

**Avaliação da aprendizagem em Projetos Pedagógicos de Cursos da Área de Ciências da Natureza de uma Universidade**

**Assessment of Learning in Pedagogical Projects of Natural Sciences Courses at a University**

**Evaluación del Aprendizaje en Proyectos Pedagógicos de Cursos en la Área de Ciencias Naturales de una Universidad**

Sueli Maria Florczak<sup>1</sup>

Rosemar Ayres dos Santos-Müller<sup>2</sup>

Rosângela Inês Matos Uhmman<sup>3</sup>

**Resumo**

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as concepções de avaliação da aprendizagem e sua abordagem em Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Licenciatura na área de Ciências da Natureza, por meio de um estudo de natureza qualitativa e com abordagem documental. Para isso, realizamos uma análise dos PPC dos três cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza do *Campus* Cerro Largo da Universidade Federal da Fronteira Sul, utilizando como metodologia a Análise de Conteúdo. Tomamos como referência as concepções de avaliação classificatória e mediadora, bem como diferentes perspectivas de currículo. A análise revelou conhecimentos relevantes que ampliam as discussões e contribuem para refletir sobre perspectivas contemporâneas de avaliação. As concepções de avaliação identificadas nos documentos indicam a predominância de abordagens que compreendem a avaliação como processo de construção do conhecimento dos estudantes. Os quatro cursos analisados propõem uma avaliação processual e contínua, com base na concepção mediadora, em que o papel da avaliação se estende ao (re)planejamento dos conteúdos curriculares, ajustando-os de acordo com as necessidades diagnosticadas ao longo do percurso formativo.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Currículo. Conhecimentos.

**Abstract**

This research aimed to investigate the conceptions of learning assessment and its approach in Course Pedagogical Projects (CPP) of undergraduate courses in the area of Natural Sciences, through a qualitative

---

<sup>1</sup> Mestra em Ensino de Ciências (UFFS), Pedagoga na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9941534457788378>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3304-9588>. E-mail: [sueliflorczak@uffs.edu.br](mailto:sueliflorczak@uffs.edu.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFMS), Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0438370356373868>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1068-2872>. E-mail: [roseayres07@gmail.com](mailto:roseayres07@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação nas Ciências (Unijuí), Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4842408797839388>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3820-1003>. E-mail: [rosangela.uhmann@uffs.edu.br](mailto:rosangela.uhmann@uffs.edu.br).

study with a documentary approach. To this end, we analyzed the CPP of three undergraduate degree programs in Natural Sciences at the Cerro Largo Campus of the Universidade Federal da Fronteira Sul, using Content Analysis as the methodological approach. The study was based on the conceptions of classificatory and mediating assessment, as well as different curriculum perspectives. The analysis revealed relevant insights that broaden the discussion and contribute to reflecting on contemporary assessment perspectives. The conceptions of assessment identified in the documents indicate a predominance of approaches that understand assessment as a process of knowledge construction by students. All four programs propose a processual and continuous assessment based on a mediating approach, in which the role of assessment extends to the (re)planning of curricular content, adjusting it according to the needs diagnosed throughout the educational process.

**Keywords:** Higher Education. Curriculum. Knowledge.

### **Resumen**

Esta investigación tuvo como objetivo indagar las concepciones de la evaluación del aprendizaje y su enfoque en los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC) de cursos de pregrado en el área de Ciencias Naturales, a través de un estudio cualitativo con un enfoque documental. Para ello, analizamos los PPC de los tres cursos de licenciatura en Ciencias Naturales del Campus Cerro Largo de la Universidade Federal da Fronteira Sul, utilizando el Análisis de Contenido como metodología. Tomamos como referencia las concepciones de evaluación clasificatoria y mediadora, así como diferentes perspectivas curriculares. El análisis reveló conocimientos relevantes que amplían las discusiones y contribuyen a la reflexión sobre las perspectivas contemporáneas sobre la evaluación. Las concepciones de evaluación identificadas en los documentos indican el predominio de enfoques que entienden la evaluación como un proceso de construcción de conocimiento por parte de los estudiantes. Los cuatro cursos analizados proponen una evaluación continua y orientada al proceso, basada en una concepción mediadora, en la que la función de la evaluación se extiende a la (re)planificación del contenido curricular, ajustándolo a las necesidades diagnosticadas a lo largo del proceso formativo.

**Palabras clave:** Educación Superior. Currículo. Conocimiento

### **Introdução**

Os estudos contemporâneos sobre currículo, conforme a perspectiva de Silva (2012), Goodson (2007) e Lopes e Macedo (2011), nos instigam a refletir sobre como as teorias curriculares afetam os sujeitos e os processos que permeiam a educação, a produção do conhecimento e o papel da educação.

Numa perspectiva crítica, Goodson (2007) propõe um currículo como narrativa, que possa se constituir coletivamente, que dialogue com a aprendizagem e compartilhe sonhos e visões pessoais. Que esse novo currículo possa produzir a mudança “de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida” (p. 242). Trata-se de uma transição de um currículo centrado no desenvolvimento de habilidades e competências, com conhecimentos pré-definidos, focado em conteúdos acadêmicos e em resultados medidos por uma avaliação padronizada, para um currículo com uma abordagem mais ampla. Em vez de apenas transmitir conhecimentos técnicos e teóricos, esse novo currículo deveria ser capaz de desenvolver o conhecimento necessário para tratar das situações e desafios da vida real.

