

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.095

CONCEPÇÕES DISCENTE SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Livanio Cruz dos Santos¹

Alan Belizário Cruz²

Filipe Gutierre Carvalho de Lima Bessa³

Cicero Magerbio Gomes Torres⁴

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender as concepções de estudantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre avaliação da aprendizagem. A pesquisa foi realizada no contexto da disciplina Avaliação da Aprendizagem, com aplicação de um instrumento diagnóstico composto por 13 afirmativas relacionadas a práticas avaliativas tradicionais e formativas. Participaram 25 estudantes regularmente matriculados na disciplina. O método de análise adotado foi a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2016), cujas etapas pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados possibilitaram a categorização dos dados em três eixos temáticos: concepções tradicionais de avaliação, avaliação formativa e

1 Doutor pelo Curso de Ecologia e Recursos Naturais da Universidade Federal do Ceará - UFC, livanio.santos@urca.br.

2 Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará- UFC, alan.belizario@urca.br.

3 Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará- UFC, filipe_carvalho@uuanet.br.

4 Doutor pelo Curso de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, cicero.torres@urca.br.

emancipatória, e práticas e instrumentos avaliativos. Nossos resultados apontaram elevada rejeição às concepções tradicionais de avaliação, associadas à punição, à exclusão e à classificação. Por outro lado, observamos elevada concordância com afirmativas que valorizam a avaliação como processo formativo, participativo e democrático. Contudo, aspectos como a autoavaliação e a necessidade de reorientação da prática pedagógica frente ao não alcance dos objetivos apresentaram respostas mais divergentes, o que evidencia a existência de tensões entre o discurso formativo e a prática pedagógica internalizada. Concluímos que os estudantes demonstram significativa adesão a concepções avaliativas contemporâneas, embora ainda expressem dúvidas e conflitos quanto à operacionalização de práticas avaliativas coerentes com esses princípios, o que ressalta a importância da formação docente crítica e reflexiva sobre a avaliação.

Palavras-chave: Avaliação Formativa, Cultura Avaliativa, Ensino Reflexivo, Formação Docente, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional, historicamente associada à mensuração e à classificação do desempenho, vem sendo gradualmente reconceituada como processo contínuo, regulatório e ético, voltado ao desenvolvimento das aprendizagens e para as aprendizagens. No percurso desse deslocamento, convivem tanto a herança de uma lógica somativa e seletiva, denominada de pedagogia do exame (Luckesi, 2011, 2018) quanto proposições que a reposicionam como mediação pedagógica. Contribuições clássicas estruturaram a definição de objetivos e níveis de desempenho (Bloom, 1971), ao passo que críticas consistentes denunciaram o uso excludente da avaliação e defenderam sua função formativa, processual e inclusiva (Luckesi, 2011), com ênfase no acompanhamento sistemático e na tomada de decisões pedagógicas (Perrenoud, 1999) e na responsabilidade ética de quem avalia (Haydt, 2007).

À luz desse entendimento, a formação inicial de professores no que tange à avaliação das aprendizagens torna-se crucial, pois o modo como se avalia repercute tanto na experiência escolar quanto nas trajetórias sociais dos educandos (Siqueira; Freitas; Alavarse, 2021). Por isso, os processos e instrumentos avaliativos precisam apoiar-se em base teórica sólida desde a graduação, de modo a evitar a mera reprodução de práticas mecanicistas, classificatórias e descontextualizadas, que convergem para aquilo que Luckesi (2011) denomina “pedagogia do exame”. Em direção oposta, a formação deve fomentar a avaliação como prática ética, diagnóstica e formativa, articulada aos objetivos de ensino, aos contextos socioculturais dos estudantes e ao uso de evidências diversas (observações, produções, autoavaliação e devolutivas qualificadas), favorecendo o acompanhamento processual das aprendizagens e a tomada de decisão pedagógica comprometida com a inclusão e a aprendizagem de todos.

