



Revista
Educar Mais

Percepção dos egressos da Licenciatura em Ciências da Natureza sobre a avaliação da aprendizagem

Perception of Natural Sciences Graduates on the assessment of learning

Percepción de egresados de Ciencias Naturales sobre la evaluación del aprendizaje

Leticia Leite Chaves¹



Crisna Daniela Krause Bierhalz²



RESUMO

Este estudo é parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, desenvolvido no curso de Ciências da Natureza desta instituição no Campus Dom Pedrito, tendo como sujeitos os 70 egressos do curso, formados entre 2016 e 2022. Foi realizado devido a relevância da temática nos cursos de formação de professores e também por haver um quantitativo pouco expressivo de pesquisas sobre avaliação da aprendizagem nestes cursos. O estudo teve como objetivo compreender as perspectivas teóricas e práticas da avaliação emancipatória na percepção dos egressos da licenciatura. Metodologicamente trata-se de um estudo de caso, de cunho qualitativo e explicativo. Os dados foram obtidos por questionário online, enviado para os 70 egressos, respondidos por 20 deles, computando 29% da amostra. A interpretação dos dados está alicerçada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resultados desta investigação indicam que o diálogo sobre avaliação ocorre na maioria das vezes nos componentes de Práticas Pedagógicas e de Educação. Sobre os instrumentos avaliativos utilizados no curso, a prova foi a mais mencionada, e, ao mesmo tempo, foi a mais citada como um instrumento que os discentes não utilizariam em sua prática docente. Os resultados apontam que os egressos entendem a avaliação como um processo, não devendo ser realizada de forma pontual, ressaltam a importância dos aspectos qualitativos e do diálogo durante o processo avaliativo. Alguns resultados baseados na perspectiva dos egressos apresentam indícios de uma avaliação alinhada à avaliação emancipatória, conceituada por Saul (2010).

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Licenciatura em Ciências da Natureza; Egressos.

ABSTRACT

This study is part of the research carried out in the Academic Masters in Teaching at the Federal University of Pampa, Campus Bagé, developed in the Natural Sciences course of this institution at Campus Dom Pedrito, having as subjects the 70 graduates of the course, formed between 2016 and 2022. It was carried out due to the relevance of the theme in teacher training courses and also because there is a small amount of research on learning assessment in these courses. The study aimed to understand the theoretical and practical perspectives of emancipatory assessment in the perception of graduates of the degree. Methodologically, it is a case study, qualitative and explanatory. Data were obtained through an online questionnaire, sent to the 70 graduates, answered by 20 of them, accounting for 29% of the sample. Data interpretation is based on the content analysis proposed by Bardin (2011). The results of this investigation indicate that the dialogue about evaluation occurs most of the time in the Pedagogical Practices and Education components. Regarding the evaluation instruments used in the course, the test was the most mentioned, and, at the same time, it was the most cited as an

¹ Licenciada em Ciências da Natureza e Mestre em Ensino na Universidade Federal do Pampa (UNIPANPA), Don Pedrito/RS – Brasil. E-mail: lechavess95@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação e Docente da Licenciatura em Ciências da Natureza e no Mestrado Acadêmico em Ensino Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Don Pedrito/RS – Brasil. E-mail: crisnakrause@gmail.com

instrument that students would not use in their teaching practice. The results point out that the graduates understand the evaluation as a process, which should not be carried out in a punctual way, highlighting the importance of qualitative aspects and dialogue during the evaluation process. Some results based on the graduates' perspective show evidence of an assessment aligned with the emancipatory assessment, conceptualized by Saul (2010).

Keywords: Learning assessment; Degree in Natural Sciences; Graduates.

RESUMEN

Este estudio forma parte de la investigación realizada en la Maestría Académica en Docencia de la Universidad Federal de Pampa, Campus Bagé, desarrollada en la carrera de Ciencias Naturales de esta institución en el Campus Dom Pedrito, teniendo como sujetos a los 70 egresados del curso, formados entre 2016 y 2022. Se realizó debido a la relevancia del tema en los cursos de formación docente y también porque existe poca investigación sobre evaluación del aprendizaje en estos cursos. El estudio tuvo como objetivo comprender las perspectivas teóricas y prácticas de la evaluación emancipadora en la percepción de los egresados de la carrera. Metodológicamente se trata de un estudio de caso, cualitativo y explicativo. Los datos se obtuvieron a través de un cuestionario en línea, enviado a los 70 graduados, respondido por 20 de ellos, lo que representa el 29% de la muestra. La interpretación de los datos se basa en el análisis de contenido propuesto por Bardin (2011). Los resultados de esta investigación indican que el diálogo sobre evaluación ocurre la mayor parte del tiempo en los componentes de Prácticas Pedagógicas y Educación. En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados en el curso, la prueba fue la más mencionada y, a la vez, la más citada como instrumento que los estudiantes no utilizarían en su práctica docente. Los resultados señalan que los egresados entienden la evaluación como un proceso, que no debe realizarse de manera puntual, destacando la importancia de los aspectos cualitativos y el diálogo durante el proceso de evaluación. Algunos resultados basados en la perspectiva de los egresados muestran evidencia de una evaluación alineada con la evaluación emancipadora, conceptualizada por Saúl (2010).