Torna-se, muitas vezes, complexo dar conta dos desafios que se apresentam em uma realidade em constante movimento de transformações. Nesse contexto, os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, pelos quais o currículo vai se forjando, também passam a se constituir de diferentes formas. Assim, a estrutura deixa de ser rígida e linear, passa a incorporar novas abordagens e formas

de compreender o conhecimento. E, como reflexo das mudanças na sociedade, os processos de avaliação podem se tornar mais diversificados e flexíveis, o que traz desafios constantes para estudantes e professores.

Neste âmbito, o Projeto Pedagógicos de Curso (PPC) “é um documento de orientação acadêmica em que constam, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências do egresso; estrutura e conteúdo curricular” (Masola; Allevato, 2017, p. 7). E, é através dele que “[...] se podem vislumbrar iniciativas, que sejam alternativas renovadas do saber-fazer curricular e socializá-las com maior rigor e ênfase para o conjunto da Comunidade Acadêmica” (Veiga; Oliveira; Dalla Mea, 2016, p. 7). Dessa forma, ele fomenta o currículo, o que nos leva a questionamentos como os de Moreira (2005, p. 10):

Temos permitido que os mecanismos do mercado regulem as políticas de Ensino Superior e as propostas curriculares? Nossos currículos tem se voltado para treinar técnicos especializados ou para formar profissionais comprometidos com a democracia e a justiça social? Como o propósito de formar pode e deve orientar o currículo?

Nesse viés, Zabala (2002, p. 6) afirma que o currículo necessita dar conta de possibilitar aos estudantes a capacidade de análise da realidade mundial, “criando uma consciência de compromisso ativo [...] possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social”. Para construir propostas curriculares colaborativas na universidade “precisamos promover múltiplos currículos, atentos aos critérios de validade, flexibilidade, significação, possibilidade de elaboração pessoal, de utilidade do conteúdo” (Loss, 2014, p. 59), conteúdo que permita a análise crítica e a transformação social.

Nesse sentido, os avanços em relação à construção de um currículo crítico e contemporâneo passam por uma vontade política dos profissionais da educação envolvidos nos processos de articulação dos PPC. A flexibilização curricular é um aspecto que consideramos essencial em um currículo no Ensino Superior. Para tanto, necessitamos romper com nossa tradição de pensar uma universidade “para os outros” e substituir essa ideia por pensar uma universidade “com os outros”; no caso, esses outros seriam os acadêmicos, os Técnicos Administrativos em Educação, pesquisadores da área da pedagogia, entre outros. O sentido da flexibilização curricular está diretamente relacionado com o PPC e “[...] flexibilizar os currículos não significa o mero acréscimo de atividades ou a inserção de mudanças na estrutura curricular” (Gesser; Ranghetti, 2011, p. 6). A necessidade de flexibilização diz respeito à acolhida de “novas demandas da sociedade, novas demandas do processo de conhecimento e demandas por uma formação crítica e cidadã de profissionais” (p. 10).

Referindo às concepções de avaliação da aprendizagem, compreendemos que desempenham um papel fundamental no trabalho docente. Como refere Fernandes (2013), há uma diferença evidente

entre avaliação da aprendizagem e avaliação educacional. Esta última é considerada essencial para entender e lidar com diversos problemas nos sistemas educativos e de formação. Esse processo social complexo envolve pessoas em contextos específicos, como nos processos de ensino e aprendizagem, nos currículos das escolas e na elaboração e desenvolvimento de políticas de educação, com seus valores, práticas e políticas próprias. Além disso, a natureza do que está sendo avaliado também possui suas finalidades, lógicas e políticas distintas.

Quanto à avaliação da aprendizagem, ela necessita ser um processo que apoie os estudantes e forneça *feedback*, e não apenas uma classificação. Pois “a avaliação deve ocorrer junto dos alunos, permitindo ao professor compreender os processos que são utilizados na resolução das tarefas” (Fernandes, 2009, p. 83), processo este que permite a ele obter informações sobre o progresso deles, devendo estar associado ao processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a avaliação da aprendizagem deve ser um processo de inclusão e diálogo que forneça *feedback* sistemático, apoie os estudantes e não apenas os classifique, e permita a troca de conhecimento e a interação social acolhedora.

Nesse âmbito, vários teóricos, dentre os quais Saul (1998), Hoffmann (2018a) e Luckesi (2011), apresentam duras críticas à avaliação apenas de caráter meritocrático e classificatório. Ensino e avaliação são processos indissociáveis. É fundamental que a avaliação sirva como instrumento de apoio para o processo de construção do conhecimento, e não como um fim em si mesmo, como descreve Hoffmann (2018a), pois “ao se entender que avaliar é agir com base na compreensão do outro, percebe-se que ela permeia de forma vigorosa todo o trabalho educativo” (p. 17). Em essência, a avaliação não é uma medição do aprendizado, mas uma ferramenta necessária para melhorar continuamente o ensino e a aprendizagem.

A efeito disso, diante do panorama apresentado, nesta pesquisa objetivamos identificar diferentes concepções de avaliação presentes nos PPC dos cursos de Licenciatura na área de Ciências da Natureza do *Campus* Cerro Largo da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Buscando responder ao questionamento quais as concepções de avaliação da aprendizagem propostas pelos PPC dos cursos de Licenciatura da área de Ciências da Natureza? Acreditamos que a análise pode trazer informações importantes sobre como a avaliação da aprendizagem é proposta nos PPC dos cursos da área de CN, contribuindo com a formação dos professores da área.

