



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

O ERRO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DOS
LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFAL

LUCAS MARIANO BRITO SILVA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2026

LUCAS MARIANO BRITO SILVA

O ERRO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DOS
LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFAL

Dissertação apresentada a banca de defesa como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (Mestrado) da Universidade Federal de Sergipe, sob orientação do Prof. Dr. **Carlos Alberto de Vasconcelos**.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Epistemologia e Ensino, Práticas Pedagógicas e Formação de professores

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2026

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586e Silva, Lucas Mariano Brito.
O erro na avaliação de aprendizagem: concepções dos licenciados de Ciências Biológicas da UFAL / Lucas Mariano Brito Silva; orientador Carlos Alberto de Vasconcelos. - São Cristóvão, SE, 2026.
165 f.: il.

Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2026.

1. Biologia – Estudo e ensino. 2. Avaliação educacional. 3. Pedagogia crítica. 4. Professores - Formação. I. Vasconcelos, Carlos Alberto de, orient. II. Título.

CDU 37.012:57



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGEICIMA



LUCAS MARIANO BRITO SILVA

O ERRO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFAL

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
27 DE MARÇO DE 2026

Documento assinado digitalmente



CARLOS ALBERTO DE VASCONCELOS
Data: 27/03/2026 18:33:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos (Orientador)
PPGEICIMA/UFS

Documento assinado digitalmente



ELAINE DE JESUS SOUZA
Data: 30/03/2026 18:47:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elaine de Jesus Souza (Membro interno)

PPGEICIMA / UFS

Documento assinado digitalmente



MARIA LENILDA CAETANO FRANÇA
Data: 30/03/2026 20:48:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Lenilda Caetano França (Membro externo)
Universidade Federal de Alagoas/UFAL

Documento assinado digitalmente



ERINALDO FERREIRA DO CARMO
Data: 27/03/2026 20:27:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo (Membro externo)
Universidade Federal de Pernambuco/UFPE

AGRADECIMENTOS

Esse espaço representa genuinamente a gratidão a todos os processos e desafios enfrentados nessa trajetória, assim como o apoio e contribuição de todos(as) que me ajudaram a chegar até aqui.

Agradeço, inicialmente, ao meu bom Deus, por ter me dado saúde, força e persistência para superar as dificuldades para alcançar mais um objetivo.

Agradeço imensamente aos meus pais, Maria Janice Brito Silva e José Cicero Mariano da Silva (*in memoriam*) pelo amor, incentivo, apoio incondicional e por me oportunizarem o acesso e permanência à educação. Minhas grandes referências.

Agradeço aos meus irmãos, Mariana, Ferdnando, Diego (*in memoriam*) e Jamerson por ajudarem a guiar os meus passos e serem meus professores e referências de vida.

Agradeço a minha companheira, Millena Sthefany, que, com amor e companheirismo, me acompanha e me apoia diariamente nessa jornada.

Agradeço, em especial, ao meu orientador, Carlos Alberto Vasconcelos, a quem eu tenho total respeito e admiração, e que representa uma referência profissional. Durante essa jornada, tive a oportunidade de conhecê-lo e de conviver com ele no cotidiano da rotina acadêmica, sobretudo de aprender. Gratidão por todo suporte, dedicação, diálogo e acolhimento nessa caminhada marcada por desafios, mudanças e aprendizados.

Agradeço também a Ester, Magno, Joselita, Givanilton, Jéssica, Gabriel e Jhonatas, amigos(as) que conquistei e que foram rede de apoio nessa caminhada, com a convicção de que o diálogo, a empatia e o companheirismo são essenciais para as boas relações que estabelecemos ao longo da vida.

Agradeço, em especial, à Prof^ª. Dr^ª Maria Lenilda Caetano França, por todo apoio, acolhimento e direcionamento, que desde a graduação contribui diretamente na minha formação pessoal e profissional.

Agradeço à Universidade Federal de Sergipe (UFS), representada pelo seu corpo docente, gestão, administração e terceirizados.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) por todas as vivências e oportunidades formativas ofertadas nessa jornada. Do mesmo modo, agradeço também aos(às) professores(as) por todos os ensinamentos e diálogos construídos, contribuindo efetivamente na minha formação profissional.

Agradeço ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC), pelo espaço de diálogo, acolhimento e aprendizado que contribuíram diretamente na construção da maturidade científica.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão do apoio financeiro através da bolsa de estudos, fundamental para a manutenção e desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço à direção da Unidade Educacional Penedo e ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, UFAL/U.E Penedo, pelo diálogo e cooperação para a realização deste estudo. Do mesmo modo, agradeço aos participantes do estudo que, voluntariamente, contribuíram de forma efetiva para o desenvolvimento da pesquisa.

A agradeço, gentilmente, à banca examinadora, composta pelo Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos, à Prof^ª. Dr^a Elaine de Jesus Souza, à Prof^ª. Dr^a Maria Lenilda Caetano França, e ao Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo, por todas as contribuições e direcionamentos na construção deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos(as) os(as) professores(as) que alicerçaram a minha formação pessoal e profissional desde a educação básica, assumindo a responsabilidade de formar cidadãos críticos e autônomos, e que lutam diariamente para transformar a realidade educacional brasileira. A todos(as), minha sincera gratidão!

[...] Ao avaliar nos transformamos em leitores de sujeitos, de seus textos e contextos, o que nos remete à leitura de nós mesmos construindo e reconstruindo sentidos nessa interlocução (Hoffmann, 2019, p. 115).

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é considerada uma questão nevrálgica no campo educacional, pois acompanha o desenvolvimento dos estudantes, a prática pedagógica e políticas voltadas para esta área. Este trabalho tem como objetivo compreender as concepções dos licenciandos em Ciências Biológicas da UFAL sobre o erro na avaliação da aprendizagem a partir das suas experiências formativas/acadêmicas. Para tanto, o percurso metodológico baseia-se em uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, adotando os procedimentos metodológicos de estudo de caso, revisão integrativa da literatura do período de (2020-2025), análise documental do PPC (2018) e entrevista semiestruturada. A pesquisa foi realizada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Unidade Educacional Penedo (U.E Penedo), com dez licenciandos regularmente matriculados no último ano de formação do referido curso. Para fins de análise de dados, utilizou-se os pressupostos teóricos da análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados da pesquisa demonstram que o PPC se alinha à concepção de avaliação diagnóstica e formativa, no entanto, não há Componentes Curriculares na Matriz Curricular que abordem de maneira central a avaliação. Contudo, destaca-se a criação de um componente curricular eletivo como principal contribuição para a formação dos licenciandos. Em relação às concepções sobre a avaliação da aprendizagem, nota-se a presença de concepções plurais, alinhando-se a perspectiva da concepção de verificação de aprendizagem, como também horizontes da avaliação formativa associada ao acompanhamento dos estudantes e da (re)orientação da prática pedagógica. No que se refere ao erro, identificou-se a concepção na perspectiva punitiva, no entanto, revela-se também nuances da visão formativa no processo de ensino-aprendizagem. Ainda nesse aspecto, evidenciou-se fragilidades nas discussões sobre o tema em relação a avaliação da aprendizagem na formação inicial, fator que denota um olhar mais atento à temática. No que concerne às experiências formativas/acadêmicas evidenciou-se que, a maioria das vivências foram oportunizadas durante o curso de formação inicial, principalmente em disciplinas pedagógicas, embora tenha ocorrido de maneira secundarizada. De modo geral, pretende-se com essas conclusões contribuir para o campo científico e social ao propor diálogos acerca da formação inicial de professores, relação do erro e a avaliação de aprendizagem no âmbito acadêmico das universidades e das instituições de ensino, bem como na formação dos futuros professores e na autoavaliação do curso.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Concepção de licenciandos; Ciências Biológicas; Erro.

