

## COMPREENDENDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Andressa Rodrigues dos Santos <sup>1</sup>  
Monica Lopes Folena Araújo <sup>2</sup>

### RESUMO

A avaliação da aprendizagem é um dos elementos necessários à prática docente, entretanto, ela não deve ser confundida com exame ou verificação. Práticas verdadeiramente avaliativas precisam ser discutidas e vivenciadas na formação inicial para que sejam replicadas na atividade docente dos licenciandos. Sendo assim, entendendo a importância da reflexão crítica a partir da problematização, elegemos os Estágios Supervisionados Obrigatórios como um componente curricular essencial para ressignificação da prática docente, devido às suas características teórico-práticas. Portanto, a presente pesquisa busca compreender as concepções e práticas avaliativas expressas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas em relação aos ESO numa instituição estadual formadora de professores localizada no interior do Estado de Pernambuco. Para isto, buscamos identificar a concepção de avaliação do curso de licenciatura em ciências biológicas em geral e em relação aos ESO, bem como os instrumentos e critérios estabelecidos no documento, e o que é feito com os resultados obtidos através dos mesmos. Como forma de tratamento dos dados identificados do documento, utilizamos a análise de conteúdo. Como resultados, inferimos que há uma busca pela implementação de processos verdadeiramente avaliativos, com o uso de instrumentos variados onde, a partir dos resultados obtidos, há a intenção de elaboração de intervenção pedagógica, quando necessária, por parte do professor orientador.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado Obrigatório, Verificação da aprendizagem, Formação inicial.

### INTRODUÇÃO

É comum ouvirmos professores, estudantes e gestores comentarem constantemente sobre questões avaliativas. Nos acostumamos a assistir à aplicação de várias provas e “testes” ao longo do ano, seja nas escolas ou nas universidades, com o objetivo de “diagnosticar” o processo educacional.

Ao invés de termos a avaliação como regulação dos processos de ensino e aprendizagem, como meio de diagnosticar as ações realizadas pelas instituições, encontramos na avaliação externa, legitimada pelas legislações, obrigatoriedades e punições. Nesse modelo, temos as avaliações externas ditando os conteúdos a serem trabalhados e não o

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Biológicas, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências – PPGEC-UFRPE, andressa.biology@gmail.com;

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Educação e do PPGEC - UFRPE, Coordenadora da Cátedra Paulo Freire da UFRPE, monica.folena@gmail.com;

contrário. Mais que isso, implementam um modelo único de qualidade e lançam mão da comparação e competitividade.

Como resultado de tantas vivências envolvendo exames e verificações, nesse modelo de ensino pautado num paradigma que desconsidera a complexidade do ato de ensinar e aprender, que foca nos resultados e não nos processos, que compreende a sala de aula como um espaço homogêneo e passivo, somos impelidos a reproduzir práticas que vivenciamos durante nossa vida escolar e universitária, que também apresentam forte influência do ensino tradicional (HOFFMANN, 1998). Sendo assim, acreditamos que os centros de formação de professores devem assumir o compromisso de busca pela sensibilização, reflexão e criticidade, necessários para superar determinadas práticas que não atendem aos verdadeiros objetivos da educação: tornar as pessoas mais humanizadas, críticas-reflexivas e emancipadas.

Compreendendo que o modo de avaliar possui características fortemente reprodutivistas (HOFFMANN, 1998) e tendo os cursos de formação de professores como imprescindíveis para o processo reflexivo-crítico que gera a mudança necessária, direcionamos o nosso olhar para os Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO), espaços privilegiados para compreensão da realidade educacional, seus desafios, limites e possibilidades, isto é, quando desenvolvidos numa perspectiva problematizadora, colocando os estudantes como pesquisadores de suas próprias práticas e vivências no espaço escolar.

Os ESO são um componente curricular dos cursos de formação de professores. Tratam-se de um momento de preparação para a atuação do licenciando em seu local de trabalho, visando a aquisição de competências necessárias para sua vida profissional, sendo este obrigatório e realizado sob a orientação e supervisão de professores mais experientes e no exercício da profissão e não podendo ter duração inferior a 400 horas (BRASIL, 2001; 2008).

