

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**ADRIANE MANFRON VAZ**

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA LICENCIATURA DE CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL  
DO PARANÁ (UTFPR) - CÂMPUS DE PONTA GROSSA**

**CURITIBA**

**2021**

**ADRIANE MANFRON VAZ**

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA LICENCIATURA DE CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
(UTFPR) - CÂMPUS DE PONTA GROSSA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas: elementos articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves

**CURITIBA**

**2021**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

V393 Vaz, Adriane Manfron.

A avaliação formativa na licenciatura de ciências biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus de Ponta Grossa/ Adriane Manfron Vaz; orientadora Profª. Drª. Rita de Cássia Gonçalves.

118f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

1. Prática pedagógica avaliativa. 2. Avaliação formativa.  
3. Ensino superior. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação.  
II. Título.

CDD – 378.8162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



# Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Secção 1, Página 14295.

## MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e sete dias do mês de julho de dois mil e vinte e um, foi realizada a sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "A Avaliação Formativa na Licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Câmpus de Ponta Grossa" apresentada por Adriane Manfron Vaz. Os trabalhos foram iniciados às 09:05 horas pela Prof.ª Dra. Rita de Cássia Gonçalves, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição da mestranda. Encerrados os trabalhos às 10:40 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

O texto atende as exigências de uma dissertação de mestrado. A banca sugere a publicação dos resultados da pesquisa em formato de artigos científicos.

**Prof.ª Dra. Rita de Cássia Gonçalves - Presidente da Banca/Orientadora**

*Rita de Cássia Gonçalves*

Assinatura

Aprovada  
Conceito

**Prof.ª Dra. Elismara Zaias Kailer - Membro Titular Externo - UEPG**

*Elismara Zaias Kailer*

Assinatura

Aprovada  
Conceito

**Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho - Membro Suplente – UTP**

*F. S. Amaral Filho*

Assinatura

Aprovada  
Conceito

Curitiba, 27 de julho de 2021.

*Rita de Cássia Gonçalves*

**Prof.ª Dra. Rita de Cássia Gonçalves**  
Presidente da Banca

[utp.edu.br](http://utp.edu.br) | 41 3331-7700

Campus Prof. Sydnei Lima Santos / Reitoria: Rua Sydnei A. Rangel Santos, 245 • Santo Inácio • 82010-330 • Curitiba - Paraná

Campus Bacacheri: Rua Cícero Jaime Bley, s/n Hangar 38 • Bacacheri • 82515-180 • Curitiba - Paraná

Campus Schaffer: Rua Padre Ludovico Branny, 249 • Pilarzinho • 82100-280 • Curitiba - Paraná

## **DEDICATÓRIA**

“Dedico este trabalho a todos os professores que desenvolvem a importante atividade de ensinar e avaliar a aprendizagem, especialmente aos do ensino superior”.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida, por iluminar meu caminho e conceder a graça e sabedoria para lidar com todas as situações adversas. Sem Ele nada é possível, com Ele tudo é possível... no Seu tempo!

Durante esta trajetória de mais de dois anos de estudos convivi com pessoas maravilhosas que de uma forma outra contribuíram para o meu aprendizado e a realização desta importante etapa da minha vida. Deixo aqui meus sinceros agradecimentos...

Às minhas orientadoras, professora Dra Rita de Cássia Gonçalves e professora Dra Maria Iolanda Fontana, pela competência, dedicação, paciência, carinho e comprometimento com o qual me orientaram.

Aos professores, Dra. Elismara Zaias Kailer e Dr. Joe Garcia, membros da banca de qualificação, pela partilha do saber e valiosas contribuições para o delineamento e realização deste trabalho.

Aos professores, Dra. Elismara Zaias Kailer e Dr. Fausto dos Santos, membros da banca de defesa, pelo carinho e a dedicação demonstrada na leitura cuidadosa desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, por todos os ensinamentos e discussões nas disciplinas, especialmente ao professor Dr. Joe Garcia, seus conhecimentos contribuíram no direcionamento dos meus estudos.

À professora Dra. Mary Ângela Brandalise da Universidade Estadual de Ponta Grossa que durante minha formação tive a feliz oportunidade de conhecê-la e ser sua aluna especial. Seu vasto conhecimento na área da avaliação educacional e seus ensinamentos em aula, contribuíram e fundamentaram meus estudos.

Ao meu pai João Bonfim Gonçalves (in memoriam) por ter despertado em mim o “gosto pelos estudos” ainda mesmo sem ter tido a oportunidade de ver minha entrada no primeiro ano da escolinha.

À minha amada mãe Aparecida de Jesus Gonçalves, guerreira, deu continuidade ao desejo do meu pai ao me conduzir sempre para o bom caminho.

Aos meus amados, marido Maurício de Miranda Vaz e filha Rafaella Manfron Vaz, pelo companheirismo e pela compreensão dos momentos em que precisei estar ausente e assumiram os cuidados com o nosso querido Lucas Manfron Vaz.

Aos colegas da turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo convívio e aprendizado e, em especial, à Izabel Savio, Lígia Barros e Shirlene Barreto pela agradável companhia de sempre.

Às amigas Cristiane Luvizotto e Sandra Regina Rodrigues, por terem me recebido com tanto carinho na cidade de Curitiba, pela preocupação durante minhas idas e vindas no percurso de Ponta Grossa à Curitiba e vice-versa, oferecendo-me até mesmo o conforto de seus lares.

À UTFPR e aos colegas do NUAPE que assumiram parte de minhas funções durante meu afastamento para os estudos e, especialmente à Cintia Azevedo Gonçalves, por todo o seu apoio e esforço para que este afastamento fosse possível.

Aos alunos e professores participantes da pesquisa, especialmente ao professor Igor Paiva de Affonso, coordenador de curso, por tão bem me receber como pesquisadora.

“A história nos ensina que a reconstrução de um caminho implica um processo de desconstrução que não apaga as marcas ocultas ou manifestas das construções anteriores”.  
(Benno Sander,1995)



## RESUMO

A produção do conhecimento de pesquisadores sobre a prática avaliativa na formação do professor da educação superior orienta para o desenvolvimento de habilidades e competências que demandam preparo teórico e prático. A dificuldade dos alunos em concluir sua formação em uma Instituição de Ensino Superior, entre outros fatores, está relacionada com a incapacidade de avançar cognitivamente em determinadas disciplinas que resulta em reprovação e, até mesmo no abandono do curso. Assim esse estudo surgiu da necessidade e interesse de conhecer a avaliação, na perspectiva da avaliação formativa, na percepção de alunos e professores de uma Universidade Federal. Teve como objetivo analisar o processo de avaliação da aprendizagem na prática pedagógica de docentes da educação superior e sua relação com a perspectiva da avaliação formativa. A temática avaliação foi analisada em seus aspectos gerais e, especificamente, na sua concepção formativa. Para isto, foram analisados documentos legais institucionais e a legislação educacional, bem como, a prática pedagógica desenvolvida pelos professores e os relatos dos alunos sobre o ato de avaliar na perspectiva da avaliação formativa. Como instrumento de pesquisa foram utilizados questionários, no formato online (FORMs). Os questionários foram aplicados aos alunos do quarto e quinto períodos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, bem como aos professores que ministram aulas nesse curso. O referencial teórico foi baseado nos seguintes autores: Cunha (2007), Cunha; Souza (2010), Sampaio (2011), Fernandes (2005, 2009, 2011, 2018 e 2019), entre outros. Pode se afirmar, com o estudo da temática, das leis que estabelecem sobre a avaliação e com os dados levantados e analisados que a avaliação ao ser exercida, na perspectiva formativa, com suas metodologias e conteúdos contribui para a escolha de alternativas que auxiliam na efetivação da aprendizagem, de forma que o aluno supere suas deficiências e conclua sua formação.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica avaliativa. Avaliação Formativa. Ensino Superior.

## ABSTRACT

Knowledge creation on researchers about the assessment practice in the formation of higher education professors guides the development of skills and abilities that require theoretical and practical preparation. Students' struggle in completing their education at a Higher Education Institution, among other factors, is related to the inability to cognitively advance in certain subjects that turns out in failure and even drop out from the course. Therefore, this study arose from the necessity and interest to know the assessment methods, on the perspective of tests and in students and professors perception at a Federal University. It aimed to analyze the learning assessment process in the pedagogical practice of higher education professors and its relationship with the perspective of assessments. The assessment concept was analyzed in its general aspects and, specifically, in its formative elaboration. In this regard, legal institutional documents and educational legislation were analyzed, along with pedagogical practice developed by professors and students' reports on evaluations from the perspective of formative assessment. As a research instrument, questionnaires were used in an online format (FORMs). Questionnaires were applied to students in the fourth and fifth periods on the Degree in Biological Sciences and to professors who teach at this course. The theoretical framework was based on the following authors: Cunha (2007), Cunha; Souza (2010), Sampaio (2011), Fernandes (2005, 2009, 2011, 2018, and 2019), among others. The study on this topic can affirm that with the evaluation laws that are established, and with the data collected and analyzed, the assessments, in the educational perspective, with its methodologies and contents, contributes to the choices of alternatives that help in the learning process realization, in such a way that the student can overcome difficulties and complete their education.

**Keywords:** Evaluative pedagogical practice. Formative Assessment. Higher education.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - DESCRITORES UTILIZADOS NA BASE DE DADOS DA BDTD.....	23
QUADRO 02 - DESCRITORES UTILIZADOS NA BASE DE DADOS DA CAPES....	24
QUADRO 03 - TRABALHOS SELECIONADOS NA PESQUISA NA BASE DE DADOS DA BDTD.....	24
QUADRO 04 - TRABALHOS SELECIONADOS NA PESQUISA NA BASE DE DADOS DA CAPES .....	25
QUADRO 05 - ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE DE DADOS DA REVISTA ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	26
QUADRO 06 - ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE DE DADOS DA REVISTA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	27
QUADRO 07 - ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE DE DADOS DA REVISTA AVALIAÇÃO: REVISTA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	27
QUADRO 08 - ARTIGOS SELECIONADOS APÓS A PESQUISA REALIZADA NOS PERIÓDICOS.....	28

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Gênero - Alunos .....	81
Gráfico 02 - Sistema de Avaliação da Disciplina .....	82
Gráfico 03 - Período de Avaliação - Curso .....	82
Gráfico 04 - Frequência de Avaliação - Disciplina .....	83
Gráfico 05 - Avaliação - Instrumentos utilizados .....	84
Gráfico 06 - Avaliação – Informação do tempo de realização.....	84
Gráfico 07 - Avaliação - Critérios Utilizados .....	85
Gráfico 08 - Avaliação – Utilização das Informações .....	85
Gráfico 09 - Avaliação – Para quê serve .....	86
Gráfico 10 - Reprovação Disciplina.....	90
Gráfico 11 - Instrumentos de avaliação – Prática docente .....	92

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Localização dos 13 câmpus da UTFPR.....	69
---	----

## LISTA DE SIGLAS

ADA	Avaliação das Aprendizagens
AF	Avaliação Formativa
APA	Avaliação para as aprendizagens
AS	Avaliação Somativa
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NUAPE	Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil
PAC	Projeto de Abertura de Curso
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Educação Superior
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	21
2.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	21
2.2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	29
<b>3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTEXTO HISTÓRICO, CONCEITOS E A PRÁTICA DOCENTE</b> .....	37
3.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO .....	39
3.2. AVALIAÇÃO SOMATIVA E AVALIAÇÃO FORMATIVA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES	49
3.3. PRÁTICA AVALIATIVA DO PROFESSOR: ALGUMAS REFLEXÕES.....	56
<b>4 A UTFPR – CÂMPUS PONTA GROSSA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	62
4.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA LEGISLAÇÃO.....	63
4.2 A UTFPR E O CÂMPUS PONTA GROSSA.....	67
4.3 A UTFPR CÂMPUS PONTA GROSSA ENQUANTO INSTITUIÇÃO FORMATIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	70
4.4 O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SUA RELAÇÃO COM A VISÃO E MISSÃO DA INSTITUIÇÃO .....	74
<b>5 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E A PESQUISA EMPÍRICA REALIZADA</b> .....	76
5.1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PESQUISA EMPÍRICA NA UTFPR CÂMPUS PONTA GROSSA.....	76
5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA: ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS .....	80
5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS .....	91
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
<b>APÊNDICES</b> .....	104

## INTRODUÇÃO

Para estudar em uma universidade e concluir o Ensino Superior é preciso que os estudantes superem desafios relacionados aos fatores individuais, de natureza econômica, sociocultural e de aprendizagem, os quais podem ser obstáculos para aqueles que desejam se formar neste nível de Ensino. Sampaio explica que

Não apenas os estudantes pobres enfrentam dificuldades para se manter na universidade; a própria escolha do curso a seguir é objeto de insegurança para muitos estudantes que não ingressam pelas políticas de ações afirmativas, bem como os dilemas enfrentados ao longo da aprendizagem das regras que regem o trabalho intelectual requerido para prosseguir no curso escolhido (SAMPAIO, 2011, p. 19).

Ao considerar o aluno, tanto como cidadão numa sociedade diversificada quanto indivíduo, com suas singularidades, num processo de ensino e aprendizagem que se compromete com as particularidades que uma adequada mediação pedagógica deve priorizar, as chances para que a aquisição do conhecimento, de fato, ocorra são aumentadas.

Zabalza (2004) argumenta que uma preocupação essencial para quem desenvolve seu trabalho formativo na universidade é a reconsideração constante dos processos e das estratégias por meio dos quais os estudantes chegam à aprendizagem e que somente a partir de um claro conhecimento desses processos será possível ter condições de aprimorá-lo, ajustando para isso os métodos de ensino.

Essa dificuldade dos alunos em conseguir ingressar, manter-se e concluir sua formação em uma Instituição de Educação Superior, bem como, os problemas enfrentados por estes, durante o curso, são analisados por diversos pesquisadores que consideram a importância do trabalho desenvolvido pelas Instituições para melhorar o índice de conclusão dos seus cursos. Neste sentido, Sampaio afirma que

Para melhor desempenhar suas funções e solidificar laços com a sociedade, a universidade carece de um maior entendimento dos itinerários e dilemas enfrentados por diferentes grupos de jovens e adultos que nela convivem ou que dela dependem (SAMPAIO, 2011, p. 14).



Em consonância ao exposto, o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica<sup>1</sup>, afirma que o abandono dos diferentes cursos pelos estudantes está relacionado tanto a fatores individuais desse aluno quanto a fatores internos e externos da Instituição em que estuda (BRASIL, 2014, p. 19).

Segundo os dados<sup>2</sup> do Censo da Educação Superior<sup>3</sup> de 2018, o Brasil tem 2.537 Instituições de Ensino Superior. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR é uma instituição pública e federal, com sede em Curitiba e vários câmpus no interior do estado.

Durante minha trajetória profissional como pedagoga na UTFPR – Câmpus Ponta Grossa ao atender acadêmicos de diferentes cursos de graduação pude perceber por meio dos seus relatos que a dificuldade financeira e/ou a cognitiva em aprender os conteúdos de diferentes disciplinas resultava em muitas reprovações, o que por vezes, mesmo com o desejo de ser um profissional da área em que estudam, restava-lhes a difícil decisão de abandonar o curso.

Esses fatos instigaram-me a refletir sobre a função da avaliação da aprendizagem na Educação Superior e direcionar as indagações a como é possível superar o entendimento de que o papel da avaliação é verificar e classificar o desempenho do aluno como reprovado ou aprovado? De que forma a avaliação pode

---

<sup>1</sup> Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: tem o propósito de orientar o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo oferecido pelas instituições da Rede Federal. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category\\_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 abr. 2021.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 abr. de 2021.

<sup>3</sup> O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de Educação Superior (IES) que ofertam cursos de graduação e sequências de formação específica, além de seus alunos e docentes. Essa coleta tem como objetivo de oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade em geral informações detalhadas sobre a situação e as grandes tendências do setor. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 21 jul. 2020.

contribuir para que o aluno universitário supere suas dificuldades na aprendizagem e conclua sua formação?

Diante disso surge o interesse em pesquisar a prática pedagógica da avaliação da aprendizagem na concepção da avaliação formativa, bem como, suas metodologias e conteúdos, segundo a visão do professor e do aluno, a fim de refletir sobre proposições para democratização da aprendizagem e a permanência de estudantes na Educação Superior.

A pesquisa se fundamenta no conceito de avaliação formativa baseada nos estudos de Fernandes (2005, 2009, 2011, 2018 e 2019), entre outros. Para Fernandes (2009), avaliação formativa é uma avaliação para as aprendizagens, porque é deliberadamente organizada para ajudar os alunos a aprender mais e, sobretudo, melhor, através de uma diversidade de processos que incorporam o feedback e a regulação das aprendizagens.

Nessa concepção, Fernandes (2009) pontua que a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem. O feedback é importante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima. Assim, a avaliação formativa é vista como um processo, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos (FERNANDES 2009).

Cabe ressaltar que os autores brasileiros utilizam diferentes termos para tratar da avaliação da aprendizagem que condizem com os princípios e concepções de avaliação que este trabalho aborda, no caso a avaliação formativa. De acordo com Villas Boas (2009), a avaliação formativa, no Brasil, é chamada também de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada e cidadã.

A indagações que acompanharam o percurso da pesquisadora orientam para que o problema da pesquisa seja assim formulado: a concepção de avaliação que permeia a prática de docentes e discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UTFPR do Câmpus Ponta Grossa está fundamentada nos princípios da avaliação formativa?

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral: compreender se a concepção de avaliação da aprendizagem na prática pedagógica de docentes e discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UTFPR do Câmpus Ponta Grossa está fundamentada nos princípios da avaliação formativa. A partir do objetivo geral, foram delineados os objetivos específicos:

- Entender a avaliação da aprendizagem na prática pedagógica da Educação Superior, a partir da produção da área na perspectiva formativa.
- Discutir a avaliação da aprendizagem na perspectiva da legislação educacional da Educação Superior;
- Analisar a avaliação da aprendizagem na prática pedagógica de docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UTFPR do Câmpus Ponta Grossa;
- Analisar a percepção dos discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre o processo de avaliação da aprendizagem na UTFPR do Câmpus Ponta Grossa;

A temática avaliação foi analisada em seus aspectos gerais e, especificamente, na sua concepção formativa. Para isto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica a partir da revisão de literatura sobre o tema, dos documentos legais institucionais e da legislação educacional, bem como da análise dos dados da pesquisa empírica sobre a prática pedagógica da avaliação na perspectiva formativa, segundo a percepção de alunos e professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O universo da pesquisa foi reduzido ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, essa redução foi importante pois permitiu analisar mais profundamente os participantes da pesquisa. Para definir os sujeitos da pesquisa foram adotados os seguintes critérios: acadêmicos matriculados no quarto e quinto períodos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, bem como, os professores que ministram disciplinas nesse curso. A pesquisa foi realizada em ambiente virtual. Os instrumentos de levantamento de dados foram questionários, os quais foram aplicados, de forma *on-line*, aos alunos e aos professores, separadamente. Para conhecimento dos questionários vide apêndices 03 e 04.

Espera-se que a pesquisa desenvolvida com esse estudo, com os dados levantados e sua fundamentação teórica possa colaborar para o aprofundamento do tema e contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica da avaliação no meio

acadêmico da UTFPR do Câmpus Ponta Grossa e em seus demais câmpus, assim como, para que outras Instituições de Educação Superior que tenham interesse no tema desenvolvam trabalhos semelhantes.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. Inicialmente é apresentada esta introdução. O segundo capítulo “Avaliação Formativa da Aprendizagem na Educação Superior - Revisão de Literatura” apresenta a produção do conhecimento com o objetivo de conhecer e analisar o que já se tem produzido a respeito do objeto de estudo. O terceiro capítulo “Avaliação da Aprendizagem: contexto histórico, conceitos e a prática docente” visa conhecer o contexto histórico da avaliação da aprendizagem, bem como a evolução de seus conceitos e de sua prática. O quarto capítulo “A UTFPR – Câmpus Ponta Grossa no contexto da Educação Superior” apresenta a Universidade enquanto Instituição de Ensino Superior e seus aspectos legais, filosóficos, políticos e pedagógicos. O quinto capítulo apresenta a pesquisa: seu campo, sua natureza e universo, bem como seus participantes. Além disso, descreve os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados utilizados e rememora a questão norteadora e os objetivos elencados para a realização desse estudo, sendo apresentadas reflexões significativas sobre a avaliação da aprendizagem e por fim são apresentadas as considerações finais deste trabalho de pesquisa.

## **2 AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - REVISÃO DE LITERATURA**

Com o objetivo de compreender a avaliação da aprendizagem na Educação Superior, conhecer a produção do conhecimento sobre o tema, tendo como finalidade trazer novas discussões e reflexões, especificamente, sobre a avaliação formativa, bem como, sua relação com a prática pedagógica dos professores universitários, fez-se necessária a revisão da literatura.

Vosgerau e Romanowski afirmam que

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas, abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo (VOSGERAU E ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

A revisão da literatura permite conhecer os resultados de estudos semelhantes e isso contribui na identificação das possíveis lacunas que demandam novas pesquisas. Para Vosgerau e Romanowski (2014, p.167), “muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos”. Assim, será possível conhecer o estado da produção do conhecimento, verificar as lacunas, os resultados encontrados, as problematizações e os principais autores e obras que contribuem para a compreensão do fenômeno da avaliação formativa na Educação Superior para fundamentação teórica e prática dessa pesquisa. Isto será apresentado a seguir.

### **2.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Apresenta-se o levantamento da produção científica realizado em bases de dados importantes para a área de Educação, o qual inclui dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em programas brasileiros de pós-graduação, bem como, artigos publicados em revistas e periódicos científicos nacionais. As bases de

dados pesquisadas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>4</sup>, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação Superior (CAPES)<sup>5</sup> e a base de dados do Portal de Periódicos CAPES/ MEC<sup>6</sup>.

Foram selecionados para a presente investigação, trabalhos cujos objetos de estudos estivessem relacionados com a temática desta pesquisa que é a avaliação formativa na prática pedagógica de docentes da Educação Superior.

Foram utilizados três conjuntos de descritores compostos:

- Avaliação formativa + prática pedagógica;
- Avaliação formativa + ensino superior e
- Avaliação formativa + educação superior.

Para a delimitação temporal optou-se pelo período de 2008 a 2019, o qual se justifica pela ponderação de que esse é um intervalo de tempo razoável em que podem ser considerados os elementos de mudança nos bancos de dados das bases pesquisadas, o que possibilita uma análise atual sobre a produção já existente relativas ao tema.

A seleção dos trabalhos foi feita pela leitura dos títulos e em seguida dos seus resumos. A identificação minuciosa dos títulos possibilitou a exclusão de trabalhos que ao abordarem a temática avaliação, não estavam relacionados à avaliação da aprendizagem, bem como, aqueles que tratam da avaliação da aprendizagem, porém em outros níveis e modalidades de ensino e/ou a investigam no âmbito da avaliação educacional na esfera das políticas públicas. Assim sendo, excluíram-se pesquisas relacionadas, por exemplo, com a avaliação de cursos, disciplinas, ensino, instituições de ensino públicas e privadas e da aprendizagem direcionadas ao ensino em ambiente virtual de aprendizagem e que tratam da avaliação da aprendizagem no ensino fundamental e médio.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 17 abr. 2020.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 17 abr. 2020.

<sup>6</sup> Disponível em: [https://www.periodicos-capes.gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pmetabusca&mn=70&smn=78&sfx=buscaRapida&type=p&Itemid=125](https://www.periodicos-capes.gov.br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=70&smn=78&sfx=buscaRapida&type=p&Itemid=125) Acesso em: 17 abr. 2020.

Na base de dados da BDTD e da CAPES com a utilização dos diferentes descritores a pesquisa apontou muitos trabalhos. Diante disso, foi utilizado para seleção, a leitura dos títulos de todos os trabalhos, o que permitiu a inclusão ou exclusão. Posteriormente, a leitura dos resumos permitiu, ainda, a exclusão daqueles em que os títulos indicavam a relação com a temática dessa pesquisa; porém estavam direcionados a outros contextos e níveis de ensino, assim reduziu-se para um total de 07 trabalhos, sendo 05 da BDTD e 02 da CAPES.