ABSTRACT

Learning assessment is considered a crucial issue in the educational field, as it accompanies student development, pedagogical practice, and policies focused on this area. This work aims to understand the conceptions of undergraduate students in Biological Sciences at UFAL (Federal University of Alagoas) regarding error in learning assessment based on their formative/academic experiences. To this end, the methodological approach is based on qualitative research, descriptive and exploratory in nature, adopting the methodological procedures of case study, integrative literature review of the period (2020-2025), document analysis of the PPC (2018), and semi-structured interviews. The research was conducted in the Biological Sciences undergraduate course at the Federal University of Alagoas (UFAL), Penedo Educational Unit (U.E. Penedo), with ten undergraduate students regularly enrolled in their final year of the course. For data analysis purposes, the theoretical assumptions of Bardin's (2016) content analysis were used. The research results demonstrate that the PPC (Pedagogical Project of the Course) aligns with the concept of diagnostic and formative assessment; however, there are no curricular components in the curriculum matrix that centrally address assessment. Nevertheless, the creation of an elective curricular component stands out as a major contribution to the training of undergraduate students. Regarding conceptions of learning assessment, plural conceptions are noted, aligning with the perspective of learning verification, as well as horizons of formative assessment associated with student monitoring and the (re)orientation of pedagogical practice. Concerning error, a punitive perspective was identified; however, nuances of a formative view in the teaching-learning process are also revealed. Furthermore, weaknesses in discussions on the topic of learning assessment in initial teacher training were evident, indicating a need for closer attention to the subject. Regarding formative/academic experiences, it was evident that most experiences were offered during the initial teacher training course, mainly in pedagogical subjects, although in a secondary manner. In general, these conclusions aim to contribute to the scientific and social field by proposing dialogues about initial teacher training, the relationship between error and learning assessment within the academic context of universities and educational institutions, as well as in the training of future teachers and in the self-evaluation of the course.

Keywords: Learning assessment; Undergraduate students' conceptions; Biological Sciences; Error.

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje se considera un tema crucial en el ámbito educativo, ya que acompaña el desarrollo estudiantil, la práctica pedagógica y las políticas centradas en esta área. Este trabajo tiene como objetivo comprender las concepciones de los estudiantes de pregrado de Ciencias Biológicas de la UFAL (Universidad Federal de Alagoas) respecto a los errores en la evaluación del aprendizaje, con base en sus experiencias formativas y académicas. Para ello, el enfoque metodológico se basa en una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria, adoptando los procedimientos metodológicos de estudio de caso, revisión integradora de la literatura del periodo (2020-2025), análisis documental del PPC (2018) y entrevistas semiestructuradas. La investigación se llevó a cabo en la carrera de Ciencias Biológicas de la Unidad Educativa Penedo (UE Penedo) de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL), con diez estudiantes de pregrado matriculados en su último año de la carrera. Para el análisis de datos, se utilizaron los supuestos teóricos del análisis de contenido de Bardin (2016). Los resultados de la investigación demuestran que el PPC (Proyecto Pedagógico del Curso) se alinea con el concepto de evaluación diagnóstica y formativa; sin embargo, no existen componentes curriculares en la matriz curricular que aborden la evaluación de manera central. No obstante, la creación de un componente curricular optativo destaca como una contribución importante a la formación de estudiantes de pregrado. En cuanto a las concepciones de la evaluación del aprendizaje, se observan concepciones plurales, alineadas con la perspectiva de la verificación del aprendizaje, así como horizontes de evaluación formativa asociados con el seguimiento del estudiante y la (re)orientación de la práctica pedagógica. Respecto al error, se identificó una perspectiva punitiva; sin embargo, también se revelan matices de una visión formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se evidenciaron debilidades en las discusiones sobre el tema de la evaluación del aprendizaje en la formación inicial del profesorado, lo que indica la necesidad de prestar mayor atención al tema. En cuanto a las experiencias formativas/académicas, se evidenció que la mayoría de las experiencias se ofrecieron durante el curso de formación inicial del profesorado, principalmente en asignaturas pedagógicas, aunque de manera secundaria. En general, estas conclusiones pretenden contribuir al ámbito científico y social proponiendo diálogos sobre la formación inicial del profesorado, la relación entre el error y la evaluación del aprendizaje en el contexto académico de las universidades e instituciones educativas, así como en la formación de futuros docentes y la autoevaluación del curso.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje; Concepciones de los estudiantes de pregrado; Ciencias biológicas; Error.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão da revisão integrativa	50
Quadro 2 - Trabalhos selecionados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2020-2025).....	51
Quadro 3 - Trabalhos sobre avaliação da aprendizagem oriundos do PPGEICIMA/UFS na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2010-2025).....	53
Quadro 4 - Artigos selecionados na plataforma Periódicos da Capes (2020-2025).....	55
Quadro 5 - Matriz de análise das produções selecionadas da BDTD e dos Periódicos da Capes	57
Quadro 6 - Sistematização da pesquisa em objetivos, instrumento de geração e análise dos dados	82
Quadro 7 - Categorização à luz da análise de conteúdo de Bardin (2016) do PPC de Ciências Biológicas da UFAL/U.E Penedo	84
Quadro 8 - Matriz curricular do curso de Lic. em Ciências Biológicas da UFAL/U.E Penedo	91
Quadro 9 - Categorias temáticas a partir das concepções e experiências formativas/acadêmicas sobre avaliação da aprendizagem	98
Quadro 10: Categorias temáticas a partir das concepções e experiências formativas/acadêmicas sobre o erro na avaliação da aprendizagem.....	112
Quadro 11: Categorias temáticas a partir das experiências formativas/acadêmicas sobre o erro na avaliação da aprendizagem na formação inicial	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2020-2025)	50
Tabela 2 - Resultados das buscas nos Periódicos da Capes (2020-2025)	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização do município de Penedo/AL	68
Figura 2 - Fluxograma de sistematização do percurso metodológico	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição quantitativa das produções da BDTD do período de (2020-2025) ..	59
Gráfico 2 - Distribuição quantitativa das produções dos Periódicos da Capes do período de (2020-2025).....	60
Gráfico 3 - Distribuição das produções por região na BDTD (2020-2025).....	61