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje; Licenciado en Ciencias Naturales; Graduados.

1. INTRODUÇÃO

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

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

Os preceitos se relacionam a dois movimentos, o primeiro diz respeito ao espaço de discussão sobre avaliação nos cursos de licenciatura e o segundo sobre o desenvolvimento de práticas condizentes com uma avaliação emancipatória, conceituado por Saul (2010, p. 61) como “[...] processo de descrição, análise e crítica de uma realidade, visando transformá-la”, cujo foco é auxiliar os envolvidos em uma ação educacional, de forma direta ou indireta, a escrever sua ‘própria história’.

Para Saul (2010), a avaliação emancipatória se ancora em três vertentes metodológicas: a

democracia, a crítica institucional/criação coletiva e a pesquisa participante. Cada uma delas possui diferentes elementos, exemplificados pelo respeito ao pluralismo de valores, que perpassa a cidadania, a democracia, a autonomia, o processo dialógico e participativo, a relação democrática e horizontal, a prática inclusiva e a valorização do processo, no qual se prioriza os aspectos qualitativos com fins de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e replanejar a ação educativa.

Cabe destacar que os elementos não são individuais, são interdependentes, complementares e fundamentais para uma formação crítica. Por exemplo, o reconhecimento do sujeito no processo de aprendizagem implica na relação horizontal entre discentes e docentes, ancorada no diálogo e no respeito às individualidades. Também envolve a participação ativa dos discentes durante todo o processo, desde a definição dos instrumentos utilizados, até os critérios a serem seguidos. Essa negociação implica respeito e escuta atenta.

O protagonismo só será construído com o rompimento das práticas classificatórias e excludentes de verificação. Para tal, Luckesi (2011) afirma ser fundamental que os envolvidos com o processo analisem os dados obtidos e a necessidade de mudança, estabelecendo adaptações durante e não ao final de um ciclo de aprendizagem. Tais modificações devem resultar em uma avaliação, como definida por Sant'anna (2014): dinâmica, contínua, integrada, progressiva, abrangente, cooperativa e versátil, voltada para o aluno. Nesse sentido, pensar a avaliação envolve todo o processo pedagógico, não se trata de um ato isolado. (GONZAGA, 2016).

É importante salientar que mesmo que os referenciais teóricos explorem três principais concepções de avaliação, a saber: classificatória, diagnóstica e emancipatória, que a depender do autor são denominadas de outras formas, busca-se neste estudo conhecer as percepções dos egressos do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza sobre a avaliação da aprendizagem, identificando perspectivas teóricas e práticas da avaliação emancipatória. Justifica-se a importância da pesquisa, pois autores como Gatti (2010) e Freitas (2014) indicam uma fragilidade a respeito da temática avaliação da aprendizagem no ensino superior e em especial nas Licenciaturas, pressupondo a necessidade de discussões que envolvam todos: sistema educacional, escola, professores, familiares e alunos e se relacione a consolidação de práticas avaliativas durante a formação, respeitando o processo de aprendizagem dos estudantes e desenvolvendo seu protagonismo.

2. AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

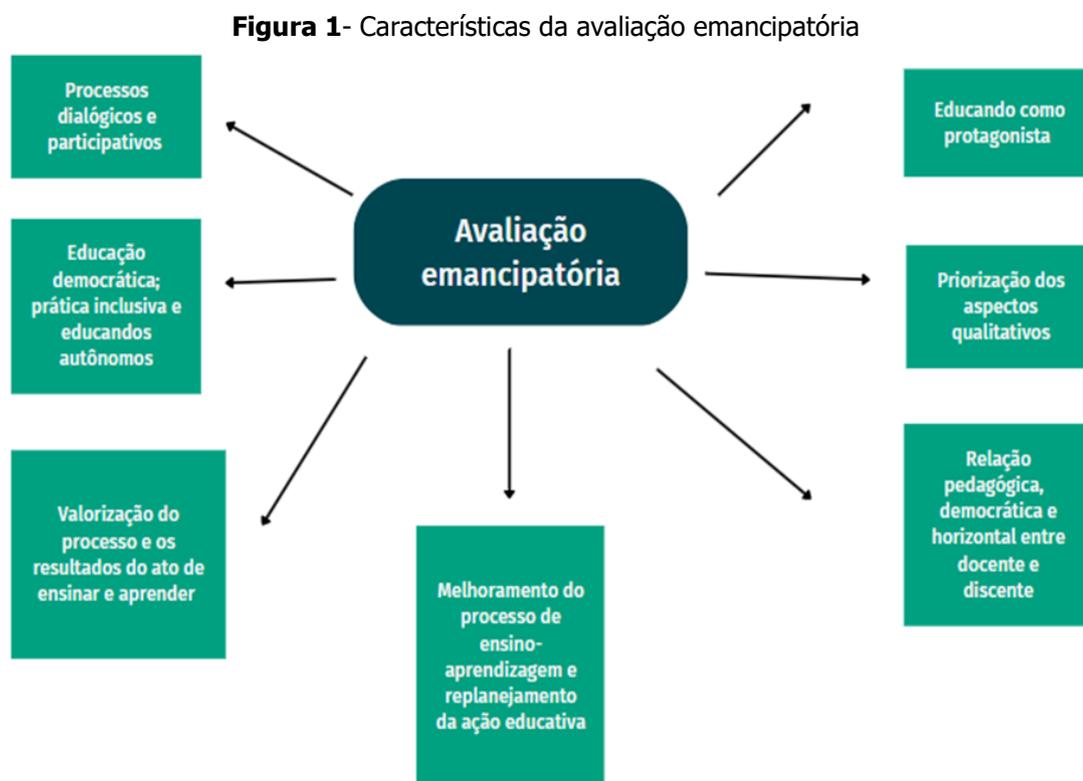
A avaliação definida por Hadji (2001) como emancipatória, é denominada por Luckesi (2011) como formativa, já para Hoffmann (1993) é mediadora, ou dialógica segundo Romão (2011). De acordo com tais autores, essa vertente tem como característica respeitar o processo de aprendizagem dos estudantes sem superestimar as provas e notas, adequando-se ao que os documentos legais definem, visto que se apoia na observação realizada pelo docente a partir das atividades desenvolvidas ao longo do percurso e considera os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, utilizando o *feedback*, para avançar em relação aos objetivos propostos, redirecionando a prática sempre que necessário. (HOFFMANN, 1993; SAUL, 2010; LUCKESI, 2011; HADJI, 2001).

Vale destacar que diferentes autores são utilizados como referência nessa vertente avaliativa, dentre eles, Ana Maria Saul (1985), que apresentou a primeira definição de avaliação emancipatória em sua tese intitulada "Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação". O tema emerge da *práxis* pedagógica na docência universitária e na experiência

com pesquisas no campo do currículo e avaliação educacional.

A autora continua discutindo o assunto ao explorar duas ideias-força, a avaliação educacional e a qualidade da educação (SAUL, 2015), evidenciando que a avaliação sob a lógica do controle pode ser papel estratégico para um Estado controlador e regulador, no qual a atitude passiva dos estudantes, atrelada ao professor disciplinador e ameaçador, ao sentimento de medo e frustração, servem aos propósitos da educação domesticadora (FREIRE, 1987). Nesse texto a autora defende uma perspectiva contra hegemônica que implica aceitar a educação política, “[...] crítica, comprometida com princípios de solidariedade e justiça social, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade” (SAUL, 2015, p. 1305)

Saul (2010) elenca algumas características da avaliação emancipatória, evidenciadas na Figura 1: educação democrática, o educando como sujeito protagonista, priorização dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, relação horizontal entre docente e discente, valorização do processo, replanejamento da ação educativa, diálogo e participação.



Fonte: Adaptado de Saul (2010, p.55).

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

É nesse viés de uma perspectiva democrática acerca da avaliação, que se compreende quando Freire (1996, p.12), afirma que “[...] não há docência sem discência”, pois, respeita uma relação horizontal onde as ideias e percepções de todos são consideradas, pois, de acordo com Freire (1987, p. 95),

"[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens [e mulheres] que, em comunhão, buscam saber mais".

