

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS REALEZA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

GESSICA TAFFARELLI GAGGIOLA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES APRESENTADAS POR UM
GRUPO DE LICENCIANDOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – *CAMPUS*
REALEZA/PR**

REALEZA

2021

GESSICA TAFFARELLI GAGGIOLA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES APRESENTADAS POR UM
GRUPO DE LICENCIANDOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – *CAMPUS*
REALEZA/PR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Dra. Bárbara Grace Tobaldini de Lima

REALEZA

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Gaggiola, Gessica Taffarelli

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES APRESENTADAS
POR UM GRUPO DE LICENCIANDOS DO CURSO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS CAMPUS REALEZA/PR / Gessica Taffarelli
Gaggiola. -- 2021.

31 f.

Orientadora: Doutora Bárbara Grace Tobaldini de Lima

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Ciências Biológicas, Realeza, PR, 2021.

1. Concepções de avaliação da aprendizagem. ?. I.
Lima, Bárbara Grace Tobaldini de, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela
UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Gessica Taffarelli Gaggiola

Avaliação da aprendizagem: concepções apresentadas por um grupo de licenciandos do curso de Ciências Biológicas – *campus* Realeza/PR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza - PR, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof^a Dra. Bárbara Grace Tobaldini de Lima

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 30/09/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia
(Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Realeza)

Profa. Dra. Sandra Maria Wirzbicki
(Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Realeza)

Profa. Dra. Bárbara Grace Tobaldini de Lima
(Orientadora) – UFFS

AGRADECIMENTOS

A defesa do Trabalho de Conclusão de Curso é um passo marcante e muito importante na vida acadêmica, talvez o mais esperado de todo o percurso e chegar até ele é uma verdadeira conquista, sendo difícil encontrar palavras para descrever esse momento. Foram cinco anos que passaram voando, com tantas dificuldades e obstáculos, mas também com muita evolução e aprendizado. E como toda conquista, requer dedicação, paciência e trabalho árduo. Mas, não se conquista nada somente por méritos próprios, antes, muitos outros executaram renúncias e não mediram esforços para ser alicerce. Essa conquista também é de vocês e aqui vão os meus eternos e sinceros agradecimentos.

Sou grata a Deus pelo dom da vida e pela família incrível que me proporcionou.

Ao meu amado marido e melhor companheiro de vida, Hednilson. Com quem compartilho meus sentimentos em todos os momentos e as melhores risadas, seu incentivo me fez chegar até aqui, por isso, essa conquista também é sua, é nossa!

Agradeço especialmente aos meus pais, Edson e Cirlei. Que nunca mediram esforços para que essa conquista fosse possível, sendo meu exemplo e alicerce todos os dias e que aguardaram ansiosamente por este momento! Muito obrigada.

Ao meu irmão, Jordani. Com você eu aprendo muito mais do que tenho a ensinar.

Aos meus professores, que me conduziram durante esse período, não vou nomeá-los, pois foram tantos que corre o risco de esquecer alguém, mas que investiram tempo e dedicação em minha formação. Todos vocês sabem a importância que possuem na vida de cada acadêmico.

Em especial, a minha professora, orientadora e amiga, Bárbara Grace Tobaldini de Lima, a qual é uma verdadeira inspiração para mim, espero poder fazer tanto quanto você faz pela educação.

Ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, à Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Realeza e a todos os colegas que aqui encontrei, compartilhei experiências e vivências, o crescimento pessoal que aqui obtive não pode ser mensurado.

E a todos que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente, para que eu chegasse até aqui! Grata por tudo.

RESUMO

Os fenômenos educacionais que podem ser observados e analisados representam temáticas a serem investigadas e problematizadas a partir de pesquisas preocupadas com a formação inicial e permanente dos professores, entre elas, a Avaliação da Aprendizagem. Com o intuito de ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem, a avaliação vem sendo discutida nos mais diversos espaços, dentro e fora da escola. Diante disso, a literatura indica que a avaliação da aprendizagem pode acontecer em três diferentes momentos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, e a avaliação somativa. Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou: como um grupo de acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública interpretam a avaliação da aprendizagem no contexto da sua formação acadêmica a fim de conhecer as concepções apresentadas por eles. Nos apoiamos nos princípios da pesquisa qualitativa, analisamos o material produzido e disponibilizado pela professora do componente curricular de Metodologia para o Ensino de Ciências, ofertado no ano de 2020, no formato remoto em virtude da pandemia da Covid-19. Com o desenvolvimento das aulas foram produzidos diferentes instrumentos: o questionário inicial, a gravação das aulas e os planos de aulas elaborados pelos acadêmicos como proposta avaliativa do componente curricular, no entanto, analisamos apenas o questionário por ser o mais adequado ao problema de investigação. O questionário foi elaborado com nove questões discursivas, entretanto, apresentamos a análise de cinco delas, com o objetivo de investigar os significados que os acadêmicos atribuem para a avaliação da aprendizagem e aplicado para quinze acadêmicos da quinta fase do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus* Realeza. Para análise do material optamos pelas orientações da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2007). Primeiramente os dados coletados com o questionário foram transcritos e unitarizados, cumprindo a primeira etapa da ATD, a partir disso, com a aproximação dessas palavras foi possível identificar unidades de significado, a partir das quais identificou-se três categorias à priori: I) Concepção avaliativa classificatória. II) Concepção avaliativa diagnóstica III) Concepção avaliativa emancipatória. Como parte dos resultados identificamos em grande maioria das respostas, que a prática avaliativa predominante na interpretação que os acadêmicos mencionaram é voltada para a concepção avaliativa classificatória, poucos apresentaram uma concepção de avaliação diagnóstica e concepção de avaliação emancipatória. Visto que os acadêmicos participantes estavam na metade do curso e em formação inicial muito provavelmente não tenham cursado disciplinas específicas do curso e de natureza pedagógica, outro fator é que a bagagem que trazem da educação básica pode influenciar nas suas diferentes concepções, justificando que são concepções iniciais de avaliação, e que podem mudar ou não até o final do curso e que agora, com o movimento de transição para contexto do ensino superior, esperamos que ao final do curso a concepção avaliativa predominante seja a concepção emancipatória.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Licenciatura. Concepções de avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

The educational phenomena that can be observed and analyzed represent themes to be investigated and problematized from researches concerned with the initial and continuing education of teachers, among them, the Evaluation of Learning. With the purpose of giving new meaning to the teaching and learning processes, assessment has been discussed in many different spaces, inside and outside the school. Therefore, the literature indicates that learning assessment can happen in three different moments: the diagnostic assessment, the formative assessment, and the summative assessment. This paper presents the results of a research that investigated: how a group of undergraduate students of the Degree in Biological Sciences course of a public university interpret the evaluation of learning in the context of their academic training in order to know the conceptions presented by them. Based on the principles of qualitative research, we analyzed the material produced and made available by the teacher of the curriculum component Methodology for Science Teaching, offered in the year 2020, in remote format due to the Covid-19 pandemic. With the development of the classes, different instruments were produced: the initial questionnaire, the recording of the classes, and the lesson plans prepared by the students as an evaluative proposal of the curricular component. The questionnaire was elaborated with nine discursive questions, however, we present the analysis of five of them, with the objective of investigating the meanings that the students attribute to the learning evaluation and applied to fifteen students of the fifth phase of the Degree Course in Biological Sciences of the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Realeza. To analyze the material we chose the guidelines of the Textual Discourse Analysis (TDA), proposed by Moraes and Galiazzi (2007). First the data collected with the questionnaire were transcribed and unitarized, fulfilling the first stage of the DTA, from that, with the approximation of these words it was possible to identify units of meaning, from which we identified three categories a priori: I) Classificatory evaluative conception. II) Diagnostic evaluative conception. III) Emancipatory evaluative conception. As part of the results we identified in most of the answers, that the predominant evaluative practice in the interpretation that the academics mentioned is directed to the classificatory evaluative conception, few presented a diagnostic evaluative conception and an emancipatory evaluative conception. Since the participating students were in the middle of the course and in their initial training, they probably did not attend specific subjects of the course and of a pedagogical nature. Another factor is that the baggage they bring from basic education may influence their different conceptions, justifying that these are initial conceptions of evaluation, which may change or not until the end of the course and that now, with the transition movement to the higher education context, we expect that at the end of the course the predominant evaluative conception will be the emancipatory conception.

Keywords: Learning Assessment. Undergraduate. Conceptions of learning evaluation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 TENDÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	13
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	17
3.1 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	18
3.2 A TÉCNICA PARA ANÁLISE DO MATERIAL	19
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	23
4.1 CATEGORIA I: CONCEPÇÃO AVALIATIVA CLASSIFICATÓRIA.....	23
4.2 CATEGORIA II: CONCEPÇÃO AVALIATIVA DIAGNÓSTICA	28
4.3 CATEGORIA III: CONCEPÇÃO AVALIATIVA EMANCIPATÓRIA	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos nas várias facetas da educação, suas possibilidades, limitações, e os processos formativos que propiciam sua dinâmica, podem associar frequentemente resultados quantitativos, tanto os identificados em sala de aula, quanto os publicados pela mídia. Porém as questões relacionadas ao ensino não podem ser limitadas a tal termo, não que este seja desnecessário e dispensável, entretanto, resultados quantitativos não expressam as relações constituídas no ambiente escolar (ARANTES, SANTOS 2016). Nesse sentido, os fenômenos educacionais que podem ser observados e analisados dentro da escola representam temáticas a serem investigadas e problematizadas a partir de pesquisas preocupadas com a formação inicial e permanente dos professores (ARANTES, SANTOS, 2016). Entre elas, destaco, a “Avaliação da Aprendizagem”.