LISTA DE SIGLAS

AB	Avaliação Bimestral
AACC	Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais
ACE	Atividades Curriculares de Extensão
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CA	Comissão de Avaliação do Curso
CAA	Comissão de Autoavaliação
CHIC	Carga Horária de Integralização Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EA	Educação Ambiental
FOPTIC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFS	Universidade Federal de Sergipe
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PET	Programa de Educação Tutorial
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PCC	Práticas Como Componentes Curriculares
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NF	Nota Final
PF	Prova Final
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação (PNE)
PNEU	Política Nacional de Extensão Universitária
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PCC	Práticas Como Componentes Curriculares
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1 Trajetória histórica da avaliação da aprendizagem na legislação educacional no Brasil	
28	
2.2 As dimensões da Avaliação Educacional	30
2.3 Reflexos da avaliação da aprendizagem nas tendências pedagógicas	34
2.4 Entrelaçando experiências e concepções	39
2.5 As contribuições de Gaston Bachelard para a Educação.....	41
2.6 Um olhar sobre o erro na avaliação da aprendizagem.....	44
3 REVISÃO INTEGRATIVA: O QUE OS ESTUDOS RECENTES NOS DIZEM?	47
3.1 Caminho metodológico	47
3.2 Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa	48
3.3 Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, resultados das buscas e identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados	49
3.4 Categorização dos estudos selecionados	57
3.5 Análise e interpretação dos resultados	59
4 PERCURSO METODOLÓGICO	68
4.1 <i>Lócus</i> da pesquisa.....	68
4.2 Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, UFAL/Campus Arapiraca/U.E Penedo	
70	
4.3 Definição do <i>lócus</i> e da população de estudo.....	71
4.4 Caracterização da população de estudo	73
4.5 Desenho metodológico da pesquisa.....	75
4.6 Geração de dados	77
4.7 Técnica de análise de dados	81
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	83
5.1 Análise do PPC do curso de Ciências Biológicas da UFAL.....	83
5.1.1 Dimensões da avaliação no PPC.....	85
5.1.2 Normas e estrutura do sistema de avaliação	87
5.1.3 Concepção de avaliação	89
5.1.4 Matriz curricular	91
5.2 Avaliação da Aprendizagem: concepções e experiências.....	97
5.2.1 Concepções e experiências sobre avaliação da aprendizagem	98
5.2.2 Concepções e experiências sobre o erro na avaliação da aprendizagem.....	112
5.2.3 Experiências formativas/acadêmicas na formação profissional sobre avaliação da aprendizagem.....	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE A – Instrumento de geração de dados.....	152
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	155
ANEXO A – Folha de rosto.....	160
ANEXO B – Termo de anuência da instituição.....	161
ANEXO C – Parecer consubstanciado emitido pelo Comitê de ética em Pesquisa	162

TESSITURAS INICIAIS: QUE CAMINHOS ME CONDUZIRAM ATÉ AQUI?

A reflexões que conduzem as tessituras iniciais são: que caminhos me conduziram até aqui? Quais experiências, vivências e concepções dialogam com a minha formação até a proposição desse estudo? A formação enquanto professor é constituída a partir das experiências da história de vida, da formação inicial e continuada, assim como pelas práticas pedagógicas vivenciadas, em que por meio das teias de relações e da dimensão pessoal e profissional que aprendemos a nos tornar professor (Farias *et al*, 2009). Nessa direção, alinhando-se a Novóia (2000) o desenvolvimento de uma carreira enquanto professor é caracterizada por processos que não se configuram de forma linear. Pelo contrário, a formação do professor é singular, repleta de nuances e facetas (Furlanetto, 2003).

Com o intuito de apresentar a construção da formação enquanto professor e os elementos que justificam a escolha da temática, as questões que serão mencionadas nos parágrafos posteriores abordarão os aspectos subjetivos que instigaram a proposição do presente estudo, justificadas a partir da dimensão pessoal e profissional.

Inicialmente, recorro à literatura de José Saramago, importante escritor e poeta português, com destaque a sua obra: **“O conto da Ilha desconhecida”**, publicado no ano de 1997. A obra conta a história de um homem em busca de uma ilha desconhecida que, apesar de ser alertado que não existira mais ilhas a serem descobertas, tem o propósito de encontrá-la. De maneira geral, o conto apresenta como principal reflexão a busca pelo autoconhecimento ao destacar de maneira singela que “[...] é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós” (Saramago, 1997, p. 8). A busca incessante pelo desconhecido apresentada na obra remete à necessidade de sair de si para, de fato, enxergar o eu. Tal reflexão aflora a discussão da descoberta do eu professor.

De maneira análoga, a “ilha desconhecida”, na qual destacarei aqui, é parte da minha trajetória para me tornar professor até a descoberta do eu professor. É fato que o processo de construção profissional do professor é árduo, principalmente ao reconhecer os desafios da carreira, muitas vezes dolorido como a formação das pérolas pelas ostras. Dialogando com tal questão, Rubem Alves, contribui com a metáfora **“Ostra feliz não faz pérola”**. Ao propor tal escrito, o autor narra a história de um conjunto de ostras felizes, com exceção de uma ostra solitária que sofria de dor por um grão de areia que havia entrado em seu corpo. No entanto, para livrar-se da dor, esse animal envolveu o corpo estranho com uma substância lisa, brilhante e redonda até formar a pérola e cessar a dor que lhe incomodava (Alves, 2008). A metáfora proposta permite refletir diretamente na justificativa pessoal ao compreender a dor que a ostra

sentia como um incômodo, que a permitiu criar possibilidades para transformá-la em beleza, mas para isso é necessário contextualizar a partir das experiências no processo de escolarização, bem como na formação profissional, principalmente através de vivências no campo do estágio supervisionado e das reflexões advindas no curso de mestrado.

Início o relato com o questionamento: “Que caminhos me conduziram até aqui? É fato destacar, inicialmente, que **ser professor** não era um sonho, mas ao longo do processo de formação profissional em Licenciatura em Ciências Biológicas na UFAL, em específico na disciplina de Profissão Docente, com o professor Marcos Sobral, construí novos olhares sobre a profissão do professor até me **tornar professor**, aos poucos, ao longo da formação.

Durante esse processo, revisitei a escolarização através das reflexões e dos desafios enfrentados, agora como futuro docente. Oriundo de escola pública, as problemáticas sempre estiveram marcadas pela falta de infraestrutura, ausência de professores, processos de ensino baseados em repetições e, principalmente, avaliações que serviam para classificar o desempenho dos estudantes, cenário que ainda persiste.

Nesse contexto, nos processos avaliativos, recordo-me com muita frequência de processos extenuantes, repetitivos e que serviam apenas para decorar ou reproduzir as ideias “transmitidas” por parte dos professores. A perspectiva transmissiva do ensino sempre foi bem frequente e, por muito tempo, não a compreendia até ingressar em um curso de licenciatura. Com concepções formadas sobre o ensino, assim como sobre a avaliação da aprendizagem, principalmente pelas “tatuagens da alma” como destaca Santos Guerra (2009, p. 101) ao definir como “marcas psicológicas que permanecem gravadas durante muito tempo, por vezes para toda a vida”. Essas marcas em relação à avaliação, permearam até a formação profissional, no entanto, a partir das experiências enquanto **professor em formação**, principalmente nos estágios supervisionados, já apresentava sinais de ruptura de ideias antes estabelecidas como marcas da escolarização, alinhando-se a Furlanetto (2003, p. 6) ao compreender que “[...] aprender assusta, porque rompe, desloca, une e sobretudo transmuta”.

No campo do estágio, especificamente, nos momentos de regência, os principais desafios a serem superados pautavam-se em questões: Como ensinar? Como planejar uma aula de 50 minutos? Quais instrumentos e/ou atividades podem ser pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes? Como avaliar um aluno de forma justa? O que fazer ao se deparar com o erro? Como dialogar sobre o erro sem provocar efeitos negativos no estudante? Tais reflexões persistem, por compreender que o ato de avaliar é um processo contínuo, assim como a construção do ser professor.

As experiências do estágio supervisionado, em particular nas atividades de regência, foram marcantes e desafiadoras, sobretudo por se tratar de um período posterior à pandemia da covid-19, em um cenário educacional que sofreu mudanças nas formas de comunicação e nas relações sociais, impactando diretamente o contexto educativo. Os encontros permitiram identificar dificuldades dos estudantes em conceitos basilares, fazendo com que, mais uma vez, as reflexões se tornassem latentes.