Essa característica também se apoia em Zimmermann (1989), que defende que o almejado é que os estudantes não sejam vistos como receptores passivos de informações, mas sim capazes de administrar e organizar sua própria aprendizagem. Os discentes são respeitados na sua individualidade e na coletividade, o que significa que as decisões são tomadas em grupo, de forma colaborativa, cooperativa e considerando todas as opiniões e sugestões.

Tal ação implica a escuta atenta, o respeito a si e ao outro, o diálogo, pois para Freire (2002), ensinar exige disponibilidade para o diálogo, visto que esse espaço de escuta proporciona o respeito às diferenças, é através dessa relação que os desafios e novos pontos de vista vão surgindo. A priorização do diálogo pressupõe compartilhamento, reconhecimento do professor como mediador da aprendizagem, conforme afirma Freire (2002), ao declarar que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2002, p. 96).

Uma das estratégias, que pode ser utilizada a fim de avaliar os discentes respeitando o diálogo, sustentado por Freire (2002), é a avaliação por pares, interação dos estudantes no processo avaliativo com base no diálogo, planejamento, durante o desenvolvimento e por fim no julgamento (BOUD; GÓMEZ; SÁIZ, 2020), elucidado na Figura 2.

Figura 2- Etapas do processo da avaliação por pares



Fonte: Os autores (2023).

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

3. METODOLOGIA

O caminho metodológico da pesquisa se caracteriza como qualitativo, explicativo, um estudo de caso desenvolvido no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza de uma universidade pública da região sul do país. Os sujeitos da pesquisa são 20 egressos, do total de 70, identificados com os códigos: E1; E2; E3; E4... E20, sendo a letra menção a egresso e o numeral está relacionado a ordem de resposta ao questionário. Todos sujeitos da pesquisa preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os resultados foram coletados a partir do questionário (Google Formulário), com questões abertas e fechadas, enviado por e-mail e a análise e discussão dos dados empíricos embasou-se em Bardin (2011), seguindo as etapas apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1- Organização das três etapas da Análise de Conteúdo

Etapas	Descrição	Detalhamento
Pré-Análise	-Delimitação dos cursos e participantes da pesquisa; -Busca de informações gerais para análise do material;	-Licenciatura em Ciências da Natureza e egressos; -Relação de E-mails junto à secretaria acadêmica; -Envio do Google formulário;
Exploração do Material	-Organização do material recolhido através dos questionários;	-Perfil dos egressos; -Elaboração de categorias de análise;
Tratamento dos Resultados	- Produção de inferência e a interpretação dos dados respaldados no referencial teórico; - Exposição e interpretação dos dados (resultados).	- Discussão dos resultados;

Fonte: Os autores (2023).

Elencaram-se como categorias de análise os princípios da avaliação emancipatória de Saul (2010): Educação democrática, prática de inclusão e educandos autônomos; Educando como sujeito protagonista; Priorização dos aspectos qualitativos; Relação horizontal entre docentes e discentes, diálogo e participação; Replanejamento da ação educativa.

4. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS

Em relação ao perfil dos egressos, que receberam o formulário eletrônico, 29% responderam, o que

totaliza 20 respostas. Os respondentes, em sua maioria, são mulheres (13), com idade entre 25 e 48 anos. Quatro respondentes cursam o mestrado acadêmico em ensino, 5 já concluíram e desses, 4 já estão no doutorado. Seis egressos atuam na rede pública de educação básica. No que se refere às categorias de análise, iniciou-se **Educação democrática, prática de inclusão e educandos autônomos**, na qual todos os envolvidos no ambiente educacional têm suas percepções e opiniões consideradas. Tal característica é uma das elencadas por Saul (2010) na definição da avaliação emancipatória.

Nessa característica há também a preocupação em exercitar nos alunos a autonomia a fim de reconhecer-se como indivíduo e perceber suas potencialidades e fragilidades. Reforçando os princípios da aprendizagem, defendidos por Freire (2002), no qual o processo avaliativo ocorre de forma democrática, onde os estudantes são protagonistas da sua aprendizagem, destacando a utilização da autoavaliação, que permite “olhar-se” de forma crítica, encontrar pistas que sintetizem o que aprendeu e o que precisará aprender futuramente (VIEIRA, 2013).