Segue o quadro com descritores utilizados na base de dados da BDTD

QUADRO 01: DESCRITORES UTILIZADOS NA BASE DE DADOS DA BDTD

<b>DESCRITORES UTILIZADOS</b>	<b>TRABALHOS ENCONTRADOS</b>	<b>TRABALHOS SELECIONADOS</b>
avaliação formativa + prática pedagógica	36	03
avaliação formativa + “ensino superior	40	01
avaliação formativa + educação superior	22	01
<b>TOTAL</b>	<b>98</b>	<b>05</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir de pesquisa documental.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a pesquisa com os mesmos descritores e delimitação temporal indicou milhares de resultados. Aplicou-se, então, os seguintes filtros, Grande Área do conhecimento: Ciências Humanas. Área do conhecimento: Educação. Área de concentração: Educação. Como critério de seleção foram analisados os cem primeiros trabalhos cujos títulos indicavam a relação com a temática do presente estudo. Decidiu-se como parâmetro, os cem primeiros trabalhos, ao verificar que a pesquisa da BDTD indicou um total de, aproximadamente, cem trabalhos.

Com os descritores compostos “avaliação formativa” + “prática pedagógica”, foram indicados 1.100 trabalhos, dos quais foram selecionados 02.

Com os descritores compostos “avaliação formativa” + “ensino superior”, foram indicados 1.577 trabalhos, dos quais foram selecionados 02, sendo estes os mesmos encontrados com os descritores utilizados anteriormente.

Já com os descritores compostos "avaliação formativa" + "educação superior", a pesquisa indicou 1.014 trabalhos, sendo os dois trabalhos selecionados os mesmos apontados com os descritores utilizados anteriormente. Estes dois trabalhos foram considerados importantes por serem indicados com a utilização dos três conjuntos de descritores.

Segue o quadro com descritores utilizados na base de dados da CAPES

QUADRO 02: DESCRITORES UTILIZADOS NA BASE DE DADOS DA CAPES

DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
avaliação formativa + prática pedagógica	1.100	02
avaliação formativa + ensino superior	1.577	00
avaliação formativa + educação superior	1.014	00
TOTAL	3.691	02

Fonte: Elaborada pela autora a partir de pesquisa documental.

Foram selecionadas 03 teses e 02 dissertações na base de dados da BDTD e na da CAPES 02 dissertações. O próximo quadro apresenta os trabalhos selecionados com os descritores utilizados nas bases de dados da BDTD.

QUADRO 03: TRABALHOS SELECIONADOS NA PESQUISA NA BASE DE DADOS DA BDTD

DESCRITORES UTILIZADOS	TÍTULO	AUTOR	TIPO	LOCAL DE DEFESA	ANO
"avaliação formativa" + "prática pedagógica"	Avaliação e validação do portfólio coletivo crítico reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da formação por competências	Glauce Dias da Costa	Tese	Universidade Federal de Viçosa	2013
	Memoriais Normativos como recurso avaliativo no Educação Superior de ciências biológicas	Heitor Luiz Borali	Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo	2017
"avaliação formativa" + "ensino superior"	Instrumentos e práticas avaliativas dos estágios de enfermagem em instituições hospitalares: perspectivas de coordenadores e docentes	Gizelda Monteiro da Silva	Tese	Universidade de São Paulo	2011



	Avaliação da aprendizagem: mapeando concepções de professores de um curso de ciências econômicas	Luiz Santo Brogiato	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina	2008
“avaliação formativa + educação superior”	Análise do Portfólio Reflexivo como instrumento de avaliação formativa em um Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem	Ornella Padovani Perez	Tese	Universidade de São Paulo	2018

Fonte: Elaborada pela autora a partir de pesquisa documental.

A seguir, o próximo quadro apresenta os trabalhos selecionados com os descritores utilizados na base de dados da CAPES.

QUADRO 04: TRABALHOS SELECIONADOS NA PESQUISA NA BASE DE DADOS DA CAPES

DESCRIPTOR UTILIZADOS	TÍTULO	AUTOR	TIPO	LOCAL DE DEFESA	ANO
“avaliação formativa” + “prática pedagógica”	Avaliação Formativa nos Cursos de Graduação da Universidade Federal De Uberlândia	Natalia Luiza da Silva	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia	2015
	Avaliação processual na Educação Superior: percursos e dilemas	Humberto Jorge Ferreira da Rocha	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo	2014

Fonte: Elaborada pela autora a partir de pesquisa documental.

Na base de dados do Portal de Periódicos CAPES/ MEC a pesquisa indicou oito revistas que tratam sobre avaliação educacional. Dessas oito, apenas duas tratam da avaliação na Educação Superior, são elas: Estudos em Avaliação Educacional e Docência do Educação Superior. Os outros seis periódicos, publicam sobre a avaliação da aprendizagem de forma ampla em diferentes contextos. Seus exemplares trazem trabalhos sobre avaliação da aprendizagem relacionados aos diferentes níveis de ensino e muitos desses estudos não abordam a avaliação da aprendizagem como sendo foco do estudo e, sim outros fatores que estão relacionados a ela, normalmente voltados para a área das políticas públicas. Assim, decidiu-se por selecionar as revistas que mais tratam da avaliação da aprendizagem na Educação Superior e dessas obteve-se um total de 05 artigos selecionados. Sendo

02 artigos da revista Estudos em Avaliação Educacional, 01 artigo da revista Docência do Educação Superior e 02 artigos da revista Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior.

Na revista Estudos em Avaliação Educacional foram indicados 04 artigos e selecionados 02, sendo que com a utilização dos descritores “avaliação formativa” + “prática pedagógica”, indicou 02 trabalhos, ambos foram excluídos por se tratar da avaliação no ensino fundamental e médio. Com os descritores “avaliação formativa” + “ensino superior”, foram encontrados e selecionados 02 artigos e com os descritores “avaliação formativa” + “educação superior”, indicou 01 artigo, o mesmo indicado e excluído na pesquisa realizada com os descritores “avaliação formativa” e “prática pedagógica”. O próximo quadro apresenta os dados da pesquisa com os descritores utilizados na base de dados da Revista Estudos em Avaliação Educacional.

QUADRO 05: ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE DE DADOS DA REVISTA ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

<b>DESCRITORES UTILIZADOS</b>	<b>ARTIGOS ENCONTRADOS</b>	<b>ARTIGOS INCLUÍDOS</b>	<b>ARTIGOS EXCLUÍDOS</b>	<b>ARTIGOS REPETIDOS</b>
avaliação formativa + prática pedagógica	02	00	02	00
avaliação formativa + ensino superior	02	02	00	00
avaliação formativa + educação superior	00	00	00	01
<b>TOTAL</b>	<b>04</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>01</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir de pesquisa documental.

Na revista Docência do Educação Superior foi indicado e selecionado 01 artigo ao se utilizar o descritor exato “avaliação formativa na educação superior”. A Revista foi lançada em 2011 e com utilização dos descritores compostos, já apresentados neste levantamento, nenhuma publicação foi indicada. Então optou-se pela leitura dos títulos de todos os artigos em todos os volumes publicados, tendo como critério de inclusão ou exclusão, o título do artigo e sua relação com o tema da pesquisa e os descritores utilizados. Após a leitura e a análise desses artigos, nenhum foi acrescentado. O próximo quadro apresenta os dados da pesquisa realizada na base de dados da Revista Docência na Educação Superior.

QUADRO 06: ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE DE DADOS DA REVISTA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

<b>DESCRIPTORES</b>	<b>ARTIGOS ENCONTRADOS</b>	<b>ARTIGOS INCLUÍDOS</b>	<b>ARTIGOS EXCLUÍDOS</b>	<b>ARTIGOS REPETIDOS</b>
avaliação formativa + prática pedagógica	00	00	00	00
avaliação formativa + ensino superior	00	00	00	00
avaliação formativa + educação superior	00	00	00	00
avaliação formativa na educação superior	01	01	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>00</b>	<b>00</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir de pesquisa documental.

A pesquisa foi realizada, ainda, na revista Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior<sup>7</sup> - RAIES por ser esta uma revista que trata especificamente da Avaliação da Educação Superior. Foram encontrados e selecionados 02 artigos.

O próximo quadro apresenta os dados da pesquisa realizada na base de dados da Revista Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior.

QUADRO 07: ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE DE DADOS DA REVISTA AVALIAÇÃO: REVISTA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

<b>DESCRIPTORES</b>	<b>ARTIGOS ENCONTRADOS</b>	<b>ARTIGOS INCLUÍDOS</b>	<b>ARTIGOS EXCLUÍDOS</b>	<b>ARTIGOS REPETIDOS</b>
avaliação formativa + prática pedagógica	00	00	00	00
avaliação formativa + ensino superior	00	00	00	00
avaliação formativa + educação superior	00	00	00	00
pesquisa seletiva pelos temas nos volumes	02	02	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>00</b>	<b>00</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir de pesquisa documental.

Os descritores foram os mesmos utilizados na sua base de dados das outras revistas. Ao perceber que a maioria dos títulos dos artigos estavam voltados para a esfera da gestão educacional realizou-se a seleção pelos temas nos volumes, sendo utilizado como critério de inclusão ou exclusão, a relação desses com a avaliação

---

<sup>7</sup> Revista que pertence à Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de Sorocaba (UNISO).

formativa. Para conhecimento dos trabalhos repetidos artigos nas bases de dados e os artigos que foram excluídos da pesquisa vide apêndices 01 e 02.

O próximo quadro apresenta os dados dos artigos selecionados.

QUADRO 08: ARTIGOS SELECIONADOS APÓS A PESQUISA REALIZADA NOS PERIÓDICOS

DESCRITORES UTILIZADOS	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO EDIÇÃO/ANO
avaliação formativa + ensino superior	A Prova Formativa Na Educação Superior: possibilidade de regulação e autorregulação	Dirce Aparecida Folleto de Moraes	Revista Estudos em Avaliação Educacional v.25 n. 58 maio/ago 2014
	Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na Educação Superior	Hélio Radke Bittencourt, Marion Creutzberg, Alziro César de Moraes Rodrigues, Alam de Oliveira Casartelli, Ana Lúcia Souza de Freitas	Revista Estudos em Avaliação Educacional v.22 n. 48 2011
avaliação formativa na Educação Superior	Perspectivas de avaliação da aprendizagem: dos dogmas, rituais e ritos à ética do bom senso	Sheyla Maria Fontenele Macedo	Revista Docência do Educação Superior V.9, 2019
pesquisa seletiva pelos temas nos volumes	Avaliação formativa no Educação Superior: avanços e contradições	Natália Luiza Silva, Olenir Maria Mendes	Revista de Avaliação da Educação Superior - RAIES vol.22, n.1, 2017
	Avaliação da aprendizagem na Educação Superior: a produção científica da revista Estudos em Avaliação Educacional em questão	Heloísa Poltronieri, Adolfo Ignacio Calderón	Revista de Avaliação da Educação Superior - RAIES vol. 20, n. 2, jul. 2015

Fonte: Elaborada pela autora a partir de pesquisa documental.

Além dos artigos selecionados dos periódicos, fazem parte desse levantamento dois artigos publicados na revista Estudos em Avaliação Educacional, que foram indicados, entre outros, pela orientadora da pesquisadora, quando a pesquisa estava na fase de identificação das fontes para a definição do tema da pesquisa.

Segundo Gil (2002), a contribuição do orientador é fundamental para identificar as fontes bibliográficas adequadas ao desenvolvimento da pesquisa. São eles: “Avaliação e aprendizagem na Educação Superior” e “Concepções de avaliação de alunos universitários: uma revisão da literatura”. O primeiro artigo foi publicado em 2009, de autoria de Joe Garcia. O segundo artigo foi publicado em 2012, de autoria

de Daniel Abud Seabra Matos, Gavin Thomas Lumsden Brown e Sérgio Dias Cirino. Estes artigos foram considerados importantes, visto que ambos abordam a avaliação da aprendizagem na perspectiva do aluno e que embora a presente pesquisa, seja sobre a avaliação da aprendizagem na prática docente, traz e reflete a participação do aluno nesse processo. Afinal, todo o processo educacional que visa a melhoria da aprendizagem do aluno, sabe da importância de considerar a presença desse em todas as suas etapas.

O próximo tópico apresenta a análise dos elementos existentes nas teses, dissertações e artigos, bem como sua relação com a temática deste estudo.

## 2.2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os trabalhos ao abordarem temas como prova, instrumentos de avaliação de disciplina, projetos e planos de curso, avaliação da aprendizagem, entre outros, o fazem diante dos conceitos e da percepção, tanto de professores quanto de alunos, de que a avaliação quando fundamentada na concepção formativa pode melhorar a aprendizagem.

Silva e Mendes (2017), no artigo “Avaliação formativa no Educação Superior: avanços e contradições” analisam o processo de avaliação das aprendizagens em alguns cursos da Educação Superior e verificam em que medida, estes constituem uma avaliação para as aprendizagens, cumprindo seu papel pedagógico. As autoras fazem algumas considerações sobre a lógica que fundamenta a avaliação educacional, bem como sobre o entendimento de avaliação formativa que embasa a análise da sua pesquisa. Com os questionamentos: Como é desenvolvida a avaliação das aprendizagens nesses cursos que têm como diretriz a avaliação formativa? Em que medida ela constitui também avaliação para as aprendizagens, cumprindo seu papel pedagógico? As autoras buscam compreender o que se entende, no âmbito desses cursos, por avaliação formativa? Qual a relação entre o que é proposto nos PPCs e o que os(as) professores(as) desses cursos comunicam quanto às suas

próprias práticas avaliativas? Dentre esses cursos, há alguma distinção da cultura avaliativa predominante nas licenciaturas e nos bacharelados?

Quanto à concepção dos professores sobre a avaliação, Silva e Mendes (2017), verificaram com sua pesquisa, que houve um avanço, embora pequeno, no discurso da Instituição investigada, por meio de seus documentos oficiais de planejamento, onde alguns desses já explicitam a necessidade de a prática avaliativa ocorrer numa perspectiva formativa. Por outro lado, tanto nos planos de ensino quanto nas entrevistas foram identificados elementos incoerentes com os princípios da avaliação formativa.

Brogiato (2008), com sua dissertação “Avaliação da aprendizagem: mapeando concepções de professores de um curso de ciências econômicas” constata sobre a concepção de avaliação, o fato de que os professores – em sua maioria – a têm enquanto um momento de verificação das informações retidas pelos educandos e, por isso, há maior concentração na promoção de instrumentos avaliativos, como provas. Todavia, para avaliar competência há necessidade de promoção de tarefas complexas, que abarquem também o domínio de conhecimentos procedimentais e atitudinais. Ainda, constatou a confusão entre o processo e o instrumental de que se vale para amearhar informações: a avaliação da aprendizagem é confundida com provas, o que gera certo descomprometimento com a análise e subsequente retomada das dificuldades de aprendizagem, aspecto nodal na avaliação formativa, pois a nota encerra qualquer preocupação com o devir.

Já Borali (2017), em relação aos conceitos e aos estudos sobre a avaliação formativa traz em sua dissertação “Memoriais normativos como recurso avaliativo no Ensino Superior de ciências biológicas” que o professor que conhece profundamente seu aluno pode fazer uso deste conhecimento para preparar melhores avaliações e estando ciente da trajetória de cada discente pode a partir disso fornecer às avaliações seu verdadeiro caráter formativo e não só como ferramenta para verificação da aprendizagem.

Em relação a utilização dos instrumentos avaliativos, Moraes (2014), relata no artigo “A prova formativa na Educação Superior: possibilidade de regulação e autorregulação” os resultados da investigação sobre as possibilidades do uso da prova como instrumento de avaliação formativa em um curso de formação de

professores na tentativa de superar sua visão classificatória da prova. A autora reflete sobre a necessidade e importância de experiências que ajudem os sujeitos a entender a utilização dos instrumentos avaliativos em uma perspectiva formativa capaz de subsidiar a regulação e a autorregulação dos processos de ensino e aprendizagem, distanciando-se da função de apenas verificar o que foi aprendido e dar uma nota. Sua pesquisa focou a prática de uma prova em sua função formativa, servindo tanto ao professor como aos alunos para repensar e modificar suas ações.

Ao investigar a possibilidade de fazer uso da prova a serviço do processo de ensino e aprendizagem, distanciando-a do caráter classificatório seu trabalho contribui para o repensar das políticas de formação inicial e continuada de professores, indicando os caminhos percorridos para que tal prática se efetive na educação superior. Seus dados apontaram que, quando se compreende o significado da avaliação em sua função formativa, a visão classificatória pode ser superada e uma nova concepção de avaliação será constituída.

Quanto a isso, Fernandes (2005), explica que a avaliação tem de contribuir para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento, motivando os alunos para a resolução de problemas e para a valorização de aspectos de natureza socioafetiva e mais orientada para as estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos. Conseqüentemente, é necessário: a) recorrer a tarefas de avaliação mais abertas e variadas; b) diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos de recolha de informação; c) desenvolver uma avaliação que informe, tão claramente quanto possível, acerca do que, em cada disciplina, todos os estudantes precisam de saber e ser capazes de fazer; e d) analisar de forma deliberada e sistemática a informação avaliativa recolhida junto dos alunos (FERNANDES, 2005, 07).

Neste sentido a pesquisa de Moraes (2014), corrobora com o exposto ao refletir sobre a necessidade e importância de experiências que ajudem os sujeitos a entender a utilização dos instrumentos avaliativos em uma perspectiva formativa capaz de subsidiar a regulação e a autorregulação dos processos de ensino e aprendizagem, distanciando-se da função de apenas verificar o que foi aprendido e dar uma nota. A autora fundamenta sua pesquisa na perspectiva de avaliação formativa que tem como função primordial regular o processo de ensino e de aprendizagem (ALLAL, 1986; CARDINET, 1993; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002;

JORBA; SANMARTÍ, 2003; FERNANDES, 2009; SANMARTÍ, 2009). Seus dados apontaram que, quando se compreende o significado da avaliação em sua função formativa, a visão classificatória pode ser superada e uma nova concepção de avaliação será constituída.

Radke et al (2011), no artigo “Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na Educação Superior” tratam a avaliação com foco nos instrumentos avaliativos utilizados pelas diferentes disciplinas de diversos cursos de graduação. Os autores apresentam as etapas do processo de desenvolvimento e de validação de um instrumento de avaliação para disciplinas de graduação, utilizando técnicas oriundas da Psicometria, Para isso foi elaborado, segundo os autores, um instrumento simples e pouco extenso que contemplou três dimensões específicas relativas a disciplina: seus aspectos gerais, a ação de ensino do professor e a autoavaliação (ação do aluno). Os autores consideram que a avaliação de disciplinas não seja vista como um processo desconectado do projeto pedagógico institucional, mas que possa contar com a participação de profissionais de diferentes áreas no desenvolvimento do instrumento e na condução do processo, com base em uma perspectiva de avaliação formativa, orientada à promoção da aprendizagem dos estudantes e concluem que a avaliação formativa é a que mais ajudará na aprendizagem dos alunos.

Macedo (2019), apresenta no artigo “Perspectivas de avaliação da aprendizagem: dos dogmas, rituais e ritos à ética do bom senso” como as práticas avaliativas, especialmente no Educação Superior, se incrementaram enquanto doutrina, conjunto de dogmas, rituais e ritos, e como a ética do bom senso, de bases reflexiva, sensível e justa, contribui para o desvelamento da real natureza ontológica do ato de avaliar. A autora traz a reflexão de que a prova em si é um rito e um dos rituais mais tradicionais e recorrentes na prática doutrinária de avaliar no Educação Superior.

O professor, ao dar a prova, deseja que o aluno seja provado. Este, por sua vez, deverá provar que está pronto, configurando-se, inclusive, a própria prova numa espécie de rito de passagem, o que leva a ser criada em certas universidades a semana de provas e, questiona: Como então escapar de todo esse contexto utilizando-se a prova como instrumental de avaliação numa perspectiva libertadora,



justa, equânime e da formação de valores éticos? Como principal resultado a autora descobriu que a ética é temática indissociável ao plano praxiológico da avaliação da aprendizagem, sendo ambas categorias inseparáveis do processo ensino-aprendizagem.

Poltronieri e Calderón (2015), com o artigo “Avaliação da aprendizagem na Educação Superior: a produção científica da revista Estudos em Avaliação Educacional em questão” analisam a produção científica a respeito da avaliação da aprendizagem na Educação Superior divulgada na revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE) em um período de 20 anos - desde sua criação em 1990 até 2010. na disseminação do conhecimento científico da área da avaliação da educação. Este estudo foi considerado importante por ter realizado e analisado um recorte temporal anterior ao desta pesquisa e, assim como esta, anuncia que são poucas as revisões que tratam do tema na Educação Superior.

Os autores, primeiramente, explicam que estudos apontam que a revista EAE - editada pela Fundação Carlos Chagas - juntamente com a revista Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES) constituem-se, no Brasil, em referências básicas.

Poltronieri e Calderón (2015), nesse estudo, identificam as tendências temáticas predominantes na revista EAE, referentes a avaliação da aprendizagem na Educação Superior durante esses vinte anos.

O que chama a atenção neste trabalho é que na análise dos resultados Poltronieri e Calderón (2015), quanto ao eixo temático “teoria da avaliação” e o subeixo temático “Avaliação formativa” que faz parte do eixo temático “práticas avaliativas”, trazem que o eixo temático “teoria da avaliação” enquadrava apenas dois artigos referentes à avaliação da aprendizagem na Educação Superior. Sendo o primeiro de Souza (2005) e o segundo de Garcia (2009). Cabe ressaltar que o artigo de Garcia (2009), já fazia parte do levantamento inicial dessa pesquisa, por tratar a avaliação voltada aos aspectos da aprendizagem do estudante, como anunciando anteriormente. Destaca-se primeiramente, as considerações sobre o trabalho de Souza.

Souza (2005) analisa a chamada avaliação por competência, que tem como pressuposto o desenvolvimento, nos alunos, da capacidade de mobilização

dos saberes para a resolução de problemas e para o enfrentamento de imprevistos nas situações laborais. A autora ressalta que avaliação das competências não pode ter finalidade meramente constatativa ou certificativa, mas deve ter em vista o pleno desenvolvimento das potencialidades do ser humano e do profissional, em uma perspectiva de autodesenvolvimento, pela constituição de um compromisso permanente com a formação continuada, principalmente porque uma sociedade que vise à educabilidade não se pode contentar em deixar pessoas “na beira da estrada”. (POLTRONIERI; CALDERÓN. 2015, p. 479).

Sobre o trabalho de Garcia (2009), trazem que o autor apresenta uma análise teórica sobre as relações entre avaliação e aprendizagem na educação superior focando os aspectos da avaliação formativa e sua função de dar um retorno ao estudante quanto ao seu desempenho.

Já o subeixo temático “avaliação formativa” enquadrou três trabalhos. Os autores colocaram neste subeixo temático artigos que tratam de discutir as práticas de avaliação formativa no âmbito da Educação Superior, os quais evidenciaram experiências, práticas e análises teóricas que tentam romper com as formas tradicionais de avaliação de caráter classificatório e somatório. Ressaltando, principalmente o caráter participativo, democrático e processual da avaliação formativa. No primeiro trabalho, Poltronieri e Calderón (2015), observam a produção de Abramowicz (1995), que investiga a avaliação da aprendizagem de alunos trabalhadores dos cursos superiores noturnos, destacando que esta precisa ser uma avaliação que tem em seu cerne a participação, na qual o aluno é visto como sujeito do processo, ativo, que não só memoriza e reproduz conhecimento, mas os constrói criticamente. Os autores explicam, ainda, que tal avaliação não foge de seu caráter controlador, porém não é um controle autoritário, mas sim democrático, entendido não como produtos expressos em notas em provas, mas um processo que leva em conta toda a trajetória do aluno.