A experiência mais marcante durante o estágio supervisionado refere-se a um momento avaliativo em que fui convidado pelo professor regente para elaborar uma pergunta aos estudantes após um seminário. O questionamento feito aos estudantes não foi compreendido pela turma por possuir termos técnicos do conteúdo trabalhado, sendo necessário reformular para melhor entendimento. Naquele momento, embora não tivesse ciência, estive diante dos obstáculos epistemológicos propostos por Gaston Bachelard, um dos teóricos que contribui para as reflexões propostas neste estudo e, principalmente, do desafio de **avaliar**.

Em paralelo a isto, o interesse e afinidade nos estudos relacionados à formação de professores que iniciaram na disciplina de Profissão Docente foram fundamentais para essa jornada. Em meio ao processo de conclusão do curso, tive o prazer de conhecer a Prof^a Lenilda Caetano. Nesse momento, alinho-me às ideias de Paraíso (2015) ao definir o primeiro encontro potente como aquele capaz de mobilizar forças para novas possibilidades, bem como de pensar a formação de professores sob outras perspectivas. A partir desse encontro, tive a oportunidade de desenvolver estudos com ênfase em indicadores educacionais relacionados à formação de professores que resultaram no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Essa aproximação com a temática me permitiu construir um aprofundamento teórico, que fundamentou a definição dos passos a serem trilhados na proposta inicial de pesquisa para seleção de mestrado.

O processo de ingresso no mestrado foi demasiadamente tenso e, por ora, desgastante, no entanto, este era um passo que outrora não havia sonhado, mas ao longo do processo de formação tornou-se parte de um objetivo maior. O ingresso no mestrado representa o segundo encontro potente, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto Vasconcelos, orientador desta pesquisa. Os primeiros encontros, junto ao orientador, ainda indeciso dos caminhos a serem trilhados, foram definidos em conjunto, com diálogo, autonomia, apoio e protagonismo. Considero estas como as principais lições compartilhadas no decorrer do curso e que me permitiram construir novas pontes e superar obstáculos.

O primeiro caminho escolhido foi o estudo acerca da Educação Ambiental (EA), área do meu interesse e afinidade por ter formação técnica em Meio Ambiente, no entanto, as experiências durante as disciplinas de Didática do Ensino de Ciências e Matemática, além da

disciplina de Fundamentos do ensino: aspectos históricos e epistemológicos, juntamente com as escritas e a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC)¹, motivaram-me a explorar outras possibilidades.

O FOPTIC é um grupo de pesquisa vinculado à Universidade Federal de Sergipe (UFS), criado em 2018 pelo prof. Dr. Carlos Alberto Vasconcelos, orientador deste estudo, com objetivo de reunir pesquisadores, professores e estudantes vinculados à UFS, assim como outras instituições acadêmicas, escolares e de pesquisa na realização de projetos/pesquisas individuais e/ou coletivos acerca da Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação, orientado pelas linhas de pesquisa: a) I – Processos Educacionais e Investigativos na Contemporaneidade; b) II – Educação em Ciências Naturais, Matemática e Tecnologias, linha na qual a pesquisa em questão é conduzida.

Destaco, em especial, o FOPTIC como um ponto de encontro e debate com pesquisadores e professores de diferentes áreas e experiências no amplo campo de estudo do grupo. Esses encontros permitiram conhecer produções científicas já realizadas e pesquisas em andamento, bem como participar de diversas formações no contexto científico e metodológico, que contribuíram para esse percurso formativo. Tal oportunidade foi crucial na formação do professor/pesquisador pelo diálogo, as trocas de experiências e intercâmbios culturais e científicos.

Nesse ínterim, imbuído de experiências e reflexões sobre os caminhos da pesquisa, os estudos relacionados à EA já não tensionavam as reflexões como antes, e isso me incomodava, **assim como a ostra**. Diante desse cenário, estabelece-se o terceiro encontro potente, na disciplina de Currículo e avaliação, sob supervisão do Prof. Dr. Carlos Alberto Vasconcelos e da Prof^a. Dr^a. Elaine de Jesus Souza, além da participação do Prof. Dr. Erinaldo Ferreira. As discussões promovidas nesses encontros foram essenciais para propor a mudança e condução para o presente estudo. O alinhamento entre as questões que envolvem o erro e avaliação da aprendizagem nunca estiveram distantes da minha realidade na escolarização, muito menos na formação profissional, no entanto, nunca foram tensionadas a tal ponto. Assim, propus-me a compor tessituras no campo de estudo a partir dos desafios da prática avaliativa, sobretudo pela necessidade de explorar uma área de investigação que me faz sentir como a ostra, capaz de transformar a dor em beleza.

¹ Endereço de registro do FOPTIC no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através do link de acesso: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7299696563862653.

Importa ainda destacar que a mudança é um processo que demanda energia e novos desafios a serem superados. Entretanto, filio-me à reflexão de Alves (2008) de “que ostra feliz não faz pérola”. A pesquisa é um processo árduo, por vezes dolorido, assim como o corpo estranho que afetava a ostra. É nessa perspectiva que o autor afirma que “são os que sofrem que produzem a beleza, para parar de sofrer. Esses são os artistas” (Alves, 2008, p. 9). É meramente o ato de sofrer, em seu sentido figurado, que se permite produzir pérolas. Seria pretensioso da minha parte tratar este trabalho como um produto semelhante ao produzido pela ostra, como uma pérola, porém, as energias dedicadas para tal, buscam, de fato contribuir para a compreensão das interfaces da formação de professores nos aspectos inerentes à avaliação da aprendizagem e como essas questões foram/são discutidas na formação inicial.

Assim, na perspectiva profissional, justifico a pertinência desse estudo sob o viés da inexperiência, principalmente por ainda não ter vivenciado a realidade do chão da escola em atividades além dos estágios supervisionados obrigatórios durante a graduação. Dialogo com a ideia de que o professor se completa em espaços formativos como a sala de aula, no contato com os estudantes, e que o fazer docente se constrói na práxis, na ação e reflexão, das ações pedagógicas. Entre tais ações, a avaliação da aprendizagem se caracteriza como uma das fundamentais do âmago docente e, portanto, merece um olhar crítico e reflexivo do professor, principalmente por reconhecer seu papel na trajetória dos educandos e como pode impactá-la.

Embora não possua experiência profissional, a leitura que construo parte das experiências acadêmicas, em especial, como monitor em um curso comunitário preparatório para Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ofertado pelo Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes Penedo, na UFAL, Campus Arapiraca, Unidade Educacional Penedo. Durante esse período de aprendizado, tive a oportunidade de experienciar a prática pedagógica, sobretudo a avaliação da aprendizagem, muitas vezes pela perspectiva classificatória, reflexo da proposta excludente do exame. Por outro lado, desenvolvi também metodologias com caráter de acompanhamento individual, permitindo compreender as dificuldades específicas de cada estudante, seus contextos, sentimentos, sonhos e angústias. A partir daí, foi possível perceber as facetas do exame, sua representação na vida dos estudantes e, ao mesmo tempo, o quanto o professor é importante nesse processo, mesmo sem experiência.

