

CONCEPÇÕES E CRENÇAS DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFRN CAMPUS PAU DOS FERROS ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Francisco das Chagas de Sena ¹

Isac Barbosa de Almeida ²

Diogo Pereira Bezerra ³

RESUMO

Com este artigo, propomos uma pesquisa sobre avaliação da aprendizagem, com o objetivo de identificar as concepções e crenças dos estudantes da Licenciatura em Química do IFRN campus Pau dos Ferros, em relação à avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas realizadas na referida Licenciatura. Diz respeito a uma investigação bibliográfica, exploratória e estudo de caso com abordagem qualitativa e, para alcançar o objetivo proposto, foi elaborado um questionário como instrumento de coleta de dados, contendo questões abertas envolvendo quatro seções temáticas sobre avaliação da aprendizagem, dentre elas: Seção Conceitual, Procedimental/Prática, Atitudinal e Seção Opinião/sugestões. A análise dos dados, foi realizada utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2011). Os resultados apontaram que a avaliação da aprendizagem é entendida pela maioria dos licenciandos como um processo de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Quanto às modalidades de avaliação, afirmaram que se tratava de etapas do processo de aprendizagem, envolvendo início, meio e fim, associadas a três modelos diferentes de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Quanto ao feedback, todos afirmaram que se tratava de algo importante para o processo avaliativo, embora nem todos tenham afirmado que recebiam algum feedback dos professores após serem avaliados. Outro ponto de destaque, foi que 75% dos licenciandos enfatizaram que os critérios avaliativos ficavam claros durante as apresentações dos seminários ou algo do gênero. Sobre as rubricas de avaliação, a maior parte confirmou que os professores já haviam utilizado alguma rubrica e que o seu uso contribuiu ao processo de aprendizagem. Em relação aos instrumentos avaliativos, as provas e os seminários eram os que geravam mais ansiedade, embora fossem os que mais motivavam-nos a estudar. Quanto à forma de avaliação mais eficaz, o seminário se mostrou como o mais citado, seguido da prova escrita, projetos e atividades práticas e júris simulados.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Licenciatura em química, Rubricas de avaliação, Critérios avaliativos, Modalidades de avaliação.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem, enquanto prática inerente ao cotidiano escolar, constitui uma atividade central no exercício da docência. Os docentes periodicamente conduzem

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino – RENOEN, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, sena.francisco@ifrn.edu.br;

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino – RENOEN, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, isac.barbosa@ifrn.edu.br;

³ Professor orientador: Doutor em Engenharia Química pela Universidade Federal do Ceará, diogo.bezerra@ifrn.edu.br.

avaliações junto aos seus discentes, tendo em vista identificar os possíveis avanços relativos às aprendizagens adquiridas e poderem assim planejar/replanejar às suas práticas pedagógicas.

Neste sentido, é um tema que precisa estar presente de forma bem objetiva nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, visto que estes formam os professores que atuarão tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Ou seja, é fundamental que os licenciandos adquiram em seus percursos formativos, os saberes da docência (Pimenta, 2012), os quais permitirão capacitá-los a atuarem no exercício do magistério. Dentre estes saberes, estão os pedagógicos, onde se enquadra as discussões sobre a avaliação da aprendizagem.

Entretanto, a literatura acadêmica tem evidenciado que este assunto ainda é pouco debatido nos referidos cursos, conforme apontado por Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), além de Villas Boas e Soares (2016, p. 239), em que “[...] constatou-se que os estudantes pouco estudam sobre avaliação, o que parece indicar que os professores ainda não estão sendo formados para avaliar”.

Isso tem refletido no fazer docente em sala de aula, dado que essas lacunas na formação de professores em relação à avaliação (Villas Boas; Soares, 2016), tem gerado práticas avaliativas arraigadas na pedagogia tradicional, com o uso predominante da prova escrita como instrumento para avaliar a aprendizagem, com provas orais (arguição), práticas de memorização, questões de provas desconexas do contexto dos alunos e a conhecida semana de prova (Gonzaga et al., 2023).