Dessa forma, ao serem questionados se a avaliação realizada no curso possibilita a participação ativa e integração dos discentes, nove afirmaram que sim, conforme afirma o E5: “São realizadas nas disciplinas voltadas à área da educação. Nos componentes específicos raras foram às vezes que tivemos avaliação desse tipo”. A resposta desse egresso evidencia que mesmo ao considerar a participação dos estudantes no processo de avaliação, percebem e destacam que esse ocorre quase exclusivamente nos componentes da área da Educação ou nas 420 horas de práticas pedagógicas. Cabe destacar que das 2760 horas de Componentes Curriculares Obrigatórios, 240 correspondem a 4 componentes da área da Educação, 420 horas são de Práticas Pedagógicas, totalizando 660 horas, ou seja, em apenas 24% da carga horária, conforme os estudantes, esse envolvimento é garantido.

Saul (2010) e Freire (1996) defendem que durante o processo de aprendizagem o aluno deve ser visto como **protagonista da construção do seu conhecimento**, dessa forma, almeja-se que docentes e discentes sejam instigados, inquietos e criadores capazes, por exemplo, de pesquisar e incorporar aspectos da realidade às práticas pedagógicas. Para tal, diferentes meios devem ser levados em consideração para que o protagonismo dos discentes ocorra. O E6 cita o portfólio como uma estratégia, que possibilita esta ação, pois “[...] promove o acompanhamento do desempenho dos estudantes, gera maior autonomia aos alunos e ao professor permite repensar e replanejar suas atividades”. Vale considerar que tanto o portfólio, como outros instrumentos, deve ser adotado ao longo da formação, possibilitando a expressão dos posicionamentos, vivências e percepções, em diferentes linguagens.

Os egressos também citam que o protagonismo discente é estimulado nas atividades de seminário. Nas palavras de E16: “[...] são interessantes no sentido de que o aluno precisa pesquisar, estudar e compreender o assunto para poder apresentá-lo ao restante da turma” . Ao pensar sobre a avaliação, mesmo que documentos como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e no caso deste estudo o PPC (Projeto Pedagógico de Curso), indiquem que os **aspectos qualitativos devem sobressair os quantitativos**, ainda assim, a mensuração dos dados obtidos através dos instrumentos avaliativos se destaca.

Nesse sentido, foi questionado aos egressos, se nas avaliações, os docentes consideram mais o que aprenderam ou o quanto aprenderam. Dez discentes afirmaram que o quantitativo é mais considerado durante a avaliação. Corroborando com este dado, o E20 afirma: “Voltamos ao quantitativo, ainda é prioridade o quanto se aprendeu. Independentemente de que um aluno tenha feito um avanço

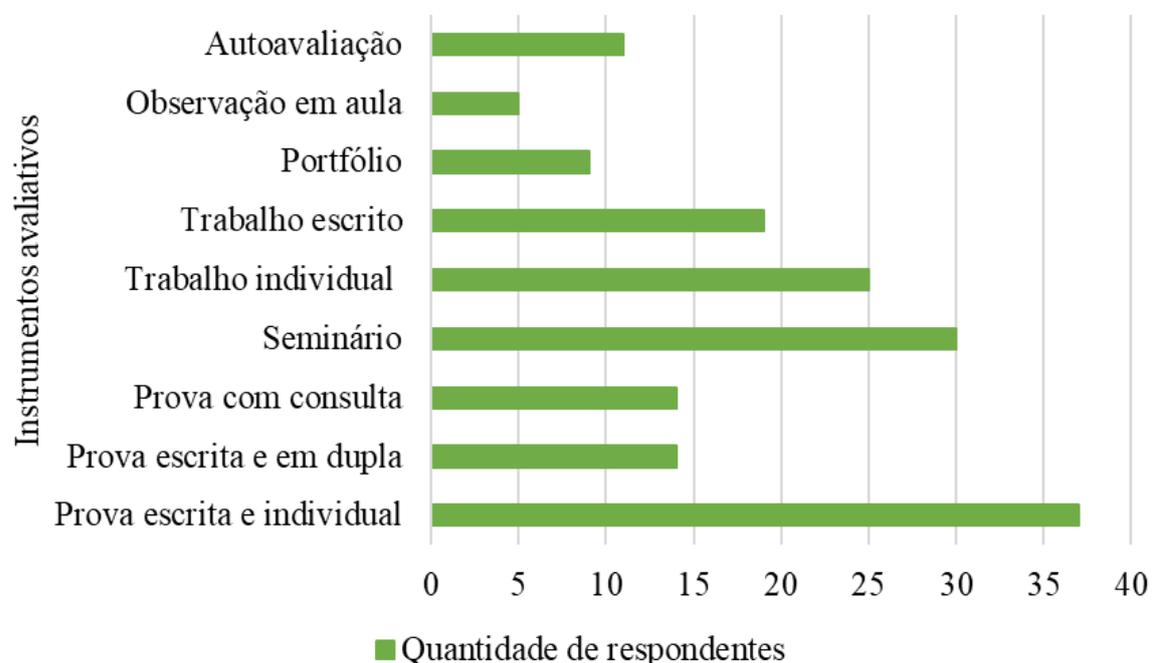
significativo na construção do seu conhecimento, é normalmente considerada a nota que ele obteve na prova e que, na maioria das vezes, não demonstra o que foi realmente consolidado no seu conhecimento”.