Ao nos questionarmos sobre a avaliação e os caminhos que a constituem algumas reflexões se fazem pertinentes tais como: estamos a todo momento avaliando diversas situações simples e rotineiras do dia-a-dia, desde a roupa que vestimos, até as relações que construímos em sociedade que segundo Savoia (1989, p. 55) “o processo de socialização consiste em uma aprendizagem social, através da qual aprendemos comportamentos sociais considerados adequados ou não e que motivam os membros da própria sociedade a nos elogiar ou a nos punir”, sendo que em muitos casos, sequer nos damos conta disso, porém ao direcionarmos essa reflexão para a educação, ensino e o processo de escolarização em que os seres humanos são inseridos, a avaliação da aprendizagem tem um objetivo maior.

Mas, qual seria ele? Para que servem avaliações de professores e alunos? O que os resultados provenientes das avaliações querem-nos mostrar? Reflexões como essas e tantas outras relacionadas ao contexto educacional, precisam ser problematizadas, por se tratarem de questões atuais, contraditórias e polêmicas, nesse sentido faz-se necessário pensar no profissional que atua diretamente dentro da instituição de ensino – o (a) professor (a).

A avaliação da aprendizagem está imersa em um contexto que ocasionalmente os dados quantitativos tecem uma cortina frente a realidade escolar. À medida que são realizadas diversas possibilidades para trabalhar com as dificuldades dos alunos, que pode resultar, ou não, em resultados satisfatórios e esperados, existe um sistema de gestão educacional e também midiático que julga as lacunas e muito pouco enaltece o trabalho dos professores e alunos envolvidos. Assim, para que serve a avaliação da aprendizagem? Quais as medidas para sanar as dificuldades de estudantes que não atingem os resultados esperados? Qual o

parâmetro para demarcar tais resultados? Como os professores lidam e se posicionam frente aos métodos de avaliação da aprendizagem?

Muitas são as nomenclaturas e modelos de avaliações aplicadas no meio educacional, desde as avaliações rotineiras de cada disciplina até as avaliações de nível Municipal, Estadual e Federal. A nota atingida pode ser o prêmio aos que foram bem e para os que não foram, ela pode se tornar uma punição. Porém indagamos, quais são as questões que estão por trás da nota baixa do aluno? Refere-se a uma situação social e econômica? Quais as dificuldades de aprendizagem? Falta apoio e incentivo da família para com as responsabilidades formativas de cidadãos capazes de assumir papéis críticos e coerentes na sociedade? Quais são os fatores psicológicos que influenciam no desenvolvimento das atividades escolares dos alunos e professores? Estão os professores preparados para ajudar e desenvolver formas de avaliação que deem conta das especificidades dos alunos? Porque alguns professores não se saem bem nas avaliações a que são submetidos? Trata-se de uma defasagem em sua formação inicial e continuada? Os professores estão tendo a possibilidade de se atualizar frente às temáticas das disciplinas que lecionam? Se não estão, porque não o fazem? Quais as limitações a serem superadas? Esses são alguns dos questionamentos que me inquietam em relação ao processo avaliativo, à prática docente e que problematizam momentos reflexivos relacionados ao meu percursos formativo.

Desse modo, salientamos a necessidade de problematizar a avaliação da aprendizagem, pois, acreditamos que por vezes os resultados obtidos com ela, não são inteiramente representativos da aprendizagem dos alunos. Na educação atual, com o intuito de ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem, a avaliação vem sendo discutida nos mais diversos espaços, seja dentro e fora da escola, entre os profissionais da educação, bem como na formação inicial ofertada nos cursos de licenciaturas, e na formação continuada de professores (SEMPREBON, UHMANN 2015). Na concepção de Saul (2008, p. 18):

[...] a avaliação faz parte do cotidiano de nossas vidas e é uma exigência intrínseca do trabalho dos educadores/as. A importância e atualidade do tema 'avaliação' podem, também, ser evidenciadas pelo grande número de matérias publicadas em revistas de educação.

Atualmente, a busca por uma definição mais adequada da avaliação no contexto pedagógico promove o desenvolvimento de muitas pesquisas, uma vez que ela ainda é uma lacuna na prática pedagógica de muitos professores. Para Libâneo, (1994), Luckesi (2003), Demo, (1999), Pimenta, (2000), Sant'Anna, (2014), a avaliação tem um significado muito

profundo, ela oferece a todos os envolvidos a oportunidade de refletir sobre as práticas, conduzindo o processo de ensino e aprendizagem. Mas, para isso é preciso aprender a avaliar, o que implica em um movimento de reflexão e sistematização contínua dos momentos avaliativos vivenciados por professores e alunos (ARANTES, SANTOS 2016).

Deste modo, entender a avaliação como parte indissociável da prática docente, não é uma tarefa tão simples, uma vez que muitos professores tendem a permanecer com as concepções adjacentes aos cursos de formação que tiveram o que dificulta a inserção da reflexão crítica do próprio trabalho docente. Portanto, compreender a avaliação da aprendizagem requer um processo árduo, que implica na quebra de conceitos historicamente construídos e impregnados em nossa realidade escolar e que também estão vinculados com a própria mentalidade das pessoas e suas convicções do que seja escola, aprendizagem, qualidade da educação entre outros (ARANTES, SANTOS 2016).

Para Semprebon e Uhmman (2015) os espaços educacionais, nos últimos anos procuram redefinir suas práticas pedagógicas atribuindo um novo significado ao processo de avaliação, tendo como elemento central a aprendizagem, oposta a ideia da classificação respectiva à aprovação ou reprovação. O que corrobora com Hoffmann (2010, p. 47) ao afirmar que:

[...] avaliação e aprendizagem são termos que assumem múltiplas dimensões porque são atrelados a diferentes concepções. Em primeiro lugar, avaliar é, por essência, o ato de valorar, de atribuir valor a algo, de perceber as várias dimensões de qualidade acerca de uma pessoa, de um objeto, de um fenômeno ou situação.

Segundo Hoffmann (2014) a avaliação é um processo de mediação, que se difere a partir da atitude tomada pelo professor que confronta, provoca, estimula e promove desafios adequados ao desenvolvimento do aluno e mais fundamental se faz ainda, pensar na formação deste docente, que, ainda segundo Lichtenecker (2010) está diretamente relacionada com o perfil de aluno que se pretende formar, além do mais, deve preparar profissionais aptos às funções do magistério, que se adaptam às rápidas e constantes mudanças do mundo atual. E, sobretudo, preparar profissionais realmente comprometidos com o “direito de aprender” de todos os alunos. Afirmativa esta, destacada por Gatti e Barreto (2009, p. 15), ao reforçarem que o trabalho docente possui um importante papel do ponto de vista social, político e cultural, uma vez que a educação escolar, há mais de dois séculos, se institui como a principal forma de socialização e formação nas sociedades modernas.

Assim, as motivações para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa são oriundas das experiências vivenciadas por uma licencianda do curso de Ciências Biológicas a partir do contato com alguns componentes curriculares do curso em que a temática avaliação, relação professor-aluno e ensino-aprendizagem foram destacadas e também durante a prática dos estágios supervisionados, onde pude constatar com maior clareza como estes processos e relações são construídas no ambiente escolar.

Além disso, com as inquietações e questionamentos sobre esse processo todo pude refletir sobre minha formação de forma crítica e de como ela pode influenciar nas minhas ações e na formação dos meus futuros alunos. Por isso, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou: **Como um grupo de acadêmicos interpretam a avaliação da aprendizagem no contexto da sua formação acadêmica?**

2 TENDÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Compreendendo que a avaliação tem seu início na relação dialógica entre professor e aluno, faz-se relevante saber como os estudantes estão sendo avaliados e como concebem a avaliação enquanto parte dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, Miranda et al. (2006) afirma que os estudantes englobam uma visão clara sobre o que necessitam para desenvolver o trabalho acadêmico e quais pontos da avaliação são realmente importantes para eles.

Alguns teóricos como Pereira e Flores (2012) colaboram para entendermos as concepções de avaliação dos estudantes e como elas têm impactos em suas aprendizagens e no modo de organização da sua vida acadêmica, os conteúdos e a forma como os alunos aprendem vincula-se, ao modo que serão avaliados, “[...] o que implica que as práticas de avaliação devam dar sinais sobre o quê e como devem aprender devendo estas ser coerentes com a natureza dos objetivos ou resultados de aprendizagem do curso ou unidade curricular” (PEREIRA, FLORES 2012, p. 534).

No caso específico de nosso objetivo de pesquisa, os participantes, são os acadêmicos de Licenciatura, estão em um curso de formação de professores e, portanto, as experiências vivenciadas e as concepções de avaliação por eles desenvolvidas durante a formação inicial terão reflexos em suas práticas pedagógicas e essas concepções poderão ser traduzidas em sua prática pedagógica, mesmo que o professor tenha consciência ou não do modelo de educação e da concepção de avaliação que orienta suas ações. Como afirma Luckesi (1986) a avaliação escolar, da mesma forma que outras práticas do professor, é dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação.