Em complemento, autores como Perrenoud (1999), Luckesi (2011), Libâneo (2013), Dantas e Manssoni (2022), Suhr (2022) e Sousa e Lopes (2024) destacam que a avaliação é um processo multifacetado, inscrito

no cotidiano docente e atravessado por decisões permanentes. Nessa perspectiva, o educador aciona diferentes funções avaliativas, desde a verificação das aprendizagens ao longo do percurso até a certificação ao final do ano letivo, articulando procedimentos, instrumentos e critérios de acordo com objetivos, contextos e necessidades dos estudantes. Essa multiplicidade envolve finalidades diagnósticas, formativas e somativas, bem como estratégias de autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação, que permitem acompanhar progressos, identificar lacunas e orientar intervenções pedagógicas tempestivas. A tomada de decisão baseia-se em critérios transparentes e previamente socializados, favorecendo a regulação contínua do ensino e da aprendizagem e promovendo equidade no acesso às oportunidades de aprender (Luckesi, 2011, 2018). Quando coerentemente alinhada aos objetivos curriculares e às realidades socio-culturais da turma, a avaliação educacional funciona como um prisma da ação docente, permitindo observar as aprendizagens sob múltiplos ângulos e sustentar escolhas pedagógicas informadas, configurando-se como mecanismo elementar para promover e consolidar aprendizagens significativas (Siqueira; Freitas; Alavarse, 2021).

No campo da formação docente, a compreensão crítica sobre avaliação assume papel central. Sacristán (2000) salienta que as concepções construídas durante a formação inicial tendem a se cristalizar e a influenciar as práticas futuras. Assim, discutir avaliação na licenciatura significa não apenas apresentar métodos e instrumentos, mas provocar reflexões sobre sua função social, política e pedagógica, articulando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem.

De acordo com Sousa; Ribeiro (2025) durante a formação inicial, os licenciandos vivenciaram processos avaliativos diversos, como situações-problema, atividades em grupo e individuais, trabalhos em classe e experiências no contexto esportivo. Predominou uma orientação quantitativa para verificar a aprendizagem, com centralidade na nota e nos resultados finais, enquanto abordagens qualitativas e processuais apareceram com menor frequência. Ainda segundo os autores, ao ingressarem

na docência, esse repertório é mobilizado e ajustado às demandas reais da sala de aula. As discussões realizadas nas disciplinas de estágio e as trocas com docentes da educação básica deixam de ser apenas conteúdo de estudo e passam a orientar escolhas concretas. A avaliação é compreendida como um conjunto de decisões pedagógicas contínuas, que exige critérios claros, coerência com os objetivos de ensino e uso das evidências coletadas para planejar intervenções e promover aprendizagens significativas.

Ainda, é na formação inicial que os futuros professores consolidam a compreensão de que a avaliação não se reduz a um artefato técnico; trata-se de um processo dinâmico e multifacetado, que atravessa o cotidiano escolar, orienta decisões pedagógicas e incide sobre a aprendizagem e a inclusão (Luckesi, 2011; Haydt, 2007). Além disso, a formação deve favorecer uma postura crítica frente a finalidades e métodos avaliativos, incentivando práticas reflexivas e contextualizadas que articulem critérios claros, devolutivas formativas e participação discente (Hoffmann, 2001).

No contexto da Licenciatura em Ciências Biológicas, tal debate ganha relevância ao se considerar que o professor em formação precisará transitar entre conteúdos científicos complexos e práticas pedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas. Avaliar, nessa perspectiva, exige compreender o estudante como sujeito ativo, capaz de participar de um processo formativo pautado na construção do conhecimento e na democratização do ensino.

Diante disso, este estudo tem como objetivo compreender as concepções de estudantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre avaliação da aprendizagem, a partir de um diagnóstico aplicado no contexto da disciplina de Avaliação da Aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, com elementos quantitativos descritivos, uma vez que buscou compreender

concepções de estudantes acerca da avaliação da aprendizagem por meio de dados obtidos em instrumento estruturado. De acordo com Yin (2016), a pesquisa qualitativa diferencia-se a pesquisa quantitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo.

Ainda, além de capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores. Por fim, as pesquisas de cunho qualitativo objetivam selecionar poucos participantes (Creswell, 2010) e são essencialmente de cunho interpretativas (Mattar e Ramos, 2021).

Ainda de acordo com Cresweell (2010) na pesquisa qualitativa parte-se do pressuposto de que existem múltiplas realidades. Pesquisadores, participantes e leitores podem compreender o fenômeno de maneiras distintas. Ao estudar pessoas, o pesquisador qualitativo procura relatar essa pluralidade, recorrendo a diversas fontes de evidência, preservando as palavras dos participantes e apresentando perspectivas diferentes.