Desse modo, elegemos como objetivo geral da presente pesquisa, compreender as concepções e práticas avaliativas expressas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas, em relação aos Estágios Supervisionados Obrigatórios, de uma instituição estadual formadora de professores, localizada no interior do Estado de Pernambuco. Para isto, buscaremos identificar a concepção de avaliação do curso de licenciatura em ciências biológicas em geral e em relação aos ESO, bem como os instrumentos e critérios estabelecidos no documento, e o que é feito com os resultados obtidos através dos mesmos.

## **DESENHO METODOLÓGICO**

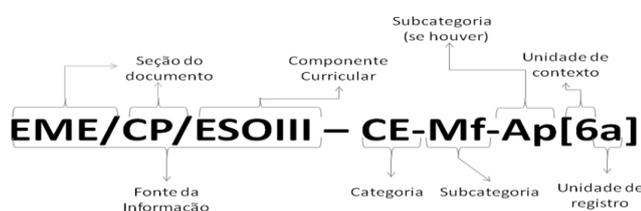
O presente trabalho é uma primeira aproximação com o campo de pesquisa, a partir do qual será desenvolvida uma dissertação de mestrado que tem por objetivo geral: compreender as concepções e práticas avaliativas desenvolvidas em uma instituição estadual de formação de professores.

A referida instituição se destaca por está localizada no interior do Estado, entretanto, seu corpo discente é formado por estudantes de toda a Região Metropolitana do Recife, e caracteriza-se por formar profissionais que vão atuar também no interior do estado.

Nosso trabalho possui perspectiva qualitativa, e nossa coleta de dados se deu a partir da análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC). Para análise dos dados identificados no documento, utilizamos a análise de conteúdo, para isto, atentamos às regras de categorização e codificação elencadas pela autora (BARDIN, 1994).

Organizamos nossos resultados em forma de quadros, nos quais identificamos categorias, subcategorias, unidades de contexto e registro, bem como a codificação. À título de elucidação, trazemos na imagem a seguir um exemplo de nossa codificação e sua respectiva explicação:

**Figura 1** – Exemplificação da codificação dos dados analisados.



**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2019).

Na codificação adotamos a seguinte organização:

- A codificação iniciará sempre com a fonte da informação, antecedendo o travessão. A primeira abreviação informa o local da fonte, no exemplo acima, “EME” significa “ementa”; entre as barras localizamos a fonte de informação nas seções do documento em questão. “CP” significa “conteúdo programático”; e a codificação seguinte expressa o componente curricular, no caso, o ESOIII. A fonte de informação sempre estará representada por letras maiúsculas, a quantidade de barras é que pode variar, porém, não ultrapassarão o número de duas.
- Após o travessão, indicamos a categoria e subcategoria(s). As categorias aparecerão sempre com todas as letras maiúsculas; já a subcategoria da categoria, sempre com a primeira letra maiúscula e o restante, minúscula. As letras que se referem à subcategoria da subcategoria, aparecerão com todas as letras minúsculas.

- Nos colchetes estão as unidades de contexto (representadas por um número) e de registro (representadas por uma letra).

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz em seu 24º artigo regras comuns a serem aplicadas nos níveis fundamental e médio, dentre as quais que a avaliação deverá ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos [...]” (BRASIL, 1996).

Entretanto, o que observamos em grande parte das práticas docentes, tanto no ensino básico quanto superior, é a prevalência da mensuração. A análise qualitativa dos dados obtidos muitas vezes não acontece e os instrumentos de coleta de dados acabam servindo apenas para atribuir um valor (nota) e classificar os estudantes, desse modo, é importante atentar para o necessário equilíbrio entre os aspectos qualitativos e quantitativos (LIBÂNEO, 1996; LUCKESI, 2002).