Conforme preconizam Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), a avaliação educacional simboliza um valioso recurso da prática docente, estabelecendo-se em instrumento inseparável do acompanhamento da aprendizagem dos discentes, com consequência direta na trajetória escolar. Ou seja, se mal aplicada, a avaliação pode refletir no percurso formativo dos estudantes, levando-os a permanecerem ou se evadirem da escola.

Dessa forma, vários estudiosos do campo da avaliação da aprendizagem desenvolveram conceitos e concepções variadas sobre o tema. É o caso de Hoffmann (2009, p. 172), que discute a ideia de avaliação mediadora, a qual “se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado”. Vasconcelos (2006), explicita a concepção de avaliação por competências. Nesse modelo, os educandos são avaliados em situações mais complexas, tais como: resolução de problemas, projetos, tarefas complexas, estudo de caso, e outros, estimulando os professores à mudança de metodologia de trabalho em sala de aula, uma vez que, serão observadas as várias habilidades que os educandos desenvolverão durante todo o processo.

Outra maneira de abordar a avaliação da aprendizagem, é concebendo-a como um ato amoroso (Luckesi, 2010). Ou seja, sob este prisma, a avaliação não pode ser entendida apenas como práticas constituídas de provas/exames seletivos e sim, como instrumento orientador e qualificador da aprendizagem. Ainda nesta perspectiva, Romão (2011) apresenta a proposta de uma avaliação dialógica, expressão de uma educação libertadora, em que o conhecimento se constrói coletivamente na partilha de experiências, descobertas e saberes entre educador e educando.

Dito isto, faz-se necessário conhecer como essa discussão sobre a avaliação da aprendizagem tem ocorrido nas licenciaturas ofertadas nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, já que para estas instituições formativas, têm sido reservadas pelo menos 20% das vagas à formação docente, de acordo com a Lei nº 11.892/2008 . Para este trabalho, o foco será voltado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em específico no campus Pau dos Ferros, onde foi desenvolvida uma pesquisa junto a um grupo de estudantes da licenciatura da referida Instituição.

É importante destacar, que com a promulgação da Lei nº 11.892/2008⁴, ocorreu uma forte demanda por professores para atuarem nesses espaços educativos, visto que paralelo a esse processo, ocorreu também por todo o Brasil a expansão da Rede a qual já vinha se delineando pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), desde meados dos anos 2000 (Brasil, 2018).

Neste sentido, em virtude dessa oferta de cursos de licenciaturas nos IF, é importante conhecer como tem ocorrido algumas práticas pedagógicas no âmbito dessas instituições de ensino e como os estudantes têm compreendido essas práticas, sobretudo em relação à avaliação da aprendizagem, a qual será objeto deste estudo.

Diante disso, delineou-se o seguinte questionamento: Quais as concepções dos estudantes da Licenciatura em Química do IFRN campus Pau dos Ferros, quanto à avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas realizadas na referida Licenciatura? Dessa forma, esta pesquisa tem o objetivo de identificar as concepções dos estudantes da Licenciatura em Química do IFRN campus Pau dos Ferros, em relação à avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas realizadas na referida Licenciatura.

METODOLOGIA

⁴ A Lei nº 11.892/2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPT e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Esta pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa, dado que “[...] emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados” (Creswell, 2007, p. 184). Trata-se, também, de uma pesquisa exploratória, que conforme Gil (1999, 2002); visa coletar informações sobre um determinado objeto, delimitando seu campo de estudo e mapeando as condições em que se manifesta. Além disso, é classificada como um estudo de caso, visto que este busca investigar situações diversas envolvendo uma pessoa, um grupo de pessoas, uma comunidade etc. (Laville; Dionne, 1999).

A pesquisa ocorreu no âmbito da Licenciatura em Química do IFRN campus Pau dos Ferros, Licenciatura esta ofertada desde 2009. O público-alvo contou inicialmente com 39 estudantes que dispunham de matrículas ativas e que estavam frequentando regularmente o curso, os quais foram contactados via whatsapp. Na oportunidade, foi disponibilizado um questionário de coleta de dados composto por 09 questões abertas, as quais foram divididas em quatro seções: conceitual, procedimental/prática, atitudinal e opinião/sugestões. No referido instrumento, havia também informações relativas à pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual estavam explicitadas todas as informações relativas à investigação, além dos riscos e benefícios inerentes a ela.