Daí que a inexperiência ganha destaque, mas não representa a totalidade desta análise. Do ponto de vista positivo, a inexperiência nos faz sonhar um sonho operante conforme Corazza (2021), que permite sonhar a docência com excelência, no entanto, muitas vezes pode se aproximar da utopia considerando os desafios da realidade escolar. Do ponto de vista que considero negativo, a inexperiência pode reproduzir práticas distantes da realidade e não

apresentarem os resultados "sonhados", mas que representam um pontapé para novas proposições. Portanto, sob essa ótica é que construo tal justificativa e proponho reflexões acerca da avaliação da aprendizagem, principalmente pela pertinência para a minha formação profissional para atuar no magistério, desenvolvendo práticas avaliativas justas, democráticas, inclusivas e que valoriza as diferenças individuais.

De modo geral, os momentos de reflexão sobre a minha trajetória na escolarização, as vivências na formação profissional e os desafios ao assumir a responsabilidade de formar cidadãos me permitiram **descobrir a ilha**, enxergar o eu, principalmente, o eu professor, além do eu pesquisador, que busca contribuir para o desenvolvimento do campo social, educacional e científico, sobretudo na perspectiva da formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

As discussões que permeiam o cenário educacional, sobretudo na perspectiva do ensino formal, estão entrelaçadas com questões sociais, políticas e econômicas, que buscam acompanhar as mudanças da sociedade. Nesse cenário, pautas recorrentes do campo teórico-científico estão constantemente associadas à avaliação escolar, como um dos eixos basilares da escola. Segundo Vasconcelos (2016), os estudos acerca da avaliação compõem uma das vertentes mais presentes no campo científico educacional, sobretudo nos contextos de reformas educativas.

Silva (2016) aponta a avaliação da aprendizagem como uma questão nevrálgica, por se tratar de uma temática amplamente discutida no campo da educação. Entretanto, é necessário destacar que, historicamente, a avaliação assume o papel excludente, de controle social como aponta Esteban (2002), que prioriza a classificação dos estudantes. Na visão de Luckesi (2000, p. 5) “a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos”. Corroborando essa visão, Santos (2011) aponta que o medo da avaliação reverbera nos desafios da educação e na evasão dos estudantes.

Segundo Esteban (2013), tais desafios estão diretamente relacionados ao processo avaliativo no qual os professores definem a aprovação ou reprovação escolar. Nesse cenário, Silva (2016) ressalta que o modelo de avaliação adotado pela educação se associa à dicotomia do acerto e erro, na qual o acerto é valorizado e representado como demonstração do saber. Em contrapartida, o erro é evitado e associado à falta de aprendizagem. De acordo com Poso e Monteiro (2019, p.3), “o erro não deve ser encarado como oposição do saber, como sinônimo de incompetência e confirmação de impossibilidade”. Nesse cenário, o erro é um dos elementos intimamente relacionados a reprovação escolar.

O estudo desenvolvido por Jucá (2022) também aponta que, no âmbito educacional, o erro é visto sobre o viés negativo associado à reprovação do aluno ou à falta de conhecimento que, segundo Esteban (2013), representa a visão dominante na escola. Assim, entende-se que o erro é um elemento que deve ser evitado, desprezando-o no processo ensino-aprendizagem². Nessa perspectiva, Santos (2020) destaca que, no ensino tradicional, o erro é visto sob a perspectiva punitiva, coadunando com a visão de Luckesi (2001), ao afirmar que as condutas consideradas como erros estão no passado e no presente da prática escolar em forma de castigo.

² O termo “ensino-aprendizagem” será assim utilizado, com hífen, durante o desenvolvimento desta dissertação, se referindo como processo único e indissociável, na perspectiva de Carlos Alberto Vasconcelos.

Destarte, Esteban (2002) ressalta a necessidade de o professor analisar o erro por outro prisma, oferecendo indícios da construção de conhecimento do aluno com intuito de converter o não-saber por ainda não-saber, compreendendo a possibilidade de construção de novos conhecimentos necessários e possíveis no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é nesse contexto que a epistemologia de Bachelard, contribui para promover reflexões pertinentes em torno do erro no processo avaliativo. De acordo com Santos (2020), Bachelard destaca o erro como um importante elemento para construção do conhecimento, pois é a partir da retificação do erro que ocorre a evolução do conhecimento, não de forma cumulativa, mas de modo ampliado e dialético.

De acordo com Santos (2020), o epistemólogo defende a ideia de que, na Ciência, não há ideias absolutas, portanto, a possibilidade de contestação e as descobertas tornam-se erros primeiros que foram superados. Para Jucá (2022, p. 2) “no processo de construção do conhecimento científico, o erro aparece como algo positivo capaz de produzir reflexões e levar a descobertas de novos conhecimentos”. Sendo assim, os estudos dedicados à análise do erro no processo formativo podem contribuir tanto para o aluno como para o professor nas reflexões sobre o erro e nas práticas pedagógicas (Santos, 2020).

Ciente de tais questões, compreender o professor como peça fundamental no processo avaliativo torna-se essencial para possibilitar uma formação que contribua para a ação e a reflexão sobre a própria prática pedagógica³, entendida como um ato de reconstrução. Como ressalta Esteban (2013), trata-se de articular, de forma dialética, reflexão e ação; teoria e prática; saber e não saber, entre outros dilemas. De acordo com Gonzaga (2020), a formação inicial de professores enfrenta o desafio de possibilitar aos futuros docentes subsídios teóricos e práticos para uma prática pedagógica alinhada ao desenvolvimento das atividades profissionais, sobretudo na sala de aula da Educação Básica.

Para tanto, entende-se que, nos cursos de formação inicial, o processo de transição de alunos para se tornar professor é uma das fases mais intensas de aprendizagem, principalmente por se tratar do contato com ambientes desconhecidos (Garcia, 2011). A realidade escolar, os desafios em sala de aula como a prática avaliativa são questões a serem consideradas nessa transição. Ao mesmo tempo, é fundamental compreender que a construção da carreira docente não ocorre de forma linear, caracteriza-se pelo processo. Segundo Freire (1991, p. 58)

³ Este trabalho alinha-se a perspectiva teórica de Souza (2025) ao compreender a prática pedagógica como um fenômeno complexo que extrapola as ações pedagógicas do professor como ministrar aula, envolvendo outros fatores como formação inicial, planejamento, relação professor-aluno, condições locais, condições materiais de professores e alunos, documentos oficiais e diretrizes curriculares, avaliações externas desempenho, entre outros.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. A reflexão proposta pelo autor destaca o processo de formação, que engloba a formação inicial e continuada, a relação com prática pedagógica e a reflexão sobre ela de maneira permanente que ocorre no decorrer da construção profissional.

Conforme analisa Nóvoa (1992), o ciclo de vida profissional do professor pode ser percorrido de diferentes maneiras, envolvendo fases como a de “exploração”, característica do início da carreira e marcada pela busca de experimentação de novos papéis, e a de “estabilização”, associada ao domínio das características do trabalho docente, com ênfase na especialização.

Os estudos desenvolvidos por Tardif (2000, p. 10) sobre a prática profissional do professor também destacam os saberes como “[...] conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Conforme o autor mencionado, os saberes profissionais dos professores são temporais, na medida em que os conhecimentos relacionados ao ensino, aos papéis docentes e às formas de ensinar decorrem de sua trajetória histórica e das experiências oriundas do processo de escolarização. Além disso, tais saberes são plurais, uma vez que esses conhecimentos têm origem na formação escolar, nas disciplinas cursadas ao longo da formação, nas práticas e nos saberes pedagógicos, bem como nas experiências profissionais e nos programas ou manuais escolares. E são heterogêneos por reunir concepções, técnicas e teorias a depender da necessidade metodológica. Para além disso, os saberes profissionais são personalizados e situados por se tratar de uma atividade que envolve a interação humana, e são situados por necessitar atender a situações específicas.

