenciatura em ciências da natureza**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pampa, Ciências da Natureza, 2019.

UNIPAMPA. Resolução nº 29, de 28 de abril de 2011. **Aprova as normas básicas de graduação, controle e registro das atividades acadêmicas**. UNIPAMPA, 2011. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2016/06/compilado-graduacao.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. Curso de Ciências da Natureza - Licenciatura. Dom Pedrito, 2013. Disponível em: <http://dspace>.

unipampa.edu.br/bitstream/riu/110/1/PPC\_Ci%c3%aancias%20da%20Natureza\_Dom%20Pedrito.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. Curso de Ciências da Natureza - Licenciatura. Dom Pedrito, 2017. Disponível em: [http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/110/6/PPC\\_Ci%c3ancias%20da%20Natureza\\_Dom%20Pedrito.pdf](http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/110/6/PPC_Ci%c3ancias%20da%20Natureza_Dom%20Pedrito.pdf). Acesso em: 19 nov. 2018.

VILLAS BOAS, B. M. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013. (Coleção do Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VORPAGEL, Seidel. Fernanda; UHMANN, Inês. Matos. Rosângela. Professores em formação discutindo a avaliação escolar. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 1, n. 3, 17 fev. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10710>. Acesso em: 09 jun. 2021.

XIMENES, Daniel. de Aquino. Avaliação no contexto da modernidade reflexiva e das transformações no Ensino Superior. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 26, 2002, Caxambu, Minas Gerais. **Anais [...]**. Caxambu, Minas Gerais, 2002. Disponível em: [http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=451%3Aanais-do-encontro-gt&catid=1045%3A26oencontro&Itemid=317](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=451%3Aanais-do-encontro-gt&catid=1045%3A26oencontro&Itemid=317). Acesso em: 20 mar. 2020.

Recebido em: 23/06/2021

Aceito em: 31/08/2021