Nos outros dois trabalhos, Poltronieri e Calderón (2015) trazem a análise de duas pesquisas realizadas em dois cursos de graduação, um realizado por Albertino e Souza (2004), sobre a avaliação formativa no contexto dos cursos de enfermagem e, o outro de Berbel, Oliveira e Vasconcellos (2006), nos cursos de licenciatura. Segue primeiramente a análise da pesquisa realizada nos cursos de enfermagem:

Albertino e Souza (2004) debruçaram-se sobre a formação oferecida nos cursos de Enfermagem, tendo a preocupação de superar práticas avaliativas

que pouco contribuem para a formação do profissional de Enfermagem comprometido com o desvelamento, reflexão e superação das dificuldades do cotidiano de trabalho. Os autores buscaram implementar na disciplina Administração da Assistência de Enfermagem formas de avaliação formativa. As autoras destacam que a introdução de uma prática avaliativa diferenciada levou os alunos a participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Segundo as autoras, as análises evidenciaram que a avaliação como processo gerou maior comprometimento com a reflexão sobre a prática e o aperfeiçoamento do processo de trabalho e com a superação das questões emergentes do cotidiano. (POLTRONIERI; CALDERÓN. 2015, p. 479).

Da análise do trabalho de Berbel, Oliveira e Vasconcellos (2006), nos cursos de licenciatura, os autores colocam:

tomando como referência a aprendizagem nos cursos de licenciatura, Berbel, Oliveira e Vasconcellos (2006) investigaram as práticas de avaliação da aprendizagem, objetivando saber que fatores explicam tais práticas avaliativas e que lições podem ser delas extraídas, referentes aos aspectos didático-pedagógicos. Em seus resultados, os autores afirmam que os cursos de licenciatura valorizam práticas que privilegiam a orientação e o acompanhamento dos alunos visando ao aprendizado destes, à indissociabilidade entre a avaliação e a metodologia de ensino, e à prática de avaliação vinculada a um alto nível de exigência. Além disso, evidenciou-se também um movimento de continuidade/ruptura nos processos de avaliação que os aproximam da avaliação formativa. (POLTRONIERI; CALDERÓN. 2015, p. 479).

Os dados da pesquisa de Poltronieri e Calderón (2015), corroboram com o que vem sendo percebido, ainda hoje, sobre o tema. São poucos os trabalhos que tratam da avaliação da aprendizagem no Educação Superior com foco na avaliação formativa.

Como anunciado anteriormente, faz parte desse levantamento dois artigos publicados na revista Estudos em Avaliação Educacional que abordam a avaliação da aprendizagem na perspectiva do aluno.

Garcia (2009), apresenta em seu estudo uma importante análise teórica sobre as relações entre avaliação e aprendizagem na Educação Superior e a importância do feedback ao estudante sobre o seu desempenho. Já o estudo de Cirino, Lumsden e Matos (2012), enfatiza a visão do aluno no que diz respeito a avaliação da aprendizagem.

Tendo por base a perspectiva fornecida por um conjunto de pesquisas a respeito da avaliação no contexto do ensino universitário Garcia (2009), analisou a influência que as práticas de avaliação exercem sobre a abordagem dos alunos em

relação à aprendizagem. O autor explora o conceito de estilo de pensamento, fundamentados nos escritos de Sternberg (1997) e traz algumas considerações acerca da importância das escolhas avaliativas exercidas pelos professores que atuam na graduação.

Garcia (2009) conclui enfatizando que diversas pesquisas sugerem que, mesmo conhecendo muito sobre as características e formas de aplicação de diversos métodos de avaliação na Educação Superior, ainda não sabemos o suficiente a respeito de como conseguir, de maneira sistemática, que os estudantes experimentem determinadas formas de aprendizagem, colocando que há muitas perguntas ainda a fazer, e respostas a obter e que as escolhas avaliativas dos professores são capazes de moldar os trajetos de aprendizagem dos estudantes, e, portanto, de transformar a natureza de suas experiências educacionais na graduação.

Cirino, Lumsden e Matos (2012), apresentam uma revisão de estudos sobre as concepções de avaliação de alunos universitários brasileiros, divididos em quatro grupos, segundo os quais a avaliação: 1) melhora o ensino e a aprendizagem; 2) tem um impacto emocionalmente positivo nos alunos; 3) é irrelevante porque é injusta ou ruim; e 4) torna os alunos responsáveis. Os autores destacam pontos que consideram relevantes ao concluírem a pesquisa. Colocam que poucos estudos têm conseguido captar e inter-relacionar concepções múltiplas de avaliação dos alunos, ficando evidente que uma gama extensa de concepções de avaliação foi identificada nas experiências e pensamentos de estudantes universitários brasileiros, como: a consciência de responsabilização do aluno, responsabilização da escola, melhora e irrelevância.

Para os autores a concepção dominante parece ser uma reação emocional negativa (irrelevância) com relação à responsabilização do aluno, evidências de que formas tradicionais de práticas avaliativas (ex: provas) são mais fortemente associadas com o propósito de responsabilização, enquanto tipos de avaliação mais alternativos e informais (autoavaliação e avaliação feita pelos colegas) parecem estar relacionados com a concepção de melhora e evidências de que as práticas avaliativas formais dominam a sala de aula e as práticas universitárias no Brasil. Este estudo foi considerado importante por se tratar de uma revisão que investiga a concepção dos alunos universitários referentes ao tema avaliação da aprendizagem.

O levantamento contribuiu para o aprofundamento do tema avaliação da aprendizagem. A leitura dos trabalhos permitiu conhecer a discussão referente a avaliação formativa e sua relação com a prática pedagógica do professor universitário, bem como as problematizações, as metodologias, resultados explicitados, lacunas e proposições apontadas.

Foi possível perceber, ainda, no recorte temporal de 2008 a 2019 que existem muitos estudos sobre a avaliação da aprendizagem de forma geral, porém, ela ainda necessita ser investigada na Educação Superior, principalmente, a avaliação formativa que demonstrou ser resultado de pesquisas que indicam sua importância, mas poucas, estão se atentando a descobrir se ela está se efetivando, especificamente, na Educação Superior.

Os resultados da revisão confirmam a importância do tema investigado na área educacional. A partir da revisão da literatura foi constatado que avaliação formativa da aprendizagem no Ensino Superior é um assunto complexo e que a produção da área colabora para o tema investigado ao constatar que os principais achados estão relacionados com as mesmas indagações que deram origem a esta pesquisa.

### **3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTEXTO HISTÓRICO, CONCEITOS E A PRÁTICA DOCENTE**

O capítulo apresenta a avaliação da aprendizagem dentro do contexto histórico, político e social da educação, aborda a compreensão de como a evolução de seus conceitos, definições e concepções têm contribuído para que ela possa ser exercida num processo de ensino e aprendizagem fundamentado numa perspectiva democrática de educação.

Ao se definir o que é avaliação, num sentido amplo, a interpretação de seu significado pode acabar por direcioná-la a diferentes contextos e possibilidades, porém, deve-se entender que a avaliação da educação tem suas especificidades em cada área em que é abordada.

Brandalise et al (2020) conceituam que

A avaliação educacional é uma prática que se refere aos processos de construção de sentidos, de significados e de conhecimentos sobre diferentes

contextos e realidades sociais, e para diversos sujeitos. É um ato constitutivo do ser humano, uma vez que é um dos modos reconhecer uma determinada realidade, razão de sua importância e presença atualmente em todos os domínios do conhecimento e espaços sociais. (BRANDALISE et al 2020, p.11).

A avaliação da aprendizagem é apenas uma das dimensões do campo da avaliação educacional. Afonso (2014) define que a avaliação educacional é um *campo* complexo que inclui, entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a própria avaliação de políticas. A avaliação dos alunos é, portanto, apenas uma dimensão do vasto campo da avaliação educacional. (AFONSO, 2014, p. 487).

Conforme o enfoque abordado, a avaliação pode ser direcionada para a uma perspectiva de medida ou formativa e atrelado a isso estão as concepções de formação do sujeito que podem ser constituídas para a sua emancipação ou para o seu controle. Cabe ressaltar que a avaliação defendida neste estudo se fundamenta nos pressupostos da avaliação formativa. Sobrinho (2003) explica que

Múltiplos são os públicos a que podem destinar-se as avaliações. Elas podem ser definidas a partir de distintos ângulos e lhes são atribuídos diferentes fins, funções ou propósitos. Podem ser vistas na perspectiva de sua função o finalidade e, então, são classificadas ora como formativas, que são mais comumente internas e centradas no processo, tendo em vista a melhoria da qualidade, ora como somativas, que mais frequentemente se definem como externas e finalísticas, quase sempre levando à classificação de indivíduos, grupos ou instituições. (SOBRINHO, 2003, p. 52).

A palavra “avaliação” pode ser conceituada de diferentes formas. Santos e Guimarães (2017) com base na descrição de Kraemer (2006) explicam que o termo avaliação vem do latim e significa dar valor ao objeto de pesquisa ou medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos dos conteúdos estudados. A avaliação, nesta concepção, pode ser compreendida com objetivo de verificação dos conteúdos aprendidos pelos alunos e quando identificados conteúdos que os alunos ainda possuem dificuldades, estes devem ser retomados/reforçados no processo de ensino-aprendizagem.

Taras (2010) em consonância ao exposto traz que o termo avaliação, geralmente, se refere a julgamento e constitui um processo que permeia grande parte das nossas vidas. A autora explica que no âmbito educacional, esse processo também se dá em todos os níveis e contextos, e muitos nomes lhe têm sido conferidos. Entretanto, talvez seja válido lembrar que avaliação é avaliação e que tudo pode ser e é julgado. (TARAS, 2010, p. 125).

Para descrever o processo de avaliação e explicar como se chega ao julgamento Taras (2010), recorre a Scriven (1967).

Conforme foi observado, esse julgamento pode ser tanto do processo quanto do produto, explícito ou implícito, formal ou informal, ou de qualquer ponto desse contínuo. A avaliação é uma atividade metodológica essencialmente similar em qualquer contexto: não importa se estamos avaliando máquinas de café ou máquinas de ensinar, planos para uma casa ou planos para um curso. Trata-se de uma atividade que consiste simplesmente na junção e combinação de dados de desempenho com um conjunto ponderado de escalas de objetivos para gerar listas comparativas ou numéricas, com base (a) nos instrumentos de coleta de dados, (b) nas ponderações e (c) na seleção dos objetivos. (SCRIVEN, 1967, p. 40).

Diante disso, o tema avaliação pode ser considerado e debatido em diferentes contextos, o que permite que os seus conceitos se constituam e se reconstruam ao passar dos tempos por meio de diferentes interpretações.

### 3.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

A prática de avaliar a aprendizagem na atualidade, embora esteja fundamentada nos princípios dos estudos de grandes teóricos que se dedicam ao tema e orientam para uma prática mais democrática, ainda é exercida nos moldes de uma educação tradicional. “Somos herdeiros de sistematizações e prescrições do nosso passado escolar, as quais deixaram marcas indeléveis em nosso modo de pensar e agir. No que se refere aos exames escolares, proposições e prescrições dos séculos XVI e XVII, que atravessaram os séculos seguintes e chegaram até nós”. (LUCKESI, 2011).

Em seus estudos Luckesi (2011), aponta que

[...] a prática educacional predominante em nossas escolas traz as marcas da pedagogia denominada tradicional, sistematizada sobretudo no decorrer

do século XVI e início do século XVII. As propostas pedagógicas jesuítica (visão católica) e comeniana (visão protestante), sistematizadas no decorrer do século XVI e início do século XVII sintetizam as formulações teórico-práticas da educação para o período e já incluem a prática do ensino simultâneo. Esse período é um marco para a educação escolar que se processa na modernidade e na contemporaneidade. A prática educativa escolar que conhecemos hoje é diversa da prática educativa escolar anterior àquele período. (LUCKESI, 2011, p. 233).

O autor nos ajuda a compreender que o modelo de avaliação que é praticado hoje, em parte, nas instituições de ensino é resultado de um processo de construção e reconstrução de significados e interesses históricos, políticos e sociais de um determinado período.

Em consonância ao exposto, Dias Sobrinho (2003) afirma que a avaliação que hoje nos afeta se relaciona com as possibilidades e as necessidades de escolha que o mundo moderno engendrou. Neste sentido, avaliar é um ato estreitamente ligado a escolher e optar.

Para melhor contextualizar o processo evolutivo dos conceitos e concepções da avaliação no âmbito da aprendizagem este capítulo se fundamenta, entre outros, em Fernandes (2009), principalmente, em sua obra denominada “Avaliar para Aprender”. Nesta obra, o autor apresenta as *quatro gerações* de avaliação distinguidas por Guba e Lincoln (1989), sendo a *quarta geração* a mais condizente com as necessidades educacionais da atualidade.

Segundo Fernandes, Guba e Lincoln (1989) referem que a evolução dos significados que foram sendo atribuídos à avaliação não pode ser desvinculada dos contextos históricos e sociais, dos propósitos que se pretendiam alcançar ou das convicções filosóficas dos que tinham algo que ver com a concepção, o desenvolvimento e a concretização das avaliações. Consideram ainda que, ao longo dos tempos, as conceitualizações de avaliação se tornaram mais complexas e sofisticadas. (FERNANDES, 2009, p. 44).

A primeira geração descrita por Fernandes (2009), a partir das ideias de Guba e Lincoln, ficou conhecida como *geração da medida*. Nesta geração a avaliação era sinônimo de medida e a ideia que prevalecia era que a avaliação era uma questão essencialmente técnica.

Os testes psicológicos com base nos estudos de Sperman (1904, 1907, 1913) sobre psicometria e os testes de inteligência criados por Binet e Simon (1905)



(FERNANDES, 2009) e os estudos da psicologia comportamental sobre a aprendizagem trouxeram o entendimento de que a aprendizagem pode ser medida, quantificada, tendo como base a Pedagogia Tecnicista.

Para Guba e Lincoln (1989), a primeira geração ou geração da mensuração, foi marcada pela valorização dos testes ou exames, ditos, como capazes de mensurar a aprendizagem. Este modelo de avaliação, que marca o primeiro período apresentado pelos autores, teve início no século XX e se manteve até a década de 1930.

Nesta época os exames eram utilizados para verificar se os alunos estavam progredindo, já o professor era visto como avaliador e tinha a função técnica de conhecer todos os instrumentos e testes capazes de mostrar se o aluno havia ou não se apropriado dos conteúdos previamente ensinados.

A escola por sua vez, tinha como função ensinar o conteúdo, previamente selecionado e considerado o correto para a época, o qual era um ensino baseado em diversos conceitos. A escola também exercia o papel de deter domínio sobre aqueles que a frequentavam e testar a memorização dos conteúdos. Já os exames eram realizados de maneira individual, preferencialmente oral, porém quando escrito, de maneira discursiva para que a memorização pudesse ser medida.

Para Guba e Lincoln (1989), uma característica da avaliação por medida é que todas as variáveis podem ser mensuradas e, que a ampla aceitação e divulgação dos testes de inteligência, ajudaram a fundamentar e firmar essa geração como uma avaliação marcada pela medida e verificação.

Segundo Dias Sobrinho (2003), a aprendizagem foi problema central de estudos da psicologia nas três primeiras décadas do século XX, como apresentado por Guba e Lincoln (1989), dada a relativa facilidade de mensurá-la e quantificá-la, pois se supunha que pudesse ser controlada por meio de métodos de análise científicos, pretensamente com grandes garantias de credibilidade e fiabilidade, diferente do que ocorre no estudo de outros fenômenos experienciais humanos mais complexos, que envolvem, por exemplo, emoções e valores. Dias Sobrinho (2003) pondera e questiona: se a aprendizagem é em geral quantificada por meio de números ou por outras formas de notação e classificação; porém como medir emoções ou experiências existenciais? Em seguida explica:

Tratava-se, então, basicamente de avaliação de aprendizagem, mediante os procedimentos convencionais de testes, provas e exames aplicados aos alunos, para medir rendimentos, sem ainda preocupação com dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem, como currículo em sentido pleno, e tampouco com estruturas institucionais, programas pedagógicos ou políticos. O foco principal eram os testes, as escalas de classificação, os instrumentos técnicos. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 18).

Fernandes (2011) revela que esta ideia de medição está ligada ao taylorismo e foi fortemente adotada pelos sistemas de ensino, os quais são influenciados até os dias atuais. Para o autor, a avaliação não pode ser reduzida a uma medida, pois “avaliar é uma prática social que não pode ser confundida como uma das chamadas ciências exatas e muito menos como mera técnica” (FERNANDES, 2011, p. 84).

O autor menciona que este modelo de avaliação é atribuído para a classificação em períodos determinados, dentro de uma perspectiva na qual:

- Classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência;
- Os conhecimentos são o único objeto de avaliação;
- Os alunos não participam no processo de avaliação;
- A avaliação é, em geral, descontextualizada;
- Privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objetividade e procurando a neutralidade do professor (avaliador) e
- A avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos. (FERNANDES, 2009, p. 46).

A primeira geração da avaliação apresentou falhas e se limitou, basicamente, em avaliar o que o aluno aprendeu por meio de testes. Neste contexto, surge a *segunda geração* da avaliação que prevaleceu durante os anos de 1940 e 1950 do século XX, fundamentada na necessidade de melhor entendimento acerca do objeto avaliação.

Para Fernandes (2009), a segunda geração procurou superar algumas das limitações detectadas nas avaliações da primeira, como por exemplo, o fato de os conhecimentos dos alunos serem considerados os únicos objetos de avaliação. Com o tempo considerou-se muito limitador avaliar um sistema educacional baseado apenas nos resultados dos alunos, pois há muitos fatores que têm de ser considerados e envolvidos nesse processo, como por exemplo, a revisão dos currículos.

Denominada “avaliação como descrição”, essa geração tem uma abordagem descritiva centrada em objetivos. Para Fernandes (2009), a segunda geração tem o

caráter de descrição dos pontos fortes e fracos em relação aos objetivos estabelecidos. Por isso, Guba e Lincoln (1989) referem que os avaliadores perante objetivos educacionais previamente determinados, tinham como principal meta, descrever padrões de pontos fortes ou pontos fracos.

A ampliação do acesso ao ensino secundário demandou avaliar os currículos, mas os dados baseados no desempenho de estudantes eram insuficientes. O objetivo não era simplesmente medir resultados, mas fazer com que o currículo funcionasse.

Considerado o principal autor da geração da avaliação como descrição e conhecido como o pai da avaliação educacional, Ralph Winfred Tyler, foi um educador norte americano que desenvolveu um modelo de avaliação de currículos e programas educacionais com foco nos objetivos.

O modelo de Tyler parte do princípio de que educar consistiria em gerar e/ou mudar padrões de comportamento. Sendo assim, o currículo deveria ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados. Nesse contexto, a avaliação verificaria a concretização dos objetivos propostos e a congruência entre resultados e objetivos. Para Fernandes (2009), Avaliação Educacional foi o termo que Ralph Tyler escolheu para tratar do processo de avaliação em relação ao cumprimento ou não dos objetivos que foram previamente definidos.

Silva (2007), apresenta as quatro perguntas de Tyler relacionadas à organização e ao desenvolvimento do currículo, que contribuiriam para a avaliação da educação. São elas:

1. Que objetivos deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2007, p. 25).

Silva (2007, p. 25), explica que as quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: currículo (1), ensino e instrução (2 e 3) e avaliação (4).

A *terceira geração* das quatro distinguidas por Guba e Lincoln (1989) e apresentada por Fernandes (2009) é a *avaliação como juízo de valor*. O autor afirma

que ela surgiu da necessidade de aprimorar os processos da geração que a antecedeu, permitindo então a formulação pelos avaliadores, de juízos de valor acerca das aprendizagens, do sistema educacional ou de quaisquer objetos de avaliação.

Durante as décadas de 1960 e 1970 do século XX, o desenvolvimento de reformas educacionais voltadas ao ensino de Matemática e de Ciências foi impulsionado. Os Estados Unidos e os países mais desenvolvidos da Europa, por exemplo, investiram na avaliação dos currículos, dos projetos e das aprendizagens dos alunos com o intuito de verificar se essas reformas obedeciam aos critérios previamente estabelecidos.

Fernandes (2009), aponta que na terceira geração a avaliação é vista como um processo deliberado e sistemático de coleta de informações, em busca de formular um juízo acerca de seu mérito. As ideias que surgiram foram:

- a avaliação deve facilitar a tomada de decisões que regulam o ensino/aprendizagem.
- a coleta de informações deve ir além dos resultados que os alunos têm nos testes.
- avaliação tem de envolver professores, pais, alunos e outros atores.
- os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos como em conta no processo de avaliação; e
- a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação. (FERNANDES, 2009).

Assim essa geração também ficou conhecida como avaliação de apreciação ao mérito.

Dias Sobrinho (2003 p. 23), ressalta que a avaliação passa a ser nos anos 1970 e seguintes, além de uma área de muitas práticas, um importante objeto de estudos.

Nesse contexto, em que a avaliação ganha um caráter mais amplo, Michael Scriven, em 1967, intermedia a distinção entre Avaliação Somativa, mais associada à seleção e certificação e Avaliação Formativa, mais associada ao desenvolvimento e à melhoria das aprendizagens e a regulação das aprendizagens nos processos de ensino. Santos (2002) em seus estudos sobre regulação da aprendizagem, explica:

Entendemos por regulação da aprendizagem todo o ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua diretamente para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem. Ao falarmos numa ação sobre os mecanismos de aprendizagem, consideramos o papel central

do sujeito, daquele que aprende. Assim, todo e qualquer ato de regulação tem necessariamente que passar por um papel ativo do aluno. Estamos aqui a assumir as teorias cognitivas da aprendizagem que apontam que esta atividade implica inevitavelmente a ação do próprio. (SANTOS, 2002, p. 77).

Então se faz a clássica distinção entre *avaliação formativa*, que se realiza ao longo do processo com introdução de modificações, e *avaliação somativa*, realizada depois de terminado um processo para verificar os resultados (Jiménez, 1999:30) (SOBRINHO, 2003).

Fernandes (2009) cita os autores Bloom, Hastings e Madaus (1971) que defendem que a avaliação formativa tem um papel crucial nas ações didáticas dos professores em relação às dificuldades dos estudantes, constituindo um processo inseparável do desenvolvimento da chamada pedagogia para a maestria.

Utilizada primeiro pelos behavioristas e neo behavioristas essa expressão pode ser identificada também em outras perspectivas teóricas como as cognitivistas, por exemplo, que alicerçadas na sociologia, na antropologia e na psicologia social conferiram a ela uma outra profundidade. Os cognitivistas usam a pedagogia para maestria na análise dos processos de aprendizagem em um quadro de definição de objetivos mais abrangentes enquanto os behavioristas se utilizam dela para análise de resultados e com objetivos estritamente comportamentais.

Após apresentar as três gerações, Fernandes (2009), aponta algumas de suas limitações que de certa forma são, ainda, as mesmas apresentadas na realidade dos sistemas de avaliação: a tendência dos sistemas educacionais e das avaliações refletirem o ponto de vista de quem os financiou; dificuldade de acomodar a pluralidade de valores e culturas existentes nas sociedades atuais; excessiva dependência do método científico que se traduz em avaliações pouco ou nada contextualizadas, ou seja, por serem considerados “neutros”, esses instrumentos quantificam e colocam na neutralidade tanto avaliadores quanto avaliados.

O autor entende que essas limitações demonstram como os embasamentos dessas três gerações iniciais, ainda, estão muito presentes nos sistemas educacionais, embora não se encaixem mais nas teorias atuais de aprendizagem e nas mudanças constantes pela qual as sociedades têm passado.

Por fim, entende-se que frente à avaliação como medida ou como descrição, a avaliação como juízo de valor representou ganhos significativos para o processo

avaliativo, principalmente no que concerne à abrangência dos elementos considerados nas avaliações e à expansão das possibilidades de análise.

Quanto a isso, Dias Sobrinho (2003), argumenta que avaliação se torna ela mesma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. O autor explica que

A dimensão do valor está na essência mesma da avaliação e inscreve radicalmente em sua etimologia. O valor dota a avaliação de uma função ativa. Ela não se restringe a somente a descrever resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e elementos finais. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24).

É preciso lembrar que embora traga em seu conceito as dimensões do valor, nesta geração, ela ainda é fundamentada nos conceitos de escola eficaz e da pedagogia por objetivos baseada na tradição positivista. Dias Sobrinho esclarece que “nem sempre nos programas estavam claramente traçados os objetivos que deveriam ser alcançados. [...] a avaliação se propunha a verificar em que grau os objetivos estavam sendo alcançados, porém não questionava o valor dos objetivos”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 25).