## **O Currículo e a Avaliação da Aprendizagem**

No Brasil, os estudos sobre currículo iniciam em meados dos anos 80 e, conforme Moreira e Silva (2002), na época foi organizado o primeiro grupo de estudos do tema, estudando predominantemente Giroux, Apple, Bernstein, Goodson, Sacristán e Santomé. Nesse viés, Lopes e Macedo (2006), ao analisarem a produção no campo do currículo no Brasil até 2002, destacam que não fica claro, nas teses e dissertações, a principal abordagem teórica e que, apesar das pesquisas

apresentarem uma forte influência da teoria crítica, percebe-se um caráter fortemente prescritivo, sob a forma de recomendações, sugestões e até proposições de intervenção nos currículos.

Para elas, o debate em torno do conhecimento é o que se destaca ao longo de toda a história do currículo. Embora as concepções passem por mudanças em função das finalidades educacionais e dos contextos sociais, frequentemente estão relacionadas a questões sobre qual conhecimento deve ser ensinado e qual deve ser excluído. Nesse âmbito, “dependendo das finalidades da escolarização e da concepção de conhecimento defendida, diferentes respostas são elaboradas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 70).

Não se pode pensar o currículo apenas como seleção de conteúdo ou de cultura, mas como produção cultural. Podemos dizer que é produção cultural porque ele está inserido na luta pelos diferentes significados que atribuímos ao mundo. Nessa perspectiva, a disputa na escola não é vista como uma disputa pela seleção de conteúdo, mas como disputas na produção de significados — não só na escola, mas “vincula-se a todo um processo social que tem a escola como um lócus de poder importante, mas que não se limita a ele” (Lopes; Macedo, 2011, p. 93).

Portanto, ao longo da história do currículo, o debate em torno do conhecimento talvez seja o que mais se destaca, uma vez que as concepções de currículo mudam em razão das finalidades educacionais e dos contextos em que essas finalidades são produzidas (Lopes; Macedo, 2011). Nesse sentido, a escola e o currículo constituem-se importantes instrumentos de controle social, capazes de manter as desigualdades e a exclusão social, além de produzir identidades individuais e sociais. Muito embora estejam vinculados a relações de poder, desigualdade social e exploração econômica, podem ser repensados numa perspectiva crítica e emancipatória.

O conhecimento eleito necessita ser analisado do ponto de vista lógico e psicológico. O ponto de vista lógico está relacionado ao que é entendido e aceito com base em princípios comuns, enquanto o ponto de vista psicológico está relacionado à experiência de vida individual de perceber o mundo. Assim, centra o processo de ensino na aprendizagem do estudante e “abre possibilidades para se pensar a escola como espaço de produção de conhecimento” (Lopes; Macedo, 2011, p. 76). Considerando de uma perspectiva crítica, essa problematiza o que se entende por conhecimento, questionando o que é o conhecimento escolar e buscando entender por que alguns saberes são eleitos como conhecimento e outros não.

E, as concepções de ensino e avaliação da aprendizagem presentes no currículo influenciam diretamente as metodologias de ensino e as práticas avaliativas. Assim, “na concepção mediadora, a avaliação é concebida como uma ‘ação pedagógica reflexiva’, enquanto, na classificatória, há um ‘julgamento de resultados’” (Hoffmann, 2018b, p. 17). Para a pesquisadora, as mudanças elementares

em avaliação vão muito além de novas práticas avaliativas; dizem respeito às finalidades dessas práticas.

Assim, uma avaliação formativa se situa no centro da ação de formação, proporcionando o levantamento de informações úteis à regulação do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino (Hadji, 2001). Nesse sentido, é perceptível que essa avaliação da aprendizagem se distancia significativamente da dita tradicional, principalmente ao analisarmos seu foco e objetivo. Sua prática transcende a ideia de classificação, medição e seleção. Ao caracterizar tal avaliação, Hadji (2001) aponta que ela é informativa, na medida em que fornece ao professor dados sobre os efeitos reais de sua intervenção pedagógica, possibilitando que ele regule sua ação a partir dessas informações. Ainda segundo Haydt (2001), uma avaliação somativa classifica os estudantes com base nas notas atribuídas, determinando se serão aprovados ou reprovados. A ênfase na atribuição de notas, à medida que incorpora uma ideia de medida, desconsidera o aspecto educacional da avaliação como orientação ao estudante no processo de ensino e aprendizagem.

Neste viés, Earl (2003) defende que, para mudar a avaliação, é necessário que os docentes compreendam que avaliação e aprendizagem são processos inter-relacionados. Propõe três abordagens de avaliação. Afirma que, nas escolas, predomina a *avaliação da aprendizagem*, com ênfase no produto, de caráter somativo, voltada à valorização dos conteúdos e com o objetivo de certificar a aprendizagem dos estudantes ao final de um processo. Na *avaliação para a aprendizagem*, valoriza-se a diversificação de instrumentos e o aspecto formativo, com a finalidade de orientar e regular o processo de aprendizagem. Já, na *avaliação como aprendizagem*, o estudante assume um papel mais ativo, participando junto aos professores das decisões sobre quais aprendizagens devem ser valorizadas e como devem ser organizadas e avaliadas.

Seguindo essa linha de raciocínio, Luckesi (2011) afirma que “para termos resultados novos no processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas são necessários hábitos novos e estes, por sua vez, exigem novas aprendizagens, como também novas condições para exercê-las” (p. 67). Desse modo, é importante superar a visão centralizadora da avaliação, relacionada ao exercício de examinar, aplicar instrumentos de verificação da aprendizagem e passar para uma nova avaliação, sem focar somente nos resultados alcançados.