O processo avaliativo em um sentido amplo se torna significativo se este se constituir como uma forma de questionar as discussões dinamizadas pelo professor em sala de aula. Desse modo, se os questionamentos forem trabalhados em sala de aula, nosso método de ensino, nossas práticas enquanto professores devem estar mesclados com os processos avaliativos. Deste contexto entendemos a importância das avaliações, e com isso os métodos avaliativos devem ser empregados com cautela, pois segundo Rampazzo (2011):

[...] uma avaliação que não é questionada e que não se questiona seus objetivos e finalidades, pode perder seu próprio sentido de um processo avaliativo. Assim, precisa ser coerente com a forma de ensinar do professor em sala de aula, bem como a que se destina. A avaliação necessita estar atrelada à prática metodológica do professor. Avaliação e metodologia são indissociáveis e necessitam estar coerentes. Não há como pensar em avaliação de maneira isolada da metodologia, dos conteúdos ou dos

objetivos. É a relação existente entre esses elementos que sustenta o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Um ensino reflexivo e questionador, que problematize e proponha desafios, pressupõe uma avaliação coerente com a maneira de se realizar (RAMPAZZO, 2011, p. 04).

Além disso, o processo de avaliação da aprendizagem não deveria se tornar algo mecânico, os instrumentos avaliativos deveriam levar em consideração aspectos que ao contemplar, por exemplo, fórmulas quantitativas, sejam capazes de incluir ainda sentimentos e ações, que são representativos dentro do contexto da aprendizagem (FREIRE, 1996).

Em entrevista concedida a Márcio Ferrari, Cipriano Carlos Luckesi expôs seu posicionamento sobre como entende a avaliação da aprendizagem, ao ser indagado sobre como é feita, hoje, a avaliação escolar, Luckesi indicou que:

[...] a maioria das escolas promove exames, que não são uma prática de avaliação. O ato de examinar é classificatório e seletivo. A avaliação, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. Hoje aplicamos instrumentos de qualidade duvidosa: corrigimos provas e contamos os pontos para concluir se o aluno será aprovado ou reprovado. O processo foi concebido para que alguns estudantes sejam incluídos e outros, excluídos. Do ponto de vista político-pedagógico, é uma tradição antidemocrática e autoritária, porque centrada na pessoa do professor e no sistema de ensino, não em quem aprende (LUCKESI, 2006, p. 01).

O autor discorre sobre a diferença entre exame e avaliação. Nesse sentido, o exame classifica os alunos, podendo limitar seu processo de aprendizagem diante do ato classificatório. A avaliação por sua vez busca diagnosticar os pontos fortes e fracos dos alunos, do ensino e a partir disso transformá-los de forma positiva.

Classificar, aprovar e reprovar é a partir desse ponto de vista, atitudes autoritárias que não contribuem para a formação construtiva do estudante. No decorrer da entrevista Luckesi indica quais métodos de avaliação devem ser utilizados pelo professor, para ele:

[...] a avaliação é constituída de instrumentos de diagnóstico, que levam a uma intervenção visando à melhoria da aprendizagem. Se ela for obtida, o estudante será sempre aprovado, por ter adquirido os conhecimentos e habilidades necessários. A avaliação é inclusiva porque o estudante vai ser ajudado a dar um passo à frente. Essa concepção político-pedagógica é para todos os alunos e por outro lado é um ato dialógico, que implica necessariamente uma negociação entre o professor e o estudante (LUCKESI, 2006, p. 01-02).

As avaliações deveriam ser construídas de modo dialógico, entendendo que o conhecimento é construído dia a dia. A negociação entre professor e aluno não é uma negociação pejorativa, mas sim pedagógica entre sujeitos que compreendem que o conhecimento é construído de forma coletiva e deve ser transformador. Diante disso, a literatura indica que a avaliação da aprendizagem pode acontecer em três diferentes momentos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, e a avaliação somativa.

A importância da **avaliação diagnóstica** consiste no fato de que por meio dela o professor consegue perceber as “deficiências” dos alunos frente aos conteúdos estudados. Podendo assim, voltar a tais conteúdos e dessa forma ajudá-los. O professor pode por meio do resultado obtido na avaliação focar em determinados conteúdos à medida que percebe onde seus alunos têm mais dificuldades. Obviamente a avaliação diagnóstica só tem sentido se esse for o objetivo do professor ao aplicá-la. Afinal de nada adianta saber das dificuldades dos alunos e só atribuir a cada um deles uma nota, como se essa fosse um prêmio ou uma punição (FREITAS, COSTA, MIRANDA, 2014).

A **avaliação formativa**, ao contrário da avaliação diagnóstica não busca obter resultados imediatos, ela está voltada para a formação e na aprendizagem do aluno como um processo. Como bem indica o nome “avaliação formativa”, este momento avaliativo se distancia da avaliação diagnóstica, desse modo:

[...] Apesar da subjetividade e incerteza inerentes à prática da avaliação formativa, consideramos que ela seja possível no sentido de que ela constitui a essência do que deve ser a avaliação num processo ensino-aprendizagem eficaz de formação integral de cidadãos individuais. A intenção de ser útil do professor, o uso de sua intuição com base em suas experiências e a busca do saber constituem, por sua vez, a essência do que é ser um educador (CASEIRO; GEBRAN, 2008, p. 05).

Desenvolver a avaliação formativa pode não ser fácil, pois no momento de crise educacional que estamos vivenciando, tendo que lidar com salas de aula lotadas, condições precárias de trabalho, dentre outros fatores que limitam a atuação do professor, essa forma de avaliação nem sempre é acessada, e para se trabalhar com ela, é necessário tempo, condições de trabalho e ensino de qualidade.

Por fim, chegamos a **avaliação somativa**, esta ocorre no final de todo processo de ensino, em cada ciclo que se encerra, por exemplo, um bimestre, semestre, ou ao final de cada conteúdo estudado (FREITAS, COSTA, MIRANDA 2014).

Assim, para esses diferentes momentos avaliativos, existem também os instrumentos de avaliação mais adequados e que devem ser utilizados de acordo com a concepção de cada

professor e de sua metodologia de ensino (FREITAS, COSTA, MIRANDA 2014). Portanto, cada momento e instrumento avaliativo deve estar relacionado com o modo como o professor entende a turma, e deve ter um objetivo final a construção do conhecimento pelo aluno (FREITAS, COSTA, MIRANDA 2014). Desse modo entendemos que:

[...] ao assumir o desafio de refletir a respeito da avaliação da aprendizagem é importante ampliar os conhecimentos, buscando compreender as concepções de avaliação numa perspectiva formativa, na tentativa de superar práticas pedagógicas reprodutivistas e conservadoras respaldadas no senso comum. É necessário buscar subsídios teórico-práticos que orientem uma reflexão diante do fazer e do pensar em avaliação, para a tomada de consciência sobre o significado e natureza desse processo que contribua para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na perspectiva da transformação (SILVA, BOGATSCHOV 2010. p 02-03).

A avaliação independente de sua forma, sua nomenclatura, seu modelo, e seus instrumentos e deve ser planejada para que os alunos exercitem e exponham o que assimilaram durante as aulas e o processo, a perspectiva justaposta na avaliação da aprendizagem poderá caminhar sentido à transformação.

Assim, insistimos na importância da pesquisa, por considerarmos que a análise e compreensão das concepções de avaliação da aprendizagem dos acadêmicos de Licenciatura refletem suas vivências enquanto estudantes, e também apresentam elementos em relação à prática pedagógica dos professores da universidade, podendo contribuir para futuras reflexões sobre os fundamentos avaliativos no contexto da Educação Superior.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A fim de tentar compreender como os licenciandos interpretam a avaliação da aprendizagem no contexto da sua formação acadêmica¹ nos apoiamos nos princípios da pesquisa qualitativa que segundo Triviños (1987) propõe-se captar não apenas a aparência do fenômeno, mas sua essência buscando a origem, causas para sua existência, relações e como este influencia na existência do ser humano e na sua construção social. Os pesquisadores que utilizam-se desta metodologia estão inquietos não somente com os resultados e o produto, mas também com o processo e o fenômeno investigado.

Neste trabalho, investigamos como um grupo de quinze acadêmicos da quinta fase do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, de uma Universidade Pública do Paraná, compreendem a avaliação da aprendizagem, utilizou-se de um questionário com perguntas abertas como forma de coleta de dados. Um questionário Segundo Marconi e Lakatos (2008) caracteriza-se como um técnica de investigação constituído de perguntas a serem respondidas pelo público por escrito, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, interesses, sentimentos, expectativas, situações vivenciadas entre outras, mas sem a presença do entrevistador.

A pesquisa foi realizada a partir do material disponibilizado pela professora do componente curricular de Metodologia para o Ensino de Ciências, ofertado no ano de 2020, no formato remoto que no contexto de pandemia e de distanciamento social se mostrou como o mais adequado. Na ocasião foram realizados dois momentos para discussão sobre a temática. Por se tratar de uma Análise Documental, esclarecemos que a pesquisa documental não pode e nem deve ser confundida com pesquisa bibliográfica.

A Análise Documental conforme Lüdke e André (1986) pode se constituir numa técnica preciosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, ou ampliando aspectos novos de um tema ou problema.