Fernandes (2009) ao analisar as três primeiras gerações da avaliação, descritas por Guba e Lincoln (1989), faz uma breve síntese sobre elas e aponta algumas características preponderantes antes de abordar a última geração. Destaca-se que com o passar dos anos as concepções de avaliação se tornaram muito mais complexas e sofisticadas, evoluindo muito nos métodos, objetivos a serem alcançados, propósitos e finalidade.

Brandalise (2010) corrobora ao analisar que as três gerações passaram por um processo evolutivo nas suas concepções de avaliação no que se refere aos métodos utilizados, dos objetos considerados e de suas finalidades.

De uma concepção inicial muito restrita, reducionista e essencialmente técnica, centrada na medição e descrição, evoluiu-se para uma concepção mais abrangente com a sistemática apreciação do mérito e do valor dos objetos avaliados, que deixaram de ser exclusivamente relativas ao conhecimento dos alunos (aprendizagem), e passaram a incluir (ou sugerir a inclusão) outros objetos educacionais, tais como: currículos programas, ensino, políticas, professores e projetos. (BRANDALISE, 2010, p. 56).

É neste contexto que Fernandes (2009), descreve a *quarta geração* de avaliação denominada *avaliação como negociação e construção*, proposta por Guba e Lincoln (2011), a qual marca dos anos 1980 do século XX até os dias atuais. Essa geração expressa uma ruptura epistemológica com as demais, tendo como intuito responder às limitações apresentadas anteriormente. Contudo, os autores reconhecem que fragilidades e limitações também podem ser evidenciadas, e que há necessidade de revisar pressupostos, concepções e métodos posteriormente.

Qualquer que seja a mudança ou a ruptura anunciada nos mais diversos campos, podem ser encaradas de duas formas: com apoio ou negação. Tal ponto não é diferente quando se trata da avaliação dessa geração apresentada por Guba e Lincoln. Fernandes (2009) indica que qualquer medida que venha a indicar caminhos mais flexíveis de avaliação ou a superação das práticas tradicionais pode ser tanto apoiada, como encarada de forma mais resistente por aqueles que são apegados à classificação e certificação.

O ponto crucial a respeito disso seria a percepção dos sistemas de ensino, dos professores e estudantes. Será que aguentariam a medida para a mudança? E como a sociedade reagiria a essa medida? Fernandes (2009) cita diversos exemplos em que medidas, mesmo adequadas e fundamentadas, não conseguiram se firmar e trazer a real mudança nos sistemas educacionais, reafirmando que a ruptura precisa ser encarada em um processo de negociação e não de forma imposta.

A ruptura sinalizada por Guba e Lincoln (2011), como constituinte da quarta geração da avaliação, consolida-se em uma mudança na ação avaliativa. Baseia-se no princípio da interação e negociação entre os envolvidos no processo. Nesse sentido, configura-se como uma geração sem “parâmetros ou enquadramentos previamente definidos” (FERNANDES, 2009, p. 55) mas sim, construídos a partir das relações estabelecidas no processo.

Nesta perspectiva, podemos compreender a relação de avaliação estabelecida por esta geração como “responsiva” (GUBA; LINCOLN, 2011), pois está baseada na relação de interação e responsabilização de todas as partes envolvidas, rompendo com modelos anteriormente consolidados de avaliação. Essa responsabilização também conhecida como avaliação receptiva ou responsiva, configura-se como um

paradigma emergente para o contexto da avaliação, uma vez que para sua consolidação necessita da interação, negociação entre os envolvidos, o que demanda um processo de construção, por isso, tal geração pode ser compreendida como um processo construtivista.

A expressão construtivista não é apenas a metodologia posta em prática na avaliação, mas também a epistemologia que está implícita. Grande parte da avaliação dessa geração tem referência construtivista e baseia-se em um conjunto de princípios, ideias e concepções. São elas:

- Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
- A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem.
- Avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens;
- O *feedback* nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo ensino-aprendizagem;
- A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala. (FERNANDES, 2009, p. 55)

A avaliação com caráter de classificação e certificação não consegue atender as demandas atuais do sistema educacional, porém ainda está muito presente nos sistemas de ensino e constitui um grande problema a ser resolvido na busca de melhorar o processo de ensino-aprendizagem com o intuito de alcançar uma educação e um ensino mais democrático.

A avaliação de quarta geração apresentada por Guba e Lincoln (2011), e por outros estudiosos da área, tem contribuído para o desenvolvimento de novas formas de avaliação das aprendizagens.

Diante do que foi exposto compreende-se que a avaliação não se desvincula do contexto histórico, social e cultural de dado período; ela se constitui, assumindo novos papéis e funções de acordo com as necessidades da sociedade em questão.



### 3.2. AVALIAÇÃO SOMATIVA E AVALIAÇÃO FORMATIVA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

É durante a Idade do Desenvolvimento - termo utilizado por Madaus e Stufflebeam (2000) - período compreendido entre 1958 a 1972 que o campo da avaliação ganha novas teorizações, surgindo assim a distinção entre o conceito de avaliação somativa e avaliação formativa, acrescenta Fernandes (2009).

Em 1967, Michael Scriven intermedia a distinção entre avaliação somativa - mais associada à seleção e certificação e, avaliação formativa - mais associada ao desenvolvimento e à melhoria das aprendizagens e a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. A avaliação, no âmbito educacional, adquire um caráter mais amplo e os estudos avançam, sem deixar de considerar que tanto a avaliação somativa quanto a formativa são importantes para o processo de ensino e aprendizagem – cada uma com sua função.

Os conceitos de avaliação formativa e somativa evoluíram. Para (FERNANDES, 2019, p. 02) “... a definição destes conceitos há cerca de meio século, pouco ou nada tem a ver com a sua definição atual”.

Em estudos mais recentes ao discutir os conceitos de Avaliação Formativa (AF) e de Avaliação Somativa (AS), Fernandes (2019) esclarece que Avaliação Formativa (AF), para muitos autores, talvez a maioria, é sinônimo de Avaliação para as Aprendizagens (ApA), e Avaliação Somativa (AS) equivalente a Avaliação das Aprendizagens (AdA).

Fernandes (2009) explica que a partir dos conceitos desenvolvidos por Scriven, as funções da avaliação passaram a ser destacadas e explica que foi no artigo sobre avaliação curricular (*The methodology of evaluation*) que Scriven define que avaliação somativa tem a intenção de ao final de um período, programa, atividade, dar uma visão geral sobre o desempenho do estudante, já a avaliação formativa tem caráter processual uma vez que expressa a função reguladora (acompanhamento, correção e reorientação) que ocorre durante o processo, utilizando informações como *feedback* para modificar as atividades de ensino e aprendizagem.

Fernandes (2019), com o objetivo de clarificar as definições de avaliação somativa e formativa e analisar as suas relações, realizou um estudo em que foram consultados uma diversidade de trabalhos produzidos nos últimos 30 anos e verificou que houve assinaláveis progressos no domínio da construção teórica desses conceitos, das relações entre si e das suas conexões com as práticas pedagógicas e com as teorias da aprendizagem. Esse estudo mostrou, ainda, que continua ser necessário compreender melhor as relações entre as aprendizagens e as avaliações e muitos outros aspectos relevantes tais como as práticas dos professores e as suas relações com as disciplinas que lecionam.

Para explicar a aceitação dos termos Avaliação Formativa (AF) e Avaliação para as Aprendizagens (ApA) como sinônimos, Fernandes (2019), analisa a evolução do conceito de Avaliação Formativa (AF), desde a década de 70 - quando era fundamentado nas concepções da psicologia associacionista e do behaviorismo, até início dos anos 90 - quando é enriquecido com a emergência das perspectivas cognitivistas, construtivistas, socioculturais e social construtivistas da aprendizagem, para então serem compreendidos como conceitos não diferenciáveis ou equivalentes.

Se pensarmos na AF, tal como era entendida nos anos 70, através de Bloom, Hastings e Madaus (1971), alguns anos após a criação do conceito por Scriven (1967), parece fazer todo o sentido sublinhar que aquelas designações se referem a dois conceitos substancialmente diferentes. Na verdade, na sua primeira conceitualização, a AF era pontual, baseada em testes de papel e lápis, realizada no final de uma dada unidade de ensino, não integrada ou articulada com os processos de ensino e aprendizagem, centrada nos resultados e, num certo sentido, funcionava como uma espécie de preparação dos alunos para o teste de avaliação sumativa (AS) que ocorria após uma qualquer forma de AF, normalmente o chamado *teste formativo*. Tratava-se, como referiu Allal (1986), de uma AF de regulação retroativa, ou seja, não havendo uma avaliação de natureza contínua que acompanhasse o processo de ensino e de aprendizagem, eventuais dificuldades experimentadas pelos alunos ao longo do processo só seriam detectadas no final da unidade, após a realização da AF. Era uma AF muito elementar e redutora, baseada nas concepções da psicologia associacionista e do behaviorismo acerca da aprendizagem e do ensino. (FERNANDES, 2019, p. 11).

A partir dos anos 90 o conceito de Avaliação Formativa (AF) e Avaliação para as Aprendizagens (ApA) são entendidos como equivalentes, Fernandes (2019) pondera que:

Se, no entanto, pensarmos na AF tal como passou a ser entendida a partir dos anos 80 e, sobretudo, dos anos 90, então talvez não faça muito sentido considerar que a ApA e a AF são conceitos distintos. Na verdade, a partir dos anos 80, uma diversidade de investigadores contribuiu para que o conceito de AF fosse sendo enriquecido com a emergência das perspectivas cognitivistas, construtivistas, socioculturais e social construtivistas da aprendizagem (e.g., Allal, 1986; De Ketele, 1986; Berlak *et al.*, 1992; Cardinet (1991); Dwyer, 1998; Gipps, 1994; Harlen e James, 1997; Sadler, 1998). Consequentemente, a AF passou a ser entendida como sendo tendencialmente contínua, articulada com o ensino e a aprendizagem, orientada para a distribuição de *feedback* de elevada qualidade a todos os alunos, acompanhando os processos que utilizavam para aprender, utilizando uma diversidade de processos de recolha de informação e promovendo dinâmicas de regulação e de regulação das aprendizagens, assim como de auto-avaliação, co-avaliação e de avaliação inter-pares. Por isso, os alunos passaram a ser considerados como participantes ativos quer nos processos de aprendizagem, quer nos processos de avaliação. (FERNANDES, 2019, p. 12).

Para Fernandes (2019), o principal propósito da AF era apoiar o desenvolvimento das aprendizagens por parte dos alunos. A AF passou a ser um processo que, através do *feedback*, deveria permitir que os alunos aprendessem mais e, sobretudo, melhor, com mais compreensão. Assim, o conceito tornou-se muito mais denso e sofisticado pois passou a mobilizar, a integrar e a utilizar uma diversidade de contributos das *novas* teorias da aprendizagem e da avaliação que emergiram a partir do desenvolvimento do cognitivismo, do construtivismo e das visões socioculturais da aprendizagem. (FERNANDES, 2019, p. 12).

Ao reconhecer a dificuldade de definir de forma sucinta, o conceito de ApA; uma vez que são inúmeras as implicações e relações com as práticas pedagógicas. Fernandes (2019), recorre ao *Assessment Reform Group* (ARG) que, no Reino Unido, propôs uma definição simples para a ApA, “a Avaliação para as Aprendizagens é um processo de recolha e interpretação de evidências que professores e alunos utilizam para determinar em que situação se encontram os alunos, onde se pretende que eles cheguem e qual a melhor forma de lá chegarem (ARG, 2002, pp 1-2). (FERNANDES, 2019, p. 13).

Em seguida, Fernandes (2019), cita os 10 princípios que deverão ser considerados inseparáveis do conceito, conforme definiu o *Assessment Reform Group* (ARG), em que a Avaliação para as Aprendizagens deve:

1. integrar uma planificação eficaz do ensino e da aprendizagem.
2. estar focada em como os alunos aprendem.

3. ser reconhecida como central nas práticas na sala de aula.
4. ser entendida como uma capacidade profissional fundamental para os professores.
5. ser sensível e construtiva pois qualquer avaliação tem um impacto emocional.
6. ter em conta a importância da motivação dos alunos.
7. promover o empenho para se alcançarem as finalidades e a compreensão dos critérios através dos quais se avalia a sua consecução.
8. orientar os alunos para que aprendam como melhorar.
9. desenvolver as capacidades de autoavaliação dos alunos para que estes sejam reflexivos e autónomos.
10. reconhecer todo o espetro de aprendizagens de todos os alunos (ARG, 2002, p. 1-2). (FERNANDES, 2019, p. 14).

Quanto a evolução do conceito e fundamento da Avaliação Somativa (AS) para Avaliação das Aprendizagens (AdA), bem como, sua equivalência. Fernandes (2019), esclarece que:

A designação Avaliação das Aprendizagens (AdA), por seu lado, refere-se a um balanço, a um ponto de situação que se faz, acerca do que, num dado momento, os alunos sabem e são capazes de fazer. É também uma expressão que me parece substituir bem a designação Avaliação Sumativa (AS) quanto mais não seja por ser mais consistente e fazer mais sentido com a ApA. Mas é igualmente importante referir que a concepção de AS acompanhou a evolução da AF a partir dos anos 70. Na verdade, no início, a AS começou por ter uma função estritamente classificativa, mas, a partir dos anos 90, passou a ser considerada como tendo um papel igualmente relevante nos processos pedagógicos relacionados com as aprendizagens dos alunos. Nestas condições, as avaliações de natureza sumativa, as que fazem balanços, pontos de situação, do que foi aprendido, podem ter duas utilizações distintas. Uma utilização formativa, em que os dados obtidos são analisados para distribuir *feedback* pelos alunos tendo em vista a regulação e auto-regulação das suas aprendizagens, não sendo assim mobilizados para efeitos de atribuição de classificações. Uma utilização classificativa, em que os dados obtidos são analisados para atribuir classificações aos alunos. (FERNANDES, 2019, p. 14).

Fernandes (2019), descreve a Avaliação para as Aprendizagens (ApA) e Avaliação das Aprendizagens (AdA), da seguinte forma:

A ApA é, por natureza, tendencialmente contínua e os dados que através dela se obtêm não deverão ser mobilizados para efeitos da atribuição de classificações. É uma avaliação de proximidade, que está muito articulada com o ensino e a aprendizagem, em que a interação social, a comunicação na sala de aula, tem um papel fundamental e é muitas vezes informal e relativamente pouco estruturada. A AdA é, por natureza, pontual e os dados que proporciona podem ou não ser mobilizados para classificar os alunos. Num certo sentido, é uma avaliação menos interativa, menos presente no dia a dia das salas de aula, mas deve igualmente ter um papel relevante nas dinâmicas de aprendizagem. (FERNANDES, 2019, p. 14).

Para (FERNANDES, 2019, p. 15), “tanto a AdA como a ApA devem ter um papel relevante na melhoria das aprendizagens dos alunos, ainda que a sua inserção nas práticas pedagógicas e as suas funções sejam distintas num número de situações”.

Fernandes (2019) analisa a AdA e a ApA como complementares e pondera “parece-me não fazer sentido considerar a AdA e a ApA como dicotómicas uma vez que, por exemplo, ambas contribuem para gerar informação fundamental para distribuir *feedback* de elevada qualidade a todos os alunos e para, através de inferências, conhecer o que, e como, os alunos aprendem”. (FERNANDES, 2019, p. 17).

Santos (2016), parte desse mesmo princípio e confirma “a clarificação da articulação entre estas duas práticas avaliativas poderá ser um contributo para a alteração da realidade atual, oferecendo novas pistas aos professores para encontrarem meios para ajudar os alunos a aprender.” (Santos, 2016 p. 638).

Desta forma, Fernandes (2008) esclarece que “a avaliação somativa, ou a avaliação das aprendizagens, ocorre após o desenvolvimento de uma ou mais unidades curriculares”. Já “a avaliação formativa, ou avaliação para as aprendizagens, ocorre durante o desenvolvimento do currículo.”

Assim, a avaliação formativa tem como finalidade principal melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que se possam perspectivar e planear os passos seguintes. Por seu lado, a avaliação sumativa faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento. (FERNANDES, 2008, p. 358)

Para melhor compreensão da distinção e a relação entre a AdA e a ApA, Fernandes (2009) elucida que na AdA é realizado o diagnóstico da aprendizagem que identifica o que foi e não foi aprendido dentre os conhecimentos, habilidades e atitudes estabelecidos como meta a ser alcançada. Esse diagnóstico ao ser utilizado em favor das aprendizagens dos estudantes, auxilia na ApA ao possibilitar que o docente retome, com cada grupo de estudantes, os conteúdos ainda não aprendidos, propondo novas atividades e realizando novas discussões até que o objetivo do trabalho educativo seja atingido.

Neste contexto, o *feedback* é um importante mediador que contribui para a evolução da aprendizagem ao direcionar os próximos passos a serem dados e guiar o trabalho do professor e do discente.

Machado (2020) descreve a importância do *feedback* na prática da avaliação formativa

O feedback é uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos: por um lado, no plano cognitivo, fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir; por outro lado, no plano motivacional, desenvolve o sentimento de controle sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação. (MACHADO, 2020, p. 03).

No entanto, o autor alerta para o fato de que a investigação e as práticas têm demonstrado que nem todo o feedback é eficaz e induz efeitos positivos.

Machado (2020) esclarece que “o feedback tanto pode ser uma poderosa estratégia ao serviço das aprendizagens, como um sério obstáculo a que as mesmas ocorram, originando até consequências contraproducentes”. Para uma melhor compreensão o autor analisa e exemplifica que o feedback centrado na pessoa do aluno (com comentários orais ou escritos como “és um aluno brilhante!” ou “és um aluno preguiçoso!”) revela-se, frequentemente, pouco eficaz, afastando a atenção do aluno das suas aprendizagens e criando a ideia de que o seu desempenho depende de qualidades inatas que não controla.

Assim, faz-se necessário que o professor saiba trabalhar com o feedback de forma que esse seja formativo e contribua para a regulação do discente.

Para melhor compreensão da importância do *feedback* nesse processo, Taras (2010) estabelece a relação entre avaliação somativa, avaliação formativa e *feedback*

[...] fazer um julgamento com base em parâmetros específicos e uma avaliação, ou avaliação somativa, até então. Essa avaliação produz o feedback, que pode permanecer um julgamento implícito na mente do indivíduo, do contrário qualquer manifestação ou comunicação desse julgamento fornecerá informações. [...] os parâmetros para se fazer um julgamento – os quais são os critérios, os modelos e os objetivos – são usados também para medir o déficit do ideal. As informações produzidas fornecem o feedback necessário para a melhoria do trabalho. O uso do

feedback formativo pelo aprendiz resulta na avaliação formativa e aproxima o trabalho do ideal. (TARAS, 2010, p. 128)

Para representar esta relação a autora apresenta a equação “AS + *feedback* = AF (Avaliação Somativa + *feedback* = Avaliação Formativa).” TARAS (2005)

Taras (2010), analisa que “uma avaliação somativa produz *feedback* cujos resultados foram utilizados na avaliação formativa” e apresenta o esquema: “AS → *feedback*. Uso do *feedback* = Avaliação Formativa”. Longe de apresentar a avaliação somativa e a avaliação formativa como itens separados, a autora objetiva mostrar que os dois tipos de avaliação são inseparáveis e que a avaliação somativa é o ponto de partida necessário para qualquer avaliação (TARAS, 2009). A autora lembra que a avaliação somativa precisa vir em primeiro lugar, é necessário avaliar a qualidade do trabalho antes de dar o *feedback* ao aluno e conclui que o *feedback* não vem do nada, ele é o exame do trabalho com critérios e modelos implícitos e explícitos que produz julgamentos.

Para isso, o professor necessita conhecer e utilizar bons instrumentos avaliativos. O valor do instrumento da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faz dele. (DEPRESBITERES E TAVARES, 2009, p.38).

Santos e Guimarães para explicar o que são os instrumentos avaliativos trazem que

Por instrumentos avaliativos compreendem-se as formas escolhidas pelo docente com a finalidade de avaliar um conteúdo desenvolvido com os alunos. Os instrumentos avaliativos devem ser apresentados de forma coerente com o que foi trabalhado em períodos anteriores, oferecendo ao professor as informações necessárias ao trabalho docente que se inicia. (SANTOS E GUIMARÃES, 2017, p.74).

Existem diversos instrumentos de avaliação dos quais o professor pode lançar mão, como por exemplo, análise de casos, observação, projetos, provas, testes, mapas conceituais, portfólio roteiro de autoavaliação, resumos, seminários, trabalhos escritos, entre outros.

De acordo com Silva; Hoffmann; Esteban (2010) “a diversificação dos instrumentos avaliativos tem a função estratégica na coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagem”.

A avaliação ao direcionar a prática de ensino para o próprio estudante, auxilia-o a posicionar-se em seu processo de aprendizagem. Depresbiteres e Tavares (2009) esclarecem que quando o professor faz uso dos diferentes instrumentos para a avaliação da aprendizagem dos seus alunos, contribui para atender aos diferentes estudantes presentes em uma mesma sala de aula.

Ao planejar a avaliação da aprendizagem é importante considerar que seus objetivos precisam ser bem estruturados e claros, possibilitando assim que o professor desenvolva atividades que oportunizam momentos de interações com os estudantes que favoreçam a avaliação da sua aprendizagem.

### 3.3. PRÁTICA AVALIATIVA DO PROFESSOR: ALGUMAS REFLEXÕES

Ao planejar o ensino é um erro não considerar a avaliação como um dos elementos que devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Behrens (1999), os professores que atuam na Educação Superior, em sua grande maioria, tendem a reproduzir as metodologias que vivenciaram no seu processo educativo. Nessa assertiva, parece residir a dificuldade dos docentes em alterar suas práticas pedagógicas e buscarem referenciais em novos paradigmas de trabalho educativo.

Através de seus estudos, pesquisas e experiências a autora vêm demonstrando que é possível trabalhar pedagogicamente para transformar a prática docente através da mudança de paradigmas – do Conservador para o Inovador.

O ponto de encontro dessas abordagens é a superação da reprodução e a busca da produção do conhecimento. Na realidade, é uma produção do conhecimento que permite aos homens serem éticos, autônomos, reflexivos, críticos e transformadores; que, ao inovar os profissionais e, em especial, os professores, preocupem-se em oferecer uma melhor qualidade de vida para os homens, provocando, nesse processo, uma reflexão de que se vive num mundo global, portanto, são responsáveis pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (BEHRENS, 1999, p. 135).

A autora desperta para a possibilidade de inovar a prática pedagógica e lembra que a mudança é um processo, e que isso não significa abandonar totalmente a prática conservadora, pois dela muito ainda se utiliza.



Muitas das metodologias de ensino, utilizadas atualmente, foram criadas numa época em que as condições sociais, políticas e econômicas do país contribuíram para o desenvolvimento do modelo tradicional de educação e que ainda insistem em continuar na prática de alguns professores. Conforme Cunha e Soares (2010):

O modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea. Essa perspectiva, baseada na erudição, parece ainda predominar, exigindo, fundamentalmente, o domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento, sem a preocupação de conhecer os estudantes e sua cultura, a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade. (SOARES; CUNHA. 2010, p. 10).

A produção do conhecimento de pesquisadores sobre a prática avaliativa na formação do professor da Educação Superior orienta para o desenvolvimento de habilidades e competências que demandam preparo teórico e prático. Para Cunha (1999, p. 09), “a avaliação é dependente da condição pedagógica porque ela é a expressão valorativa de uma pedagogia e um processo de ensinar e aprender”. Em seus estudos, Veiga (2011) entrevistou professores das secretarias estaduais e municipais de educação, bem como de instituições de Educação Superior para saber suas concepções de ensino, mas especificamente, sobre o significado de ensinar.