Portanto, a verificação das aprendizagens por meio da aplicação de instrumentos avaliativos caracteriza avaliação e não medição, na medida em que os resultados servem para analisar as aprendizagens não atingidas pelos estudantes e, a partir desses resultados, realizar novas estratégias de ensino para que essas aprendizagens sejam alcançadas em maior proporção.

Constata-se que o processo avaliativo na área de Ciências da Natureza, sistematicamente empregado, “é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do

ensino/aprendizagem” (Luckesi, 1997, p. 18). Notas baixas são interpretadas como resultado de uma aprendizagem incorreta, de pouco estudo da parte dos estudantes ou da falta de base no conteúdo em estudo. Parece que a discussão sobre questões referentes às causas do baixo rendimento escolar, suas origens e as possibilidades de encaminhamento para sua solução não fazem parte da avaliação escolar. Analisar as práticas e rever o ensino? Impossível, pois “o curso tem que prosseguir e não há tempo para ensinar tudo de novo”. Se os estudantes não aprenderam, “o problema é deles” (Silva; Moradillo, 2002, p. 32).

Por outro lado, para Hoffmann (2019), a ação autoritária exercida por docentes foi consolidada em seu processo de formação e está relacionada à concepção de avaliação como julgamento de resultados, que viabilizam uma sentença – positiva ou não. Além disso, “a ausência de discussão da avaliação escolar pelos docentes, no âmbito mais geral, das relações sociais historicamente determinadas, conduz à aceitação da exclusão como algo natural” (Silva; Moradillo, 2002, p. 30). Nota-se que a avaliação na área de Ciências da Natureza está fortemente alicerçada em uma abordagem tradicional, cujas características incluem a exigência de que todos os estudantes aprendam da mesma forma, no mesmo ritmo e no mesmo espaço de tempo.

O princípio básico que estabelece a contraposição entre uma concepção classificatória de avaliação e a concepção mediadora é o de que a avaliação necessita estar a serviço de “uma ação que promova sua melhoria”. Em uma concepção de avaliação classificatória o professor apenas corrige tarefas e provas do estudante para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, toma decisões quanto ao seu desempenho. Porém, “observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la” (Hoffmann, 2018b, p. 17); essas são ações que fazem parte do processo, mas, para além delas, o conhecimento obtido pela observação e investigação serve de subsídio para planejar novas formas de ensino com o objetivo de melhorar a situação avaliada.

## **Metodologia**

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo documental (Lüdke; André, 2018). Como metodologia de análise, embasamo-nos na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), seguindo as três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Na pré-análise, buscamos, no *website* da UFFS, na página dos cursos de graduação do *Campus* Cerro Largo, os documentos dos cursos de licenciatura na área de Ciências da Natureza. Após um primeiro movimento de leitura dos documentos, foi possível demarcar os PPC da área de Ciências da Natureza, sendo, inicialmente, os de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física e

Licenciatura em Química e, posteriormente, o de Bacharelado em Ciências Biológicas (este apenas como um comparativo). Estão apresentados no Quadro 1, identificados por LCB, LF, LQ e BCB.

Quadro 1 - PPC da área de CN do Campus Cerro Largo da Universidade Federal da Fronteira Sul<sup>4</sup>

Identificação	Projeto Pedagógico	Data da publicação
BCB	Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Ciências Biológicas - Bacharelado, do <i>Campus</i> Cerro Largo	22/07/2024
LCB	Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Ciências Biológicas (licenciatura) do <i>Campus</i> Cerro Largo (eMEC 1152544)	19/03/2019
LF	Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Física (licenciatura) do <i>Campus</i> Cerro Largo (eMEC 1152566)	06/05/2019
LQ	Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Química (licenciatura) do <i>Campus</i> Cerro Largo (eMEC 1152567)	13/04/2018

Fonte: Dados da pesquisa (Florczak, 2023).

Na segunda etapa da análise, realizamos a exploração do material coletado (4 PPC) e a categorização, utilizando categorias definidas *a priori* na literatura. A unidade de contexto Referenciais Orientadores apresenta o embasamento teórico do curso, sendo nesse capítulo que os cursos expõem suas concepções ético-políticas, epistemológicas e didático-pedagógicas, abordando o conceito de sociedade, de universidade, de ser humano que se deseja formar e como será conduzido o processo de formação.

A unidade de contexto Organização Curricular descreve a construção do processo de formação dos estudantes, definindo a estrutura dos cursos, a matriz curricular, o ementário e os espaços-tempo de formação. Já a unidade Processo Pedagógico e de Gestão do Curso e Processo de Avaliação do Ensino e Aprendizagem trata especificamente dos processos avaliativos, descrevendo as formas de avaliação externa, como o curso articula essas questões e como ocorrem os processos de autoavaliação do curso e de avaliação da aprendizagem dos acadêmicos. Em cada uma das unidades de contexto, buscamos pelo termo “avaliação”, tendo como unidades de significado as expressões “concepção” de avaliação, “metodologia” de avaliação e “legislação e/ou políticas” de avaliação. Encontramos um total de 134 ocorrências do termo avaliação, somando as três unidades de contexto, as quais são discutidas nos resultados.

## Análise dos Resultados

---

<sup>4</sup> Os Projetos Pedagógicos de Curso estão disponíveis em: <https://site-antigo-2025.uffs.edu.br/campi/cerro-largo/cursos/graduacao>.