Nesse contexto, importa ressaltar que a prática pedagógica decorre de saberes que constituem o fazer docente em diversos cenários, principalmente, no início da carreira, sendo um dos principais: a prática avaliativa. Diante dessa perspectiva, Costa (2020, p. 16) destaca:

Se a formação inicial não apresentar aos professores elementos teóricos, ideológicos e políticos sobre avaliação para que tenham a capacidade de desconstruir as crenças, os valores, as representações e as certezas que constituíram na socialização como alunos, é possível que o professor reproduza modelos de avaliação de forma autoritária e injusta.

Para isso, é fundamental a inserção de discussões sobre avaliação durante a formação inicial. Contudo, Nobre (2021) aponta a preocupação com a ausência do tema avaliação nos

cursos de formação no Ensino Superior, sobretudo na formação de professores, que deveria promover diálogos, reflexões e reconhecer as diferentes facetas da avaliação. Essa lacuna formativa representada pela ausência ou pela discussão superficial da avaliação na formação inicial já é amplamente discutida na literatura como apresenta os estudos recentes desenvolvidos por Costa (2020); Gonzaga (2020); Moreira (2021); Oliveira (2023), entre outros.

Nesse aspecto, Esteban (2013, p. 26) ressalta que “formar professores e professoras não é uma tarefa exclusivamente técnica; é, sobretudo, uma ação ética. Temos que pensar em um profissional capaz de enfrentar as demandas provenientes de toda uma nova realidade [...]”. Diante dessa nova realidade, conforme destaca a autora, evidencia-se a necessidade da criação de uma nova cultura de avaliação escolar (Esteban, 2002). Essa cultura deve possibilitar aos futuros professores um outro olhar sobre a avaliação da aprendizagem, sobretudo em relação ao papel do erro no processo avaliativo.

Em paralelo, Vasconcelos (2016) destaca que a avaliação da aprendizagem ainda não apresenta um amadurecimento sólido, tanto no contexto acadêmico quanto nas práticas pedagógicas, sobretudo no que se refere aos conceitos básicos, às modalidades e às funções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Embora amplamente discutida no campo educacional, percebe-se a necessidade de um olhar mais atento à formação inicial e continuada de professores, com o intuito de fornecer subsídios à prática avaliativa.

Nessa perspectiva, o presente estudo contribuirá para o campo científico e social, ao propor diálogos acerca do erro na avaliação da aprendizagem no contexto da formação inicial de professores no âmbito acadêmico das universidades, corroborando a perspectiva de França (2017, p. 21) ao afirmar que “a formação inicial dos professores é um espaço crucial para pensar e discutir o processo educacional, bem como para apreensão das bases teóricas, políticas e metodológicas para atuação, destacando que a práxis docente não é linear ou biunívoca”. É pertinente considerar, ainda, as lacunas formativas em relação à avaliação da aprendizagem, presentes nesses cursos, conforme aponta o estudo de Costa (2020), seja na formação dos professores formadores, nos documentos norteadores ou nos impactos sobre a formação dos futuros docentes. Destarte, destacam-se também os reflexos diretos dessa formação no contexto da realidade escolar e na vida dos estudantes. Nesse cenário, a pesquisa permite aos futuros professores a construção-desconstrução-reconstrução nos aspectos inerentes à avaliação da aprendizagem, promovendo reflexões sobre as práticas avaliativas futuras.

Destarte, comporá o acervo científico, principalmente por se tratar do primeiro estudo a nível *stricto sensu* envolvendo a temática em questão e realizado no referido no curso de

Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL, Campus Arapiraca, Unidade Educacional Penedo. Desse modo, a pesquisa permitirá compreender o panorama em relação à formação dos futuros professores acerca da avaliação da aprendizagem e, consequentemente, subsidiará discussões no campo científico, além de contribuir com as ações de autoavaliação do curso de estudo a partir do espaço de interação dialógica estabelecido entre a pesquisa e a Universidade, promovendo reflexões e novas perspectivas em relação à formação docente, considerando o papel do docente e os desafios da prática avaliativa, principalmente na transição do aluno para se tornar professor.

Partindo dessas considerações, propõe-se como problema de pesquisa a seguinte questão: De que maneira as experiências formativas/acadêmicas dos licenciandos têm influenciado na concepção do erro na avaliação da aprendizagem? Com intuito de responder a este questionamento, buscou-se como objetivo geral **compreender as concepções dos licenciandos em Ciências Biológicas da UFAL sobre o erro na avaliação da aprendizagem a partir das suas experiências formativas/acadêmicas.**

Para tanto, traçou-se os seguintes objetivos específicos:

- Investigar lacunas, contribuições e perspectivas das produções científicas, no contexto da formação inicial de professores, sobre as concepções do erro na avaliação da aprendizagem no período de 2020-2025.
- Analisar a proposta curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) com ênfase na avaliação da aprendizagem.
- Mapear as experiências formativas/acadêmicas (disciplinas, estágio, eventos, palestras, projetos e vivências) sobre a avaliação da aprendizagem e o erro;
- Identificar as concepções dos licenciandos sobre o erro na avaliação da aprendizagem.

Diante do exposto, o presente trabalho está estruturado em cinco seções, iniciadas por esta, a introdução, apresentando uma abordagem inicial sobre a temática, além da questão da pesquisa e objetivos propostos. A segunda seção, a fundamentação teórica, apresenta uma síntese dos constructos teóricos desse estudo, composto por sete subseções, a saber: a) Trajetória histórica da avaliação aprendizagem na legislação educacional brasileira; b) Dimensões da avaliação educacional; c) Reflexos das tendências pedagógicas na avaliação da aprendizagem; d) Entrelaçando experiências e concepções; e) As contribuições de Gaston Bachelard para a educação; f) Um olhar sobre o erro na avaliação da aprendizagem; e por fim, g) apresento a revisão de literatura, revisão integrativa: o que os estudos recentes nos dizem?

Importa ressaltar que a referente seção apresenta os caminhos teóricos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa.

Na terceira, aborda-se o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo o universo da pesquisa e a população a ser estudada, assim como os procedimentos metodológicos adotados quanto a geração, análise de dados e as questões éticas do estudo conforme estabelece a legislação e entidades que regulam estudos com seres humanos.