Na seção conceitual, discutia-se sobre o entendimento conceitual dos estudantes em relação à avaliação da aprendizagem; na procedimental/prática, discorria-se sobre as questões práticas que envolviam a avaliação da aprendizagem; na atitudinal, era reservada para os estudantes expressarem como se sentiam durante as atividades avaliativas; e por fim, em opinião/sugestões, servia para que fossem expressadas opiniões e propostas sugestões ao processo avaliativo no qual os estudantes da Licenciatura em Química eram submetidos.

É importante destacar, que dos 39 estudantes contactados, 20 deles retornaram com as informações solicitadas e se comprometeram a contribuir com a pesquisa. Quanto aos períodos letivos que estes estudantes faziam parte, ficou assim estruturado: 04 estudantes do 2º período, 06 do 4º período, 04 do 6º período e 06 do 8º período, correspondendo assim a 51,28% do total que havia sido contactado inicialmente.

Em um primeiro momento, foi realizado um levantamento via Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)⁵, para saber a quantidade de alunos que cursavam a licenciatura em química. Em um segundo momento, foi produzido um questionário no google forms o qual continha as informações relativas à investigação, com as nove questões abertas estruturadas em

⁵ O SUAP é um sistema de informação que foi desenvolvido pelo próprio IFRN e é utilizado como instrumento de gestão para dar suporte à estrutura organizacional da instituição. Fonte: portal.suap.ifrn.edu.br.

quatro seções temáticas. O passo seguinte, foi enviá-lo por meio de grupos do whastapp de disciplinas nos quais os estudantes faziam parte.

Em relação aos aspectos éticos e os riscos da pesquisa, foi incluído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE durante o envio do questionário aos estudantes, esclarecendo que eles tinham a liberdade de se desligarem em qualquer momento, sendo os possíveis riscos assim discriminados: timidez, invasão de privacidade, constrangimento, divulgação de dados pessoais e imagem. Desta forma, foram tomados os cuidados necessários na perspectiva de se reservar o anonimato dos envolvidos, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes durante o processo de aplicação dos questionários e de descrição dos resultados da pesquisa, no intuito de se cumprir o que está preconizado na Resolução nº 466/2012 que trata de pesquisas em seres humanos. Neste sentido, os nomes dos participantes foram substituídos pela letra E (Estudante), seguido de um algarismo arábico (01, 02, 03...), conforme a sequência numérica das respostas obtidas nos questionários aplicados

No que concerne à técnica de análise dos dados, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo defendida por Bardin (2011). Para esta autora, a análise de conteúdo trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que busca, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, identificar indicadores, sejam eles quantitativos ou qualitativos. Esses indicadores possibilitam a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção das mensagens, considerando as variáveis inferidas dessas mensagens. No caso desta pesquisa, as “comunicações” que foram objeto de análise, trataram-se dos questionários aplicados aos estudantes, contendo as respostas dos participantes acerca das temáticas sobre avaliação da aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão analisadas as respostas enviadas pelos 20 estudantes, referentes às 09 perguntas propostas dentro das 04 seções, conforme mencionado na Metodologia. Em cada seção temática (conceitual, procedimental/prática, atitudinal e opinião/sugestões), foram organizadas categorias de acordo com as nove perguntas propostas e suas respectivas respostas. Um exemplo disso, é que na seção 01 (conceitual) que era composta por duas perguntas, foram atribuídas três categorias. Neste sentido, o primeiro questionamento referente à seção 1, dizia respeito ao entendimento dos estudantes em relação à avaliação da aprendizagem. Os resultados são apresentados no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Qual o entendimento dos estudantes em relação à avaliação da aprendizagem

Categorias	Unidade de registro	Unidade de contexto	Frequência
Processo de acompanhamento	Processo	E8: “A avaliação da aprendizagem é um processo [...]”	15x
Medição e quantificação	Medir	E3: “É uma avaliação para medir o conhecimento”	3x
Conceito como sinônimo de modalidades	Tipos de avaliação	E7: “Existem vários tipos de avaliações, [...], por exemplo a somativa”	2x

Fonte: Elaboração própria (2025).