## *O Currículo e a Avaliação nos Projetos Pedagógicos dos cursos na área de Ciências da Natureza*

Nos PPC, os Referenciais Orientadores apresentam a fundamentação teórica dos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação. Conforme já apresentado, esta pesquisa teve como objetivo identificar as concepções de avaliação da aprendizagem nos PPC dos cursos da área de Ciências da Natureza do *Campus Cerro Largo* da UFFS, analisando quais concepções foram priorizadas nesses documentos. A seguir, apresentamos a descrição inicial dos dados e as discussões pertinentes, realizando a análise com base nas unidades de contexto, iniciando pelas perspectivas de currículo abordadas nos PPC.

### Referenciais Orientadores

Em seus Referenciais, o LCB (p. 25) afirma que seus referenciais ético-políticos são “pautados por valores democráticos, cooperativos e transformacionais”, assumindo uma perspectiva inclusiva que considera as dimensões éticas, estéticas e epistemológicas da formação, com uma visão integral do ser humano. Apresenta uma concepção de ciência que “procura superar a lógica da racionalidade técnica pragmática e de natureza excludente” (LCB, p. 27), vinculada a um modelo mercadológico, o curso adota “um olhar epistemológico de cunho orgânico e interdisciplinar, cujos saberes sejam entendidos numa perspectiva de práxis social” (LCB, p. 27), orientando-se pela busca da emancipação humana.

Na mesma linha, o LF (p. 25) propõe uma formação com base crítica, que vise à integralidade da formação dos egressos, incentivando uma atuação profissional comprometida com o marco ético-jurídico da educação e dos direitos humanos, além da ética profissional. Esse mesmo texto é apresentado no LQ (p. 20), com o acréscimo da “sensibilidade estética”. Com base em autores como Silva (2012), Kuhn (1998) e Fleck (2010), ele defende uma formação que “possibilite a desmistificação da visão dogmática de uma ciência elitista e individualista” (LF, p. 26), com o objetivo de formar um docente que se reconheça como sujeito histórico-crítico, dialógico, problematizador e reflexivo de sua própria prática.

Nessa perspectiva crítica, o LQ (p. 20) propõe “garantir que o professor tenha condições de assumir e conduzir o seu trabalho na educação desempenhando o seu papel de cunho técnico-científico, social, cultural e político, [...] com o compromisso de agregar valores morais e éticos”. Assim, uma formação com habilidades e competências para atuar de forma democrática e participativa, com responsabilidade e firmeza diante do conhecimento científico e suas implicações éticas e sociais.

Fundamentado em Appel (1994), Marques (1990), Bachelard (1996), Alarcão (2011), Morin (2000), entre outros, o LQ (p. 22) explicita que a formação do professor deve “promover o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica, estabelecendo relações entre as ciências da

natureza e as ciências sociais, a fim de produzir novas configurações de saberes a serem apropriadas pelos cidadãos”.

Já, o BCB (p. 27) destaca que, além da formação de profissionais, busca a qualificação de indivíduos conscientes de seus papéis enquanto cidadãos. Propõe uma formação com “desenvolvimento do saber crítico que, [...], contribui não somente para o conhecimento acerca de si mesmo, mas também para a criação e transformação de realidades naturais e/ou sociais”.

Para o LCB (p. 30), “a avaliação como processo formativo precisa ser um processo sustentado em princípios de avaliar para melhor ensinar e aprender” sendo um “[...] processo de busca na perspectiva de melhorias das condições de aprendizagens de todos”. O curso propõe uma avaliação sustentada em uma concepção processual, cujo princípio é aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas medir o conhecimento. Trata, em maior proporção que os outros dois cursos analisados, das políticas de avaliação da educação, mencionando normativas tanto da própria instituição quanto do Ministério da Educação. Nesse sentido, o PPC do LCB apresenta a avaliação como um processo que dá suporte efetivo à melhoria do ensino e da aprendizagem no contexto educacional.

Centrando-se na ideia de que a avaliação deve ser contínua e articulada ao propósito de promover avanços no processo formativo, essa concepção se aproxima da proposta de uma avaliação mediadora.

A avaliação com foco na “promoção de melhores condições de aprendizagem” (Hoffmann, 2018a, p. 14) provoca uma transformação nas práticas avaliativas. Essa perspectiva está relacionada à ideia de avaliação mediadora, que, diferentemente da avaliação classificatória, não se limita a medir resultados, mas busca intervir nos processos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de superar os obstáculos enfrentados pelos estudantes. Para Hoffmann (2018a), oferecer apoio intelectual significa que o professor deve disponibilizar ferramentas, estratégias e orientações que permitam ao estudante avançar na construção do conhecimento. Entre essas ações, destacam-se explicações adicionais para esclarecer dúvidas, proposição de atividades que incentivem a reflexão crítica e feedbacks que apontem tanto os aspectos positivos quanto os que precisam ser aprimorados.

As concepções de avaliação presentes nos PPC de LF (p. 29) e de LQ (p. 24) se aproximam em suas abordagens, ambas referenciadas em Luckesi (2011). Os textos destacam: “é necessário fazer o entrelaçamento das práticas avaliativas de forma crítica e renovada para além da averiguação dos resultados. A avaliação é parte intrínseca ao ato pedagógico de planejar e executar”. Assim, os dois cursos apresentam a avaliação como um processo que não se restringe à aferição de resultados, mas como elemento constituinte da prática docente.