A quarta seção corresponde aos resultados e discussões, sendo esta estruturada em duas subseções. A primeira denominada por “Análise do PPC do curso de Ciências Biológicas da UFAL”, é resultado da análise documental utilizando os pressupostos teóricos da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Nesta subseção, apresento as dimensões da avaliação no PPC; as normas e estrutura do sistema de avaliação; a concepção de avaliação; e a matriz curricular com ênfase na avaliação da aprendizagem. Na seção II, intitulada por “Avaliação da aprendizagem: concepções e experiências”, apresenta-se as inferências e interpretações das entrevistas semiestruturadas com foco em três aspectos: a) Concepções e experiências sobre avaliação da aprendizagem; b) Concepções e experiências sobre o erro na avaliação da aprendizagem; c) Experiências formativas/acadêmicas na formação profissional sobre avaliação da aprendizagem

Por fim, apresenta-se as considerações finais com um digesto dos resultados gerados pelo estudo, assim como os desafios e as perspectivas futuras de pesquisa para o campo de análise. Além disso, estão disponíveis para consulta os apêndices e anexos incluídos neste trabalho estão organizados da seguinte forma: a) Instrumento de geração de dados; b) Termo Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE); c) Folha de rosto; d) Termo de anuência da instituição; e) Parecer consubstanciado emitido pelo Comitê de ética em Pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, buscou-se estabelecer uma comunicação entre os sujeitos pensantes – teóricos e estudiosos da área – o objeto pensado e o pesquisador em um processo de coparticipação no ato de pensar defendido por Freire (2013). Desse modo, apresenta-se um digesto dos aspectos centrais da temática da pesquisa, a fim de explicitar os direcionamentos de cada subseção, abordando-se, inicialmente, de forma sucinta: a) trajetória histórica da avaliação aprendizagem na legislação educacional brasileira, com base em Sousa (2009); Silva Neta e Magalhães Junior (2012); França (2017); Gonzaga (2020); Anderson (2022), entre outros; b) as dimensões da Avaliação Educacional, com base em Sousa (2000); Sordi e Malavazi (2004); Sordi e Ludke (2009); Luckesi (2011); Hoffman (2008) Haydt (2011); Figueiredo *et al.* (2018); c) reflexos das tendências pedagógicas na avaliação da aprendizagem, baseando-se em Libâneo (2006); Silva Neta e Magalhães Junior (2012); Muniz *et al.* (2020) e Anderson (2022); d) o entrelaçamento entre concepções e experiências, apoiando-se nos constructos de Matos; Jardimino (2016) e Santana; Colla; Pereira (2022); e) a trajetória e a epistemologia de Gaston Bachelard, a partir dos estudos de Lopes (1996); Andrade e Ferrari (2002); Monteiro, Munhoz e Bertholini (2012); Nascimento (2021); f) a relação entre o erro e a avaliação da aprendizagem, com base nas reflexões de Luckesi (2001) e Esteban (2002; 2013); Silva e Souza (2022), entre outros autores; g) a revisão integrativa com base em Botelho, Cunha e Macedo (2011).

2.1 Trajetória histórica da avaliação da aprendizagem na legislação educacional no Brasil

Os cenários mais recentes que datam a formalização da avaliação educacional são registrados na década de 1930, nos Estados Unidos, por meio das contribuições de Ralph Tyler, teórico de grande influência nos estudos sobre avaliação e currículo. Tyler desenvolveu o modelo de avaliação de programas e currículos com ênfase nos objetivos. A avaliação, na perspectiva de Tyler, buscava verificar a concretização dos resultados e dos objetivos propostos (Alves; Saraiva, 2013). Seus estudos apresentam contribuições significativas para o campo da avaliação e, ao mesmo tempo, geraram críticas e discussões que permeiam até os dias atuais (Carvalho; Lima; Júnior, 2013).

No que concerne à avaliação no Brasil, em especial na legislação educacional, é de suma importância compreender os contornos históricos que se sucederam até a perspectiva atual. Segundo Souza (2009), a legislação educacional orienta os princípios do sistema educacional do país por meio de diretrizes e normas que delineiam a organização e o funcionamento das

instituições de ensino, tais como a escola. França (2017) destaca a relação entre história e legislação no que se refere às tendências e posturas técnicas decorrentes dos fatos históricos.

Assim, para delinear esse percurso histórico, Souza (2009) estabelece como marco inicial o ano de 1930, considerando a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que deu início a um processo de reformas educacionais à época; no entanto, ainda não se concebiam ideias relacionadas à avaliação, entendida então como um procedimento de medida. Já em 1942, houve a reforma educacional conduzida pelo então ministro Gustavo Capanema, conhecida como Reforma Capanema; contudo, ainda não se estabeleceram mudanças significativas no cenário da avaliação.

A partir da década de 1960, especificamente em 1961, promulgou-se a Lei nº 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação. Segundo França (2017), a avaliação nessa LDB de 1961 é estabelecida como um procedimento para julgar o aproveitamento do aluno no que se refere ao grau e à série em que se encontra, conforme destaca o artigo 39 da referida lei:

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este (*sic*) fôr (*sic*) particular, sob fiscalização da autoridade competente (Brasil, 1961, não paginado).

Para Anderson (2022), esta lei assumia um caráter meramente classificatório, coadunando com a perspectiva de Souza (2009) de que não houve mudanças significativas em relação à avaliação, visando apenas aferir o aproveitamento dos estudantes. Nessa perspectiva, as discussões acerca da avaliação continuaram latentes com mudanças relevantes em 1971, através da Lei nº 5.692, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diferente da LDB de 1961, a LDB de 1971 traz à tona mudanças significativas em torno da avaliação, como destaca França (2017), principalmente na mudança da perspectiva classificatória para um cenário de avanços progressivos como destaca a autora:

Numa comparação com a Lei anterior, verifica-se mais valorizada ênfase à avaliação como procedimento educativo amplo e contínuo, dentro da habitualidade planejada de cada estabelecimento de ensino. Quanto à finalidade, houve o enaltecimento não somente da sua missão classificatória, mas, igualmente, no seu mister de retroalimentação do aprendizado. Necessário, por oportuno, mencionar os estudos de recuperação, colocados no

art. 14 da Lei nº 5.692/71, para aqueles que apresentarem aproveitamento ou frequência abaixo de expectativa a serem proporcionados pelos estabelecimentos de ensino em que estudem (França, 2017, p 57).

Nesse cenário promissor, no que se refere às mudanças efetivas relacionadas à avaliação, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), constitui o principal documento norteador da educação brasileira. Nela estão contidas orientações relativas ao sistema de ensino, à formação de professores, bem como à avaliação, entre outros aspectos. De acordo com Anderson (2022), ao longo do tempo, houve diversos desdobramentos até a configuração atual da LDBEN/96, que já estabelece diretrizes relativas ao rendimento escolar dos estudantes, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse ínterim, França (2017) indica que tal documento concebe um caráter mais qualitativo de avaliação, conforme expresso na LDBEN/96, em seu art. 24, inciso V, ao estabelecer que

- V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

São notórios avanços nas concepções de avaliação presentes nos documentos norteadores da educação que, segundo Sousa (2009), evidenciam uma transição da perspectiva classificatória da LDB/61 para a função de retroinformação na LDB/71 e, posteriormente, para a avaliação como meio de acompanhamento na legislação atual, corroborando Anderson (2022) ao compreender que a lei vigente concebe a avaliação da aprendizagem como meio, e não como finalidade. No entanto, a autora pondera que ainda há um grande desafio no que se refere à implementação dessas diretrizes na realidade escolar.

2.2 As dimensões da Avaliação Educacional

A avaliação se caracteriza como um instrumento indispensável para a gestão em diferentes perspectivas, seja na visão administrativa, institucional, assim como no ensino-

aprendizagem, gerando subsídios para o processo de tomada de decisão (Sordi; Malavazi, 2004). Segundo Guerra, Cavalcante e Ciasca (2021), a avaliação é uma prática social já estabelecida com a finalidade de contribuir para caracterização, divulgação e compreensão da realidade educacional, dando a possibilidade de entender as problemáticas da sociedade, sobretudo no campo da educação.