Como se observa, 75% dos licenciandos conceberam a avaliação da aprendizagem como um processo de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem discente. Isso vai ao encontro do que preconiza Luckesi (2011), ao destacar que a avaliação, por ser dinâmica e construtiva, objetiva dar suporte ao educador em sua prática educativa, visando a aprendizagem por parte do educando. Masetto (1997, p. 98), também enfatiza que “a avaliação acompanha todo o processo de aprendizagem e não só um momento privilegiado [...]”.

Entretanto, outro grupo de estudantes (15%), compreendeu a avaliação como um ato de medir e quantificar o conhecimento. Essa forma é denominada de avaliação somativa, em que a ênfase na nota obtida pelos estudantes prevalece como um fim em si mesmo. Para Libâneo (1994), essa prática avaliativa tem sido bastante criticada, por reduzir-se à sua função de controle, em que se faz uma classificação quantitativa dos estudantes por meio das notas que se obtêm nas provas. Por fim, houve aqueles que confundiram o conceito (10%), com a questão das modalidades, citando como exemplo a avaliação somativa.

A segunda questão relacionada à seção 1, pedia para que fosse explicada a diferença entre as modalidades de avaliação, diagnóstica, formativa e somativa e quando utilizá-las.

Quadro 2 – Diferença entre as modalidades de avaliação, Diagnóstica, Formativa e Somativa e quando utilizá-las

Categorias	Unidade de registro	Unidade de contexto	Frequência
Etapas do processo de aprendizagem, início, meio e fim	Etapas	E6: “A diagnóstica pode ser realizada no início do ano letivo [...]. A formativa pode ser no decorrer do ano letivo, [...]. Já a somativa pode ser aplicada no final do ano letivo [...]”	19x
Falta de conhecimento sobre o assunto	-	E3: “Não sei informar”	1x

Fonte: Elaboração própria (2025).

Os resultados apontaram que 95% dos licenciandos compreenderam a respeito das modalidades de avaliação da aprendizagem, como sendo a diagnóstica, formativa e somativa, expondo as diferenças entre elas e o momento de usá-las. Isso corrobora com o posicionamento

de Haydt (2008), a qual explicita essas três modalidades de avaliação, com suas respectivas funções: avaliação diagnóstica (diagnosticar), formativa (controlar) e somativa (classificar). Esse resultado é bastante significativo, visto que embora ainda estejam cursando a licenciatura, já compreendem essa importante temática do campo da avaliação.

A terceira, quarta e quinta questões, estavam relacionadas à seção 02, que discutia a parte procedimental/prática da avaliação. Na terceira, foi questionado se, após as correções das atividades avaliativas, os estudantes recebiam algum feedback dos professores e foi solicitado que comentassem sobre a importância ou não desse procedimento.

Quadro 3 – Após as correções das atividades avaliativas, os estudantes recebem algum feedback dos professores e qual a importância ou não desse procedimento

Categorias	Unidade de registro	Unidade de contexto	Frequência
Recebem <i>feedback</i> e acham importante	<i>Feedback</i>	E5: “Sim, o feedback é importante para destacar erros e acertos, [...]”	9x
Às vezes recebem e acham importante	<i>Feedback</i>	E15: “Às vezes sim. Feedback são importantes para colocar ‘pingos nos is’ [...]”	9x
Não recebem, mas acham importante	<i>Feedback</i>	E14: Infelizmente, não. O feedback é mínimo, o que acaba dificultando o processo de aprendizagem, [...]	2x

Fonte: Elaboração própria (2025).

Houve um equilíbrio entre as duas primeiras categorias, visto que cada uma foi mencionada por 45% licenciandos. Outros 02 estudantes, ou seja, 10%, afirmaram que embora não recebessem o feedback, achavam que tal procedimento era importante à aprendizagem. Quanto ao feedback, Masetto (1997), destaca que este dispõe de algumas características, dentre elas, permite ao aluno e professor coletar informações relevantes; propicia um diálogo entre educador e educando; muda conforme os objetivos e potencializa a motivação dos educandos.

O quarto questionamento buscava saber se nas práticas avaliativas, os professores deixavam claros os critérios de avaliação. Os resultados estão no quadro 4.