Ressaltamos que o questionário utilizado como instrumento de coleta de dados foi desenvolvido e aplicado em um componente curricular específico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, por isso os participantes não assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que é o documento que explica, em linguagem clara e objetiva, todos os procedimentos, vantagens e desvantagens de ser um sujeito de pesquisa em um determinado protocolo, não sendo feitas

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFFS, com CAAE: 30325720.0.0000.5564.

demais orientações de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da referida instituição de ensino superior.

3.1 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

No primeiro momento (aula realizada no dia 10 de Dezembro de 2020) os acadêmicos responderam a um questionário com nove questões (disponibilizado em formulário online, na plataforma do *Google Forms*) e na sequência a temática foi trabalhada de forma dialogada, buscando identificar, por meio de palavras-chave, quais eram os sinônimos que os acadêmicos atribuíam aos momentos avaliativos. Também houve a contextualização histórica da avaliação nos diferentes momentos, acompanhado das concepções e funções educativas, dialogando com os elementos e conceitos centrais dos principais documentos que embasam a nível nacional, a temática.

Para finalizar este momento, foram destacados os principais atores envolvidos no processo avaliativo e problematizado como os paradigmas educacionais e sociais influenciam a aprendizagem dos alunos e as práticas pedagógicas dos professores.

O segundo momento, foi realizado na aula seguinte (17 de Dezembro de 2020) e começou com a retomada dos principais conceitos abordados na aula passada. Na sequência foram trabalhadas as características e as diferenças dos momentos avaliativos - antes do ensino (inicial), durante o ensino (processual) e ao término da ação (final), além da relação que se estabelece entre ensino, aprendizagem e avaliação. Para finalizar a aula foram abordados alguns instrumentos avaliativos com suas possibilidades e limitações, além da coerência necessária entre eles o planejamento, os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das aulas.

Assim, com o desenvolvimento dessas aulas foram produzidos diferentes instrumentos: o questionário inicial, a gravação das aulas e os planos de aulas elaborados pelos acadêmicos como proposta avaliativa do componente curricular. No entanto, em virtude do tempo e para esta pesquisa, analisamos apenas o questionário inicial por ser o mais adequado ao problema de investigação.

O questionário inicial (apêndice A) foi elaborado com nove questões discursivas. Em cinco delas o objetivo central foi investigar os significados que os acadêmicos atribuem para a avaliação da aprendizagem (questões um, dois, quatro, cinco e oito), duas tratavam dos instrumentos avaliativos utilizados no contexto do Ensino Superior (questões três e sete) e as

outras duas sobre como os acadêmicos poderiam mobilizar a avaliação a partir do exercício da prática pedagógica vivenciada por eles (questões seis e nove).

A docente do componente curricular de Metodologia para o Ensino de Ciências reuniu as respostas dos quinze licenciandos em uma planilha do Excel e posteriormente disponibilizou-a para objeto de estudo e análise desta pesquisa.

O questionário foi utilizado pela docente para identificar o conhecimento prévio dos acadêmicos. Das nove questões apresentamos a análise de cinco delas e que tinha como objetivo investigar os significados que os acadêmicos atribuem para a avaliação da aprendizagem. As respostas discursivas foram separadas por questão (um, dois, quatro, cinco e oito) em planilhas do Google Drive, totalizando cinco planilhas.

Aos discentes envolvidos com a pesquisa foi garantido o seu anonimato, de forma que os licenciandos foram identificados como Ac. 01 (Ac. = Acadêmico), (01) número corresponde ao participante um, da mesma forma que cada questão foi identificada como QI - PO1 (QI = Questionário Inicial), (P01 = pergunta um) e assim sucessivamente de acordo com o número de participantes e as questões do questionário.

3.2 A TÉCNICA PARA ANÁLISE DO MATERIAL

De posse dos dados transcritos e para análise desse material optamos pelas orientações da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2020). Gradativamente, pesquisas qualitativas têm recorrido às análises textuais, considerando que ao final da pesquisa o propósito é a compreensão e não comprovar ou refutar hipóteses (MORAES, 2003). Moraes e Galiuzzi (2007) afirmam que a ATD² se consolida a partir de um conjunto de informações, dados, materiais, documentos, nomeados de *corpus*.

A ATD é um movimento cíclico de três etapas: 1) Unitarização: que é a desmontagem do *corpus*, nesse caso as respostas obtidas através dos questionários, selecionando unidades de significados e colorindo os próprios questionários. 2) Categorização: consiste em categorizar as unidades de significados que surgiram do *corpus*, buscando estabelecer relações entre elas. As categorias podem originar-se com apoio do referencial teórico, sendo chamadas de categorias *a priori* elaboradas antes da análise do *corpus*, ou podem emergir ao longo da análise, chamadas de categorias emergentes. 3) Metatexto: trata-se na obtenção de novas compreensões partindo do movimento de descrição e interpretação. A descrição se dá

² A partir deste momento será usado o termo abreviado ATD quando nos referirmos a Análise Textual Discursiva, a fim de evitar repetições.

por meio das categorias que surgem da análise, baseadas em um referencial empírico. A interpretação acontece por meio da interlocução do pesquisador com outros autores da mesma temática. Nesse momento, o pesquisador busca captar novos significados ao fenômeno estudado (MORAES; GALIAZZI, 2006; (SOUSA, 2020).

O diálogo com os apontamentos acima nos mostram o processo complexo que constitui a ATD. Processo esse de desconstrução e reconstrução, o qual lidamos enquanto pesquisadores. E essa complexidade exige atenção e imersão do pesquisador, pois a partir dos detalhes conseguiremos construir uma pesquisa que nos permita fazer interpretações que expressem a produção de argumentos.

Diante dos princípios da ATD realizamos, portanto, a análise do nosso material. A partir da leitura de cada resposta foram identificadas as Unidades de significado e com elas as nossas primeiras compreensões que deram origem às categorias iniciais e depois foram reunidas nas categorias finais.

A partir das unidades de significados, identificou-se três categorias à priori: I) Concepção avaliativa classificatória, II) Concepção avaliativa diagnóstica e III) Concepção avaliativa emancipatória. Essas categorias são apresentadas na tabela 1 e discutidas ao longo da análise e discussão dos resultados nas próximas seções do trabalho.

As categorias iniciais de verificação da aprendizagem (tradicional), e o sentimento negativo (com o retorno da nota), foram reunidas na categoria final **Concepção Classificatória**. As categorias iniciais, autoavaliação do professor, autoavaliação do aluno, o acompanhar a aprendizagem e a avaliação como um material foram incluídas na categoria final **Concepção Diagnóstica**. E por fim as categorias iniciais, autoavaliação do professor, autoavaliação do aluno e o mudar a forma de estudar, fazem parte da categoria final **Concepção Emancipatória**.

Tabela 1 - Unidades de Significado

Unidades de Significado	Categoria inicial	Descritores	Vezes que o entendimento apareceu nas unidades de significados	Categoria Final	
<p>1-O que entende por avaliação da aprendizagem?</p> <p>2-Quais as finalidades da avaliação?</p> <p>4-O que faz quando não apresenta um desempenho satisfatório diante de um assunto ou conteúdo que foi avaliado?</p> <p>5-Por que os estudantes são avaliados?</p> <p>8-Os espaços educacionais podem existir sem avaliação? Justifique.</p>	Verificação da aprendizagem (tradicional)	1- Método ou ato de verificar o quanto o aluno aprendeu	9	Concepção Classificatória	
		1- Medir o nível de aprendizagem/ Transmitir/ Confirmar o conhecimento	8		
		2- Absorção de conhecimento pelo aluno/Verificar/Compreender o conteúdo	8		
		5- Desempenho do aluno	4		
		8- Avaliação é indispensável ao processo educativo e trabalho docente	15		
	Sentimento negativo (com o retorno da nota)	4- Deixar de lado	1		
		4- Ansiedade/Decepção	2		
		4- Tristeza	1		
	Total		48		
	Autoavaliação do professor	1- Planejamento do professor	6		Concepção Diagnóstica
2- Identificar pontos positivos		2			
2- Identificar pontos negativos		2			
5- Aperfeiçoar métodos de ensino/do professor		6			

	Autoavaliação do aluno	1- Compreensão do ensino/O que foi aprendido	5		
		4- Desempenho do aluno	4		
		4- Ver o que errou	3		
	Acompanhar a aprendizagem	1- Analisar o desenvolvimento do aluno	3		
		2- Possibilita o professor conhecer seu aluno	5		
Avaliação como um material	8- Diversas maneiras ou métodos para se avaliar	4			
	Total			40	
	Mudar a forma de estudar	4- Força o aluno a busca pelo conhecimento/ Revisar		4	Concepção Emancipatória
		4- Estudar de formas diferentes/ Outras metodologias		6	
4- Aluno não consegue expressar tudo o que sabe na avaliação		2			
Total		12			

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa, 2021.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ideia que a avaliação apresenta, compreende diferentes concepções, metodologias e contextos em que esta pode estar inserida é fundamental para a compreensão de como ocorre a avaliação no meio educativo, em seus objetivos e estratégias. E, de forma geral, apesar de existirem numerosas correntes e nomenclaturas para reconhecer as práticas avaliativas no meio escolar, pode-se dizer que a literatura indica três grandes concepções: **classificatória**, **diagnóstica** e **emancipatória**, e que foram adotadas como categorias de análise para este trabalho.