Após leitura exploratória e organizativa das respostas dos professores, identificou os eixos estruturantes mais importantes dos registros categorizados em torno dos seguintes enunciados: ensinar é um ato intencional; ensinar significa interagir e compartilhar, ensinar exprime afetividade; ensinar pressupõe construção de conhecimento e rigor metodológico; ensinar exige planejamento didático. Quanto a concepção que categoriza que o ensinar pressupõe construção de conhecimento metodológico, Veiga (2011) nos traz que

[...] o desafio fundamental do ensino é a busca de interfaces no conhecimento curricular e no mundo de conhecimentos e práticas vivenciados no cotidiano sociocultural dos alunos. A construção do conhecimento é sempre do sujeito, mas não só dele; o conhecimento se constrói por uma mediação social que pode estar mais ou menos presente. Na situação de ensino, há necessidade da ação mediada do professor [...] para acompanhar e avaliar o processo de construção/assimilação do conhecimento realizado pelo aluno. (VEIGA, 2011, p. 25).

Assim, avaliar é uma atividade inerente a profissão do professor. Para Veiga (2011, p. 13), "o processo didático tem por objetivo dar resposta a uma necessidade: ensinar. O resultado do ensinar é dar respostas a uma outra necessidade: a do aluno que procura aprender. Ensinar e aprender envolvem o pesquisar. E essas três dimensões necessitam do avaliar. Esse processo não se faz de forma isolada. Implica interação entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos".

Neste sentido, a prática inovadora possibilita que a avaliação, nos diferentes níveis de ensino, inclusive no Educação Superior, deixe de ser vista, apenas como mensuradora da aprendizagem e faça parte do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o estudante na superação das suas dificuldades cognitivas.

Quando se analisa a avaliação da aprendizagem no contexto das práticas inovadoras de ensino e aprendizagem percebe-se, ainda, a necessidade da revisão do fazer pedagógico em relação ao ato de avaliar.

Paralelo ao exposto, Fernandes (2009) apresenta três razões que considera suficientes para mudar a avaliação. Sendo, a primeira razão: desenvolvimento das teorias de aprendizagem, a segunda: o desenvolvimento das teorias do currículo e a terceira razão: a democratização dos sistemas educativos.

Na primeira razão: desenvolvimento das teorias de aprendizagem, Fernandes (2009) traz que a avaliação que ocorre, atualmente nas salas de aula, é reflexo do desenvolvimento das concepções da aprendizagem ao longo do tempo. A prática de treinar os alunos para avaliar por testes, por exemplo, teve sua origem no behaviorismo e influencia o ensino e a avaliação até hoje.

Há cerca de cem anos, a maioria dos testes ou exames tinha características como perguntas centradas na memorização de rotinas, completar espaços, estabelecer correspondências entre afirmações dadas, de múltiplas escolhas e algumas perguntas tipo do ensaio. Essas características não faziam mais do que corresponder ao que então se considerava importante aprender e ao que se pensava serem as formas como os alunos aprendiam. (FERNANDES, 2009).

De acordo com Fernandes (2009), o ensino era desenvolvido com práticas de ensino orientadas para o domínio dos elementos constituintes do conceito, da ideia, ou da teoria em questão, sem considerar o conjunto e as relações existentes entre diferentes conceitos. Fernandes (2009) explica que:

A ideia era a de que as aprendizagens complexas não eram mais do que a soma de um número mais ou menos extenso de aprendizagens mais simples. Logo, o necessário era decompor um conceito em tantas partes quantas as necessárias, ensiná-las aos alunos e avaliá-los em conformidade (FERNANDES, 2009, p. 31).

Essa concepção de aprendizagem baseada na acumulação de associações estímulo-resposta sustentou o pensamento e a ação dos psicólogos behavioristas e, ainda hoje influencia, de alguma forma, significativamente o currículo e as práticas de ensino e avaliação nos sistemas educacionais. (FERNANDES, 2009).

As colocações de Fernandes nos demonstram como o behaviorismo influenciou o ensino e a avaliação nas últimas décadas, desenvolvendo uma concepção da aprendizagem baseada nos pressupostos dos behavioristas que acabaram por elaborar uma visão limitada e redutora do currículo e como é importante e necessário o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, na qual o aluno tenha a oportunidade de desenvolver competências que o auxiliem no processo de aquisição do conhecimento e a gerir seu próprio aprendizado, produzindo assim o seu próprio conhecimento e habilidades que vão além das habilidades do processo de aprender, que desenvolva habilidades sociais, para que possa melhor viver em sociedade. Quanto a isso Fernandes (2005) explica que:

Os notáveis desenvolvimentos no domínio das teorias das aprendizagens, particularmente nas últimas décadas do século XX, também têm contribuído para uma visão renovada acerca das formas como as pessoas em geral e, em particular, as crianças e os jovens, aprendem. Muitos dos trabalhos de investigação integram as perspectivas de Vygotsky, de Bruner, de Piaget, de Gardner, de Resnick e de tantos outros investigadores cognitivistas, construtivistas e social-construtivistas. Todos estes contributos acabaram por nos disponibilizar perspectivas muito mais enriquecidas acerca das aprendizagens do que as que se popularizaram nos anos 60 e 70 do passado século, baseadas nas teorias associacionistas e behavioristas. (FERNANDES, 2005, p. 75).

Somente a partir dos anos 80 do século passado surgem as concepções de inspiração cognitivista, construtivista e socioconstrutivista que demonstram que os processos de aprendizagem não são lineares, as pessoas de todas as idades e com os mais variados níveis de conhecimento e competências, utilizam, reconstruem e integram conceitos de diferentes graus de complexidade, com variedade nas formas

e ritmos com que elas aprendem, nas capacidades de atenção e de memorização que podem utilizar em seus diferentes desempenhos e na aprendizagem de conceitos e nas formas que utilizam para comunicar os significados pessoais que atribuem ao que vão aprendendo. (FERNANDES, 2009).

Na segunda razão, Fernandes (2009) expõe sobre o desenvolvimento das teorias do currículo enfatizando que nos últimos trinta anos houve profundas alterações nos currículos de praticamente todo o mundo. As mudanças econômicas; as novas tecnologias da informação e da comunicação; a expansão dos regimes democráticos, influenciaram diretamente nas decisões governamentais, numa tentativa de adequar os sistemas educativos ao atual estado das coisas, mas também ao que se pensa que será o futuro. (FERNANDES, 2009).

Ao tentar adequar os sistemas educativos ao atual estado das coisas os governos de muitos países demonstram ser reformistas nas medidas de política educacional, introduzindo alterações mais ou menos profundas pela diversificação e flexibilização de percursos educativos e formativos. Espera-se que os sistemas educacionais preparem jovens capazes de lidar com situações complexas e resolver problemas em contextos diversificados nacionais e internacionais, de trabalhar em grupos cada vez mais multiculturais, de se comunicar facilmente em sua língua e pelo menos em uma língua estrangeira, de saber utilizar novas tecnologias da comunicação, de selecionar informação, de ser tolerantes para com as diferenças, de ser cidadãos críticos e participativos na vida democrática das sociedades.

O Currículo de hoje apresenta desafios que vão muito além da memorização de conhecimentos e procedimentos rotineiros, para isso a relação e a mobilização de conhecimentos e as aprendizagens devem ser desenvolvidas em contextos com real significado para o aluno. (FERNANDES, 2009).

Na terceira razão para mudar a avaliação, Fernandes (2009) expõe que ter todas ou, praticamente todas, as crianças e jovens em idade escolar matriculados e frequentando a escola, é importante, mas tão importante quanto estar matriculado é ter acesso à uma da educação de qualidade, onde a oportunidade de aprender seja assegurada a todos e com uma boa qualidade. Segundo o autor, quaisquer mudanças e melhorias que se queiram introduzir nos sistemas educacionais que vise ser

democrática, precisa ser acompanhada de esforços que permitam o pensar e repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens.

Fernandes (2009) apresenta essas três importantes razões para mudar a avaliação, diante do que vem sendo revelado por pesquisas internacionais que afirmam ser possível melhorar a avaliação em sala de aula e em larga escala.

Assim, os professores ao realizarem uma avaliação da aprendizagem que foi fundamentada numa prática inovadora, contribuem para desvendar o que o aluno realmente sabe e o que precisa aprender para apropriar-se do conhecimento e, principalmente, para produzir novos conhecimentos.

A prática pedagógica demanda processos de avaliação coerentes ao perfil de estudante que se deseja para o mundo do trabalho, ou seja, com múltiplas competências profissionais. Competências para além do conteúdo técnico. Quanto a isso, Luckesi (2011) diz: “para avaliar por competência, é preciso planejar e ensinar por competência. Abordar o ensino aprendizagem por competência significa uma forma de configurar os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, assim como as denominações “objetivos” e “habilidades”, em momentos anteriores, expressam, no ato de planejar e executar, modos de configurar os conteúdos de uma prática de ensino-aprendizagem”. (LUCKESI, 2011, p. 408).

O livro "Educação: Um Tesouro a Descobrir" baseado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI de Jacques Delors (1998), orienta para uma prática educativa que considere os quatro pilares da educação - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – para o longo da vida.

Estes conceitos são fundamentais e importantes, tanto para a prática do professor quanto para a do aluno que está sendo formado pelas graduações para diferentes áreas do mundo do trabalho e que serão os futuros profissionais na sociedade em geral. Para tanto, a prática pedagógica necessita ser compreendida pelo professor e vinculada aos objetivos educacionais. Para Souza (2016, p. 40), “a natureza da prática pedagógica reside na sua intencionalidade, no contexto da prática social. É como se a prática social fosse categorização da ação humana, com pilares pedagógicos, econômicos, culturais, ideológicos, políticos etc. Pilares que sofrem múltiplas determinações uns dos outros”.

Para isso, é primordial, ao elaborar o planejamento de ensino que se considere o currículo, sintetizando - crenças, conhecimentos, valores, costumes, hábitos e culturas - elementos essenciais de uma proposta educativa que analisa e reflete as necessidades dos grupos sociais que são diversos e contraditórios em seus interesses. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) currículo é o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

Neste sentido o currículo é visto para além da transmissão de conteúdos e a avaliação auxilia na busca de desvendar o que o aluno, realmente sabe, e o que precisa aprender para apropriar-se do conhecimento e principalmente na produção de novos conhecimentos.

Com uma prática inovadora é possível que a avaliação, nos diferentes níveis de ensino, inclusive no Educação Superior, deixe de ser vista, apenas, como mensuradora da aprendizagem e faça parte do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando assim o estudante na superação das suas dificuldades cognitivas e o currículo ao considerar a avaliação no processo de ensino e aprendizagem possibilita a elaboração um planejamento de ensino que a contempla entre o conteúdo e a aprendizagem proposta. Quando se compreende a prática de avaliar na perspectiva da avaliação formativa oportuniza-se que possíveis problemas da aprendizagem sejam superados, ainda, no decorrer do processo. A avaliação como parte desse processo auxilia na revelação e formação da aprendizagem, simultaneamente.

#### **4 A UTFPR – CÂMPUS PONTA GROSSA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Este capítulo expõe aspectos legais da educação, especificamente do nível Superior, discutindo educação e avaliação. Aborda, ainda, questões políticas e sociais condizentes com os princípios filosóficos e pedagógicos que são priorizados pela UTFPR enquanto Instituição de Educação Superior.

#### 4.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA LEGISLAÇÃO

A educação é um direito do cidadão brasileiro garantido pela Constituição da República do Brasil de 1988 e expresso em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL,1988).

A educação, pode ser vista, para além de um direito do cidadão, como um bem público de potencial que se bem administrado contribui para o crescimento do país. Cabe destacar quanto ao direito à educação que tão importante quanto a igualdade de condições para o acesso e permanência nas instituições escolares; é ter garantido o padrão de qualidade da educação.

Para garantir e acompanhar a melhoria da qualidade da educação o governo faz uso da avaliação do ensino. Dias Sobrinho (2008), comenta que é responsabilidade do Estado assegurar educação de qualidade a todos e em todos os níveis e que a avaliação é um instrumento poderoso não só para valorar o desenvolvimento do sistema educativo, como também para induzir práticas e fortalecer estratégias e políticas coerentes com os grandes objetivos sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Título IV - sobre a Organização da Educação Nacional - art. 9º, dispõe que a União incumbir-se-á de:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de Educação Superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL,1996).

Esclarece, ainda, em seu art. 10º, inciso IV, que: “Os Estados incumbir-se-ão de autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de Educação Superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”.

Em consonância com a Constituição e a LDB foi criado o Plano Nacional da Educação - lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de 10 anos.

O documento foi estruturado em três eixos: “a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza” (AGUIAR, 2010, p. 710). Quanto a isso Aguiar (2010) explica:

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei n. 9.394/96), determina que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (AGUIAR, 2010, p. 709)

As diretrizes do PNE foram elaboradas de acordo com os níveis de ensino, sendo que para cada área foram planejados objetivos específicos.

Sendo a Educação Superior, foco deste estudo, cabe ressaltar que o PNE (2001), ao estabelecer as diretrizes para a Educação Superior, enfatiza sobre a importância da educação, inclusive da educação superior, para o desenvolvimento do país e do comprometimento do governo para que isso ocorra.

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo. (BRASIL, 2001 p. 35).

Embora reconheça-se a importância da criação do PNE e as ações nele elaboradas, bem como os prazos a serem desenvolvidos, estudos esclarecem que nem todas as metas foram alcançadas.

Aguiar (2010) ao analisar as ações realizadas nos quase 10 anos de vigência do PNE considera que ocorreram avanços em relação às metas e objetivos que foram fixados no início da década de 2000, como também equívocos em relação a algumas metas que não correspondem aos anseios e reivindicações de setores organizados da sociedade e alerta que no momento em que são abertas as discussões em relação a um novo PNE, é necessário, à luz do debate contemporâneo, examinar criticamente



as ações realizadas, seus avanços e limites, de modo a contribuir para traçar novos horizontes para a educação brasileira. (2010, p. 723).

Quanto a isso, o PNE de 2001, já anunciava, no item 6, dos objetivos e metas da Educação Superior, “institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica”.

Assim, em 2004 é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

Luckesi (2011) trata o SINAES enquanto avaliação de larga escala. O autor expõe, resumidamente, que houve todo um processo histórico até sua implantação.

No que se refere ao Ensino Superior ocorreram algumas decisões históricas, que merecem ser registradas. Em 1982, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) propôs a avaliação institucional, como um recurso subsidiário da melhoria do desempenho de cada instituição. Em 1983, o MEC instituiu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), em decorrência do disposto na Lei da Reforma Universitária, de 1968. Em 1993, foi criado o Programa de Avaliação Institucional da Universidade de Brasília (PAIUB). Tivemos ainda, nesse âmbito de ensino, o Exame Nacional de Curso (ENC), criado e implantado em 1996, com a função de avaliar cursos de graduação do Ensino Superior no país como um todo. Após oito edições realizadas entre os anos de 1996 e 2003, em 2004 o Exame Nacional de Curso (ENC) foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), juntamente com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação do Educação Superior (Sinaes), que compreende a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. (LUCKESI, 2011, p. 199).

A criação SINAES é considerado um progresso na história da avaliação da Educação Superior. Luckesi (2011) argumenta que a implantação de atividades de larga escala revela que nosso país deixou de crer, ao menos institucionalmente, no fato de que os estudantes, individualmente, eram os únicos responsáveis pelo fracasso escolar no país.

A sociedade brasileira avançou na criação e aprovação de leis e políticas públicas educacionais para garantir o direito à educação para todos. É preciso, agora, garantir que esta tenha qualidade. A qualidade que é definida e garantida em lei.

Dias Sobrinho (2008), ao analisar o SINAES, esclarece que para além de constatar o quê e o quanto o estudante tem sido capaz de demonstrar em uma prova e o que ele acha de algumas condições de ensino, é essencial pôr em questão e produzir significados sobre a pertinência e a relevância social dos conhecimentos e da formação com referência aos valores primordiais e às prioridades da sociedade na qual e para a qual são produzidos.

É necessário que a educação e a avaliação da educação sejam justas, pois tão importante quanto preparar o aluno para o mercado, visando realizar atividades que demandam habilidade com as novas tecnologias, é pensar no desenvolvimento humano com a capacidade do senso crítico desse aluno.

O maior investimento e a boa administração das políticas públicas em educação, bem como o envolvimento da sociedade com o tema é o caminho para uma nova realidade.

Em 25 de junho de 2014 entra em vigor o novo PNE – Lei nº 13.005/2014. O PNE de 2014, trata da Educação Superior, especificamente, em suas metas de número 12, 13 e 14. São três metas importantes que se atingidas podem melhorar o cenário da Educação Superior.

A Meta 12, visa elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público.

A meta 13 tem como propósito “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores”.

A meta 14 propõe elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Cabe ressaltar, ainda quanto a meta 13, que tem como estratégia, entre outras, o que traz o item 13.1 “aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão”. (BRASIL, 2014).

O governo ao criar leis e priorizar o desenvolvimento de políticas públicas com o intuito de melhorar a qualidade da educação, inclusive da Educação Superior, e utilizar a avaliação como recurso de acompanhamento contribui para o seu avanço, permitindo assim que mais pessoas tenham condições de acesso a este direito.

#### 4.2 A UTFPR E O CÂMPUS PONTA GROSSA

Segundo os dados<sup>8</sup> do Censo da Educação Superior<sup>9</sup> de 2018, o Brasil tem 2.537 Instituições de Ensino Superior. Sendo 299 públicas e 2.238 privadas. As públicas totalizam 110 Federais, 128 Estaduais e 61 Municipais. As universidades são 199, sendo 107 públicas e 92 privadas. As 107 universidades públicas, estão divididas entre federais, 63. Estaduais, 40 e municipais, 04.

No Paraná estão 196 Instituições de Educação Superior. Sendo 14 públicas e 182 privadas. Das públicas, 04 são Federais, 07 Estaduais e 03 Municipais. Universidades são 15, sendo 10 públicas e 05 privadas. Das universidades públicas, 3 delas são federais e 07 estaduais. As Universidades Federais paranaenses são a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A UTFPR foi criada como Escola de Aprendizes Artífices em 23 de setembro de 1909 pelo então presidente Nilo Peçanha. Depois passou por várias transformações: Liceu Industrial do Paraná em 1937; Escola Técnica de Curitiba em

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 abr. de 2021.

<sup>9</sup> O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de Educação Superior (IES) que ofertam cursos de graduação e sequências de formação específica, além de seus alunos e docentes. Essa coleta tem como objetivo de oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade em geral informações detalhadas sobre a situação e as grandes tendências do setor. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 21 jul. 2020.

1942; Escola Técnica Federal do Paraná em 1959; Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET) em 1978; e Universidade Tecnológica Federal do Paraná em 2005. Com a transformação, a UTFPR se tornou a primeira e única universidade federal com vocação para a área de tecnologia do País.

O Projeto Pedagógico Institucional de 2019, informa que em 2008, a UTFPR aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), do MEC, instituído pelo Decreto nº 6.090/2007, que objetivava dotar as universidades federais das condições humanas e financeiras para ampliação do acesso e permanência na educação superior, contribuindo para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública de qualidade. Como resultado desse programa, a UTFPR desenvolveu projetos e ações para expansão e melhoria dos espaços físicos e equipamentos, para qualificação e ampliação de seu contingente de recursos humanos, melhorias no processo de ensino-aprendizagem e na assistência estudantil, incluindo também a expansão de vagas e de cursos ofertados. (UTFPR, PPI, p.13).

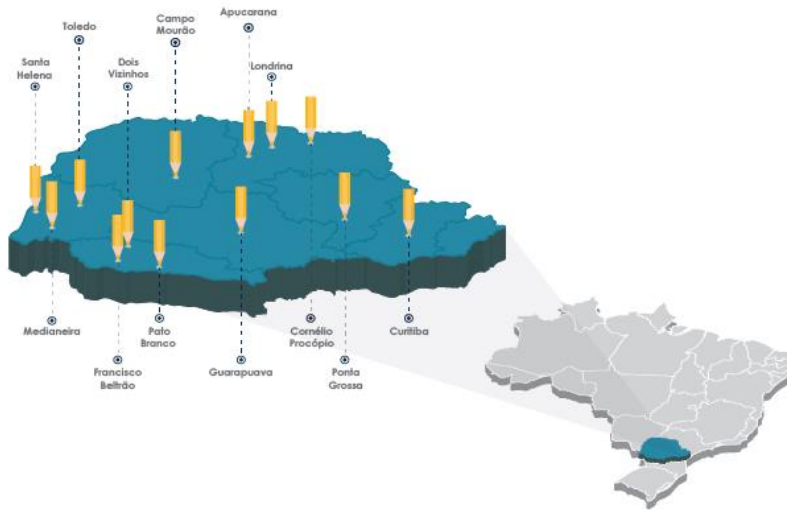
De acordo, com o PPI (2019), a UTFPR encontra-se composta, em 2019, com aproximadamente 2.500 docentes efetivos, 1.200 técnico-administrativos e 33.000 estudantes regularmente matriculados em cursos de educação profissional técnica de nível médio, em cursos de graduação nas modalidades Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia e em programas de pós-graduação stricto.

A Universidade oferece 83 cursos de graduação<sup>10</sup> distribuídos em seus 13 Campi: Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo, conforme mostra a Figura 01.

---

<sup>10</sup> Cursos de graduação: Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTg4>. Acesso em: 03 ago. 2020.

Figura 01 – Localização dos 13 câmpus da UTFPR



Fonte: UTFPR (2017)<sup>11</sup>

O Câmpus Ponta Grossa da UTFPR, antiga Unidade do CEFET-PR iniciou suas atividades em março de 1993 com a oferta dos Cursos Técnicos. Em 1999 passou a ofertar os Cursos Superiores de Tecnologia, com objetivo de formar profissionais focados em tecnologia de ponta; e no final de 2003 foi aprovada a Pós-graduação Stricto-Sensu, que iniciou em 2004.

Em 2005 ocorreu a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal. Atualmente o Câmpus é composto por 10 cursos de graduação<sup>12</sup>. Sendo, 6 cursos de Bacharelado, 3 cursos de Tecnologia e 1 curso de Licenciatura. Os cursos de Bacharelado são: Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção,

<sup>11</sup> UTFPR. Mapa Câmpus da UTFPR. 2017. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/design/mapa-parana-com-todos-os-campus-da-utfpr> Acesso em: 15 nov. 2020.

<sup>12</sup> Cursos de Graduação da UTFPR. Disponível em: [http://portal.utfpr.edu.br/cursos/graduacao#b\\_start=0&c5=ponta+grossa](http://portal.utfpr.edu.br/cursos/graduacao#b_start=0&c5=ponta+grossa). Acesso em: 20 de julho de 2020.

Engenharia Química e Ciência da Computação. Os cursos de Tecnologia são: Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologia em Fabricação Mecânica e a Licenciatura em Ciência Biológicas.

#### 4. 3 A UTFPR CÂMPUS PONTA GROSSA ENQUANTO INSTITUIÇÃO FORMATIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2001, p. 270), “na Universidade o ensino constitui um processo de busca e de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade”.

Para formar sujeitos conscientes e autônomos, cientes de seus direitos e deveres enquanto cidadãos é necessário que a educação que foi moldada e imposta ao longo dos anos na sociedade brasileira, seja superada, oportunizando assim, a construção de uma educação democrática, baseada no trabalho como princípio educativo, onde a articulação trabalho e educação faça parte do processo e, que a dicotomia entre a escola e o mundo do trabalho, seja substituída pela dialética da teoria/prática, a qual contribuí para a emancipação humana.

É histórico o processo que possibilitou a formação da dualidade escolar, perpetuando a visão de que se deva existir dois tipos de educação: uma para os ricos e outra para os pobres e, foi a própria escola ao longo dos anos que contribuiu para isto, ao preparar os indivíduos das classes mais ricas para o trabalho intelectual, enquanto os mais pobres deveriam se formar para realizarem os trabalhos mais técnicos, ou seja, o rico pensa e o pobre executa.

De acordo com Establet e Baudelot<sup>13</sup> (1971), “as desigualdades sociais são reproduzidas através do sistema escolar”. Também é deles a teoria de que “a escola

---

<sup>13</sup> A partir de uma análise estatística dos fluxos escolares, Christian Baudelot e Roger Establet (1971) desenvolveram uma teoria sobre o funcionalismo dualista do sistema educacional. Em sua obra *L'École capitaliste en France (A escola capitalista na França)*, esses autores consideram que, longe de ser "único" ou homogêneo e de oferecer chances a todos, o sistema escolar é profundamente seletivo e desigualitário, uma vez que, na verdade, ele se assenta em duas redes bem estanques e pouco visíveis para o neófito: uma rede "primária-profissional" destinada a fornecer uma mão-de-obra de execução e

capitalista é uma escola dividida, que segrega os mais pobres e condiciona um resultado escolar sempre favorável aos herdeiros das elites econômicas”.