Quadro 4 – As práticas avaliativas dos professores e os critérios de avaliação

Categorias	Unidade de registro	Unidade de contexto	Frequência
Os critérios avaliativos ficam claros	Critérios avaliativos	E14: “Sim, os critérios sempre são bem definidos, [...]”	15x
Às vezes os critérios avaliativos ficam claros	Critérios avaliativos	E17: “Alguns professores deixam os critérios claros, já outros não.”	5x

Fonte: Elaboração própria (2025).

Dos 20 licenciandos, 75% afirmaram que os critérios ficavam claros na hora de avaliar a aprendizagem, principalmente quanto às apresentações de seminários. Isso é relevante, visto que estabelecer critérios torna o processo avaliativo bem mais equitativo para os discentes,

como também mais “facilitador” para os docentes. Ao mesmo tempo, contribui para o processo de formação dos futuros professores, no sentido de compreenderem que para avaliar a aprendizagem, é necessário conhecimento sobre o assunto.

Entretanto, Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), têm observado um movimento contrário em relação a isso, pois embora se atribua determinada importância à avaliação da aprendizagem por se tratar de uma atividade intrínseca à docência, tem-se percebido uma certa discrepância nos cursos de formação inicial, visto que estes têm se mostrado com limitação de conhecimentos em relação às bases conceituais, procedimentais e técnicas da prática avaliativa.

Em relação à quinta questão, foi indagado se algum professor já havia utilizado durante as atividades avaliativas uma rubrica de avaliação. Os resultados são elencados no quadro 5.

Quadro 5 – As rubricas de avaliação utilizadas pelos professores nas atividades pedagógicas e sua contribuição à aprendizagem discente

Categorias	Unidade de registro	Unidade de contexto	Frequência
Utilização de rubricas e sua contribuição à aprendizagem	Rubricas avaliativas	E15: “Sim, já utilizou e achei que ajudou bastante.”	11x
Não utilização de rubricas	Rubricas avaliativas	E08: “Não, até o momento ainda não”	7x

Fonte: Elaboração própria (2025).

Conforme a quantidade de respostas dos licenciandos (55%), foi perceptível compreender que boa parte dos docentes já utilizou em algum momento rubricas de avaliação e que estas contribuíram para o processo de aprendizagem. Para Borges (2023, p. 20), “[...] difundir e ampliar o uso das rubricas é uma forma de fortalecer, de modo mais efetivo, a construção dos currículos e a maneira como a avaliação pode ser utilizada para o desenvolvimento das aprendizagens [...]”.

Quanto à sexta e sétima questões, estas faziam parte da Seção Atitudinal. Na questão 06, foi solicitado aos estudantes que mencionassem como eles se sentiam em relação aos diferentes instrumentos de avaliação (provas, trabalhos, apresentações etc.). Quais deixavam-nos mais ansiosos e quais os motivavam a estudar mais? No quadro 6, estão os resultados.

Quadro 6 – Como os estudantes se sentem em relação aos diferentes instrumentos de avaliação

Categorias	Unidade de registro	Unidade de contexto	Frequência
Provas e seminários geram ansiedade, mas motivam mais a estudar	Provas e seminários	E02: “Provas e apresentações me deixam mais ansioso e as apresentações e provas me motivam a estudar mais”	16x
Não gera ansiedade, nem motivação.	Ansiedade e motivação	E11: “Eu sempre lidei com essas avaliações muito tranquilo, não me sinto ansioso [...]”	2x
Sem posicionamento claro	-	E15: “Deveria ter outra forma de avaliação dos alunos, sem ser só prova”	1x

Fonte: Elaboração própria (2025).

A maior parte (80%), disse que se sentia mais ansioso ao ser avaliado por meio de provas e seminários, muito embora estes instrumentos os motivassem a estudar mais. Essa questão da ansiedade no contato com o instrumento avaliativo prova, principalmente se for de caráter oral ou em forma de seminário, pode

[...] acabar se tornando um instrumento de avaliação traumático para aqueles alunos que sentem dificuldade de falar em público [...]. No caso de provas objetivas e dissertativas, esse medo ou ansiedade pode estar ligado à dificuldade de expressar o que aprendeu por meio da escrita ou à associação ao exame, no qual o aluno deve responder exatamente o que memorizou e não demonstrar o que de fato aprendeu (Barbosa, 2016, p. 92).