O estudo foi desenvolvido no contexto da disciplina Avaliação da Aprendizagem, ofertada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição pública de ensino superior, durante o semestre letivo 2024.1.

O público-alvo foi composto por 25 estudantes regularmente matriculados na disciplina. O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário diagnóstico, elaborado com base em 13 afirmativas relacionadas a práticas avaliativas tradicionais e formativas, as quais deveriam ser respondidas em termos de concordância ou discordância. O questionário foi aplicado no início da disciplina, no primeiro dia de aula, com o intuito de levantar percepções iniciais dos licenciandos.

Para o tratamento e interpretação dos dados, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016), contemplando as eta-

pas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Os dados quantitativos foram organizados em tabela, calculando-se a frequência e o percentual de concordância e discordância por afirmativa. Posteriormente, os enunciados foram categorizados em três eixos temáticos: (1) concepções tradicionais de avaliação; (2) avaliação formativa e emancipatória; e (3) práticas e instrumentos avaliativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A organização e categorização das respostas (quadro 1) permitiu agrupar as 13 afirmativas do instrumento diagnóstico em três categorias analíticas, conforme o método de Bardin (2016): Concepções Tradicionais de Avaliação; Avaliação Formativa e Emancipatória; e Práticas e Instrumentos Avaliativos. Essa classificação possibilitou compreender não apenas as tendências quantitativas das respostas, mas também os significados subjacentes às percepções dos estudantes.

A primeira modalidade de avaliação é a diagnóstica, essa avaliação desempenha um papel crucial no planejamento docente, uma vez que, se aplicada corretamente é uma ferramenta poderosa na aprendizagem o educando. Assim, essa avaliação é realizada ao iniciar o ano letivo/semestre/bimestre, objetivando se o educando possui o mínimo necessário de aprendizagem para que possa aprender os novos conteúdos, bem como, verificar as deficiências de aprendizagem trazidas pelo educando (Haydt, 2007; Luckesi 2011).

Na rotina escolar, a função diagnóstica é central, pois permite verificar se a dimensão pedagógico-didática está sendo efetivamente cumprida e atribui sentido educativo ao próprio controle. Esse diagnóstico deve ocorrer no início, ao longo e ao final das aulas ou unidades: no começo, identifica-se o que os alunos já sabem para prepará-los para novos conteúdos; durante o ensino, acompanha-se o progresso, analisando resultados, corrigindo equívocos, esclarecendo dúvidas e incentivando a continui-

dade do estudo; ao término, verifica-se em que medida os objetivos foram alcançados (Libâneo, 2013).

Quadro 1- Categorização das respostas com afirmativas dos instrumentos diagnósticos de acordo com o método de Bardin (2016).

Nº	Afirmção (resumida)	% Concordância	% Discordância
1	Avaliação tradicional impõe medo	92%	8%
2	Avaliação ao fim do semestre (foco no quantitativo)	16%	84%
3	Boa prática avaliativa contribui para permanência	96%	4%
4	Boa prática avaliativa contribui para democratização	92%	8%
5	Avaliar = eliminar quem tira nota baixa	12%	88%
6	Avaliar é via de mão dupla (docente/discente)	96%	4%
7	Necessidade de métrica para avaliar	88%	12%
8	Avaliação integral (cognitivo + emocional)	92%	8%
9	Autoavaliação não deve ser instrumento único	68%	32%
10	Reorientar a prática, mas seguir o programa	40%	60%
11	Classificatória é a mais justa	8%	92%
12	Avaliar e examinar são sinônimos que acolhem	28%	72%
13	Reprovar só na ausência de requisitos básicos	96%	4%

Fonte: Elaborado pelos autores

Os achados do diagnóstico evidenciam um movimento consistente de afastamento dos licenciandos em relação à pedagogia do exame e à lógica meramente classificatória, ao mesmo tempo em que revelam forte adesão à avaliação formativa como prática regulatória do ensino e promotora de aprendizagens. A elevada discordância frente a enunciados punitivos e excludentes (itens 1, 2, 5, 11, 12) indica que a cultura avaliativa do grupo já incorpora críticas consolidadas por Luckesi (2011, 2018), para quem a avaliação não deve operar como instrumento de seleção, mas como mediação que sustenta o direito de aprender. Nesse sentido, a rejeição à prova terminal e à nota como fim em si mesma confirma o deslocamento do “resultado final” para o processo e para as evidências de

aprendizagem colhidas ao longo do percurso, em linha com a ideia de regulação contínua proposta por Perrenoud (1999).