As teses desses estudiosos trazem a reflexão e a compreensão sobre a natureza das relações sociais e de classes e a maneira como elas se transformam, oportunizando assim, pensar hoje, na realidade da sociedade brasileira com uma perspectiva de mudança que contribui para a melhoria da relação da classe trabalhadora com a formação profissional e educacional.

A UTFPR, em conformidade ao exposto, preza pela formação integral dos seus alunos. Seu Plano de Desenvolvimento Institucional, expressa que:

A UTFPR deve contribuir para o avanço conceitual da educação profissional e tecnológica, tomando como princípio a formação integral do homem, em bases científicas e ético-políticas, entendendo que o exercício das atividades humanas não se restringe ao caráter produtivo, mas compreende todas as dimensões: social, política, cultural e ambiental. (UTFPR, PDI 2019, p. 41).

Essa educação, contempla além dos conteúdos acadêmicos, o desenvolvimento humano como parte do processo, o qual possibilita a convivência e o senso crítico na sua totalidade social.

Quando a universidade prepara o estudante para que seja crítico e não apenas para executar um trabalho mecanicamente, dando-lhe condições para que reflita sobre as relações de trabalho; tem-se a passagem do trabalhador de um mundo do trabalho - com base no pragmatismo, onde apenas a ação importa; para um mundo do trabalho – onde a práxis contribui para a sua transformação social.

Para Freire (1989), a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem a teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (FREIRE, 1989, p. 67).

Nesta perspectiva de educação, o trabalho se concretiza na relação dialética entre a teoria e a prática, porque o “saber pensar” e o “saber fazer” se complementam e, o trabalhador deixa de ser apenas alguém que executa uma ação, sem pensar ou questionar sobre aquilo que está realizando e torna-se crítico.

---

outra, "secundária-superior", que prepara às funções de concepção e de comando. (VASCONCELLOS, 2003, p. 556).

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2019, p. 270), argumentam que:

Entendendo a Universidade como um serviço de educação que se efetiva pela docência e investigação, suas funções podem ser sintetizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. (PIMENTA, ANASTASIOU E CAVALLET 2001, p. 270).

Em consonância ao exposto, o Projeto Pedagógico Institucional de 2019, expõe que Tecnologia e Humanismo é um dos valores que a UTFPR traz em sua concepção, com o entendimento de que a tecnologia é inerente à sociedade, exigindo níveis de educação e de qualificação cada vez mais elevados e o desenvolvimento de competências cognitivas cada vez mais complexas, indo além da competência técnica. (UTFPR, PPI, 2019, p. 20).

As transformações contínuas desencadeadas pela ciência e pela tecnologia, que se operam não apenas no trabalho, mas em todas as esferas da sociedade e no ambiente natural, gerando contradições entre avanços e riscos, exigem formação humana alicerçada na apropriação crítica dos saberes. (UTFPR, PPI 2019, p. 41). Assim, aprender vai além de adquirir conhecimento e, ensinar é mais do que transmitir conhecimento.

Para Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2001, p. 270), o ensino na Universidade tem as seguintes características:

- a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade), para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental;
- b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
- c) desenvolver capacidade de reflexão;
- d) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação;
- e) substituir o ensino que se limita a transmissão de conteúdos por um ensino que constitui processo de investigação do conhecimento;
- f) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- g) criar e recriar situações de aprendizagem;
- h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;



i) conhecer o universo de conhecimentos e cultural dos alunos e desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos, a partir destes.

Para que os pressupostos filosóficos se efetivem é necessário que a educação seja planejada e realizada num processo de ensino aprendizagem que ao planejar o ensino, considere e contemple avaliação da aprendizagem nesse processo.

Quanto à avaliação, o Plano de Desenvolvimento Institucional, em seu item 4.2, intitulado Plano para Atendimento Das Diretrizes Pedagógicas, no subitem 4.2.3 traz que os processos de avaliação para consolidação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), os cursos devem estar em permanente processo de avaliação e em articulação com a avaliação institucional e nacional. (UTFPR, PDI 2019, p.81)

Cabe ressaltar que ao referir sobre o processo avaliativo da aprendizagem, no documento, não se usa o termo avaliação “da aprendizagem” e, sim “do discente” e da mesma forma, avaliação “do desempenho acadêmico”, ou ainda, apenas “avaliação”.

Assim, o PDI 2019, com relação à avaliação do discente, traz que o rendimento será desenvolvido por meio da avaliação do desempenho acadêmico e da frequência, conforme previsto no Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação da UTFPR. Com base nos pressupostos teóricos atuais, os processos avaliativos serão desenvolvidos:

- a) a partir das emergentes formas de ensinar e de aprender;
- b) para reorientar a prática docente;
- c) para conscientizar os educandos sobre a condução de seu percurso de aprendizagem;
- d) para constituir propostas teóricas, metodológicas e instrumentais de avaliação diagnóstica, contínua e formativa que considere a realidade educacional demonstrando coerência e compromisso com o processo de aprendizagem e com o processo/instrumento de acompanhamento, mediação, diálogo e intervenção mútua entre ensino-aprendizagem;
- e) para reconstruir os instrumentos de avaliação, a fim de que os alunos sejam acompanhados e estimulados constantemente, em função dos conhecimentos que tenham sido capazes de absorver. (UTFPR, PDI 2019, p.81).

Diante do exposto, ao pensar avaliação dentro de um contexto que prioriza o aprendizado do aluno, a UTFPR contribui para que a sociedade tenha bons cidadãos

e profissionais bem capacitados para o mundo do trabalho, auxiliando assim, para que a ciência e a produtividade do país evoluam.

#### 4.4 O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SUA RELAÇÃO COM A VISÃO E MISSÃO DA INSTITUIÇÃO

Com a determinação da Lei no 11.184 de 7 de outubro de 2005 que transformou o Centro de Educação Tecnológica Federal do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná que em seu artigo quatro, trata dos objetivos da universidade, já determinava que a instituição deveria ministrar “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formação de professores e especialistas para as disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino de acordo com as demandas de âmbito local e regional”.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem como finalidade formar profissionais licenciados para atuar na educação básica (ensino médio e anos finais do ensino fundamental), bem como gerar conhecimentos e tecnologias na área de Ciências Biológicas, além de outras mais que estiverem no escopo de suas competências. Está organizado para a integralização mínima em 4 anos (8 semestres/períodos) e máxima em 7 anos (14 semestres/períodos) e totaliza uma matriz com 3.225 (três mil duzentas e vinte e cinco) horas para integralização curricular.

Atendendo a visão da UTFPR, que é “ser modelo educacional de desenvolvimento social e referência na área tecnológica” (UTFPR/PDI, 2018-2022), bem como sua missão de “desenvolver a educação tecnológica de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética, sustentável, produtiva e inovadora com a comunidade, para o avanço do conhecimento e da sociedade” (UTFPR/PDI, 2018-2022), o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas busca evidenciar e fortalecer a indissociabilidade entre os conceitos de desenvolvimento social e desenvolvimento tecnológico.

Assim, o conceito tecnológico existente na missão e na visão da UTFPR é pensado de forma crítica dentro do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Na construção das competências e habilidades dos egressos, os conceitos de

desenvolvimento social e tecnológicos serão articulados, de modo a contribuir para o desenvolvimento humano de forma sustentável. Para isso, as disciplinas do curso caminham articuladas aos projetos interdisciplinares, aos trabalhos de conclusão de curso, aos estágios curriculares e as atividades de pesquisa e extensão, levando o licenciando a construir um conceito de desenvolvimento tecnológico sob uma perspectiva mais humanitária e associada as questões ambientais e sustentáveis, de modo que possa contribuir com o crescimento do ser humano e não apenas com o desenvolvimento dos meios de produção.

Segundo o Projeto de Abertura do Curso de Licenciatura em Ciências - PAC<sup>14</sup> Biológicas, desde o primeiro período do curso, os alunos são incentivados a participar de atividades práticas nos projetos interdisciplinares, atuando junto as comunidades da região, de forma a promover o desenvolvimento de uma consciência das necessidades regionais, levando o licenciando a percorrer seu caminho acadêmico pautado na resolução dos problemas vividos pela comunidade nas quais eles se inserem durante o desenvolvimento de suas atividades extracurriculares, bem como na vivência dos projetos escolares e dos estágios. (UTFPR, PAC, 2017).

Para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em consonância ao que preza a Instituição UTFPR, o conceito de tecnologia assume um papel diferenciado do sentido de consumismo e de capitalismo, passando a ser pensado como o uso do conhecimento para a construção de tecnologias sustentáveis, comprometidas socialmente com a melhoria da qualidade de vida da população.

---

<sup>14</sup> De acordo com o coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a versão final do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) encontra-se em trâmites para sua aprovação e equivale-se ao Projeto de Abertura de Curso (PAC).

## 5 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E A PESQUISA EMPÍRICA REALIZADA

Este capítulo apresenta o campo, a natureza e o universo da pesquisa. Descreve os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados utilizados, assim como os encaminhamentos para a análise do material empírico coletado. Além disso, apresenta o perfil dos participantes, rememora a questão norteadora e os objetivos elencados para a realização do estudo, bem como traz reflexões significativas sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

### 5.1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PESQUISA EMPÍRICA NA UTFPR CÂMPUS PONTA GROSSA

Quando é tomada a decisão de pesquisar é preciso o planejamento das ações. Assim

pesquisar é uma atividade que se realiza para a investigação de problemas teóricos ou práticos, empregando métodos científicos. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando procedimentos científicos. (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 28).

Para Marconi e Lakatos (2017, p. 30), a prática da investigação científica realiza-se sob as mais diversas perspectivas epistemológicas e de abordagens, como as da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa. As autoras explicam que a pesquisa quantitativa se apoia em um modelo de conhecimento chamado positivista, em que prevalece a preocupação estatístico-matemática e tem a pretensão de ter acesso racional à essência dos objetos e fenômenos examinados. Tem como característica a configuração experimental. Já a pesquisa qualitativa não pode ser quantificada.

A pesquisa caracteriza-se em sua natureza como qualitativa. Marconi e Lakatos esclarecem que a pesquisa qualitativa

responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das

aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 2015, p. 21 *apud* MARCONI, LAKATOS, 2017, p. 30).

Diante dos motivos e da preocupação inicial e da quantidade de cursos e de alunos do Câmpus Ponta Grossa da UTFPR, que constitui um grande universo de sujeitos, decidiu-se pela redução deste número para o desenvolvimento da pesquisa.

De modo geral, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. É o que ocorre, sobretudo, nas pesquisas designadas como levantamento ou experimentos. (GIL, 2008, p. 89).

O universo da pesquisa foi reduzido ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas. A redução foi importante para analisar mais profundamente os participantes da pesquisa. Para definir os sujeitos da pesquisa foram adotados os seguintes critérios: acadêmicos do quarto e quinto períodos, bem como os professores que ministram disciplinas nesse curso. A opção por essa delimitação deu-se devido a consideração de que os acadêmicos que estão na metade do curso possuem maior experiência com a prática avaliativa da Instituição.

A pesquisa foi realizada em ambiente virtual. Entende-se por meio ou ambiente virtual aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, entre outros), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, entre outros), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios.

O questionário foi a ferramenta metodológica que norteou a pesquisa, sendo que sua elaboração visou discutir questões relativas à percepção dos docentes e discentes quanto a avaliação formativa da aprendizagem.

Segundo Marconi; Lakatos (2006, p. 203) o questionário “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador [...]”.

Para a criação e aplicação dos questionários foi utilizada a plataforma Google Forms (online) por possibilitar atingir um universo mais amplo de sujeitos e a maior agilização e organização dos resultados no retorno das respostas. O Google Forms é uma ferramenta que oferece suporte para a criação de questionários personalizados.

As informações são coletadas e conectadas automaticamente a uma planilha. A planilha é preenchida com as respostas da pesquisa e do questionário, assim como, a apresentação dos dados em uma tabela e dispostos em gráficos. (GOOGLE, 2020).

Para salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos pesquisados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, aprovada por ambos, registrado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 39529220.6.3001.5547. Conforme Gil (2008, p. 40), os comitês de ética das universidades e instituições têm como finalidade examinar primeiramente os projetos de pesquisa com vistas a identificar possíveis problemas de natureza ética em sua formulação e condução.

A aplicação dos questionários ocorreu via correio eletrônico que é um serviço digital do sistema de comunicação baseado no envio e recebimento de mensagens eletrônicas com conteúdo de texto através de computadores pela Internet. Acadêmicos e professores, receberam em seus *e-mails* convite para participar da pesquisa. Nessa etapa, professores e alunos são considerados candidatos participantes. Para preservar os dados e a privacidade dos participantes, os *e-mails* foram enviados em lista de “cópia oculta”, a qual refere-se à prática de enviar uma mesma mensagem a vários destinatários de tal maneira que eles não conheçam uns aos outros.

Para se tornarem participantes da pesquisa, antes de terem acesso ao questionário, alunos e professores deram a anuência de que estavam de acordo em participar da pesquisa. Para isso, receberam juntamente com o convite, o documento chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi elaborado para atender aos dois grupos (alunos e professores) distintamente. Para conhecimento dos TCLEs vide apêndices 05 e 06.

O termo apresenta a pesquisadora, explica do que se trata a pesquisa, quais são seus objetivos e sua relevância para o meio acadêmico, bem como a importância da sua participação na mesma. Esclarece ainda que ela pode vir a apresentar riscos e benefícios, bem como sobre o sigilo das informações e confidencialidade de seus dados ao ser participante da pesquisa, tendo o direito de não responder a perguntas obrigatórias e, ainda deixar a pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo,

com direito a retirada do consentimento de utilização dos dados na pesquisa. Para declarar a anuência em participar da pesquisa, após ter lido e estar de acordo com o termo, o candidato participante escolheu a opção “li e concordo em participar da pesquisa”, em seguida teve acesso à um “link” para baixar o termo, neste momento, foi recomendado ao participante fazer cópia do documento eletrônico e arquivá-lo, feito isto; estava apto a responder a pesquisa. Caso não desejasse participar, bastava fechar a página do navegador. A lista com os endereços eletrônicos (*e-mails*) dos participantes foi emitida pelo coordenador do curso.

A pesquisa teve como objetivo analisar se a concepção de avaliação da aprendizagem que permeia a prática de docentes e discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UTFPR do Câmpus Ponta Grossa está fundamentada nos princípios da avaliação formativa.

Para a compreensão do tema, a avaliação da aprendizagem foi analisada em seus aspectos gerais e, especificamente, no ensino superior. Faz parte desse estudo, além da revisão de literatura e da análise da legislação educacional, um estudo de campo em que foi realizada uma pesquisa qualitativa. Participaram da pesquisa alunos e professores.

As perguntas dos questionários foram elaboradas visando responder a problemática da pesquisa por meio do levantamento de dados. Os questionários foram enviados a trinta e um alunos do quarto e quinto períodos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, bem como a dez professores que ministram disciplinas nesse curso. Os questionários ficaram disponíveis para resposta pelo período de quinze dias, de quinze a trinta de junho de 2021. Cabe ressaltar aqui que a pesquisa foi realizada num período pandêmico em que o acesso presencial à universidade foi impossibilitado. Isso acabou interferindo na coleta de dados; limitando sua abrangência. A utilização dos questionários correspondeu aos objetivos da pesquisa ao possibilitar ao pesquisador adquirir conhecimentos ao passo que obtém informações a respeito do objeto de estudo.

O resultado da pesquisa compreendeu no retorno de dez respostas obtidas pelos discentes e quatro pelos professores. O retorno de resposta dos alunos foi de mais de 30%, e o de professores 40%, o que torna os dados estatisticamente relevante para análise da dissertação.

A fim de manter a confidencialidade dos sujeitos da pesquisa e em conformidade com o exposto no documento TCLE que garante o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa foram utilizados nomes fictícios como referência para as identificações de suas respostas às questões na apresentação da análise e interpretação dos dados. Sendo assim, os dez alunos participantes são representados, cada um, pelo nome de um escritor brasileiro e os quatro professores participantes são representados, cada um, pelo nome de um pintor brasileiro.

A elaboração das perguntas dos questionários (alunos e professores), bem como a análise do conteúdo das suas respostas foi dividida em quatro partes, tendo como objetivo de em sua primeira parte apresentar a pesquisa e o termo de consentimento, na segunda e na terceira, conhecer o perfil pessoal e acadêmico dos sujeitos pesquisados e na quarta parte abordar a temática da avaliação da aprendizagem em seu aspecto institucional e no processo de ensino e aprendizagem.

As situações levantadas foram analisadas e discutidas de acordo com os autores do referencial teórico que fundamenta este estudo, entre outros. Cabe ressaltar que foram abordados tanto aspectos positivos quanto negativos da experiência acadêmica relativos a avaliação da aprendizagem. Primeiramente são apresentados os dados relativos aos alunos, e posteriormente aos professores.

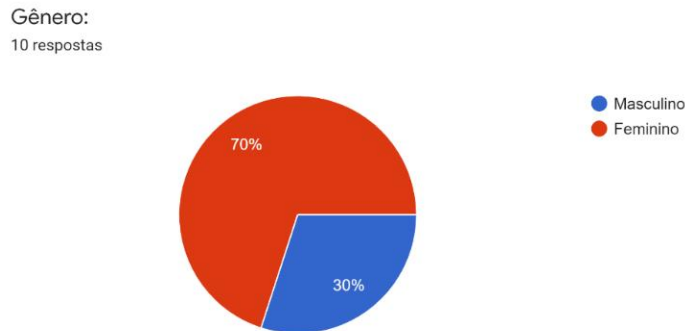
## 5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA: ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Como já anunciado os questionários foram divididos em partes. Assim, as considerações, a seguir, apresentam o perfil pessoal e acadêmico dos alunos. Em seguida são feitas as análises sobre a temática da pesquisa, analisando questões relativas a avaliação da aprendizagem em seus aspectos institucionais, para então, abordar a avaliação da aprendizagem no processo de ensino. Para isso, nesta última parte, além das questões fechadas sobre a avaliação institucional, também são analisadas duas questões abertas sobre a avaliação da aprendizagem.

No que diz respeito ao perfil do aluno do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas constatou-se que, 70% são do gênero feminino e 30% do masculino.



Gráfico 1: Gênero - Alunos



Fonte: Pesquisa Empírica

O Curso de licenciatura da UTFPR tem semelhança com a maioria dos cursos de licenciatura em que há a predominância de mulheres em relação ao gênero dos alunos matriculados. A idade dos matriculados, em 80%, apresenta faixa etária entre 22 a 28 anos. Todos são brasileiros. Quanto a naturalidade, 50% são de Ponta Grossa, 20% são paranaenses de outras cidades, 10% de outros estados do Brasil e 20% responderam de forma que foi impossível conhecer a sua naturalidade. Todos declaram estar vivendo em Ponta Grossa. Observa-se que assim como nos demais cursos da Instituição, o Curso de Licenciatura recebe alunos de fora que vivem em Ponta Grossa para estudar.

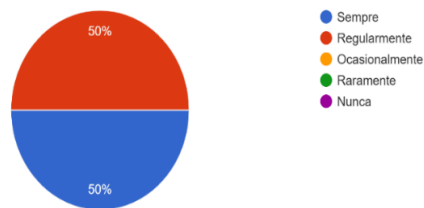
Destes, 20% já iniciou outra graduação e não concluiu. Sendo que 10% declarou ter iniciado e não concluído, os seguintes cursos : Bacharelado em direito, processos de fabricação mecânica, engenharia de produção, letras português/inglês e outros 10% os cursos: ciências biológicas (em outra instituição) e engenharia de aquicultura.

Sobre o processo de avaliação das disciplinas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi perguntando sobre o plano de ensino e o plano de aula. Todos os alunos declararam ter conhecimento do plano de ensino do curso, sendo que 90% declaram ser apresentado sempre no início das disciplinas e 10% no início do curso. Quanto ao plano de aula das disciplinas, todos os alunos declaram que nele está explicitado o processo avaliativo da disciplina.

Sobre a forma que os alunos tiveram conhecimento sobre os planos de ensino e de aula, 90% dos alunos declaram que tiveram conhecimento em seu formato virtual e 10% declaram que tiveram conhecimento ao serem apresentados pelo professor. Esses dados demonstram que os alunos se beneficiam das informações postadas nas páginas virtuais da instituição, porém é necessário maior explicação aos alunos pelo professor sobre o processo de avaliação. Isso pode ser confirmado com as respostas que dizem respeito ao sistema avaliativo: 50% dos alunos dizem não o conhecer totalmente.

Gráfico 2: Sistema de Avaliação da Disciplina

Sobre o processo de avaliação das disciplinas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: -  
O sistema de avaliação da disciplina é apresentado para os alunos?  
10 respostas

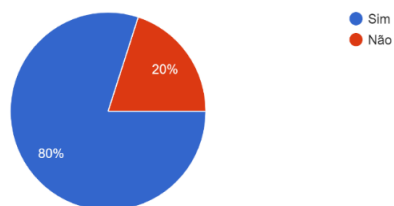


Fonte: Pesquisa Empírica

Quanto ao período de avaliação das disciplinas, 50% dos alunos não concordam com períodos definidos de avaliação, mas 80% afirmam que as disciplinas são avaliadas com períodos definidos.

Gráfico 3: Período de Avaliação - Curso

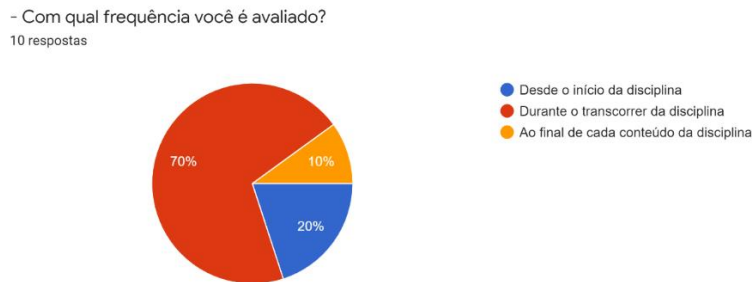
O curso de Licenciatura em Ciências Biológica tem períodos de avaliação definidos pelo departamento e pela universidade?  
10 respostas



Fonte: Pesquisa Empírica

A maioria, 70% dos alunos afirmam serem avaliados durante o transcorrer da disciplina, 20 % desde o início da disciplina e 10% ao final de cada conteúdo da disciplina.

Gráfico 4: Frequência de Avaliação - Disciplina



Fonte: Pesquisa Empírica

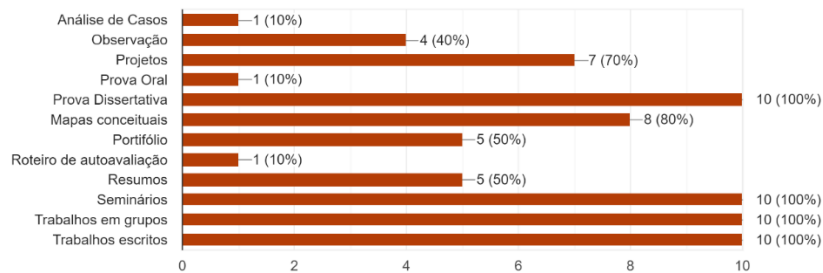
Essas informações condizem com as técnicas de avaliação formativa que tem uma função específica para *antes*, *durante* e *depois* de iniciar o processo de ensino e aprendizagem. Quando a avaliação é aplicada antes de iniciar o processo tem função de diagnóstico e permite avaliar a situação inicial dos alunos perante novas aprendizagens. Durante o processo, possibilita uma maior diferenciação da aprendizagem e, depois de um período um pouco mais longo de aprendizagem, a avaliação formativa permite fazer um balanço do que foi aprendido, possibilitando novas oportunidades de reorganizar as atividades conforme as diferentes necessidades dos alunos

As informações fornecidas pelos alunos vão ao encontro da concepção de avaliação da aprendizagem que permeia o Projeto de Abertura do Curso de Licenciatura em ciências Biológicas que condiz com os conceitos da avaliação formativa. De acordo com o PAC (2017), a função da avaliação é a prática emancipadora. Portanto, uma função diagnóstica, permanente e contínua. Trata-se de um meio de obter informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica para a intervenção/reformulação desta prática e dos processos de aprendizagem. Pressupõe tomada de decisão a partir da avaliação contínua dos processos, instrumentos e critérios de avaliação. O aluno conscientiza-se dos resultados de sua aprendizagem e organiza-se para as mudanças necessárias. (PAC, 41, 2017)

Quanto aos instrumentos de avaliação, os mais utilizados são: prova dissertativa, seminários e trabalhos (realizado em grupos e individualmente).