Pereira (2021), afirma que o processo de avaliar de forma qualitativa é difícil, pois exige atualização constante e uma postura de mediador do processo de construção do conhecimento do aluno e não de fiscalizador. O autor destaca que mesmo com as dificuldades entende como necessário e urgente. Destacamos nesse aspecto a necessidade da diversificação de instrumentos e de oportunidades formativas emancipatórias durante a formação docente, trata-se da consolidação de um repertório, pois os futuros docentes tendem a replicar suas vivências e temos ao longo de nossa trajetória muitos modelos excludentes e poucos emancipatórios.

Foi possível perceber através do questionário que alguns discentes já evidenciam a avaliação como um processo, conforme afirma o egresso E2, ao declarar que “[...] não acredito que o conhecimento esteja apenas em uma nota, mas sim no desenvolvimento de práticas e atividades.”. E9 também menciona que “[...] este tipo de avaliação explora o quanto aprendi, pois geralmente éramos avaliados com provas e notas.” Ainda a este respeito E2 explicita que “[...] todos sabemos como se dá uma nota quantitativa, porém a avaliação que utiliza critérios qualitativos sempre fica um pouco turva”. Interessante a percepção relacionada a discussão de Luckesi (2011) ao teorizar a importância de critérios claros, definidos e discutidos no coletivo.

Uma das perguntas respondidas pelos egressos se relaciona a quais instrumentos avaliativos são utilizados durante o curso, sendo que havia a possibilidade de marcar mais de uma alternativa, os dados são apresentados no gráfico 1:

Gráfico 1- Estratégias avaliativas mais utilizadas no curso



Fonte: Os autores (2023)

Os egressos citaram dez estratégias avaliativas, destacando a prova, seguida de seminário e do trabalho. Resultado similar foi evidenciado por França (2017) na investigação realizada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus Sertão, sobre as aprendizagens teóricas e

práticas sobre avaliação ofertadas no processo de formação e enumeraram como instrumentos mais utilizados, a prova, o seminário e a microaula, o que nas palavras da autora demonstrou o espaço dado a esses instrumentos dentro do processo avaliativo no ensino superior. A microaula não aparece em nossa pesquisa.

Em relação à percepção dos egressos sobre a utilização da prova como o instrumento principal, o E13 afirma que: “Nem sempre a prova individual mensura o conhecimento”, já o E7 declara que o uso exclusivo do instrumento “[...] limita e reduz o processo avaliativo a um único instrumento que não que é equitativo”. Tais percepções reafirmam que os alunos devem ter a possibilidade de demonstrar o que aprenderam de diferentes formas e momentos.

Já o E6 afirma que em relação à utilização da prova como instrumento em sua prática “[...] não deixaria de adotar [...], pois penso que os estudantes devem experimentar diferentes estratégias”. Essa resposta se aproxima das afirmações de Nascimento, Barbosa e Oliveira (2017), quando declararam que a diversidade dos instrumentos é relevante e sobretudo, que os objetivos a serem atingidos devem estar bem definidos, assim como a análise dos resultados obtidos deve ser realizada com muita cautela. Destacam também que a diversidade dos instrumentos não torna a avaliação emancipatória, e sim o que será feito a partir das respostas obtidas.

No que se refere à perspectiva da aprendizagem ser demonstrada em uma prova, o E12 destaca que: “Na real, não tem como saber se alguém aprendeu algo. A gente estuda para uma prova, e tirar uma boa nota ou não, não significa que aprendemos algo ou não”. Ainda para o E6 a partir desse instrumento é possível perceber “[...] o quanto foi possível ser reproduzido do que foi passado, pois já tirei 10 em uma prova porque decorei o conteúdo, mas na semana seguinte não sabia o que havia colocado na prova, não teve significado naquele momento”.