Após leitura dos dados obtidos por meio do questionário foram identificadas três categorias. A primeira aborda sobre I) Concepção avaliativa classificatória na qual é discutido o significado que o licenciando atribui para avaliação vinculado a uma forma de verificação da aprendizagem tradicional e os sentimentos envolvidos nos processos avaliativos, sentimentos de caráter negativo.

A segunda categoria está voltada para II) Concepção avaliativa diagnóstica em que foram abordados significados sobre autoavaliação do professor, autoavaliação do aluno, avaliação como forma de acompanhamento da aprendizagem do aluno e também quando a avaliação pode orientar a análise do instrumento avaliativo utilizado pelo professor.

A terceira categoria direciona-se para os significados III) Concepção avaliativa emancipatória, em que discute-se sobre como os licenciandos podem a partir da avaliação reorientar suas aprendizagens, mudando tanto a forma de estudar e buscando caminhos diferentes para aprender. Ao fim de cada uma delas, apresentamos um argumento final.

4.1 CATEGORIA I: CONCEPÇÃO AVALIATIVA CLASSIFICATÓRIA

Nossos participantes ao serem questionados sobre o que eles entendem por avaliação 8 licenciandos afirmam que avaliação é medir o nível de aprendizagem e ou transmitir o conhecimento para confirmá-lo o Ac. 10 coloca que *“avaliação da aprendizagem, é toda forma de “medir” ou “mensurar” o nível de aprendizado sobre determinada situação, conceito, conteúdo, tarefa”*; 9 licenciandos afirmam que avaliação é o método ou ato de verificar o quanto o aluno aprendeu como descreve o Ac. 13 *“Quando se aplica uma prova com a intenção de avaliar o que o aluno aprendeu em um determinado conteúdo que foi estudado com a intenção de gerar uma nota”*.

Esses licenciandos descreveram seus entendimentos sobre a avaliação como análise do aprendizado dos alunos, porém, não mencionam que essa análise pode servir para reorientar a ação do professor, o que me faz refletir que essa concepção está voltada mais para o lado classificatório do que formativo. E questionar se o processo avaliativo está a moldar-se para orientar ações seguintes do professor com a finalidade de minimizar lacunas na aprendizagem dos alunos, ou essa análise está sendo apenas para verificar se o aluno respondeu corretamente ao questionário avaliativo, por exemplo, para ao fim da avaliação ter uma nota e poder ser aprovado.

Eis que a avaliação tem um atributo **classificatório**, quando se concentra na reprodução de determinado conteúdo repassado pelo professor, a fim de categorizar os alunos. Nesta interpretação, ela é realizada apenas no final do processo de aprendizagem, com o objetivo de medir seu produto final, desempenhando o papel de instrumento de coleta de “nota” que segundo Luckesi (2000, p. 36) classifica os alunos como “bons”, “medianos” ou “inferiores” sem respeitar um processo de reflexão autônoma.

Os acadêmicos foram questionados sobre as finalidades da avaliação, 8 licenciandos reforçam o entendimento que a avaliação tem como finalidade a absorção de conhecimentos pelo aluno para poder compreender o conteúdo estudado como descreve o Ac. 14 “*A avaliação tem como finalidade verificar se o aluno internalizou os conhecimentos repassados pelo professor*” e o Ac. 15 “*A avaliação é fundamental para o professor compreender o que os alunos absorveram sobre o conteúdo, tem a finalidade de compreender quais aspectos o aluno compreendeu sobre o conteúdo*”.

Os licenciandos em seus entendimentos traduzem algo que é bem característico de uma concepção classificatória, pois será mesmo que o aluno é passivo e absorve como uma ‘esponja’ os conteúdos? O que me leva a pensar que o processo avaliativo tem mais um delineamento de técnicas e procedimentos aplicados de forma mecânica, sistematizada e padronizada, conferindo ao aluno a reprodução de ações e entendimentos de acordo com o que está previsto para ser ensinado pelo professor, para posteriormente serem expressas nas avaliações.

Nesse sentido, diz-se que a avaliação classificatória é herança do ensino tradicional na qual a metodologia de ensino é centralizada na reprodução de uma técnica ou conteúdo e na aquisição de habilidades, com ênfase no fazer ditado pelo professor e não no conhecimento construído pelos alunos. Assim, não ocorre o processo de reconstrução de saberes, mas sim a preocupação em prosseguir no conteúdo previsto nas unidades do livro didático. Em outros

termos: o papel e a função da educação, para o qual a avaliação contribui, faz dos alunos a cópia fiel e a reprodução do que foi ditado pelos professores, moldando-os para chegar a perfeição original.

Quando questionados sobre o porquê são avaliados, 4 acadêmicos refletem o entendimento que é para o professor confirmar o desempenho do aluno, este pode ser positivo ou negativo como descreve o Ac.13 *“Para ter a confirmação do aprendizado que recebeu, de forma positivamente ou negativamente”*; E também para que a instituição verificar se os alunos têm competências e habilidades para seguir em uma nova etapa de ensino, de modo que quando a nota e o resultado for negativo, precisam refazer a disciplina, afirmando que se não atingiram a nota ou a média para serem aprovados é porque não possuem o conhecimento suficiente para avançar em outra etapa, de acordo com o Ac. 14 *“Para a instituição verificar se o aluno possui o conhecimento necessário de determinada disciplina. Na universidade, se vamos mal nas provas e não atingimos a média, precisamos refazer a disciplina, de modo que se não atingiu a nota é porque não possui conhecimento suficiente”*

Os participantes refletem em seus entendimentos que a nota para aprovar ou reprovar ainda é o mais importante dentro dos processos avaliativos, pois é ela que permite avançar uma etapa de ensino, mas ela garante a efetiva aprendizagem?

Para Luckesi (2000), ter a nota como elemento central do processo de avaliação faz com que o professor apenas domestique seus alunos, sem promover ou contribuir para um desenvolvimento em potencial. Os instrumentos de avaliação têm destaque quantitativo (desse modo mensuram o acúmulo de informações) e as notas finais, em geral coletadas por meio de provas, destinam-se apenas a aprovar e ou reprovar o aluno, não intervindo para o desenvolvimento do estudante.

Boughton e Cintra (2005) mencionam que a avaliação classificatória tem suas contribuições e desempenha muitos papéis importantes na educação.

[...] O primeiro diz respeito às avaliações nacionais para todo o sistema, feitas para fornecer informações estatísticas aos órgãos federais sobre o desempenho dos estudantes, estes inseridos em diversos subgrupos divididos por critérios, tais como gênero, carga cultural, região e assim por diante (BOUGHTON; CINTRA, 2005 p. 376).

A avaliação classificatória pode ser “medida de temperatura” por permitir aos órgãos federais uma visão geral do sistema educativo por meio de provas padronizadas, cujos

resultados podem ser analisados em termos do desempenho de graus e grupos específicos. Mas também podem dificultar para o estudante, e determinar o acesso a oportunidades educacionais como, por exemplo, o ingresso em instituições de educação superior.

Ao serem questionados se os espaços educacionais podem existir sem avaliação e quais as justificativas, identificamos que 15 participantes destacam a avaliação como necessária no meio educacional é indispensável ao trabalho docente, o Ac. 05 traz como justificativa “[...] *O problema é como essas avaliações são feitas. Na minha opinião a avaliação não deveria servir como algo "classificatório" e que contém notas*”.

Para alguns deles, a avaliação ainda levará a classificação das potencialidades e dificuldades dos alunos, podendo em seguida ser direcionada para melhorar o processo de ensino e aprendizagem como descreve a justificativa do Ac. 12 “*Acredito que não, pois a avaliação é uma forma de classificar as potencialidades e dificuldades, para assim aperfeiçoar métodos os de ensino-aprendizagem*”.

Reforçando mais uma vez o entendimento de uma avaliação classificatória como esclarecem Boughton e Cintra (2005 p. 378), a “medida” promovida por avaliações classificatórias é uma atitude desenvolvida com o propósito de quantificar as qualidades. E a quantificação não é, por si, uma avaliação. Nessa linha, o resultado do teste ou da prova está desvinculado da avaliação, pois extrai somente um produto. Ele pode auxiliar os professores a estimar o que os alunos aprenderam, mas é apenas parte de um processo capaz de identificar isso (MENEGHEL, KREISCH, 2009 p. 05).

Da mesma forma, a “atribuição de nota”, permite fazer uma análise, sobre um certo grau alcançado dentro de um critério particular. Mas restringe o desempenho ou a capacidade do aluno a um valor, seja numérico, letra, conceito, indicando o extremo reducionismo do processo educativo (MENEGHEL, KREISCH, 2009 p. 05), em que a quantidade de conhecimentos ou de conteúdo nem sempre é semelhante à qualidade.

Assim, é possível alegar que o processo avaliativo não pode exclusivamente para o aluno, o professor através dos resultados obtidos deveria repensar sim e talvez até ressignificar suas práticas pedagógicas movendo-se por caminhos novos que fujam do fracasso escolar, comodismo e da dinâmica de classificação.

Além dos elementos que se referem a avaliação classificatória, também identificamos alguns sentimentos que estão relacionados com a prática avaliativa. Matos (2013) em sua pesquisa sobre Concepções de Avaliação no Ensino Superior identificou que a avaliação pode: 1) levar o aluno a uma aprendizagem melhor; 2) tem um impacto emocionalmente

positivo; 3) é irrelevante e tem um sentido negativo, ruim e injusto; e/ou 4) torna os alunos responsáveis e geralmente está ligada a fatores externos (escola, pais ou futuro profissional).