Essa questão da ansiedade durante a realização das avaliações pode ser desencadeada o mais cedo possível na vida dos estudantes, visto que estes são submetidos desde a mais tenra idade às provas e exames classificatórios, geralmente já a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas respostas obtidas, também foi explicitado por um grupo de estudantes (10%), que os instrumentos elencados acima não geravam ansiedade, muito menos motivação. Para eles, tratava-se de um momento comum aos demais e que a ansiedade ocorria apenas na expectativa de saber qual a nota que se havia obtido.

A questão 07 buscava saber dos estudantes da Licenciatura em Química, qual a forma de avaliação que eles consideravam mais eficaz para o aprendizado durante o curso e por quê. No quadro 7 estão explicitadas as respostas encontradas.

Quadro 7 – Qual a forma de avaliação que os estudantes consideravam mais eficaz para o aprendizado durante o curso de Licenciatura em Química e por quê.

Formas de avaliação	%	Formas de avaliação	%
Prova escrita	30%	Júri simulado	5%
Seminário	35%	Roda de conversa	5%
Projetos e atividades práticas	10%	Não soube responder	15%

Fonte: Elaboração própria (2025).

Um ponto que chama a atenção no quadro 7, é o fato de o seminário e a prova escrita terem sido as opções mais citadas pelos estudantes (65%), embora estas tenham sido mencionadas no quadro 6 como os instrumentos que geravam mais ansiedade nos discentes. Neste ponto, podemos questionar: por que os estudantes acham essas formas de avaliação mais eficazes, mesmo elas gerando um maior grau de ansiedade? Talvez não encontremos uma resposta exata para esta pergunta. Entretanto, alguns pressupostos podem ser elencados, dentre eles, o fato de o seminário tratar-se conforme Santos (2022, p. 327), de uma “[...] estratégia

pedagógica que favorece o compartilhamento, entre professores e alunos, das discussões de textos que constituem as referências teóricas de determinada disciplina”.

Quanto à prova escrita, Vieira (2018) enfatiza que quando ela é bem planejada e elaborada com questões objetivas e subjetivas, conduzindo os estudantes a usarem o raciocínio lógico e à aprendizagem já alcançada ao longo do processo, é um bom instrumento para a avaliação. Também foram citadas em menor escala outras formas de avaliação, tais como: projetos e atividades práticas (10%), júris simulados (5%) e rodas de conversas (5%). Ou seja, foi possível perceber nas percepções dos licenciandos, que eles têm posicionamentos bem claros em relação a outras formas de avaliação da aprendizagem.

Quanto à Seção Opiniões/Sugestões, foram elaboradas duas questões inter-relacionadas: 08 e 09. A primeira delas, indagava acerca da opinião dos estudantes em relação ao que os professores poderiam fazer para tornar as avaliações mais justas e relevantes para o aprendizado deles. Já a segunda, queria saber se além das avaliações tradicionais, que outros métodos os estudantes sugeririam para avaliar o aprendizado. Os quadros 8 e 9 expõem os resultados.

Quadro 8 – Opinião dos estudantes em relação ao que os professores poderiam fazer para tornar as avaliações mais justas e relevantes para o aprendizado

Categorias	Unidade de registro	Unidade de contexto	Frequência
Diversificando os instrumentos	Diversificação	E12: “Balancear com várias avaliações, não só provas [...]”	8x
Cobrando nas avaliações aquilo que foi ensinado	Avaliações	E03: “Cobrando o que foi dado em sala de aula”	4x
Observando as dificuldades dos estudantes	Dificuldades	E06: “Observar a dificuldade de cada um e explicando o conteúdo [...]”	3x
Realizando avaliações contínuas	Avaliações contínuas	E07: “Fazendo avaliações durante todo o semestre, [...]”	2x
Definindo critérios e dando <i>feedback</i> das correções	CrITÉrios e <i>Feedback</i>	E08: “[...] trazer constantemente esse <i>feedback</i> , para que possamos entender onde erramos, onde acertamos”	3x

Fonte: Elaboração própria (2025).