Ao analisar os comentários dos estudantes sobre os instrumentos, percebe-se que a maioria tem relação com a prova, mostrando o protagonismo frente aos demais instrumentos. E nesse aspecto, alertamos, como já mencionado, sobre a importância da diversificação de oportunidades avaliativas durante o processo de formação, enriquecendo tanto o arcabouço prático quanto teórico dos discentes.

Esse alerta estabelece relação com o replanejamento, um dos elementos da avaliação emancipatória (SAUL, 2010), pois pesquisas como esta, podem contribuir com as discussões realizadas pelo Núcleo Docente Estruturante, Comissão de Curso, possibilitando repensar tanto as práticas, como a própria concepção defendida no Projeto Político Pedagógico (PPC).

Já referente a **relação horizontal**, Freire (1996, p. 28), defende que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado”, há a compreensão que todos os envolvidos no processo de aprendizagem estão adquirindo e construindo novos conhecimentos, juntos. Na contramão a esta ideia aparece a declaração de E2: “No ensino superior o professor traça um plano avaliativo e deve segui-lo. Os alunos que devem se enquadrar e buscar melhorar seu desempenho”. A relação vertical continua presente no âmbito educacional e precisamos estar atentos, buscar alternativas, estabelecer momentos de escuta, respeitar a fala do outro, como “falar com” e não “falar para”, ou seja, um **diálogo** que possibilita, de acordo com Freire (2001, p. 43), “[...] que falem a nós, de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina

na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário”.

O diálogo defendido por Freire (2001), não se resume apenas a relação docente e discente, ele extrapola as paredes da escola, envolvendo todos que fazem parte da comunidade escolar, tem relação com a colaboração e a participação. Para o autor, é através dessa relação que os desafios e novos pontos de vista vão surgindo. Também Saul (2010, p. 321) entende que “[...] saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática”. Dessa forma, percebe-se a importância de proporcionar aos discentes momentos de troca, de escuta, de exposição de suas vivências e percepções de mundo. Sendo assim, destaca-se a fala do E20, ao citar que: “Acredito que nas cadeiras voltadas a educação as discussões em sala de aula contribuíam para a participação dos alunos”. É importante destacar o relato de um dos egressos ao mencionar o diálogo ou a falta dele, quando se refere à avaliação, ao citar que dentre os docentes “[...] muito poucos (dialogam), é de cima para baixo, com exceções” evidenciando a falta de diálogo e uma possível relação vertical. Essas percepções também contrariam o apresentado no PPC, que defende a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, a possibilidade do diálogo durante o processo formativo, permitindo ao licenciando uma conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019).

A avaliação da aprendizagem pode ser conceituada de diferentes formas, neste estudo seguimos a definição dada por Saul (2010, p. 61) ao afirmar que é um “[...] processo de descrição, análise e crítica de uma realidade, visando transformá-la”. Pois, percebemos que ao entender a avaliação como um processo, o docente irá compreender que cada discente tem o seu tempo de aprendizagem, que a avaliação não deve ser realizada de forma pontual e que os erros fazem parte da construção. Para elucidar essa característica evidenciada por Saul (2010), elencaram-se alguns trechos mencionados pelos egressos que citam a avaliação como processo:

O E16 cita a avaliação como parte do processo avaliativo ao mencionar que: “A avaliação deve ser um processo contínuo baseado também na observação de desenvolvimento de habilidades dos estudantes”, enquanto o E15 relaciona o processo avaliativo aos objetivos, pois afirma que é “[...] um processo para analisar o que/se o discente aprendeu durante a aula, o semestre ou durante o ano. E assim, vê se os mesmos conseguiram alcançar os objetivos determinados de tal disciplina”. Dessa forma, reafirma-se a necessidade de elencar com precisão quais os objetivos a serem atingidos, corroborado pela afirmação do E9 ao declarar que: “Cada instrumento de avaliação deve deixar transparente o que se pretende avaliar, quais competências e habilidades a serem desenvolvidos, bem como os critérios de avaliação, os quais devem ser discutidos previamente com os alunos, assim como os resultados e as medidas a serem tomadas para o aperfeiçoamento do processo”.