É comum vermos o termo avaliação relacionado à coleta de dados realizada através de determinados instrumentos, que podem ser: provas, exercícios, seminários, relatórios, entre outros. Todavia, realizar a avaliação através desses instrumentos é algo muito mais complexo do que a atribuição de uma nota; é um processo que, quando dito realmente avaliativo, envolve planejamento prévio, estabelecimento de critérios avaliativos, estratégia de ensino e uma série de outras dimensões da aprendizagem (objetivos, conteúdos, cenário educativo, questões epistemológicas), como consequência, desemboca numa tomada de decisão frente à realidade descortinada através da análise dos dados (LIBÂNEO, 1996; LUCKESI, 2002; HOFFMAN, 2011).

Numa perspectiva atrelada ao paradigma reprodutivista, onde a avaliação é reduzida à verificação/exame, ela é considerada “um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos pra todos” (ZABALA, 1998, p. 196), e seu principal instrumento verificador são as provas. Nesse contexto a competitividade é estimulada, há uma ênfase na memorização dos conteúdos, desvalorização de outras estratégias avaliativas como o seminário, e compreendem como válido apenas os conteúdos que podem ser aplicados. A partir dessas concepções, há a “compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados” (HOFFMANN, 2011, p. 16).

Entretanto, a avaliação da aprendizagem filia-se a uma perspectiva crítica, ou seja, ao paradigma construtivista, onde o processo avaliativo “acompanha o caráter dinâmico e espiralado da construção do conhecimento, assumindo diferentes dimensões e significados a cada etapa dessa construção” (HOFFMANN, 2011, p. 77). Na avaliação da aprendizagem, prevalece a reflexão constante do professor sobre a realidade em que ele atua, nessa dinâmica, professor e estudante aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade em que estão inseridos e, nessa concepção, “a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de oportunidades de conhecimento” (*Ibid.*, p. 21).

A partir de uma prática genuinamente avaliativa, os estudantes testemunham a democracia, o diálogo, a negociação e se tornam protagonistas de suas aprendizagens, desenvolvendo a reflexão crítica. Luckesi (2002, p. 33) define a avaliação como “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”

O juízo de valor a que o autor se refere se dará a partir de definições claras de critérios que permitam identificar a aprendizagem, de modo que, quando mais próximo ou não do ideal estabelecido, poderá ser identificado como uma aprendizagem satisfatória ou insatisfatória. O juízo de valor “emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto [...] a seleção dos ‘sinais’ que fundamentarão o juízo de valor dependerá da finalidade a que se destina o objeto a ser avaliado” (LUCKESI, 2002, p.33). Porém, constatar a realidade analisada através dos instrumentos para proceder à avaliação demanda do professor uma outra importante ação e que caracteriza o processo avaliativo: a não indiferença frente aos resultados, demandando do professor uma tomada de decisão, manter a situação como está ou lançar mão de outras estratégias de ensino e aprendizagem.

Destacamos ainda que no processo de avaliação da aprendizagem, o erro é considerado um elemento positivo, “são elementos dinamizadores da ação avaliativa enquanto mediação, elementos significativos na discussão, contra-argumentação e elaboração de sínteses superadoras. A correção estática e frenadora, contrapõe-se a essa perspectiva.” (HOFFMANN, 1998, p.79), portanto, demanda do professor um processo de investigação, “de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem” (*Ibid.*, p. 81)

Desse modo, quando se pensa num processo avaliativo, é impossível não atrelarmos a ele dois outros: o planejamento e a execução (LUCKESI, 2002; HOFFMANN, 2011; SILVA, 2006). A respeito desse “tripé” planejamento-ensino-avaliação, Silva (2006) traz que é preciso

buscar uma coerência didático-pedagógica entre esses elementos da prática docente. A análise dos dados obtidos através dos instrumentos pode fazer com que o professor sinta necessidade de modificar as estratégias e objetivos definidos do planejamento, levando-o também a modificar os instrumentos avaliativos para compreensão da realidade.

Todas essas considerações a respeito da prática docente precisam ser trabalhadas na formação inicial dos professores. Romper com a tradição dos exames demanda dos cursos de licenciatura atuar com seus estudantes numa perspectiva problematizadora da realidade escolar através do desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva que se dá quando sensibilizamos os licenciandos a serem professores pesquisadores de suas próprias práticas.