Gráfico 05: Avaliação - Instrumentos utilizados

- Marque o(s) instrumento(s) de avaliação com os quais é avaliado?  
10 respostas

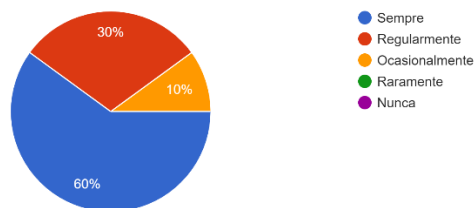


Fonte: Pesquisa Empírica

Os alunos, em sua maioria, afirmam serem informados quanto ao tempo que dispõem para realizar uma avaliação, porém 10% declaram que isso ocorre ocasionalmente.

Gráfico 6: Avaliação – Informação do tempo de realização

- É informado o tempo que os alunos dispõem para realizar cada avaliação?  
10 respostas



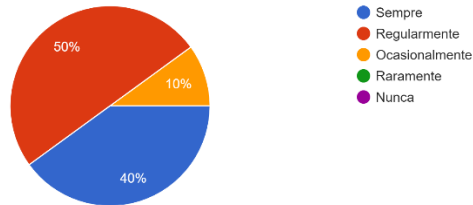
Fonte: Pesquisa Empírica

O tempo é um dos fatores a ser pensado ao planejar avaliação, considerando qual o melhor instrumento que pode ser aplicado. A escolha do instrumento de avaliação exige, além do planejamento do tempo de aplicação, o tempo que se dispõe para sua preparação, análise e interpretação.

Os critérios de avaliação utilizados são informados regularmente, mas não em sua totalidade, sendo que 40% dizem serem informados sempre e 10% ocasionalmente.

### Gráfico 7: Avaliação - Critérios Utilizados

- É informado quais os critérios de avaliação que serão utilizados?  
10 respostas



Fonte: Pesquisa Empírica

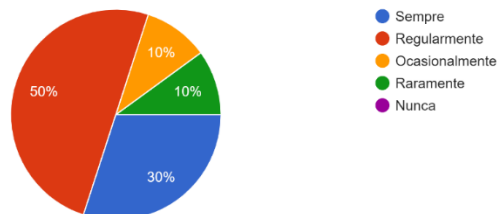
De acordo com o dicionário Léxico *online*, a palavra critério significa “aquilo que é usado para efetuar diferenciações, distinções ou seleções; que é usado para discernir valores e, ainda, “aquilo que é usado como alicerce, parâmetro ou base para determinada análise ou avaliação; processo, raciocínio, lucidez ou razão”.

Para (Machado, 2020) a avaliação formativa é, por natureza, criterial. Os critérios de avaliação são indicadores estabelecidos com referência aos objetivos de aprendizagem e descrevem o que os alunos terão de saber ou saber fazer para conseguirem alcançá-los.

Em relação a avaliação, 50% dizem saber a forma que as informações obtidas serão utilizadas após a avaliação.

### Gráfico 8: Avaliação – Utilização das Informações

- É apresentada a forma que serão utilizadas as informações após a realização de uma avaliação?  
10 respostas



Fonte: Pesquisa Empírica

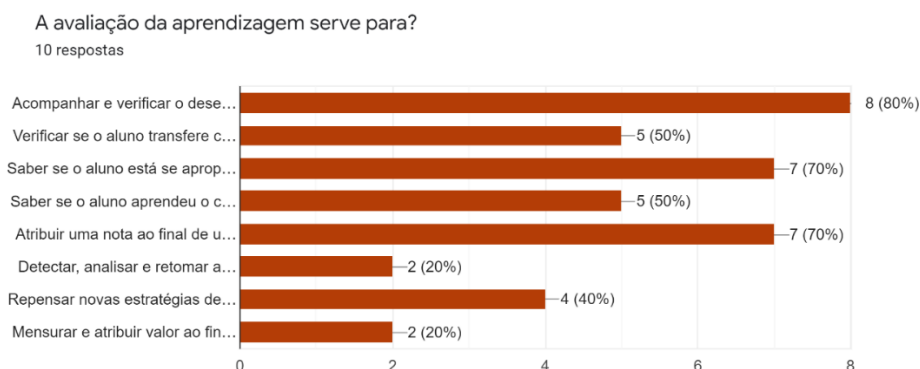
Uma forma de utilização das informações pós avaliação é o retorno aos alunos sobre o seu desempenho na avaliação, apontando em quais questões podem melhorar. Nesse sentido o *feedback* contribui para a evolução da aprendizagem ao

direcionar os próximos passos a serem dados e guiar o trabalho do professor e do discente.

O plano de abertura do curso posiciona-se em conformidade com as contribuições do *feedback* e explica que a relação professor-aluno é uma relação em que ambos são sujeitos ativos do processo educacional. Professor e aluno são seres concretos, sócio-históricos, situados numa classe social, síntese de múltiplas determinações. Neste sentido, o professor é a autoridade competente, mediador e direciona o processo pedagógico, interferindo e criando condições necessárias à apropriação e construção do conhecimento, enquanto especificidade da relação pedagógica. (PAC, 41, 2017)

Para 80% dos alunos a avaliação serve para acompanhar e verificar o desempenho e a aprendizagem dos conhecimentos; 50% para verificar se o aluno transfere conhecimento na resolução de situações novas; 70% para saber se o aluno está se apropriando dos conhecimentos e se estes estão sendo significativos e contínuos; 50% para saber se o aluno aprendeu o conteúdo; 70% para atribuir uma nota ao final de um determinado conteúdo para saber se o aluno será aprovado ou reprovado; 20% para detectar, analisar e retomar a defasagem no aprendizado; 40% repensar novas estratégias de trabalho em classe e para 20% serve para mensurar e atribuir valor ao final de um conteúdo.

Gráfico 9: Avaliação – Para quê serve



Fonte: Pesquisa Empírica

Em relação as questões discursivas, na primeira questão foi solicitado aos alunos para que escrevessem de que forma o retorno do seu desempenho em uma

avaliação pode contribuir para a sua aprendizagem e, na segunda foi solicitado para escrever o que deve ser considerado para que a avaliação seja justa. A primeira pergunta obteve 100% de respostas, já a segunda obteve 90%.

Questão discursiva 01 - De que forma o retorno do seu desempenho em uma avaliação pode contribuir para a sua aprendizagem?

Pelas respostas dos alunos foi possível fazer a relação de assuntos que foram abordados e conceituam a prática da avaliação formativa da aprendizagem e fazem parte do processo avaliativo desenvolvido pelos professores. Como por exemplo: a relação entre o *feedback* e a autorregulação da aprendizagem.

A autorregulação da aprendizagem é entendida como o controle e a regulação do próprio estudante sobre seus estudos.

Quando o professor oportuniza o *feedback*, os alunos têm mais chances de aprender determinados conteúdos. Isso foi constatado nas repostas ao expressarem que o retorno do seu desempenho numa avaliação.

*Ajuda a identificar meu desempenho estudantil durante o decorrer da disciplina.... Cecília Meireles*

*De modo em que eu possa compreender as maiores dificuldades analisando as respostas. Carlos Drummond de Andrade*

*Para saber os pontos com quais eu tenho dificuldade, onde o aprendizado não foi significativo. Graciliano Ramos*

*Tendo noção dos meus erros e acertos, posso ter um embasamento aonde melhorar ou a focar mais. Guimarães Rosa*

Moraes (2014) em seus estudos analisa a necessidade e importância de experiências que ajudem os sujeitos a entender a utilização dos instrumentos avaliativos em uma perspectiva formativa capaz de subsidiar a regulação e a autorregulação dos processos de ensino e aprendizagem, distanciando-se da função de apenas verificar o que foi aprendido e dar uma nota.

A resposta de Mario Quintana aborda aspectos sobre a importância do *feedback* e da relação entre professor e aluno ao expor que:

*Quando o professor realiza uma correção dos temas abordados e refaz ou tem uma atenção maior para temas que foram frequentemente errados ou que causam uma dúvida persistente. Mario Quintana*

Conforme Fernandes (2009) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem. (FERNANDES, 2009)

Ainda a respeito do *feedback* os alunos o relacionam com sua formação acadêmica e profissional ao expressarem o desejo em saber do seu desempenho para que possam melhorar enquanto alunos e futuros profissionais.

*Contribui para um conhecimento da área e também meu desenvolvimento no curso onde eu irei desempenhar um dia em sala de aula ou trabalho de pesquisa. Monteiro Lobato*

*Demonstrar se realmente aprendi e estou apta a passar conhecimento. Machado de Assis*

*Saber onde estou errando, e ainda, onde posso melhorar. Clarice Lispector*

Mario de Andrade expressa uma experiência mais negativa sobre avaliação quando argumenta de que forma o retorno do seu desempenho em uma avaliação pode contribuir para a sua aprendizagem. Sua resposta traz características do modelo de avaliação tradicional.

*Contribui apenas para fiscalizar o aprendizado, fazendo com que os estudantes se dediquem mais especialmente para aquela prova e conteúdo em específico. Mario de Andrade*

Para Fernandes (2009) a concepção de avaliação utilizada até 1930 era fundamentada nos moldes da educação tradicional, assim a avaliação era sinônimo de medida e a ideia que prevalecia era de que a avaliação era uma questão essencialmente técnica. Essa concepção de avaliação representa a forma de avaliar, ainda nos dias de hoje, de muitos professores.

Quando solicitado para escreverem o que deve ser considerado em uma avaliação para que ela possa ser justa, os comentários abordaram tanto o processo individual de avaliação quanto o coletivo. As respostas a seguir focalizam o observado:



*Prova, trabalho e a habilidade do aluno, nem sempre gostamos da matéria mas temos que cursar. Monteiro Lobato*

*Individualidade. Cecília Meireles*

*O que o aluno aprendeu. Mas não se pode generalizar. Cada um aprende de um jeito. Machado de Assis*

*Comentários em sala a participação, dúvidas diagnóstico de provas, seminários artigos. José de Alencar*

*Diferentes formas de avaliar, visto que cada um possui facilidades e dificuldades em diferentes formas. Carlos Drummond de Andrade*

O exposto nessas falas pode ser relacionado com os instrumentos avaliativos que de acordo com estabelecido pelo professor pode ser para um aluno ou para um grupo de alunos. Nas falas de Mario Quintana, Guimarães Rosa e Mário de Andrade observa-se a importância de o professor conhecer como seu aluno aprende e oportunizar diferentes formas de avaliar, utilizando para isso diferentes instrumentos.

*Além de provas objetivas é importante utilizar métodos que consigam abranger o conhecimento como um todo e não somente de maneira específica. Mario Quintana*

*Além das avaliações dissertativas, acho que outros métodos que visem o aprendizado do aluno. Não existe só um meio de avaliar o aluno e ver se ele aprendeu. Existem diversas formas de aprendizado, e todas devem ser levadas em consideração, já que nenhum aluno é igual ao outro. Guimarães Rosa*

*Trabalhos individuais, nos quais sejam escritos e que possa ser refeito. Às vezes, um professor explica um trabalho, mas no momento de fazê-lo o aluno interpreta de outra forma, como avaliar somente uma vez? teria que ter um feedback, para caso o aluno compreende mais coisas pudesse modificar e melhorar seu trabalho. Avaliação por provas, além de ampliar a ansiedade e nervosismo do aluno, não consegue mensurar seu conhecimento e dedicação. Mário de Andrade*

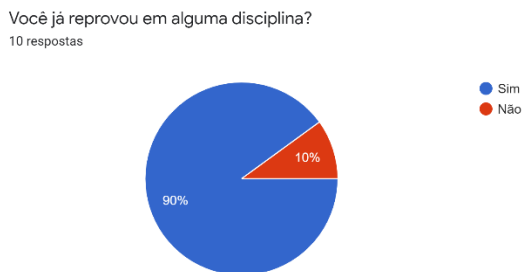
Na resposta de Clarice Lispector observa-se a concepção de avaliação fundamentada na visão de que avaliação vai além daquilo que é aprendido em sala de aula.

*Uma avaliação que teste a capacidade de raciocínio lógico do aluno, que comprove que a disciplina teve sua transmissão efetiva do conhecimento e*

*que a mesma possa ser aplicada em diferentes contextos, e conseqüentemente, que comprove a capacidade a qual o aluno desenvolva de explicar e ensinar o que aprendeu. E além de tudo, que seja uma forma democrática de avaliação. Clarice Lispector*

Ao serem questionados se já reprovaram em alguma disciplina, 90% afirmam que sim, 10% que não.

### Gráfico 10: Reprovação Disciplina



Fonte: Pesquisa Empírica

Dos 90% que afirmaram já ter reprovado, 80% indicaram a prova como sendo o instrumento utilizado para avaliar, 10% não responderam. Segue as respostas:

*Prova. Monteiro Lobato*  
*Sem resposta. José de Alencar*  
*Prova escrita. Cecília Meireles*  
*Com duas provas apenas, sendo a p1 e p2, mais um ponto equivalente a nota da APCC, e com as provas substitutivas, apenas. Carlos Drummond de Andrade*  
*Prova escrita, trabalho em grupo. Machado de Assis*  
*Apenas provas dissertativas. Clarice Lispector*  
*Prova escrita/trabalhos/seminários. Graciliano Ramos*  
*Provas escritas com conteúdo muito denso. Mario Quintana*  
*Apenas com provas dissertativas. Guimarães Rosa*

A prova é um dos instrumentos avaliativos mais tradicionais utilizados pelos professores para saber do desempenho dos alunos. A prova pode ser utilizada como uma ferramenta para que professores e alunos acompanhem a aprendizagem, ou seja, é o “meio de que o professor dispõe para comprovar e julgar, com honestidade,

os avanços de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem”. (Depresbiteris; Tavares, 2009, p. 76).

Neste sentido para que exerça sua função, a prova precisa ser planejada. Depresbiteris e Tavares (2009) ao construírem um material que auxilia professores, desde o momento de elaboração da prova até sua correção, explicam da importância das etapas, citando: a montagem de tabela de especificação da prova; definição da quantidade de itens da prova; seleção e elaboração de itens da prova; elaboração de itens; montagem da prova; estabelecimento do gabarito da prova e definição do tempo para a aplicação da prova.

### 5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

No que diz respeito ao perfil dos professores participantes da pesquisa constatou-se que metade é do gênero masculino e metade do feminino, com faixa etária entre 43 a 64 anos. Todos são brasileiros, paranaenses, sendo 03 da cidade de Ponta Grossa, 01 de Curitiba. Quanto a formação acadêmica, metade possui mestrado, 25% doutorado e 25% pós-doutoramento. Sendo da área de Letras, Educação, Licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Científica e Tecnológica, o tempo de formação está entre 2 a 8 anos e o tempo como professor na Educação na Superior está de entre 11 e 25 anos. Todos estão lotados no Departamento de Ensino (DAENS). As disciplinas que lecionam são: comunicação linguística, inglês e fundamentos da educação, microbiologia, genética geral e química ambiental, didática e projeto interdisciplinar. Setenta e cinco por cento declararam, já terem lecionado na educação básica.

Todos afirmam conhecer o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição, destes 25% o conhece em seu formato virtual e 75% apresentado em reunião.

Todos ainda afirmam conhecer o Plano de Ensino do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, sendo 50% em seu formato virtual e 50% ao ser apresentado em reunião. Setenta e cinco por cento declaram que elaboram o plano de aula

individualmente e 25% em discussão com os professores de outras disciplinas. Cem por cento dos professores declaram que o plano de aula é apresentado aos alunos e divulgado em formato virtual na página da instituição, todos declaram que nele é explicitado o processo avaliativo da disciplina, bem como quais os instrumentos e critérios que serão utilizados.

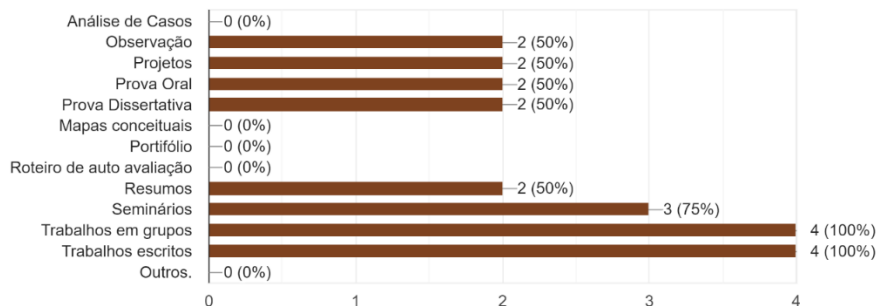
As respostas dos professores expressa o que é definido pelo Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Art. 4º - Deve ser elaborado um Plano de Ensino para cada unidade curricular constante na matriz curricular de cada curso, conforme modelo homologado pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD).  
 § 1º Os Planos de Ensino devem ser elaborados pelos professores, analisados pelo colegiado do curso e aprovados pela coordenação do curso.  
 § 2º O professor deve divulgar o Plano de Ensino e o Planejamento de Aulas aos estudantes matriculados na unidade curricular, obrigatoriamente, no início do período letivo.  
 § 3º O Planejamento de Aulas será composto pelos elementos obrigatórios: agenda de aulas com conteúdos previstos, procedimentos metodológicos e avaliação. (UTFPR, 2019).

Quanto a frequência com que avalia a aprendizagem de seus alunos, 50% diz avaliá-los desde de o início da disciplina e 50% durante o transcorrer disciplina. Todos informam aos alunos o tempo que dispõem para realizar a uma avaliação. Constatou-se que a maioria dos professores faz uso da prova e de trabalhos (em grupo e individual) como instrumento avaliativo.

Gráfico 11: Instrumentos de avaliação – Prática docente

- Marque o(s) instrumento(s) de avaliação que julga ser mais utilizado na sua prática docente:  
 4 respostas



Fonte: Pesquisa Empírica

A maioria professores ao responderem sobre o processo de avaliação que utiliza em sua prática pedagógica demonstra que sua concepção de avaliação está fundamentada de acordo com os pressupostos da avaliação formativa. Isto é perceptível nas respostas dos professores Cândido Portinari, Anita Malfatti e Tarsila do Amaral. Os professores demonstram preocupação e cuidado com o a relação estabelecida entre professor e aluno e os conteúdos a serem ensinados e avaliados.

*O sistema de avaliação por mim adotado exerce fundamental importância no contexto ensino-aprendizagem, pois permite interação professor/aluno, bem como facilita o processo de eliminação de dúvidas. Cândido Portinari*

*A avaliação é feita de forma processual. São considerados todos os elementos selecionados anteriormente e negociados constantemente com a turma. Tarsila do Amaral*

*Processo contínuo de avaliação individual e processo de análise crítica quando confrontam a teoria aprendida com uma situação posta. Anita Malfatti*

Para Fernandes (2009) na avaliação formativa, também denominada ApA (avaliação para as aprendizagens ) é realizado o diagnóstico da aprendizagem que identifica o que foi e não foi aprendido dentre os conhecimentos, habilidades e atitudes estabelecidos como meta a ser alcançada e ao ser utilizado em favor das aprendizagens dos estudantes, o diagnóstico auxilia na ApA ao possibilitar que o docente retome, com cada grupo de estudantes, os conteúdos ainda não aprendidos, propondo novas atividades e realizando novas discussões até que o objetivo do trabalho educativo seja atingido.

Interessante que o professor Di Cavalcanti para responder à questão informou os instrumentos que utiliza.

*Avalio por meio de sala invertida, projeto, trabalho individual e em equipe envolvendo resolução de problemas nas minhas disciplinas. Di Cavalcanti*

Os instrumentos citados e utilizados por este professor condizem com a prática fundamentada na concepção da avaliação formativa em que o professor pode lançar mão dos diferentes instrumentos avaliativos para saber se um aluno aprendeu determinado conteúdo. Neste caso o professor demonstra a inovação da sua prática ao expor que faz uso da “sala invertida”.

Ao término dessa pesquisa, com base nos dados e relatos dos seus participantes é possível confirmar que quando elucidada a função da avaliação, professor e aluno, passam a compreender que fazem parte do processo, o qual está em constante construção. Saber olhar para este cenário, e se enxergar nele, contribui para que a aprendizagem ocorra de forma significativa.

Os dados corroboram, ainda, para a reflexão de como é importante que as instituições de ensino superior oportunizem a formação continuada para seus docentes para que possam se desenvolver enquanto profissionais da área da educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando essa pesquisa foi iniciada buscava-se compreender se é possível superar o entendimento de que o papel da avaliação é verificar e classificar o desempenho do aluno como reprovado ou aprovado e de que forma a avaliação poderia contribuir para que o aluno universitário superasse suas deficiências na aprendizagem, de modo, a concluir sua formação.

Assim, este estudo desenvolveu-se com o intuito de compreender se a concepção de avaliação da aprendizagem na prática pedagógica de docentes e discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UTFPR do Câmpus Ponta Grossa está fundamentada nos princípios da avaliação formativa e a partir do objetivo geral, foram delineados os objetivos específicos:

- Entender a avaliação da aprendizagem na prática pedagógica da Educação Superior, a partir da produção da área na perspectiva formativa.
- Discutir a avaliação da aprendizagem na perspectiva da legislação educacional da Educação Superior;
- Analisar a avaliação da aprendizagem na prática pedagógica de docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UTFPR, Câmpus Ponta Grossa;
- Analisar a percepção dos discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre o processo de avaliação da aprendizagem na UTFPR do Câmpus Ponta Grossa;

Para que os objetivos fossem atingidos, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, por meio da revisão de literatura, da análise dos documentos legais institucionais e da legislação educacional, bem como da análise dos dados da pesquisa empírica sobre a prática pedagógica da avaliação na perspectiva formativa, segundo a percepção de alunos e professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A análise dos resultados dos dados levantados permitiu conhecer melhor a concepção de avaliação da aprendizagem que permeia a prática dos professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e saber qual a percepção dos discentes do curso sobre o processo de avaliação.

Os relatos dos discentes sobre a forma que são avaliados e dos professores sobre as situações vivenciadas em relação à avaliação possibilitou conhecer melhor como é exercido o ato de avaliar a aprendizagem.

A prática dos professores, de forma geral, está fundamentada dentro dos conceitos e da concepção de avaliação que fundamenta esse estudo, bem como o que traz os documentos institucionais sobre a avaliação da aprendizagem, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto de Abertura de Curso (PAC) e o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI).

Foi possível perceber que os professores sabem da importância da avaliação da aprendizagem ao demonstrarem em seus relatos que ela pode fazer parte de todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor exercê-la de forma mais democrática, porém foi possível perceber que a concepção de avaliação da aprendizagem baseada no modelo de educação tradicional, também faz parte, em alguns momentos, desse processo.

A avaliação formativa contribui para que o aluno se aproprie do conhecimento e tenha sucesso acadêmico e profissional. Ela não se preocupa apenas em atribuir nota ao aluno e classificá-lo como aprovado ou reprovado, o que caracteriza uma prática excludente que só faz aumentar os índices de evasão e desistência. Na avaliação formativa há o comprometimento com a formação integral do indivíduo.

Mudar a maneira de avaliar e de compreender a avaliação não é tarefa fácil, principalmente quando se tem um paradigma de educação que a fundamenta com base nos pressupostos estruturados pelos conceitos da educação tradicional que preceitua que a avaliação deva ser classificatória e seletiva.

Pode se afirmar, após o estudo e aprofundamento da temática que através da revisão da literatura, do estudo sobre as leis que estabelecem sobre a avaliação e com os dados levantados e analisados que a avaliação ao ser exercida de forma democrática contribui para que o aluno universitário supere suas deficiências na aprendizagem e conclua sua formação.