Assim, no discurso dos participantes da pesquisa ao serem questionados sobre o que eles fazem quando não apresentam um desempenho satisfatório diante de um assunto ou conteúdo avaliado, os sentimentos revelados, foram: Ac. 01 *“Geralmente deixo de lado”*; Ac.12 *“Fico frustrada e ansiosa”* e Ac. 14 *“Fico triste com o resultado”*.

Ao analisarmos as respostas, notamos a relação descrita por Matos (2013), em que a avaliação se caracteriza como irrelevante e tem um sentido negativo, ruim e injusto. Os acadêmicos refletem sentimentos associados ao lado negativo que a avaliação pode apresentar, tais como a tristeza, impotência, procrastinação, incerteza, frustração, ansiedade, entre outros, mas o que isso quer nos dizer e qual a natureza expressa através desses sentimentos.

Identificamos duas situações: ou o educando não reconhece a importância da avaliação para com o resultado obtido e deixa de lado ou a partir dele pode buscar alternativas para melhorar seu desempenho e conseqüentemente seu resultado, indicando que há um foco no individual, mas também no coletivo.

Outro aspecto interessante, da análise remete a necessidade de os acadêmicos serem ouvidos pelos docentes e pela instituição, pelo impacto negativo que o resultado pode ter para a formação destes, uma vez que muitas vivências e expectativas são expressas nos momentos avaliativos. Quando são experiências negativas, estas podem reprimir ou podar o interesse do aluno para novas aprendizagens, causando uma pressão e estagnação emocional, mas também podem ser a iniciativa e possibilidade para a melhoria se levada em consideração que os protagonistas são professor e aluno, o primeiro tem que identificar exatamente o que quer e o segundo, se colocar como parceiro, nesse sentido, é relevante a discussão empreendida por Perrenoud, (1999) que explica que é impossível avaliar competências de maneira padronizada,

Portanto, ao analisarmos as unidades de significados expressas pelos participantes entendemos que elas trazem a representação de uma **Concepção Classificatória para a avaliação**, por terem elementos como: o medir, mensurar, o que o aluno absorveu, verificar o quanto o aluno aprendeu, e também identificamos sentimentos associados à dimensão emocionalmente negativa que a avaliação apresenta, como o ficar decepcionado (a), triste, ansiedade pelo resultado, reforçando que este tipo de avaliação tem um caráter de classificar e quantificar resultados, ou melhor dizendo atribuir um valor numérico (nota) para a aprendizagem por meio da aquisição de conhecimentos e conteúdos pré-estabelecidos.

A figura central deste modelo está no professor que ensina e em contrapartida, o aluno aprende somente o que estava previsto para ser ensinado e avaliado, impossibilitando a este a construção de um processo formativo e crítico de saberes, pelo fato que o objetivo maior está na ideia de “confirmar” o que foi aprendido pelo aluno. O professor passa a avaliar uma aprendizagem que já ocorreu no passado, ou que está ocorrendo.

4.2 CATEGORIA II: CONCEPÇÃO AVALIATIVA DIAGNÓSTICA

Compreendo, portanto, que a concepção diagnóstica de avaliação envolve a tomada de decisão a partir do resultado analisamos o material na busca de elementos que possam indicar a presença desta concepção na compreensão dos participantes da pesquisa.

Assim, ao serem questionados sobre o que entendem por avaliação apresentaram respostas que caracterizam um exercício de autoavaliação do professor, dos alunos e também como uma visão instrumental, quando a avaliação permite acompanhar a aprendizagem dos estudantes.

Em relação à autoavaliação do professor, 6 licenciandos descrevem que a avaliação tem um sentido mais direcionado ao planejamento do professor e ao exercício da prática docente empregada a partir do momento que o professor analisa se o aluno aprendeu ou não, e a partir disso pode fazer mudanças e adequações para o processo de ensino e aprendizagem, conforme descreve o Ac 03 “ [...] *serve também para analisar a forma com que o professor trabalhou*” e o Ac. 14 “*Para que o professor saiba como planejar suas aulas de acordo com o nível de aprendizado dos alunos. O professor pode empregar metodologias diferentes com base na avaliação da aprendizagem*”.

Esses participantes refletem o entendimento que quando o professor faz o movimento de análise do seu trabalho pedagógico, pode a partir dele identificar lacunas que o impedem de melhorá-lo, e por isso compartilhamos do posicionamento que o professor faça sim a autoavaliação, mas não apenas como uma maneira de auto-análise a ser feita, mas sim uma auto-análise feita com responsabilidade e comprometimento, pois quando pensamos de maneira crítica sobre algo ou situação, construímos opiniões e tomamos decisões importantes. Fazer o movimento de autoavaliação recai sobre a forma como pensamos, sentimos, agimos e vemos o mundo, e também sobre as concepções e significados que atribuímos ao processo educativo como um todo.

Nesse mesmo entendimento, identificamos que 5 acadêmicos também compreendem que a avaliação pode ser um caminho para sua autoavaliação, e para conhecer-se como aluno

diante do seu desenvolvimento, potencialidades, dificuldades no processo avaliativo como descreve o Ac. 11 “[...] a que passo está o meu desenvolvimento, minhas dificuldades, perspectivas, até onde consegui me desenvolver, quais as formas e métodos que utilizei para isso, se funcionam ou não”.

Ainda como um exercício de autorreflexão, 3 acadêmicos compreendem que diante de um resultado negativo, ou não satisfatório eles têm a oportunidade de ver os erros e buscar pela superação dos mesmo como afirma o Ac. 09 “*ver o que errei e maneiras de superar esse erro*” e o AC. “*Eu revejo minhas dificuldades e tento lidar com elas, não consigo aceitar que eu errei e deu por encerrado, muito pelo contrário*”.

Compreendemos que os entendimentos expressos pelos participantes permitem afirmar que a autoavaliação oportuniza ao aluno analisar o percurso percorrido e refletir sobre ele, levando o estudante a confrontar o seu desempenho, problematizá-lo e a repensar suas produções. O que me leva a refletir se os alunos estão tendo oportunidades de se auto analisar e como esta análise reflete em seu processo de aprendizagem?

Para Oliveira (2001), a avaliação diagnóstica representa um constante olhar crítico sobre o que se está elaborando. Citando diversos estudos, a autora pondera três contribuições desta concepção avaliativa: a primeira permite ao professor identificar os caminhos percorridos por ele e seu aluno, para em seguida, tomar decisões quanto às metas a serem alcançadas; a segunda é que a avaliação é realizada no presente, mas com vista para o futuro, em processo de construção permanente de investigações e questionamentos sobre as ações realizadas

E a terceira contribuição tem como elemento essencial o processo de construção de conhecimento, respeitando o indivíduo em três aspectos fundamentais: a integridade, a dignidade e a privacidade.

Ainda revelando o entendimento a respeito da avaliação 8 licenciandos destacam que a avaliação permite ao professor fazer um acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno e também possibilita ao professor conhecer o seu aluno não apenas para classificar, como na concepção anterior, mas para acompanhar e analisar as aprendizagens do aluno até aquele momento como destaca o Ac. 08 “*É observar o desenvolvimento do indivíduo em relação a um objetivo*” e o Ac. 11 “*Ela é parte do processo de aprendizado, afere o meu desempenho quanto aquilo que estou estudando ou me propondo a estudar, levando em conta é claro que existem inúmeras formas de se avaliar*”

Situação essa que dialoga com as finalidades da avaliação reforçando o entendimento 4 licenciandos apresentaram que ela é um instrumento que ajuda a identificar pontos positivos e pontos negativos da aprendizagem dos alunos e analisar o método do professor, conforme descrito pelo Ac. 12 *“perceber onde há dificuldade e onde há facilidades, é uma forma do professor aperfeiçoar seus métodos”* e o Ac. 15 *“Os estudantes são avaliados para que o professor saiba como está o aprendizado do aluno e o que precisa ser melhorado”*.

Com isso, a avaliação tem como finalidade ser um instrumento que acompanha a aprendizagem do aluno, e mais uma vez, permite que o professor reflita sobre o seu próprio trabalho, o aluno reflita sobre suas dificuldades e potencialidades e ambos possam trabalhar juntos para construir um processo educativo e de aprendizagem mais dinâmico, inclusive com meios de diagnóstico, assim sendo o ponto de partida para o avanço e o crescimento.

Os participantes também foram questionados se os espaços educacionais podem existir sem avaliação e suas justificativas e 15 licenciandos indicaram que a avaliação é indispensável para o ambiente escolar, como já sinalizado na categoria anterior. A questão é que para alguns participantes a avaliação precisa existir, pois é a partir dela que o professor pode analisar os métodos de ensino e com isso refletir sobre mudanças ou adequações ao seu trabalho, conforme justificativas descritas pelos Ac. 05 *“Acho que as avaliações precisam existir, até mesmo para saber se meu trabalho está sendo feito de forma satisfatória”*; Ac.14 *“Como ele vai melhorar seu trabalho se não existe o feedback que a avaliação oferece?”*

Desta forma, os participantes compreendem que no meio educacional não é possível avaliar sem ter as avaliações. Para eles a avaliação é importante e serve como um diagnóstico daquilo que está sendo feito pelo professor e a forma como ele trabalha, mas sem ser voltada para a classificação tradicional, e sim para o processo como um todo, verificando os pontos positivos e negativos, o que precisa ser modificado e melhorado para que a avaliação seja justa, atenda a diversidade dos alunos, amplie competências e habilidades de todos os envolvidos.