Desse modo, compreendemos que o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) é um componente curricular dos cursos de licenciatura que se caracteriza por favorecer esse tipo de desenvolvimento, e por isto, podem ser considerados como capazes de “promover essas aproximações e essa vivência do ensino como atividade investigativa” (BATISTA NETO, 2006, p. 29), portanto, entendemos que os ESO podem ser considerados um componente teórico-prático (*Ibid.*) que possibilita a desconstrução e ressignificação de práticas e concepções por parte dos licenciados no que concerne, inclusive, à avaliação da aprendizagem.

Compreendendo que os licenciandos desenvolverão atividades de regência e intervenção no espaço escolar, é imperativo que os mesmos vivenciem práticas verdadeiramente avaliativas para que possam desenvolver um planejamento de atividades que supere as práticas discriminatórias, classificatórias e reprodutivistas que insistem em permanecer nos espaços de aprendizagem nos diferentes níveis.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

- **Concepção de Avaliação no Curso**

O PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da IES campo de estudo apresenta uma seção dedicada à avaliação da aprendizagem. Para chegarmos às categorias e subcategorias, foi feita uma análise cuidadosa não só desse item, mas de todos que apresentavam possibilidade de pertinência para nossa pesquisa. Explicitamos no Quadro 1, a categoria e subcategorias relativas à concepção de avaliação no curso:

**Quadro 1.** Subcategorias, unidades de contexto e de registro referentes à categoria “Concepção de Avaliação do Curso”.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO/UNIDADE DE REGISTRO/CODIFICAÇÃO
-----------	--------------	-----------------------------------------------------

<b>CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO CURSO (CAC)</b>	Avaliação como processo (Ap)	“O <b>processo avaliativo</b> desta proposta pedagógica objetiva possibilitar ao licenciando a superação das dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem e, nos resultados alcançados pela apreensão das diversas áreas de formação, a capacidade de mobilizar os conhecimentos construídos e vivenciados em sua formação profissional.” (PPC/AV-CAC-Ap[1a])
	Avaliação Qualitativa (Qual)	“Estes critérios serão conduzidos pelos professores, devendo serem aplicados de forma <b>qualitativa</b> e processual” (PPC/AV-CAC-Qual[13a])
	Avaliação para superar dificuldades (Sd)	“O processo avaliativo desta proposta pedagógica <b>objetiva possibilitar ao licenciando a superação das dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem</b> e, nos resultados alcançados pela apreensão das diversas áreas de formação, a capacidade de mobilizar os conhecimentos construídos e vivenciados em sua formação profissional.” (PPC/AV-CAC-Asd[1b])
	Somativa (Som)	“ <b>A avaliação do rendimento escolar será expressa em graus numéricos de 0 (zero) a 10 (dez)</b> . Na distribuição das médias, deve-se apurar até a segunda decimal, não sendo permitido o arredondamento.” (PPC/AV-CAC-Som[20a])

Nota: Os destaques em itálico nas unidades de contexto se referem às unidades de registro

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2019).

O PPC do curso traz a compreensão da avaliação como processo, ou seja, se dá ao longo do percurso das disciplinas, refere-se ao acompanhamento da construção do conhecimento por parte dos estudantes e, portanto, deve ser contínua.

Sendo assim, o olhar do professor não pode ser direcionado para os resultados ao final do semestre, a avaliação enquanto processo está orientada para contínua construção do conhecimento, por isto, prescinde do professor a sistematização desse acompanhamento (ZABALA, 1998; HOFFMANN, 1998, 2011; SILVA, 2006). Entretanto, Silva (2006) nos lembra que a avaliação contínua/processual não deve ser confundida com o aumento de instrumentos de quantificação para, no fim, classificá-los, é preciso que o professor apresente um certo “zelo teórico e prático” (*Ibid.*, p. 66). Sendo assim, o que é extremamente relevante nesse processo é o tratamento que se dá aos resultados obtidos através dos instrumentos. O objetivo dos dados coletados deve ser qualificar a realidade, permitindo ao professor e aos estudantes compreender os percursos de aprendizagem e realizar as tomadas de decisões necessárias para se alcançar os objetivos educacionais pretendidos.