Nesse sentido, os PPC de LF e LQ refletem sobre as mudanças necessárias no planejamento e na avaliação, questionando os métodos tradicionais e propondo uma transformação profunda no papel da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. A ideia central é que a avaliação não deve apenas verificar o que o estudante aprendeu, mas tornar-se uma ferramenta integrada ao planejamento educacional. Faz-se necessário que a prática avaliativa seja crítica e inovadora (Luckesi, 2011), indo além da simples mensuração de resultados.

No contexto desses cursos, a avaliação é descrita como parte inseparável do processo de planejamento e execução do ensino, compreendida como um processo contínuo e reflexivo, voltado para a melhoria do ensino e da aprendizagem, e não apenas como instrumento de medição do conhecimento adquirido pelos estudantes.

### Organização Curricular

Conforme o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFFS, o currículo dos cursos de graduação é concebido a partir de três domínios formativos: Comum, Conexo e Específico. Integram o Comum os Componentes Curriculares (CCR) e outras modalidades de organização que constituem o processo de formação, organizado em dois eixos: contextualização acadêmica, voltado para a inserção acadêmica dos estudantes no contexto da universidade, social e profissional; e formação crítico-social, com o objetivo de desenvolver uma compreensão crítica do mundo contemporâneo, contextualizando saberes e possibilitando a ação crítica e reflexiva em diferentes contextos.

O Conexo é entendido como o conjunto de CCR interdisciplinares entre áreas do conhecimento e entre cursos de graduação da UFFS. Nos cursos de licenciatura, esse domínio integra a organização curricular de todos os cursos do *campus*, consistindo em um conjunto de CCRs que articulam saberes pedagógicos, sociais, políticos, culturais, históricos e filosóficos, promovendo um diálogo interdisciplinar entre os *campi* de conhecimento necessários à formação docente.

O Específico abrange os CCR identificados como próprios de cada curso, voltados de forma mais direta à sua dimensão profissionalizante. O BCB (p. 43) expressa que o PPC “prima pela flexibilidade do caminho formativo, por meio da escolha dos CCR optativos e das Atividades Curriculares Complementares”. Enfatiza as atividades de extensão como um dos eixos articuladores para promover a formação profissional do Biólogo. Nos PPC dos cursos de licenciatura, a seção Organização Curricular descreve as concepções de currículo, de docência, as articulações do currículo com a educação básica e com outras licenciaturas, as práticas de laboratório, as práticas como CCR, os estágios e a pesquisa. Neste ponto da análise, trataremos do currículo e da avaliação, aspectos que se entrelaçam na descrição da organização dos cursos e na Matriz Curricular.

Portanto, com uma proposta de currículo com perspectiva crítica, na qual o curso visa levar o sujeito a refletir para além das disciplinas, refletir sobre a política, sobre a cultura que permeiam essas

disciplinas, uma educação que leva para a autonomia, para a emancipação. De forma semelhante, os LF (p. 39) e LQ (p. 33) assim definem o currículo de formação de seus licenciados: “Nesse percurso formativo, o currículo é compreendido como um processo histórico-cultural, que implica num conjunto de práticas compartilhadas e que sejam significativas para os sujeitos em formação, constituindo a sua identidade profissional de professor”.

Nesse sentido, os três cursos de licenciatura possuem uma proposta de currículo crítico, de formação crítica e emancipatória. Um currículo “como experiências de aprendizagem planejadas e guiadas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 45), com a reconstrução sistemática do conhecimento, promove o crescimento pessoal e social do estudante.

A avaliação na organização curricular, LF e LQ possuem propostas que se assemelham quanto às concepções e legislação/políticas de avaliação. Na Matriz Curricular (LCB, p. 51), é ofertado o CCR Prática de Ensino: Currículo e Ensino de Ciência, que compõe o Eixo Temático “Os conteúdos de ensino, suas relações pedagógicas e o tratamento curricular”, no qual há atividades propostas que envolvem a avaliação. Os licenciandos são solicitados a realizar “análise de documentos curriculares, da organização escolar, privilegiando conteúdos de ensino, objetivos, metodologias e avaliação de/em ciências, bem como o reconhecimento do contexto escolar”, em escolas de Educação Básica.

Nesse contexto, a análise da avaliação está contida na proposta de atividades que são realizadas nas escolas, momento em que o licenciando tem a oportunidade de observar *in loco* as práticas avaliativas. Observam-se as metodologias utilizadas pelos professores, os instrumentos como provas, atividades práticas, trabalho em grupo, autoavaliação, entre outros. A análise contribuirá para a formação sobre avaliação, na medida em que o licenciado tiver um referencial teórico consistente para, a partir dos aportes teóricos, analisar as práticas realizadas nas escolas.

Os PPC de LF (p. 44) e LQ (p. 38) tratam da avaliação nos espaços dos estágios, apresentando a seguinte redação: “As vivências e a inserção nesses diferentes espaços formativos oportunizam aos licenciandos várias dimensões da prática docente: realizar planejamento, execução e avaliação”. Nesse contexto, os licenciandos terão a oportunidade de avaliar seus estudantes, tendo como subsídio todo o aporte teórico oferecido pelos cursos durante sua trajetória de formação inicial.