Cabe relatar, ainda, que durante o desenvolvimento da pesquisa houve algumas limitações, visto que ela teve início no ano de 2019 e previa a coleta de dados para 2020. Diante do contexto da pandemia do coronavírus, vivenciado em 2020, seu cronograma precisou ser alterado, não sendo possível realizar as entrevistas que faziam parte do seu projeto inicial. Além disso, quanto a aplicação do instrumento de coleta de dados (questionário *online*) que devido, a este ano as atividades acadêmicas serem todas remotas, de forma *online*, acredita-se ter interferido na disposição dos



alunos e professores em desejarem participar de (mais) uma atividade (frente a um computador) que demanda tempo.

Espera-se que a pesquisa desenvolvida com esse estudo, com os dados levantados e sua fundamentação teórica possa colaborar para o aprofundamento do tema e contribuir para a reflexão, por meio de debates e grupos de estudos, sobre a prática pedagógica da avaliação no meio acadêmico da UTFPR do Câmpus de Ponta Grossa e nos demais câmpus, assim como para que outras Instituições de Educação Superior que tenham interesse no tema desenvolvam trabalhos semelhantes.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul., 2014.

AGUIAR, Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/167/166>.

BORALI, Heitor Luiz. **Memoriais formativos como recurso avaliativo no Educação Superior de ciências biológicas**. 2017. [134 folhas]. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2017.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Autoavaliação de escolas**: alinhando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira et al. Avaliação educacional: sistematização coletiva de conceitos, de termos e de perspectivas. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 11-16.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp). Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm). Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 02 abr. de 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação Superior. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.** 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category\\_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 mai. 2019.

BROGIATO, Luiz Santo. **Avaliação da aprendizagem: mapeando concepções de professores de um curso de ciências econômicas.** 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2008.

CIRINO B. S. D., LUMSDEN G. T., MATOS, D. A. S. Concepções de avaliação de alunos universitários: uma revisão da literatura. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 204-231, maio/ago. 2012.

COSTA, Glauce Dias da. **Avaliação e validação do portfólio coletivo e crítico-reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da formação por competências.** 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Ciência da Nutrição) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2013.

CUNHA, M. I. DA. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 4, n. 4, 11 1999.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DEPRESBITERES, Léa TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem.** São Paulo: Senac, 2009.

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

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

FERNANDES, D. Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In: **Futuro Congressos e Eventos** (Ed.), Livro do 3.o Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos, 2005.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** 1. ed. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, D. **Avaliar para melhorar as aprendizagens**: análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, pp. 81-107. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2011.

FERNANDES, D. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.). **Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil**: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento (pp.139-164). Curitiba, CRV, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na Educação Superior. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**.6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

**GOOGLE**. Criar e classificar questionários com o Google Forms. Disponível em: <https://support.google.com/docs/answer/6281888?hl=pt-BR&co=GENIE.Platform=Desktop>. Acesso em: 05 jun. 2020.

GUBA, Egon G., LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

LEITE, José Carlos Corrêa Leite [org.] **UTFPR: uma história de 100 anos** 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

**LÉXICO**. Dicionário on line. Disponível em: <https://www.lexico.pt/criterio/>. Acesso em: 05 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. As áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos. In: \_\_\_\_\_. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano. C. Avaliação da aprendizagem: **componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, S. M. F. Perspectivas de avaliação da aprendizagem: dos dogmas, rituais e ritos à ética do bom senso. **Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-16, abr./2019.

MACHADO, E. A. Feedback. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação. Lisboa, 2020.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAES, D. A. F. de. A prova formativa na Educação Superior: possibilidade de regulação e autorregulação. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 272-294, maio/ago. 2014.

PEREZ, O. P. **Análise do Portfólio Reflexivo como instrumento de avaliação formativa em um Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C.; CAVALLET, Valdo José. Docência no Educação Superior: construindo caminhos. **Saberes**, Jaraguá do Sul, S.C., v. 2, n. 2, p. 2-11, 2001.

POLTRONIERI, H.; CALDERÓN, A. I. Avaliação da aprendizagem na Educação Superior: a produção científica da revista estudos em avaliação educacional em questão. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015.

RADKE, H. B.; MARION C.; RODRIGUES A. C. M.; CASARTELLI, A. O.; FREITAS. A. L. S. de. Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na Educação Superior. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 91-113, jan./abr. 2011.

ROCHA, H. J. F. **Avaliação processual na Educação Superior: percursos e dilemas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade De São Paulo, 2014.

SAMPAIO, S.M.R. (org.). O observatório da vida estudantil: uma contribuição aos estudos sobre vida e cultura universitária. In: **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011. E-book. p. 13-25. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-02.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SANTOS, Pricila Kohls dos. **Avaliação da aprendizagem** [recurso eletrônico] / Pricila Kohls dos Santos, Joelma Guimarães; [revisão técnica: Marcia Paul Waquil]. – Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SANTOS, L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016.

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Coord.). Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2002.

SILVA, G. M. **Instrumentos e práticas avaliativas dos estágios de enfermagem em instituições hospitalares: perspectivas de coordenadores e docentes**. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, JUSSARA, Hoffmann; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas Avaliativas E Aprendizagens Significativas Em Diferentes Áreas Do Currículo**. 8ª ed. Porto Alegre. Mediação. 2010

SILVA, N. L. **Avaliação formativa na Educação Superior: avanços e contradições**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SILVA, N. L.; MENDES O. M. Avaliação formativa no Educação Superior: avanços e contradições. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 271 - 297, jul. 2017.

SILVA, T. T. D. A. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Tradução. [s.l.] autêntica, 2017.

SOARES, SR., and CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online ]. Salvador: EDUFBA, 2010. ISBN 978-85- 232-0903- 2. Available from SciELO Books <[http:// books.scielo.org](http://books.scielo.org)>. Acesso em: 12 out. 2019.

SOUZA, M. A. Sobre o conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

TARAS, M. **Back to basics: definitions and processes of assessments**. Tradução de Roberto Monteiro de Lima. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 123-130, jul.-dez 2010.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022**. Disponível em: <https://cloud.utfpr.edu.br/index.php/s/15P0OcMLMdt9Rv7>. Acesso em: 08 jun. 2020.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **PAC - Projeto Abertura do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/ponta-grossa/pg->

[licenciatura-em-ciencias-biologicas/documentos/projeto-de-abertura-do-curso-de-licenciatura-em-ciencias-biologicas/view](https://cloud.utfpr.edu.br/index.php/s/Z3pqMgWkxbsCbLz). Acesso em: 24 jun.2021.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **PPI - Projeto Político Pedagógico Institucional**. Curitiba, 2019. Disponível em: <https://cloud.utfpr.edu.br/index.php/s/Z3pqMgWkxbsCbLz> . Acesso em: 08 jun. 2020.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Curitiba, 2019. Disponível em: [https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1033898&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1033898&id_orgao_publicacao=0) . Acesso em: 06 jun. 2021.

VASCONCELLOS. M. D. **A sociologia da educação na França: um percurso produtivo. Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 553-573, agosto 2003.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Lições de Didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (org.) **Virando a Escola do Averso por Meio da Avaliação**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

VOSGERAU, D. S. A. R., & ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista de Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução: Ernani Rosa. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 234 p.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

QUADRO: TRABALHOS REPETIDOS AO UTILIZAR DIFERENTES DESCRITORES

<b>DESCRITORES UTILIZADOS</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>BASE DE DADOS/ TIPO DE TRABALHO/ ANO E LOCAL DE DEFESA</b>
“avaliação formativa” + “Educação Superior”	Avaliação Formativa nos Cursos de Graduação da Universidade Federal De Uberlândia	Natalia Luiza da Silva	CAPES Dissertação 2015 Universidade Federal De Uberlândia
“avaliação formativa” + “Educação Superior”	Avaliação processual na Educação Superior: percursos e dilemas	Humberto Jorge Ferreira da Rocha	CAPES Dissertação 2014 Universidade Cidade De São Paulo
“avaliação formativa” + “educação superior”,	Avaliação Formativa nos Cursos de Graduação da Universidade Federal De Uberlândia	Natalia Luiza da Silva	CAPES Dissertação 2015 Universidade Federal De Uberlândia
Avaliação formativa” + “educação superior”,	Avaliação processual na Educação Superior: percursos e dilemas	Humberto Jorge Ferreira da Rocha	CAPES Dissertação 2014 Universidade Cidade De São Paulo

Fonte: Elaborada pela autora.



## APÊNDICE 2

QUADRO: ARTIGOS EXCLUÍDOS

<b>DESCRIPTORES UTILIZADOS</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PERIÓDICO/EDIÇÃO/ANO</b>	<b>MOTIVO</b>
“Avaliação formativa” e “prática pedagógica”	Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem	Dirce Aparecida Folleto de Moraes	Revista Estudos em Avaliação Educacional v. 22 n. 49 2011	Pesquisa realizada com professores do ensino fundamental e médio
Avaliação formativa” e “Educação Superior”	Correção como processo avaliativo: diferentes percepções em diálogo	Mary Rangel e Simone Araújo Moreira	Revista Estudos em Avaliação Educacional V.26. n. 62 maio/ago 2015	Por se tratar da avaliação no ensino fundamental
Avaliação formativa” e “educação superior”	Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem	Dirce Aparecida Folleto de Moraes	Revista Estudos em Avaliação Educacional v. 22 n. 49 2011	Repetido Pesquisa realizada com professores do ensino fundamental e médio

Fonte: Elaborada pela autora.

### APÊNDICE 3

#### QUESTIONÁRIO PROFESSOR

Primeira parte: apresentação e Convite para participar da pesquisa com acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE ) com a anuência eletrônica ( link para baixar e arquivar) e a opção de não participar.

Segunda parte: dados pessoais

1. Data de nascimento: dia/mês/ano
2. Gênero: masculino feminino outros
3. Naturalidade:
4. Local de residência atual:

Terceira parte: formação acadêmica

1. Formação acadêmica: marcar x

Graduação

Especialização completa

Especialização incompleta

Mestrado incompleto

Mestrado completo

Doutorado incompleto

Doutorado completo

Pós-doutoramento

2. Curso ou área de formação:

Espaço para resposta

3. Tempo de formação:

Há menos de 2 anos

3-5 anos

6- 8 anos

9- 10 anos

11-15 anos

16-20 anos

Mais de 20 anos

4. Tempo de magistério na Educação Básica

Sim ou não se aplica

4.1 Se sim:

Educação Infantil

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Ensino Profissionalizante

Educação de Jovens e Adultos

5. Há quanto tempo é professor na Educação Superior?

6. Qual seu vínculo com a UTFPR

Concursado

Substituto

7. Há quanto tempo é professor na UTFPR

8. Qual o departamento em que está lotado?

9. Em quais cursos leciona?

10. Quais as disciplinas que leciona?

Quarta parte: sobre avaliação da aprendizagem

1. Você conhece o PDI da UTFPR?

Sim

Não

Se sim, como tomou conhecimento?

Documento virtual

Documento entregue impresso

Apresentado em Reunião

3. Conhece o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?

Sim

Não

Se sim, como tomou conhecimento?

Documento virtual

Documento entregue impresso

Apresentado em Reunião

2. Conhece o plano de ensino do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?

Sim

Não

Se sim, como tomou conhecimento?

Documento virtual

Documento entregue impresso

Apresentado em Reunião

3. A sua disciplina tem plano de aula?

Sim

Não

4. O plano de aula das disciplinas que ministra é elaborado:

Individualmente

Em discussão com os professores de outras disciplinas

Pelo coordenador do curso

5. O plano de aula da disciplina é apresentado para o aluno:

Na matrícula

No início do curso ou da disciplina

Nas primeiras aulas do curso

6. O plano de aula é disponibilizado em:

Formato virtual

Impresso

7. No plano de aula está explicitado o processo avaliativo da disciplina?

Sim

Não

8. O curso de Licenciatura em Ciências Biológica tem períodos de avaliação definidos pelo departamento e pela universidade?

Sim

Não

9. Concorda com períodos pré-definidos para avaliação?

Concordo totalmente

Concordo

Não concordo nem discordo – Indiferente

Discordo

Discordo totalmente

Quarta parte

10. Sobre o processo de avaliação de sua disciplina:

- O sistema de avaliação da disciplina é apresentado para os alunos?

sempre  regularmente  ocasionalmente  raramente  nunca

- Comento quais são os instrumentos avaliativos que utilizarei?

sempre  regularmente  ocasionalmente  raramente  nunca

- Explico quanto tempo os alunos dispõem para realizar cada avaliação?

sempre  regularmente  ocasionalmente  raramente  nunca

- Comento quais são os critérios de avaliação?

sempre  regularmente  ocasionalmente  raramente  nunca

- Apresento a forma que farei uso das informações após a realização de uma prova?

sempre  regularmente  ocasionalmente  raramente  nunca

- Com qual frequência avalia a aprendizagem dos seus alunos?

desde o início da disciplina  durante o transcorrer da disciplina  ao final de cada conteúdo da disciplina

- Marque o(s) instrumento(s) de avaliação que julga ser mais utilizado na sua prática docente:

Análise de Casos

Observação

Projetos

Prova Oral

Prova Dissertativa

Mapas conceituais

Portifólio

Roteiro de auto avaliação

Resumos

Seminários

Trabalhos em grupos

Trabalhos escritos

Outros.

- A avaliação da aprendizagem serve para?

acompanhar e verificar o desempenho e a aprendizagem dos conhecimentos

verificar se o aluno transfere conhecimento na resolução de situações novas

saber se o aluno está se apropriando dos conhecimentos e se estes estão sendo significativos e contínuos

saber se o aluno aprendeu o conteúdo

atribuir uma nota ao final de um determinado conteúdo para saber se o aluno será aprovado ou reprovado

detectar, analisar e retomar a defasagem no aprendizado

repensar novas estratégias de trabalho em classe

mensurar e atribuir valor ao final de um conteúdo

Escreva sobre o processo de avaliação que você utiliza na sua prática pedagógica

Obrigada pela sua participação!

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse :

quero receber os resultados da pesquisa

E-mail para envio

não quero receber os resultados da pesquisa

## APÊNDICE 4

### QUESTIONÁRIO ALUNO

Primeira parte: apresentação e convite para participar da pesquisa com disponibilidade de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para anuência eletrônica ( link para baixar e arquivar), bem como, a opção de não participar, caso assim deseje.

Segunda parte: dados pessoais

1. Data de nascimento: dia/mês/ano
2. Gênero: masc. Feminino outros
3. Naturalidade:
4. Local de residência atual:

Terceira parte: formação acadêmica

1. Ano de ingresso no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas
2. Possui outra graduação:  
Sim  
Não  
Se sim. Qual?
3. Já iniciou outra graduação e não concluiu?  
Se sim. Qual?

Quarta parte: sobre avaliação da aprendizagem

1. Conhece o plano de ensino do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?  
Sim  
Não  
Se sim, como tomou conhecimento?  
Documento virtual  
Documento entregue impresso  
Apresentado pelo professor



2. O plano de aula das disciplinas é apresentado para o aluno:

Na matrícula

No início do curso

Nas primeiras aulas do curso

3. O plano de aula é disponibilizado em

Formato virtual

Impresso apresentado pelo professor

4. No plano de aula está explicitado o processo avaliativo da disciplina?

Sim

Não

5. O curso de Licenciatura em Ciências Biológica tem períodos de avaliação definidos pelo departamento e pela universidade?

Sim

Não

6. Concorda com períodos pré-definidos para avaliação?

Concordo totalmente

Concordo

Não concordo nem discordo – Indiferente

Discordo

Discordo totalmente

7. Sobre o processo de avaliação das disciplinas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas:

- O sistema de avaliação da disciplina é apresentado para os alunos?

( ) sempre ( ) regularmente ( ) ocasionalmente ( ) raramente ( ) nunca

- Os instrumentos avaliativos que serão utilizados são apresentados?

sempre  regularmente  ocasionalmente  raramente  nunca

- É informado o tempo que os alunos dispõem para realizar cada avaliação?

sempre  regularmente  ocasionalmente  raramente  nunca

- É informado quais os critérios de avaliação que serão utilizados?

sempre  regularmente  ocasionalmente  raramente  nunca

- É apresentada a forma que serão utilizadas as informações após a realização de uma avaliação?

sempre  regularmente  ocasionalmente  raramente  nunca

- Com qual frequência você é avaliado?

desde o início da disciplina  durante o transcorrer da disciplina  ao final de cada conteúdo da disciplina

Quarta parte

- Marque o(s) instrumento(s) de avaliação com os quais é avaliado?

Análise de Casos

Observação

Projetos

Prova Oral

Prova Dissertativa

Mapas conceituais

Portifólio

Roteiro de autoavaliação

Resumos

Seminários

Trabalhos em grupos

Trabalhos escritos

Outros.

- A avaliação da aprendizagem serve para?

- acompanhar e verificar o desempenho e a aprendizagem dos conhecimentos
- verificar se o aluno transfere conhecimento na resolução de situações novas
- saber se o aluno está se apropriando dos conhecimentos e se estes estão sendo significativos e contínuos
- saber se o aluno aprendeu o conteúdo
- atribuir uma nota ao final de um determinado conteúdo para saber se o aluno será aprovado ou reprovado
- detectar, analisar e retomar a defasagem no aprendizado
- repensar novas estratégias de trabalho em classe
- mensurar e atribuir valor ao final de um conteúdo

Pergunta discursiva

Escreva de que forma o retorno de como foi seu desempenho em uma avaliação pode contribuir para a sua aprendizagem?

Você já reprovou em alguma disciplina?

Se sim, comente como era avaliado nessa disciplina

Escreva o que deve ser considerado para que a avaliação seja justa?

Obrigada pela sua participação!

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse :

- quero receber os resultados da pesquisa
- E-mail para envio
- não quero receber os resultados da pesquisa

## APÊNDICE 5

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ALUNO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “A Avaliação Formativa na Licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Câmpus de Ponta Grossa”, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Ponta Grossa, o qual que está localizado na Rua Doutor Washington Subtil Chueire, 330 - Jardim Carvalho. São responsáveis pela pesquisa, as pesquisadoras : Rita de Cássia Gonçalves, a qual reside na rua ...e Adriane Manfron Vaz, a qual reside na rua ... Segue abaixo informações importantes sobre a pesquisa :

- 1) Este estudo analisa a avaliação da aprendizagem no contexto do Ensino Superior.
- 2) Seu objetivo é contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica do ato de avaliar a aprendizagem no Ensino Superior.
- 3) Sua participação consiste em responder a um questionário. O tempo médio de participação é de 20 minutos. O questionário será aplicado através de um formulário eletrônico (online), portanto respondido no momento e local de sua preferência. Não é obrigatório responder a todas as perguntas se assim você o desejar. Ao aceitar participar da pesquisa deverá eletronicamente dar sua anuência que corresponderá à assinatura desse Termo, para isso ao final desse documento basta clicar em “Li e concordo em participar da pesquisa”, em seguida terá acesso ao questionário, bem como, ao link para baixar o Termo (recomenda-se que o TCLE seja impresso ou que o salve em seus documentos para que tenha registrado os contatos do pesquisador e do CEP). Caso não concorde em participar da pesquisa, basta fechar a página do seu navegador.
- 4) Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Os questionários serão armazenados, em arquivos digitais, mas somente a pesquisadora terá acesso ao mesmo. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos os participantes da pesquisa.

#### 5) Riscos e benefícios da pesquisa

5a) Riscos : toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco ao participante, mesmo que mínimo. É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à área das emoções por envolver situações possivelmente vivenciadas no seu cotidiano acadêmico. Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser constrangimento, desistência, ansiedade, entre outros.

5b) Benefícios: são esperados benefícios com esta pesquisa, como oportunizar a reflexão, por parte da comunidade acadêmica, sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior e contribuir com os estudos científicos que investigam a avaliação da aprendizagem no contexto universitário.

6) Os questionários serão aplicados aos acadêmicos (maiores de dezoito anos) matriculados no quarto e quinto períodos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Câmpus Ponta Grossa. A opção por essa delimitação, deu-se devido a consideração de que os acadêmicos que estão nessa fase do curso, possuem maior experiência com a prática avaliativa da Instituição.

7) Você terá esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar em qualquer penalidade ou perda de benefícios ou em qualquer prejuízo na sua relação com o pesquisador ou com essa instituição.

8) Garantimos o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa. Também estão assegurados, o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, bem como o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios que possam vir a ocorrer, decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário, bem como, a ter o direito a receber assistência de saúde (psicológica) gratuita.

#### ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para

assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668 / e-mail: [comitedeetica@utp.br](mailto:comitedeetica@utp.br) Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 245, Sala 04 - Bloco PROPPE. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderá se comunicar com Adriane Manfron Vaz, via e-mail: [\\_adriane@utfpr.edu.br](mailto:_adriane@utfpr.edu.br) ou [adrianemanfron@gmail.com](mailto:adrianemanfron@gmail.com) e pelo telefone (xx)xxxxxx-xxxx.

#### CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

## APÊNDICE 6

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSOR

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “A Avaliação Formativa na Licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Câmpus de Ponta Grossa”, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Ponta Grossa, o qual que está localizado na Rua Doutor Washington Subtil Chueire, 330 - Jardim Carvalho. São responsáveis pela pesquisa, as pesquisadoras : Rita de Cássia Gonçalves, a qual reside na rua... e Adriane Manfron Vaz, a qual reside na rua... Segue abaixo informações importantes sobre a pesquisa :

- 1) Este estudo analisa a avaliação da aprendizagem no contexto do Ensino Superior.
- 2) Seu objetivo é contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica do ato de avaliar a aprendizagem no Ensino Superior.
- 3) Sua participação consiste em responder a um questionário. O tempo médio de participação é de 20 minutos. O questionário será aplicado através de um formulário eletrônico (online), portanto respondido no momento e local de sua preferência. Não é obrigatório responder a todas as perguntas se assim você o desejar. Ao aceitar participar da pesquisa deverá eletronicamente dar sua anuência que corresponderá à assinatura desse Termo, para isso ao final desse documento basta clicar em “Li e concordo em participar da pesquisa”, em seguida terá acesso ao questionário, bem como, ao link para baixar o Termo (recomenda-se que o TCLE seja impresso ou que o salve em seus documentos para que tenha registrado os contatos do pesquisador e do CEP). Caso não concorde em participar da pesquisa, basta fechar a página do seu navegador.
- 4) Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Os questionários serão armazenados, em arquivos digitais, mas somente a pesquisadora terá acesso ao mesmo. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos os participantes da pesquisa.

#### 5) Riscos e benefícios da pesquisa

5a) Riscos: toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco ao participante, mesmo que mínimo. É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à área das emoções por envolver situações possivelmente vivenciadas no seu cotidiano acadêmico. Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser constrangimento, desistência, ansiedade, entre outros.

5b) Benefícios: são esperados benefícios com esta pesquisa, como oportunizar a reflexão, por parte da comunidade acadêmica, sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior e contribuir com os estudos científicos que investigam a avaliação da aprendizagem no contexto universitário.

6) Os questionários serão aplicados aos acadêmicos (maiores de dezoito anos) matriculados no quinto período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Câmpus Ponta Grossa. A opção por essa delimitação, deu-se devido a consideração de que os acadêmicos que estão nessa fase do curso, possuem maior experiência com a prática avaliativa da Instituição.

7) Você terá esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar em qualquer penalidade ou perda de benefícios ou em qualquer prejuízo na sua relação com o pesquisador ou com essa instituição.

8) Garantimos o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa. Também estão assegurados, o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, bem como o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios que possam vir a ocorrer, decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário, bem como, a ter o direito a receber assistência de saúde (psicológica) gratuita.

#### ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por



objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668 / e-mail: [comitedeetica@utp.br](mailto:comitedeetica@utp.br) Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 245, Sala 04 - Bloco PROPPE. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderá se comunicar com Adriane Manfron Vaz, via e-mail: [\\_adriane@utfpr.edu.br](mailto:_adriane@utfpr.edu.br) ou [adrianemanfron@gmail.com](mailto:adrianemanfron@gmail.com) e pelo telefone (xxx)xxxxx-xxxx.

#### CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.