As opiniões dos licenciandos, remetem à necessidade dos docentes refletirem sobre a diversificação dos meios avaliativos tendo em vista à promoção de mais equidade e fidedignidade ao processo de avaliação. Neste sentido, Vaz e Nasser (2019, p. 306), apresentam a seguinte reflexão: “considerando que a aprendizagem não ocorre de forma linear, e sim, através de múltiplas variáveis e muitos fatores que transitam no cognitivo, afetivo e sociocultural, uma pergunta poderia ser formulada: haveria um modo para realizar uma avaliação mais justa?”.

Quanto à categoria “Definindo critérios e dando *feedback* das correções”, Vaz e Nasser (2019) também se posicionam, afirmando que a prática docente revela uma lacuna na

comunicação dos critérios avaliativos aos discentes. Em uma perspectiva democrática, sugere-se a construção coletiva desses critérios, envolvendo o corpo docente e discente da instituição.

Outro ponto destacado pelos licenciandos, foi no sentido dos professores cobrarem nas avaliações aquilo que foi ensinado durante as aulas, dado que “a validade de uma avaliação depende, também, da coerência existente entre as questões e o que o que se pretende avaliar com elas (Vaz e Nasser, 2019, p. 307)”. Além disso, enfatizaram que os professores deveriam observar as dificuldades dos discentes na hora de avaliar a aprendizagem, como também realizarem avaliações contínuas, ao invés de testes/provas em momentos pontuais.

Por fim, na questão 09 da Seção Opinião/Sugestões, indagava-se o seguinte: Além das avaliações tradicionais, que outros métodos você sugere para avaliar o aprendizado dos alunos em um curso de Licenciatura em Química? Os resultados foram expostos no quadro 9.

Quadro 9 – Além das avaliações tradicionais, que outros métodos você sugere para avaliar o aprendizado dos alunos em um curso de Licenciatura em Química?

Métodos avaliativos	%	Métodos	%	Métodos	%
Seminários e oficinas	35%	Sala de aula invertida e jigsaw	5%	Aulas de campo	5%
Aulas e atividades práticas	15%	Rotação por estação e jogos didáticos	5%	Fichamentos	5%
Portfólios e projetos	5%	Júris simulados	5%	Sem sugestões	20%

Fonte: Elaboração própria (2025).

Houve uma variedade de instrumentos citados pelos licenciandos, inclusive, percebeu-se a menção a vários deles relacionados ao campo das metodologias ativas, como por exemplo, sala de aula invertida e jigsaw (5%), rotação por estação e jogos didáticos (5%), além de júris simulados (5%). Para Arruda e Kuyven (2022), diante da falta de interesse dos alunos nas aulas tradicionais, as Metodologias Ativas surgem como uma alternativa para transformar o ensino.

No entanto, os seminários e oficinas foram os mais sugeridos pelos discentes (35%). Em relação ao seminário, Barbosa (2016), enfatiza que trata-se de uma importante ferramenta que permite aos discentes pesquisarem sobre determinado assunto e depois apresentá-lo em sala de aula, promovendo a discussão e o debate acerca de diversas problemáticas.

As aulas práticas também foram elencadas (15%). Isso é compreensível, pois, por se tratar de uma turma de Licenciatura em Química, várias atividades envolvendo o uso de laboratórios e até mesmo certas atividades práticas na própria sala de aula, fazem parte do cotidiano formativo deste coletivo. Além destes, foram citados: portfólios (5%), projetos interdisciplinares (5%), júris simulados (5%), aulas de campo (5%), e fichamentos (5%).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo debruçou-se nas discussões sobre a avaliação da aprendizagem, identificando alguns aspectos teóricos referentes à essa temática à luz de autores como Hoffmann (2009), Vasconcelos (2006), Luckesi (1998, 2010), Romão (2011), dentre outros, além de evidenciar as concepções dos estudantes da licenciatura em química do IFRN campus Pau dos Ferros sobre a avaliação da aprendizagem.