#### Processos Pedagógicos e de Gestão do Curso e Processo de Avaliação do Ensino e Aprendizagem

Os PPC na área de CN analisados estão estruturados de forma integrada e interdisciplinar, apresentando uma abordagem inovadora quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Quando cursos de uma mesma área possuem projetos que convergem em concepções e dinâmicas metodológicas, isso permite uma formação mais ampla para os licenciandos, uma vez que a interdisciplinaridade, vista aqui conforme Moraes (2003), é compreendida como um movimento

contemporâneo que se faz presente nas dimensões da epistemologia, na tentativa de romper com a visão mecanicista da educação.

Os cursos definem os processos pedagógicos de gestão e de avaliação do ensino e aprendizagem. LF e LQ aproximam-se no aspecto das concepções e metodologias de avaliação, com proposições semelhantes de práticas e concepções avaliativas.

Para BCB (p. 273), “A avaliação como processo é contínua, pois resulta do acompanhamento efetivo do professor durante o período no qual determinado conhecimento está sendo construído pelo estudante”. Da mesma forma, os três PPC de licenciaturas possuem propostas avaliativas muito semelhantes.

Podemos afirmar que a avaliação não se resume a um momento isolado no processo, nem à realização de um teste, uma prova ou outra atividade avaliativa. Trata-se de algo mais abrangente, que vai além da verificação de resultados de aprendizagens. A avaliação está ligada ao dia a dia das aulas, ocorre nas interações diárias, no acompanhamento contínuo do fazer pedagógico (Hoffmann, 2018a, p. 17).

Essa perspectiva é apontada nos PPC (LF, p. 172 e LQ, p. 181): “uma avaliação pautada no acompanhamento ajusta o trabalho do professor, que também se autoavalia, compreende, aprende e entende melhor o estudante”. Uma avaliação mediadora pressupõe o acompanhamento constante dos estudantes, oferecendo suporte para o professor ajustar suas práticas. Os mesmos PPC ainda complementam: “acompanhar a aprendizagem do licenciando possibilita diagnosticar para fazer as intervenções e práticas de avaliação pertinentes ao processo de ensino”. A avaliação mediadora visa apoiar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, criando um ciclo de retroalimentação entre ensino e avaliação com foco na constante melhoria.

Conforme Hoffmann (2008), a avaliação impulsiona o planejamento, ou seja, é uma força que dinamiza o processo de planejamento. Ao avaliar continuamente, o professor ajusta suas estratégias pedagógicas de forma a corresponder às necessidades dos estudantes. Dessa forma, a avaliação é fundamental para garantir que o ensino esteja em sintonia com as necessidades dos estudantes e com os objetivos propostos.

A ênfase na avaliação mediadora está no acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do estudante, visando diagnosticar dificuldades. A avaliação também busca orientar o estudante nos esforços necessários para superar essas dificuldades. O papel mediador da avaliação ainda se estende ao (re)planejamento dos conteúdos curriculares, ajustando-os conforme as necessidades diagnosticadas no percurso.

Nesse sentido, LQ (p. 181) afirma que “uma avaliação pautada no acompanhamento ajusta o trabalho do professor que também se autoavalia, compreende, aprende e entende melhor o aluno e

seu próprio processo de ensino” e que esse acompanhamento possibilita “diagnosticar para fazer as intervenções e práticas de avaliação pertinentes ao processo de ensino”. LCB (p. 181) afirma que “a verificação do aproveitamento nos estudos e do alcance dos objetivos previstos nos planos de ensino, em cada componente curricular, será realizada por meio da aplicação de diferentes instrumentos de avaliação, explicitados no plano de ensino”.

Portanto, LCB e LQ propõem uma visão de avaliação contínua, na qual os avanços e o alcance dos objetivos de aprendizagem são analisados de forma abrangente, não apenas por meio de testes isolados. Ao utilizar vários instrumentos, o objetivo é garantir uma análise mais global do desempenho dos estudantes, respeitando as formas de aprendizagem e expressões do conhecimento. Assim também LCB (p. 181-182) descreve que “será ofertada oportunidade de recuperação de estudos e de aplicação de novos instrumentos de avaliação sempre que os objetivos propostos para a aprendizagem não sejam alcançados”, reforçando a ideia de uma avaliação contínua.

A avaliação centrada na abordagem de aprendizagem contínua indica que a avaliação não é vista como um momento final e definitivo, mas sim como parte de um ciclo de melhoria contínua. Quando os objetivos propostos não são alcançados, é dado ao estudante o direito de visitar os conteúdos por meio da recuperação de estudos. No entanto, é importante ressaltar que, na perspectiva da avaliação mediadora, a retomada dos conteúdos significa redirecionar o planejamento, tentar novas estratégias pedagógicas e dialogar com os estudantes para uma tomada de consciência sobre os conhecimentos que ainda necessitam ser abordados.

No entanto, segundo Hoffmann (2008), não raro a avaliação tem sido considerada um instrumento de controle institucional, social e público. Para a autora, a avaliação vai além desse controle, e não reconhecer o caráter controlador da avaliação pode levar a uma prática que rotula o estudante, em vez de promover o desenvolvimento de seu aprendizado. A preocupação não está na existência da avaliação em si, mas em como ela é utilizada: se apenas para exercer o controle ou se contribui para o avanço do processo de ensino e aprendizagem. Para LF (p. 172), “o importante não é a atribuição de nota ou o conceito, interessa coletivamente a compreensão do processo ensino-aprendizagem, para permitir a ampliação do conhecimento”.