A concepção de avaliação enquanto processo dialoga diretamente com a segunda subcategoria emergida das análises, - a “avaliação qualitativa”; sendo esta o modo pelo qual diversos autores estudiosos da avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2002, 2018; HOFFMANN, 2011; SILVA, 2006; ZABALA, 1998; RABELO, 2003), acreditam ser a melhor forma de compreender os percursos da aprendizagem, Luckesi (2002, p. 69) define a avaliação da aprendizagem como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”.

Outra subcategoria que emergiu das nossas análises foi a “Avaliação para superar as dificuldades”, o que favorece uma aprendizagem significativa. As dificuldades apresentadas

são identificadas através dos instrumentos avaliativos, subsidiando o professor a refletir sobre as estratégias que devem ser implementadas para que todos os estudantes atinjam o objetivo de aprendizagem previamente estabelecido. Sobre isto, Silva (2006, p. 58) afirma que “os processos avaliativos visam aproximar as formas de planejar, de ensinar, de aprender e também de avaliar através da coleta do maior número possível de informações que sejam relevantes para a melhoria da qualidade social do trabalho pedagógico”. Nesse contexto, o erro apresenta-se como possibilidade de construção do conhecimento, servindo de ponto de partida para o avanço da compreensão e superação do mesmo (LUCKESI, 2002; HOFFMANN, 1998).

A quarta e última subcategoria inferida sobre a concepção de avaliação presente na análise documental do curso, é que ela se caracteriza como “somativa”, que é definida como “[...] uma avaliação pontual [...] Faz um inventário com o objetivo social de pôr à prova, de verificar. Portanto, além de informar, situa e classifica. Sua principal função é de dar *certificado, titular.*” (RABELO, 2003, p. 72).

Percebemos que, no próprio documento, a nomenclatura que designa a ação somativa mudou de “avaliação da aprendizagem” para “avaliação do rendimento”, apontando para a necessidade de se estipular notas durante o desenvolvimento da construção do conhecimento, pois, o sistema de notas da universidade não se baseia em conceitos, mas, sim, em notas.

- **Concepção de Avaliação no Estágio Supervisionado Obrigatório**

No Quadro 2, trazemos as concepções de avaliação desveladas em relação ao ESO, categoria da qual emergiu a subcategoria “Avaliação para Tomada de Decisão”.

**Quadro 2.** Subcategorias, unidades de contexto e de registro referentes à categoria “Concepção de Avaliação no Estágio Supervisionado”.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO/UNIDADE DE REGISTRO/CODIFICAÇÃO
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OTUIBRIGATÓRIO (CAESO)	Avaliação para tomada de decisão (Td)	“Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem <b>a partir de seus resultados e formular propostas de intervenção pedagógica</b> , considerado o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos” (PPC/OBJE-CAESO-Td[8b])

Nota: Os destaques em itálico nas unidades de contexto se referem às unidades de registro.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2019).

O trecho (PPC/OBJE-CAESOTd[8b]) refere-se a um dos objetivos do Estágio Supervisionado Obrigatório, e considera o uso dos resultados obtidos através de diversificadas estratégias de avaliação para formular propostas pedagógicas, sem esquecer da pluralidade inerente a toda e qualquer sala de aula. Ou seja, o uso de apenas um instrumento avaliativo não considera as diferentes capacidades de expressar o conhecimento que pode existir em uma sala de aula. Tendo em vista que a aprendizagem do estudante é algo interna. É preciso que o

professor identifique e elabore recursos que permitam ao estudante manifestar seu desempenho (LUCKESI, 2018).

Quando o estudante descreve sua aprendizagem, o professor precisa comparar os critérios previamente estabelecidos na elaboração do instrumento utilizado para coleta, os dados com o que está descrito no material. A partir daí, o professor pode perceber se os objetivos foram alcançados, caso não tenham sido, é preciso que repense sua prática, elabore novas estratégias, para, então, permitir que o estudante expresse novamente seu conhecimento e sejam, novamente, comparados os critérios com os resultados, configurando assim a realidade.