Os resultados apontaram que a avaliação da aprendizagem era entendida pelos licenciandos como um processo de acompanhamento da aprendizagem, sendo uma atividade que mede e quantifica o conhecimento, além de ser sinônimo de modalidades avaliativas. Quanto às modalidades de avaliação, os estudantes demonstraram que tinham conhecimento sobre o assunto, afirmando que se tratava de etapas do processo de aprendizagem, envolvendo início, meio e fim, associadas a três modelos diferentes: diagnóstica, formativa e somativa.

Outro ponto, foi em relação ao feedback dado pelos professores. Foi identificado que os estudantes eram a favor dessa prática, muito embora nem todos tenham afirmado que recebiam algum feedback dos professores quando eram avaliados. Sobre as rubricas, a maioria enfatizou que os professores já haviam utilizado algumas delas e que o seu uso contribuiu ao processo de aprendizagem. Em se tratando dos instrumentos, as provas e os seminários foram citados como os que geravam mais ansiedade, embora fossem aqueles que mais os motivavam a estudar.

Tais resultados têm implicações significativas à formação dos licenciandos, visto que apontam que eles já dispõem de conhecimentos basilares em relação ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas questões relacionadas à avaliação da aprendizagem. Isso é fundamental, dado que na condição de futuros professores, eles poderão rever em suas práticas avaliativas, situações que consideraram constrangedoras enquanto estavam na condição de alunos e assim, exercerem uma atividade pedagógica mais reflexiva e humanizadora em relação à avaliação da aprendizagem escolar.

O presente trabalho consistiu em um ensaio inicial sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva de estudantes da licenciatura em Química do IFRN campus Pau dos Ferros, buscando compreender como esses futuros docentes percebiam e vivenciavam os processos avaliativos ao longo de sua formação. Embora este estudo represente um primeiro olhar sobre a temática, reconhece-se que ele possui potencial para ser ampliado em futuras investigações, com a intenção de aprofundar a análise e englobar uma compreensão mais abrangente e crítica sobre os diversos aspectos que envolvem a avaliação da aprendizagem no contexto da formação de professores.

REFERÊNCIAS

ARRUDA Rodrigo Patrício de; KUYVEN, Neiva Larisane. METODOLOGIAS ATIVAS: ESTRATÉGIAS PARA O PROCESSO DE ENSINAGEM NAS ENGENHARIAS. **Revista Gepesvida**, v. 8, n. 20, 2022. Disponível em: <https://icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/660>. Acesso em: 01 mar. 2025.

BARBOSA, Priscilla Mazzucio Borba. **Em busca de uma avaliação da aprendizagem livre de traumas: a relação entre medo e ansiedade de alunos no curso de Pedagogia de uma IES pública em Fortaleza – CE**. 2016. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Carla Renata de Souza Teixeira. **O uso de rubricas como instrumento pedagógico no percurso de ensino-aprendizagem e avaliação formativa**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 17 jan. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa et al. A Avaliação da Aprendizagem na Formação Docente: **Revelando Horizontes**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 34, e08097, 2023. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312023000100107&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 abr. 2025. Epub 05-Jul-2023. <https://doi.org/10.18222/ae.v34.8097>.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008. 159 p.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MASETTO, Marcos. **Didática:** a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Marcos Bispo dos. O seminário como instrumento de avaliação processual e prática reflexiva na formação inicial de professores. **Letras**, [S. l.], p. 321–348, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39577>. Acesso em: 2 mar. 2025.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza; FREITAS, Pâmela Félix; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e241339, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147241339>. Acesso em: 25 fev. 2025.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006

VAZ, Rafael Filipe Novôa; NASSER, Lilian. Em busca de uma avaliação mais “justa”. **Com a Palavra, o Professor**, v.4. 209-310. 10.23864/cpp.v4i3.367, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340363886_Em_busca_de_uma_avaliacao_mais_justa. Acesso em: 02 mar. 2025.

VIEIRA, Antonio Dinamarco da Cruz. Avaliação escolar: um estudo sobre a importância dos instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem. **Contraponto**, v. 7, n. 1, p. 97-107, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/contraponto/article/view/8581>. Acesso em: 03 maio 2025.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bxfq69RW6GWvBH7hP5sNkgy/>. Acesso em: 01 abr. 2025.