Analisando as respostas, notamos a relação descrita por Matos (2013), em que a avaliação pode levar o aluno a uma aprendizagem melhor, pois ela permite a observação de informações sobre o quanto os estudantes possuem de conhecimentos, habilidades e competências. Por meio dela é possível mapear os pontos positivos e negativos, bem como as dificuldades reais e necessidades de cada aluno e da turma, e analisar o que pode dar certo e o que precisa ser melhorado no processo educativo e pedagógico.

Funcionando de fato como um diagnóstico inicial e preventivo, para então, guiar o planejamento do professor e a escolha por intervenções mais adequadas, como alternativa de recuperação dos pontos identificados como negativos a serem melhorados.

Ainda podemos destacar, que a avaliação diagnóstica permite que o professor possa adequar ou readequar suas abordagens e procedimentos de ensino de acordo com as peculiaridades dos alunos, estimulando o seu progresso, e fazendo com que estes alcancem novos estágios de aprendizagem. Portanto, professor e aluno ensinam, mas também aprendem, simultaneamente.

Outro aspecto interessante evidenciado nas respostas é que a avaliação possibilita identificar causas das dificuldades de aprendizagem, pois cada aluno tem suas próprias características e apresenta afinidades e ou dificuldades particulares, seja nas diferentes áreas do conhecimento, ou na forma como estuda e como aprende.

O que precisa ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem. É a partir disso que se busca a superação de lacunas, consolidar conhecimentos de forma eficaz e que propulsionam o melhor desenvolvimento a todos.

Portanto, ao analisarmos as unidades de significados expressas pelos participantes entendemos que elas trazem a representação de uma **Concepção diagnóstica para a avaliação**, por terem elementos como o analisar, aperfeiçoar métodos do professor e do ensino, observar o desenvolvimento do aluno em relação aos objetivos propostos, para compreender se está acontecendo o aprendizado, devem ter diferentes meios para se avaliar, a autorreflexão sobre o ensino e aprendizagem.

Conforme as respostas de alguns participantes quando o professor tem a oportunidade de refletir sobre seu trabalho, ele pode buscar por melhorias para sua prática pedagógica, oportunizando ao aluno meios mais eficientes para aprender, identificar e corrigir seus erros.

Em um sentido mais amplo, o papel que o professor desempenha é crucial para o suporte que este tipo de avaliação diagnóstica necessita. O professor torna-se o mediador para o aprendizado de seus alunos, utilizando de metodologias, atividades, recursos e estratégias didáticas diversas, nas práticas avaliativas.

Pela importância que os participantes expressam é importante que eles ao assumirem a docência, como profissão também façam o uso de diferentes estratégias avaliativas e com a finalidade diagnóstica, pois nosso sistema educacional ainda não se preocupa com os índices de aprendizagem, mas principalmente com a aprovação e reprovação dos alunos. Segundo

Luckesi (2003, p. 18) “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem”.

Isto é, os alunos realizam avaliações constantemente, mas os conteúdos assimilados são poucos, reproduzindo uma pedagogia tradicional, em que “a avaliação está totalmente ligada à concepção tradicional, dando-se por meio de tarefas para casa e, quase que exclusivamente, pela prova escrita.” (SÁ, 2014, p. 01), partindo da ideia na qual o professor fala, o aluno absorve e reproduz o mesmo na avaliação.

4.3 CATEGORIA III: CONCEPÇÃO AVALIATIVA EMANCIPATÓRIA

Ao serem questionados sobre o que eles entendem por avaliação e suas finalidades apresentaram entendimentos relacionados à autoavaliação do professor e dos alunos e, diferente da categoria anterior, a concepção diagnóstica para a avaliação, o que muda para esta categoria é o entendimento associado principalmente em possibilitar o aluno buscar pelo conhecimento, revisá-lo, buscar alternativas para aprender melhor com diferentes metodologias, e a mudança na forma como se estuda e como se aprende.

Como um exercício de autorreflexão, os participantes indicam que a avaliação de caráter emancipatório acontece em vários momentos durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e que também oportuniza a formação de profissionais mais críticos, reflexivos e conscientes de suas ações e seu papel na sociedade, bem como de acordo com as demandas que o trabalho docente exige, conforme destacado pelo Ac. 05 “[...] *é algo feito no dia a dia, ao longo do processo de ensino e aprendizagem*” e o Ac. 08 “*E para que no fim saiam como profissionais críticos e sensatos, não meros seguidores de regras*”

E diante de um resultado negativo, ou não satisfatório para a avaliação, os acadêmicos compreendem que eles têm a oportunidade de mudar a forma de estudar para melhorar seu desempenho, colocando-os como protagonistas de seu processo de aprendizagem conforme expresso pelo Ac. 02 “*Tento analisar e estudar de forma diferente, pois o método de estudo não está dando resultado*”; Ac. 05 “*Procuro estudar e compreender de outras formas, utilizando outras metodologias*” e Ac. 11 “*Procuro buscar ferramentas que me permitam melhorar o desempenho onde não consegui ter*”.

A avaliação diagnóstica é uma etapa importante para se chegar à avaliação **emancipatória** que direciona, em especial, o progresso de sujeitos. As discussões em torno dessa concepção avaliativa foram propostas no final de 1960, por Scriven, tendo como princípio que os alunos pudessem ser capazes de se orientar, analisar suas dificuldades e agir

para superá-las (HADJI, 2001). Nesta perspectiva, a avaliação tem por objetivo possibilitar a construção ou o aperfeiçoamento do saber, ou seja: “tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos” (HADJI, 2001, p. 15).

Para Luckesi (2000) a avaliação emancipatória visa possibilitar aos sujeitos, a libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social, proporcionando seu crescimento. Deste modo, não pode ser o momento final da aprendizagem, mas sim, parte desse processo, para que haja a percepção, a crítica e a prática dos alunos e professores mas será que de fato é o que acontece em nosso meio educativo e avaliativo? Os educadores estão sendo oportunizados para serem avaliadores emancipatórios? Não basta apenas mudar a avaliação ou a forma de avaliar antes, é preciso direcionar o caminho da aprendizagem em constante movimento de análise e reflexão, tanto do educador como do aluno.

Cabe ao professor mediar a interação do aluno com o objeto de conhecimento, proporcionando-lhe meios para que a construção dos saberes ocorra. E professor e aluno devem aprender constantemente com a avaliação: o primeiro, ao perceber os limites e o estágio de conhecimento do aluno em relação a determinado tema e assunto e o aluno por sua vez, ao detectar os temas em que tem dificuldades Saul nos diz que:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação (SAUL, 2008, p. 61).

Na perspectiva emancipatória há o apoio da avaliação processual, em que o professor analisa todas as atitudes do aluno ao desempenhar uma tarefa de avaliação e, após a mesma, retoma o momento avaliativo e faz considerações importantes para o processo de reconstrução e aprimoramento dos saberes. Para isso, os instrumentos selecionados e utilizados tendem a ser diversificados, contínuos, e os alunos respeitados em suas individualidades e diferenças (HOFFMANN, 2000; SAUL, 2008).

Portanto, ao analisarmos as unidades de significados expressas pelos participantes entendemos que elas trazem a representação de uma **Concepção emancipatória para a avaliação**, destacadas pelo movimento e o papel dos sujeitos envolvidos tanto professor como

o aluno, e por terem argumentos como possibilitar maneiras diferentes para melhorar a aprendizagem, colocar o aluno como a figura mais importante do processo, a construção de uma formação crítica e reflexiva para a prática pedagógica, que podem contribuir para a sua formação e desenvolvimento, individual, em grupo e da turma.

Apesar de identificarmos poucas respostas vinculadas a concepção emancipatória, e que possibilita aos envolvidos realizarem e exercerem suas ações, bem como a sua própria história formativa, evidenciamos nas colocações dos participantes que alguns acadêmicos têm uma visão mais ampliada e atualizada do papel que a avaliação exerce nos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Loch (2000 p. 30):

[...] podemos dizer que somos hoje o que somos porque nos constituímos a partir das ações que empreendemos, fruto de nossas reflexões, questionamentos e desafios sobre nós mesmos e das incorporações que fazemos a partir das interações que estabelecemos com os outros e com o mundo, em um processo permanente de avaliação”.

Ao termos consciência de nossas ações e das interações que vamos construindo ao longo de nossa vida, também passamos a nos constituir como sujeitos individuais e sociais em uma constante e eterna relação de ensino e aprendizagem.

Ainda para Loch (2000) precisamos reconhecer que cada ser humano é único, original, e conta com histórias, experiências, conhecimentos, potencialidades e limitações diferentes e que fazem parte da sua constituição no espaço escolar. A sala de aula é o espaço da diversidade e os momentos avaliativos vivenciados também são diferentes, únicos e singulares, a avaliação passa a dinamizar, dialogar, investigar, e refletir sobre o percurso percorrido, procedimentos na construção do conhecimento, auxiliando na superação de limites e dificuldades dos estudantes.