A prática avaliativa está inevitavelmente vinculada ao controle, existindo uma inter-relação entre o processo de avaliação e o controle nas instituições educacionais. Conforme Hoffmann (2008), não cabe limitar o controle institucional ou social, mas questionar os impactos que a avaliação gera, avaliando os efeitos que esse controle tem sobre a construção do conhecimento dos estudantes. Enquanto persistir um controle, seus efeitos precisam ser avaliados e discutidos constantemente, a fim de tornar os processos de avaliação mais justos. Acreditamos que perceber a avaliação além de uma ferramenta de controle, entendendo-a como parte integrante dos processos pedagógicos, poderá

contribuir com a aprendizagem, não servindo apenas para medir desempenhos. Portanto, a atribuição de notas se faz necessária, o que é apontado nos PPC.

Acreditamos que a avaliação da aprendizagem cumpre seu papel no processo de ensino e aprendizagem quando se torna parte integrante desse processo. Isso ocorre quando quem ensina e quem aprende estão em constante construção coletiva do conhecimento e, nessa construção, buscam e analisam continuamente informações sobre os avanços e as dificuldades encontradas.

### **Considerações Finais**

Não há como negar que a avaliação necessariamente faz parte do processo de ensino e aprendizagem de cada professor e, como tal, segundo Hoffmann (2018a), somente pode ser considerada avaliação se utilizada pelo professor para (re)pensar sua prática pedagógica a partir da aplicação e da análise de instrumentos utilizados para verificar a aprendizagem, como testes, observações e diálogos. O processo avaliativo é efetivo na medida em que, por meio dele, o docente busca conhecer, compreender e acolher os estudantes em suas individualidades e modos próprios de aprendizagem, utilizando as informações obtidas para planejar e ajustar sua prática pedagógica, buscando favorecer a cada um deles.

Ao finalizar esta pesquisa, consideramos que, diante do que foi explanado no decorrer das discussões sobre avaliação, os PPC dos cursos da área de CN trazem uma proposta de avaliação da aprendizagem como processo de construção do conhecimento do acadêmico. Os três cursos da área propõem uma avaliação processual e contínua, considerando a avaliação numa concepção mediadora, conforme já teorizada.

O objetivo principal da avaliação mediadora é a promoção de melhores estratégias de aprendizagem. Os PPC analisados abordam a avaliação como um processo que dá suporte a melhorias no processo de ensinar e de aprender no contexto educacional. Centrando-se na ideia de que a avaliação deve ser contínua e estar alinhada ao objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem, propõem uma avaliação numa abordagem mediadora. Que é necessário flexibilidade para ajustar a avaliação ao ritmo da turma. Embora seja importante ter uma programação de tarefas e uma organização clara, num processo dinâmico o foco está na promoção da construção do conhecimento do estudante. Assim, a avaliação não se trata apenas de “medir” o desempenho, mas de promover intervenções pedagógicas que o auxiliem a melhorar seu aprendizado.

Acreditamos que, nas compreensões de avaliação da aprendizagem nos PPC dos cursos de CN da UFFS *Campus* Cerro Largo, predominam abordagens de avaliação mediadora, concebida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, professores e estudantes estão em constante processo de construção coletiva do conhecimento e, nessa construção, ambos estão

continuamente na busca e na análise de informações sobre os avanços e as dificuldades encontradas. O grande desafio que emerge é: como promover o equilíbrio entre valorizar o processo e, ao mesmo tempo, atender às formas de registros formais de desempenho? Discussão essa que requer aprofundamentos...

## Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. SP: Cortez, 2011.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição rev. e ampl. SP: Edições 70 Brasil, 2016.
- EARL, L. M. **Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003.
- FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio**. v. 21, n. 78, p. 11-34, 2013.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.
- FLECK, L. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. BH: Fabrefactum, 2010.
- GESSER, V.; RANGHETTI, D. S.; O Currículo no Ensino Superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. **Revista e-curriculum**, v.7 n.2. ago. 2011.
- GOODSON, I. Currículo, Narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252. 2007.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. SP: Ática, 2001.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação. 2019.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista**. 39. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação 2018b.
- HOFFMANN, J. **O Jogo do Contrário em Avaliação**. Porto Alegre: Mediação. 2018a.
- KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de Currículo em múltiplos contexto**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo, Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez. 1997.



- LOSS, A. S. **Recriar o Currículo**: da Educação Básica ao Ensino Superior. Curitiba: Apris, 2014.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Editora E.P.U, 2018.
- MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: A marca da escola. **Revista Educação e Contexto**, n. 18, 1990.
- MASOLA, W. J.; ALLEVATO, N. S. G.; Educação Superior no Brasil: traços da história. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**. v.8, n.1, p.98-108, 2017.
- MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.
- MOREIRA, A. F. O Processo Curricular do Ensino Superior o contexto atual. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara/ São Paulo: Junqueira&Marin, 2005.
- MOREIRA, A.F; SILVA, T.T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed., SP: Cortez,2000.
- Resolução Nº 01. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). 17.06.2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2010-pdf/6885-resolucao1-2010-conae>.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez. 1998.
- SILVA, J. I. P. B.; MORADILLO, E. F. Avaliação, ensino e aprendizagem de ciências. **Ensaio**. Belo Horizonte, v. 4, n. 1. p. 28-39, 2002.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- VEIGA, A, M. R.; OLIVEIRA, F. N. G.; DELLA MEA, L. G. T. Avaliação e Gestão da Educação Superior brasileira: estudos à luz dos marcos regulatórios do INEP. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 9, n. 2, p. 1-14, 2016.
- ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

**Recebido:** 03/02/2026.

**Aceito** 23/03/2026.

**Publicado:** 27/03/2026.