Uma das formas de **replanejar a ação educativa** é através do PPC, considerado pelo E16 como “[...] um instrumento avaliativo que norteia todas as questões do Curso”. Logo, apresenta possibilidades nas quais o docente pode tomar como base, mas o mesmo tem autonomia para organizar suas avaliações conforme sua intencionalidade pedagógica. Em relação a esse documento, 11 afirmaram conhecê-lo, bem como explicitam que contempla aspectos relacionados à avaliação e precisa ser constantemente atualizado. Para E7: “Como egresso da primeira turma penso que havia muitas lacunas quanto a avaliação, porém, com a mudança do PPC não sei mencionar se foram superadas.”, já E6 sugere aspectos a serem repensados, em suas palavras: “No PPC de quando estudava acrescentaria os instrumentos avaliativos utilizados na avaliação, pois não lembro do

documento mencionar. Deveria constar para ter uma maior variabilidade de modo que deixe em evidência uma avaliação não tradicional, pautada predominantemente em prova”.

Ainda em relação aos aspectos avaliativos no PPC, E6 destaca como positivo um componente específico sobre o tema: “Penso que a principal potencialidade é dispor de uma componente curricular obrigatória direcionada ao estudo da avaliação da aprendizagem, pois pode ser útil na vida profissional dos egressos. Também destaco que o PPC está consoante a LDB, mencionando os aspectos processuais, contínuo, cumulativo etc.”. Desse modo, reafirma-se a necessidade de que espaços sobre discussão de avaliação da aprendizagem sejam incentivados no curso, seja em componente específico ou em momentos formativos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se através das afirmações dos egressos, que ao serem questionados sobre a participação ativa dos discentes durante o processo avaliativo, a maioria declarou que ocorre. Entretanto, não faz parte da construção de todo processo avaliativo, pois, conforme os egressos, a maioria dos docentes não os insere no planejamento, tanto inicial, ao escolher os meios de avaliação, quanto no final, possibilitando um *feedback* sobre os dados obtidos por meio do instrumento avaliativo utilizado.

Também se notou que mesmo com o documento que norteia o curso, PPC, declarando que avaliação deve ocorrer de maneira qualitativa, considerando a avaliação com um processo, respeitando as etapas individuais dos discentes, ainda assim, a maioria declarou que o quantitativo se sobressai durante a avaliação. Evidenciando a necessidade de discutir mais os elementos defendidos no documento, para fim de conhecimento, tanto pelos discentes quanto pelos docentes.

Os egressos ressaltaram ainda a obtenção de notas através da prova como um instrumento avaliativo, o que não é considerado errado, entretanto, é necessária uma diversidade dos instrumentos disponíveis, uma vez que se trata de um curso de formação de professores e é importante que futuros docentes tenham um repertório amplo de opções e experiências a serem aproveitadas em suas práticas.

Por fim, deste estudo, percebeu-se a importância de tornar a temática avaliação discutida nos cursos de formação de professores, contribuindo além do curso de Ciências da Natureza, como outras licenciaturas.

6. REFERÊNCIAS

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

BOUD, David; GÓMEZ, Gregório Rodríguez; SÁIZ, Maria Soledad Ibarra. Desenvolvimento da competência do aluno através da avaliação pelos pares: o papel do feedback, auto-regulação e julgamento avaliativo. **Higher Education**, Austrália, n. 80, p. 137-156, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10734-019-00469-2.pdf?pdf=button>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Maria Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa. **Das concepções às práticas de avaliação: um estudo sobre as práticas avaliativas no curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Cajazeiras**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/16649>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**, 12 ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NASCIMENTO, Mari Clair Moro; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges. Formação docente: contribuições da diversificação dos instrumentos avaliativos. **Revista Comunicação**, Piracicaba, São Paulo, v. 24, n.1, p. 149-169, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-121X2017000100149&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2023.
- PEREIRA, Diana Ribeiro; FLORES, Maria Assunção. Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, México, v. 4, n. 10, p. 40-54, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287213719231>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- SADLER, D' Rouse. Além do feedback: desenvolvendo a capacidade do aluno em uma avaliação complexa. *In*: HATZIPANAGOS, S.; ROCHON, R. (orgs.). **Abordagens de avaliação que aprimoram a aprendizagem no ensino superior**. Londres: Routledge, 2012. p. 45-60
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SANTOS, Leonor. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. *In*: MENEZES, Luiz *et al.* (orgs.). **Avaliação em matemática: problemas e desafios**. 2008. p. 11-35.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFXrrMTTtsGtc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2023.

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%C3%aancias%20da%20Natureza_Dom%20Pedrito.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

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

ZIMMERMAN, Barry. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 1, n. 1, p. 329-339, 1989. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232534584_A_Social_Cognitive_View_of_Self-Regulated_Academic_Learning. Acesso em: 13 jan. 2023.

Submissão: 10/04/2023

Aceito: 29/08/2023