Para finalizar, corroboramos novamente com Loch (2000) que ao pensarmos e propormos avaliações com o olhar para a perspectiva emancipatória devemos reconhecer e aceitar o constante processo de construção de conhecimentos pelo educando e pelo educador no objetivo de reformular o currículo educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e os resultados da pesquisa nos permitiram fazer algumas considerações no que se refere às concepções de avaliação da aprendizagem dos acadêmicos no contexto do ensino superior de um curso de licenciatura.

Uma dimensão que ficou clara é que, as concepções de avaliação dos acadêmicos estão ligadas às suas vivências e experiências enquanto são avaliados em diferentes contextos, situações, níveis de aprendizagens, experiências essas, não muito positivas. As palavras que expressaram sentimentos negativos em relação à avaliação aparentam comprovar essa afirmação.

Identificamos também em grande maioria das respostas e de acordo com as três concepções avaliativas desenvolvidas neste trabalho, que a prática avaliativa predominante na interpretação que os acadêmicos mencionaram é voltada para a concepção avaliativa classificatória, poucos apresentaram uma concepção de avaliação diagnóstica e concepção de avaliação emancipatória.

Visto que os acadêmicos participantes estavam na metade do curso e em formação inicial muito provavelmente não tenham cursado disciplinas específicas do curso e de natureza pedagógica como os estágios supervisionados, outro fator é que a bagagem que trazem da educação básica pode influenciar nas suas diferentes concepções, justificando que são concepções iniciais de avaliação, e que podem mudar ou não até o final do curso e que agora, com o movimento de transição para contexto do ensino superior, esperamos que ao final do curso a concepção avaliativa predominante seja a concepção emancipatória.

Observamos também que os participantes apresentam em seus discursos mais de uma concepção sobre a avaliação, e esta pode transitar em diversos conceitos e significados, o que segundo Matos, (2010) os estudantes podem ter uma orientação direcionada a uma concepção ou a combinação de diversas concepções.

Para interpretarmos essas questões, determinando suas características, é relevante uma pesquisa sobre conceitos de avaliação, pois em alguns casos as concepções de avaliação parecem opostas e conflitantes.

Muitos acadêmicos parecem enxergar a avaliação em sua formação como um fardo injusto na vida universitária, e não como algo que faz parte de seu desenvolvimento e contribui para sua vida acadêmica e profissional. Outros já veem a possibilidade de uma construção formativa e emancipatória própria para a avaliação da aprendizagem, evidenciando que podem ser futuros profissionais reflexivos e críticos.

Outro fator que pode contribuir para as diferentes concepções está ligado à prática pedagógica e avaliativa dos professores, cujos acadêmicos demonstraram insatisfação com os processos avaliativos, indicando que eles são conscientes dos fatores que contribuem para uma avaliação construtiva, formativa e eficiente.

Em síntese, ao entenderem que a avaliação está associada aos processos de ensino e de aprendizagem, os acadêmicos reconhecem a importância do papel do professor para a avaliação, como o mediador desse processo e os conhecimentos adquiridos na sua etapa acadêmica e formativa, podem ser o princípio de mudanças e o diferencial, na sua prática pedagógica futura.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Adriana Rocha Vilela; SANTOS, Mariane Cristine dos. Conhecendo um pouco sobre avaliação da aprendizagem: História, concepções e tradições pedagógicas. **Revista De Magistro de Filosofia**, Ano IX – Nº. 18. – Anápolis – 2016/1. Disponível em: <http://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/?page_id=547> Acesso 12 nov. 2019.
- BOUGHTON, Doug; CINTRA, Ana Helena Rizzi. **Avaliação: da teoria à prática**. Ana Mae Barbosa, Arte/ Educação Contemporânea Consonâncias Internacionais. 2005.
- CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação Formativa: Concepções, Práticas e Dificuldades. **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/181/251>> Acesso 09 nov. 2019.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999.
- FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noé da; MIRANDA, Flavine Assis de. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**, v. 6, n.16 (2014) 85-98. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217/pdf>>. Acesso em: 08 set. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146 p. (Coleção Leitura). Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf> Acesso em 09 de out. 2020.
- GALIAZZI, Maria do Carmo.; MORAES, Roque de. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v.12, n. 1, p. 117-128. 2006.
- GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Guntzel. Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4450/3374>>. Acesso 06 jun. 2021.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. 294 p.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 18 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- HOFFMANN, Jussara. O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia. In: SILVA, Janssen. Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**. Porto Alegre: Mediação. 8ª Ed, p. 47-58, 2010.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na Pré-Escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 19. ed. Porto Alegre: Mediação. 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LICHTENECKER, Margarete Schmoel. **Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente**. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 15, n. 60, p. 23-37, abr./jul. 1986.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: Reelaborando Conceitos e Recriando a Prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 115 p. 2003. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/avaliacao-educacional-conflitos-serem-superados.htm>> Acesso em 08 set. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Entrevista Revista Nova Escola**. Por Márcio Ferrari. 01 de Abril de 2006. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>> Acesso em: 02 nov. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. **Revista Espaço Aberto**. v. 01, n.12. 4 p. Novembro, 2000. Disponível em: <<http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc12/v12a07.pdf>>. Acesso 17 de set. 2021.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.a., 2008. 315 p

MATOS, D. A. S. **A avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MATOS, Daniel Abud Seabra; CIRINO, Sérgio Dias; BROWN, Gavin Thomas Lumsden; LEITE, Walter Lana. **Avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros**. In: Est. Aval. Educ., Tese (Doutorado) São Paulo, v. 24, n. 54, p. 172- 193, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8C6F6D/1/tese_daniel_abud_seabra_matos.pdf>. Acesso em: 08 de set. 2021.

MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. **Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades**. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2009. Disponível em:<https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3393_1920.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

MIRANDA, Nonato Assis de; SILVA, Dirceu da; SIMON, Fernanda Oliveira; VERASZTO, Estéfano Vizconde. **Avaliação da Aprendizagem na óptica discente: Um estudo com alunos de pedagogia**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Unesp, v.1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/426/306>>. Acesso em: 08 de out. de 2021.

MORAES, Roque de. **A educação de professores de ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores.** 1991. 398f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991. 206 p. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150313>> Acesso em: 08 de jul. 2021.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.arigo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 02 de ago. de 2021.

MORAES, Roque de. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação: Bauru, SP**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdzj/?format=pdf&lang=pt>> Acesso 02 de ago. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. rev. e ampl. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. - 264 p. - (Coleção educação em ciências). A

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. rev. e ampl. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. - 264 p. - (Coleção educação em ciências). E-book (2020). B

OLIVEIRA, Eliane Dias de. Avaliação no Ensino da Arte. In: PILLOTO, Silvia S. D.; SCHRAMM, Marilene de L. K. (orgs.). **Reflexões sobre o ensino das artes.** Joinville, SC: Univille, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 90 p.

PEREIRA, Diana Ribeiro; FLORES, Maria Assunção. Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. In: **Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP**, v. 17, n. 2, p. 529-556, jul. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/677fvgmKDTYLDWk3hJfKHBs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 08 de set. 2021.

PENNA FIRME, Thereza. **Avaliação na Educação.** Marcos Muniz Melo (Organizador). 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. **Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem.** O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Produção didático-pedagógica. Volume II. Londrina. 2011. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_pdp_sandra_regina_dos_reis.pdf> Acesso 03 nov. 2019.

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

SAVOIA, Mariângela Gentil. **Psicologia social**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

SÁ, Robison. **Concepção pedagógica atual**. Disponível em <<http://www.infoescola.com/pedagogia/concepcao-pedagogica-tradicional/>>, 2014. Acesso em 08 set. 2021.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

SEMPREBON, Soeli Steinmetz; UHMANN, Rosangela Ines Matos. **Formação continuada de professores e as concepções de avaliação escolar**. (2015). Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2581/1/Semprebon.pdf>> p. 1-14. Acesso 04 out. 2019.

SILVA, Jansen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (Org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 8. ed. p. 47-58, Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, Olinda Evangelista da; BOGATSCHOV, Darlene Novacov. **A Concepção Democrática da Avaliação como Princípio Orientador da Aprendizagem Escolar**. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, Volume I, 2010. Maringá. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uem_ped_artigo_olinda_evangelista_da_silva.pdf> Acesso em: 08 de Nov. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p.87. Disponível em: <https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf> Acesso em: 06 de jun. 2021.

APÊNDICE

Apêndice A - Questionário da coleta de dados

Universidade Federal da Fronteira Sul - <i>Campus</i> Realeza CCR: Metodologia para o Ensino de Ciências
Nome do acadêmico (a): E-mail:
1) O que você entende por avaliação da aprendizagem? 2)Quais são as finalidades da avaliação? 4) O que você faz quando não apresenta um desempenho satisfatório diante de um assunto ou conteúdo que foi avaliado? 5)Para você, por que os estudantes são avaliados? 8)Os espaços educacionais podem existir sem avaliação? Justifique.
3)Quais são os instrumentos mais utilizados pelos professores em suas práticas avaliativas, considerando o contexto da Educação Superior? 7)Qual seria a forma de avaliação capaz de favorecer a sua aprendizagem?
6)Como futuros professores, quais seriam as suas maiores dificuldades com relação à avaliação da aprendizagem dos alunos? 9)Como os estudantes podem ser avaliados?