A leitura dos itens com alta concordância (3, 4, 6, 8, 13) aprofunda esse quadro. Atribuir à boa prática avaliativa efeitos sobre permanência e democratização do ensino sugere que os estudantes articulam avaliação, inclusão e justiça educativa, perspectiva coerente com a ênfase de Haydt (2007) na dimensão ética do julgar pedagógico e com a defesa, por Libâneo (2013), de práticas que tornem o trabalho escolar intelectualmente exigente e socialmente referenciado. Essa adesão também dialoga com Sousa e Lopes (2024), ao reconhecerem a avaliação como espaço de negociação de sentidos, com participação discente e critérios transparentes.

Ainda no campo dos princípios formativos, a concordância com a avaliação como via de mão dupla (item 6) reforça a coparticipação docente-discente na produção de evidências e na tomada de decisões didáticas. Tal entendimento aproxima-se da noção de funções avaliativas múltiplas (diagnóstica, formativa e somativa) como parte do cotidiano do professor, destacada por Perrenoud (1999) e retomada por Dantas e Manssoni (2022) e Suhr (2022) ao analisarem a avaliação como prática atravessada por escolhas permanentes, que exigem critérios explícitos e devolutivas oportunas.

Por outro lado, a heterogeneidade observada na categoria “Práticas e instrumentos” (itens 7, 9, 10) revela tensões importantes entre discurso e operacionalização. A valorização de “métricas” (item 7) pode expressar, simultaneamente, necessidade legítima de critérios claros e resquícios de uma cultura quantitavista herdada de modelos de mensuração clássicos como os de Bloom (1971) quando estes são tomados de modo estreito, isto é, descolados de feedbacks qualitativos e de oportunidades reais de reensino. Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), a mera presença de instrumentos não garante seu uso pedagógico; é a leitura criterial das evidências, combinada com devolutivas formativas, que sustenta decisões de reorientação do ensino.

O item 9, ao recusar a autoavaliação como único recurso, aponta maturidade: reconhece-se seu papel formativo, mas também seus limites quando não articulada a heteroavaliação e coavaliação, como defende Perrenoud (1999) ao conceber a avaliação como prática socialmente situada, que integra múltiplos olhares e regulações. Já o item 10 “reorientar a prática, mas seguir o programa” explicita uma fricção clássica entre currículo prescrito e currículo em ação. Sacristán (2000) mostra que as decisões avaliativas mediam essa tensão: cumprir o programa sem ajustar o ensino à luz das evidências recolhidas produz incoerência estrutural; por outro lado, reorientar a prática de maneira criteriosa demanda contratos didáticos claros e tempos curriculares flexíveis.

Essas tensões ajudam a explicar por que licenciandos rejeitam a avaliação classificatória (item 11) e questionam a sinonímia entre “avaliar” e “examinar” (item 12), mas ainda oscilam quando se trata de estabilizar dispositivos concretos (critérios explicitados, momentos de feedback, oportunidades de recuperação). Suhr (2022) e Dantas e Manssoni (2022) lembram que a passagem do discurso formativo para a prática formativa depende de condições didático-organizacionais: tempos para retroalimentação, instrumentos diversificados, pactos de avaliação com os estudantes e coerência entre objetivos-de-tarefa-critérios.

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, essas condições assumem contornos específicos. A defesa, pelos estudantes, de uma visão integral (item 8) é particularmente relevante em um campo que exige mobilizar conhecimentos conceituais, procedimentos de investigação e disposições para argumentação científica. Aqui, a orientação de Haydt (2007) que enfatiza o papel dos objetivos e da coerência interna do processo de ensino, pode ser mobilizada para planejar tarefas autênticas (relatórios de práticas, análises de dados, mapas conceituais) acompanhadas de critérios públicos e devolutivas que indiquem caminhos de aprofundamento. Tal desenho aproxima avaliação e aprendizagem e concretiza a responsabilidade ética de quem avalia, como acentua Haydt (2007).

Do ponto de vista institucional Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), sublinham que a democratização do ensino não se efetiva sem arranjos que sustentem a avaliação formativa: previsão de checkpoints, momentos obrigatórios de feedback, possibilidade de recuperação formativa e transparência sobre como os julgamentos são produzidos. A elevada concordância dos itens 3 e 4 sugere que os próprios estudantes reconhecem tais arranjos como fatores de permanência e equidade.