- **Conteúdos Curriculares no Estágio Supervisionado Obrigatório**

A partir da análise do PPC, identificamos os seguintes conteúdos curriculares, descritos como subcategorias no Quadro 3, a seguir:

**Quadro 3.** Subcategorias, unidades de contexto e de registro referentes à categoria “Conteúdos Curriculares no Estágio Supervisionado Obrigatório”.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO/UNIDADE DE REGISTRO/CODIFICAÇÃO
<b>CONTEÚDOS CURRICULARES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO (CCESO)</b>	Regência (Reg)	“ <b>Regência</b> em turma de Ensino Fundamental e Médio” (PPC/CCE-CCESO-Reg[2a])
	Projeto e Relatório (Pr)	“Elaboração do <b>projeto de estágio</b> ” (PPC/ CCE-CCESO-Pr[4a])
	Articulação Estágio e Atividades de Pesquisa (Ep)	“ <b>Articulação entre o estágio e as atividades de pesquisa</b> em prática desenvolvida pelos/as alunos/as desta Unidade de Ensino” (PPC/ CCE-CCESO-Ep[3a])
	Socialização e acompanhamento de atividades (Sa)	“ <b>Socialização</b> , reflexão e discussão da produção do conhecimento desenvolvido pelo/a estagiário.” (PPC/ CCE-CCESO-Sa[6a])
	Avaliação (Ava)	“ <b>Avaliação</b> ” (EME/CP/ESO2-CCESO-Ava[4a] ) - Avaliação consta como conteúdo curricular em ESO 2)

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2019)..

Os conteúdos curriculares a serem desenvolvidos nos ESO tais como “regência”, “projeto e relatório”, “socialização e acompanhamento das atividades” constituem-se conteúdos que também podem ser instrumentos para proceder à avaliação, pois são procedimentos que demandam preparo prévio: construção de plano de aula para realizar a regência; construção de plano de atividades para organização do projeto; construção de relatório a partir das práticas desenvolvidas, permitindo que seja possível a realização da avaliação da aprendizagem.

A socialização também é um momento importante no processo de construção do conhecimento, pois pode se configurar como um momento para refletir sobre a ação realizada,

desde que “enriquecida por perguntas, comentários, releitura dos fatos” (ZABALZA, 2014, p. 174); pode, ainda, constituir-se instrumento avaliativo. Já a subcategoria “articulação entre estágio e atividade de pesquisa”, poderia ser identificada como um critério para realização das atividades para estudantes que realizam pesquisa em áreas específicas.

A subcategoria “avaliação” está presente nesse espaço porque aparece como conteúdo curricular do ESO2, sinalizando para a atenção que é dada a este elemento articulador da prática docente, necessária para o desenvolvimento dos estágios. Entretanto, percebemos na ementa disponível no PPC que, embora a avaliação esteja presente como conteúdo curricular, não identificamos nenhuma bibliográfica básica que seja voltada para a avaliação da aprendizagem. Por outro lado, na ementa do ESO3, embora a avaliação não esteja presente nos conteúdos curriculares, há na bibliografia básica a referência do livro “Avaliação da aprendizagem escolar”, de Luckesi.

- **Instrumentos Avaliativos a Serem Utilizados no ESO**

A partir da análise realizada, identificamos que há no PPC instrumentos avaliativos a serem utilizados no ESO, pelo supervisor e pelo orientador. O professor supervisor é o profissional da educação básica que acompanhará as atividades do licenciando; já o professor orientador, é o professor da IES, do componente curricular. No Quadro 4 a seguir, estão, respectivamente, as duas categorias relativas aos instrumentos avaliativos:

**Quadro 4.** Categorias, subcategorias, unidade de contexto e de registro relativos aos instrumentos avaliativos identificados para o ESO.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO/UNIDADE DE REGISTRO/CODIFICAÇÃO
<b>INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS NO ESO PELO SUPERVISOR (ATRS)</b>	Parecer avaliativo (Pava)	“Avaliar o estagiário durante todo o desenvolvimento do estágio, ao final das atividades, emitir <b>parecer avaliativo sobre o desempenho do(a) estudante</b> nos aspectos relacionados ao desempenho, frequência e cumprimento dos horários, através dos instrumentos administrativos emitidos pelo NAE.” (PPC/ATRS-IAS-Pava[6a])
<b>INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS NO ESO PELO ORIENTADOR (ATRO)</b>	Relatório, Plano de Estágio e ficha de avaliação do supervisor (Rpf)	“Entregar os documentos comprobatórios da realização do estágio exigidos pela IES ao Núcleo de Estágios - NE e ao professor do estágio, tais como: <b>planos de atividades dos(as) estagiários(as), formulários de frequência e avaliação, relatórios, ficha de avaliação</b> e outros que forem exigidos.” (ppc/ats-iao-Rpf[15a])
	Seminários (Sem)	“ <b>Seminários</b> (facultativo);” (PPC/CA-IAO-Sem[5a])

Nota: Os destaques em negrito nas unidades de contexto se referem às unidades de registro.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)..

Os instrumentos avaliativos permitem, através de seus resultados, perceber o nível de construção do conhecimento dos estudantes, desde que balizados em critérios claros, previamente definidos. Além disso, a depender do instrumento avaliativo a ser utilizado é

importante a clareza das questões para o bom entendimento do estudante e interpretação do professor (HOFFMANN, 1998).

Na categoria “Instrumentos avaliativos utilizados no ESO pelo supervisor” identificamos que é realizado um “parecer avaliativo sobre o desempenho do estudante” (PPC/ATRS-IASpa[6a]) onde são discriminados, através de uma ficha produzida pelo Núcleo de Acompanhamento de Estágio (NAE), aspectos relacionados ao desempenho, frequência e pontualidade. É importante que haja essa articulação entre professor supervisor e orientador para melhor compreensão das atividades desenvolvidas e avaliação das mesmas.

A respeito dos “Instrumentos avaliativos encontrados no ESO pelo orientador”, identificamos os seguintes instrumentos: Relatório, Plano de Estágio e ficha de avaliação do supervisor, bem como o uso facultativo de seminários.

Embora não apareça no documento uma grande variedade de instrumentos avaliativos, compreendemos que os que estão ali presentes são construções que demandam tempo para sua realização, pois englobam observações, regências e reflexões sobre a prática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise do PPC do curso de licenciatura em ciências biológicas da IES pública estadual nos leva a inferir que há uma busca pela implementação, de fato, de uma avaliação da aprendizagem.

Em relação aos instrumentos avaliativos utilizados, identificamos certa pluralidade. Os instrumentos avaliativos emergiram não apenas dos itens das ementas destinadas a esse fim. Os identificamos também quando o documento tratou dos conteúdos curriculares, quais sejam: regência, projeto e relatório, socialização, pareceres avaliativos do professor supervisor, plano de estágio e seminários, sendo este último facultativo.

A concepção de avaliação identificada através da análise documental do PPC do curso de licenciatura em ciências biológicas nos leva a inferir que existe um cuidado teórico-epistemológico para que ela seja desenvolvida como avaliação formativa, e não apenas verificadora/examinadora. Os instrumentos são variados e o documento aponta para o uso dos resultados para a tomada de decisão no que se refere ao processo avaliativo no estágio supervisionado obrigatório.

Embora o documento apresente claramente a compreensão da avaliação enquanto processo, devendo ser analisada qualitativamente, é preciso observar a prática docente dos

responsáveis pelos ESO, bem como de que modo os licenciandos estão pensando a avaliação em seus projetos de intervenção ou atividades de regência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994. BATISTA NETO, José. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In.: BATISTA NETO, José.; SANTIAGO, Eliete. (Orgs.) **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006, p.29-37.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 3 ago. 2017. BRASIL. Lei 11.788/08, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: [http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/aceso\\_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf](http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/aceso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf). Acesso em: 19 de Set. de 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: Novos tempos, novas práticas. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Janssen Felipe da. **A avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel Angel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.