Em síntese, os resultados mostram que os licenciandos: repudiam usos punitivos e classificatórios da avaliação; aderem a princípios formativos ancorados em critérios claros, participação discente e olhar integral; e enfrentam dificuldades no como fazer especialmente na articulação entre métricas e juízos pedagógicos, na combinação de modalidades (auto/hetero/pares) e na gestão da tensão entre prescrição curricular e reorientação do ensino.

À luz de Luckesi (2011, 2018), Perrenoud (1999), Haydt (2007), Libâneo (2013), Sacristán (2000), Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), Dantas e Manssoni (2022), Suhr (2022), Sousa e Lopes (2024) e Haydt (2007), consolidar a virada formativa requer: criteriologia explícita e partilhada; ciclos de feedback que efetivamente realimentem o ensino; diversificação de instrumentos alinhados aos objetivos da Biologia e às realidades dos estudantes; e condições organizacionais que legitimem a recuperação e o replanejamento como parte constitutiva do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam uma inflexão consistente em direção a uma cultura de avaliação formativa, com rejeição a usos punitivos e classificatórios e ênfase em processos, evidências de aprendizagem e regulação contínua. Esse movimento aproxima-se das formulações que tratam a avaliação como mediação ética do direito de aprender, sustentada por critérios claros, participação discente e devolutivas que reorientam o ensino. Ao mesmo tempo, persistem tensões operacionais no nível dos

dispositivos concretos, sobretudo na articulação entre métricas e julgamentos pedagógicos e na conciliação entre currículo prescrito e currículo em ação.

No contexto da Licenciatura em Ciências Biológicas, consolidar essa virada requer coerência entre objetivos, tarefas e critérios, com atividades autênticas que mobilizem investigação, análise de dados, argumentação e escrita científica. A autoavaliação aparece como componente relevante quando integrada à heteroavaliação e à coavaliação, favorecendo responsabilidade e tomada de decisão informada. O feedback oportuno e específico, aliado a oportunidades efetivas de recuperação, deve ser compreendido como parte constitutiva do processo de ensinar e aprender, e não como etapa eventual.

Do ponto de vista institucional, é necessário assegurar condições de trabalho que legitimem a avaliação formativa: tempos didáticos para análise de evidências, momentos estruturados de devolutiva, transparência na comunicação de critérios e previsibilidade de trilhas de recuperação. Tais arranjos fortalecem a permanência e a equidade, pois conectam a exigência acadêmica ao compromisso com o acesso e o sucesso dos estudantes.

Como limites deste estudo, destacam-se a distância entre crenças declaradas e práticas efetivas em sala e a necessidade de observar longitudinalmente a estabilidade dos dispositivos no cotidiano das disciplinas. Pesquisas futuras podem aprofundar análises de sala de aula, explorar critérios e protocolos de feedback específicos para atividades de Biologia e investigar impactos da avaliação formativa no engajamento e na persistência estudantil ao longo do curso.

Em síntese, os achados sustentam que a passagem do discurso à prática depende de uma criteriologia explícita e compartilhada, de ciclos de retroalimentação que realimentem o planejamento, da diversificação de instrumentos alinhados às finalidades formativas da área e de condições organizacionais que reconheçam a avaliação como eixo estruturante do trabalho pedagógico. Avançar nessa direção significa qualificar a apren-

dizagem, promover justiça educacional e formar professores capazes de julgar com rigor e cuidar com responsabilidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BLOOM, B. S. **Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals**. New York: McKay, 1971.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 202010.

DANTAS, C. R. S.; MASSONI, N. T. **Avaliação no ensino de ciências: práticas docentes e “escuta” a professores**. 1 ed. Livraria da Física, 2022.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez editora, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação: Questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MATTAR, J.; RAMOS, K. D. **Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1ed. São Paulo: Edições70, 2021.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens - Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIQUEIRA, V. A. S.; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e241339, 2021.

SOUZA, S. Z.; LOPES, V.V. **Avaliação Educacional: de aprendizagem, institucional, em larga escala**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2024.

SOUSA, J. S. de; RIBEIRO, S. M. S. Avaliação na formação docente em educação física: uma revisão narrativa. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 6, p. e025023, 2025.

SUHR, I.R.F. **Avaliação da Aprendizagem: Fundamentos e Práticas**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.