Atualmente, a avaliação educacional reflete mais do que um campo de teorias, processos e métodos, representa uma vasta área de conhecimento com inúmeras subáreas de estudo desde as avaliações de sistemas educacionais, avaliações institucionais até as avaliações de aprendizagem (Gatti, 2002). Segundo Souza (2000), a avaliação educacional é representada por inúmeras dimensões e pode ser classificada de acordo com seu propósito, estabelecendo assim, métodos específicos para sua realização. De acordo com a autora, a avaliação educacional também pode ser classificada conforme o espaço pedagógico, tais como:

A avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e visa a subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente; a avaliação institucional permite a análise da instituição educativa e indica a efetividade da instituição educativa no cumprimento de sua função social; a avaliação de programa e projetos educativos focaliza sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previsto para aperfeiçoar ou corrigir desvios de um sistema de ensino; a avaliação de currículo tem seu centro de atenção voltado para a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos de um curso organizado para formar o aluno e para o estudo da efetividade dos processos previstos em sua implementação; a avaliação de sistema focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional (Souza, 2000, p. 101-102).

Nesse contexto, percebe-se que a avaliação educacional é constituída sob inúmeras camadas e olhares. Carminatti e Borges (2012) apresentam uma análise sobre a avaliação do contexto macro ao micro, elencando as avaliações internacionais que buscam estabelecer padrões de desempenho como referências em relação aos sistemas de ensino dos países no mundo. Além disso, aborda sobre as políticas, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), e a nível estadual, tem-se como exemplo, o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas – Saveal.

Nessa direção, o Saveal representa um instrumento de avaliação da política educacional responsável pela avaliação externa em larga escala em instituições da rede pública estadual e municipal no Estado de Alagoas (Alagoas, 2022). Segundo Luce e Lima (2022), o Saveal teve início no ano de 2001, alinhando-se ao objetivo de diagnosticar e coletar informações para a

proposição de políticas direcionadas para reforma educacional. Nesse cenário, a avaliação foi sendo configurada e implementada ao longo de duas décadas no processo de mensuração do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Em sua última edição no ano de 2023, o Saveal contemplou os estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, além da 3ª série do Ensino Médio.

Em paralelo a isso, as avaliações externas, como o Saveal, se alinham à pedagogia do exame proposta por Luckesi (2011) ao afirmar que através da visibilidade da avaliação da aprendizagem, as práticas avaliativas dos professores e dos estudantes estão sendo alinhadas ao treinamento para resolução de provas. O autor critica tal perspectiva, sugerindo uma transição considerada difícil, mas necessária do exame para avaliação no contexto escolar, ao considerar que examinar se caracteriza pela classificação e seletividade, enquanto o ato de avaliar se refere ao diagnóstico e inclusão. Para tanto, o processo suscitado pelo autor exige a compreensão teórica e efetivação de novos hábitos.

No que se refere à avaliação institucional, Sousa (2000) focaliza os resultados da instituição educativa, buscando compreender a efetividade da função social institucional seja no ensino superior ou nas escolas da Educação Básica. Segundo Hoffmann (2025, p. 16):

No que se refere à avaliação institucional [...] a coleta de informações deve ter por finalidade não a divulgação de dados estatísticos ou *rankings* de escolas, cursos, universidades, mas favorecer a implementação de programas que resultem em benefício à escola, à instituição de ensino avaliada, aos estudantes.

A autora defende a ideia de que todo conhecimento relacionado à realidade da instituição visa a evolução, considerando que ao conhecer e compreender as dificuldades existentes propõe-se mudanças que beneficiem os estudantes, assim como a instituição. Nesse aspecto, a avaliação institucional assume papel fundamental para o desenvolvimento de ações a curto e longo prazo que atendam as demandas e problemáticas enfrentadas no dia a dia da instituição.

A avaliação institucional, segundo Sousa (2000), foca nos resultados da instituição educativa, buscando compreender a efetividade da função social e institucional, seja no ensino superior ou nas escolas da Educação Básica. Nesse ínterim, torna-se fundamental compreender as possibilidades presentes na avaliação educacional, a fim de situarmos o campo da pesquisa. No entanto, nesta seção, buscamos nos ater à avaliação da aprendizagem, embora reconheçamos as influências externas, ao compreender, assim como Sordi e Ludke (2009), que o campo educacional é atravessado por interesses hegemônicos que rompem as fronteiras da sala de aula e passam a dar ênfase às avaliações em larga escala, buscando, com isso, gerar subsídios para

conduzir as instituições de ensino a determinados padrões de qualidade. Nessa direção, para Figueiredo *et al.* (2018), as avaliações internas e externas assumem papéis distintos. Enquanto a avaliação interna dá ênfase aos sujeitos avaliados, a avaliação externa concebe uma análise mais abrangente, de um sistema, de uma estrutura ou até de conjuntura em que se estabelece o ensino.

Assim, de acordo com Sordi e Malavazi (2004, p. 106), é necessário reconhecer que “a educação não é um fenômeno neutro, o que exige de nós o exercício da superação da consciência ingênua. Esse desvelamento da realidade pode gerar algum desconforto, mas acreditamos que é necessário perdermos a ilusão, justamente para que não percamos as esperanças”.

No que concerne à avaliação em sala de aula, foco desta seção, Sousa (2000) destaca que seu objetivo é permitir acompanhar o desenvolvimento do aluno, além de gerar subsídios para tomada de decisão e para mudanças nas estratégias de ensino. Hoffmann (2008, não paginado) entende que

Avaliação é, portanto, uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. Sem uma reflexão séria e valores éticos se perdem os rumos do caminho, a energia, o vigor dos passos em termos da melhoria do processo.

Conforme Luckesi (2011, p. 183), a avaliação é um “ato subsidiário do processo de construção de resultados satisfatórios”. Segundo o autor, na avaliação, ao investigar as ações, sejam cotidianas ou escolares, permite-se compreender e redirecionar para caminhos bem-sucedidos. O autor faz uma crítica ao afirmar que, no ambiente escolar, a avaliação da aprendizagem se distancia da ideia de avaliação e se aproxima da verificação, prática educacional mais presente na educação brasileira e que precisa ser superada. Nessa perspectiva, Berger (2002) faz uma crítica ao modelo de avaliação da aprendizagem, enfatizando que esta não representa uma atividade isolada na prática pedagógica, muito menos um mecanismo neutro e puramente técnico. Pelo contrário, segundo o autor, a avaliação nesse cenário é uma questão epistemológica, assim como possui seu caráter político ao determinar a aprovação ou reprovação, elogio ou punição.

Ao discorrer sobre as avaliações de aprendizagem, Haydt (2011) aborda sobre as modalidades dos processos de avaliação na perspectiva diagnóstica, formativa e somativa. Na visão da autora, a avaliação diagnóstica permite ao professor conhecer o aluno nos aspectos

referentes à bagagem cognitiva, às dificuldades de aprendizagem e às possíveis causas, entre outras questões. Já a avaliação formativa permite ao professor avaliar durante o processo se os objetivos de aprendizagem foram atingidos a partir das atividades propostas, além de subsidiar informações para possíveis ajustes metodológicos da prática pedagógica. Por fim, a avaliação somativa tem por objetivo atribuir uma nota ou conceito a partir do que foi construído ao longo do processo formativo, indicando os níveis de aproveitamento dos estudantes.

Diante de tais possibilidades, este trabalho corrobora a visão de Santos (2011), ao destacar que durante a jornada de formação dos estudantes, a avaliação deve ser entendida de forma contínua e processual, cabendo ao professor o dever de acompanhar o desenvolvimento do aluno a fim de orientá-lo da melhor maneira em seu processo formativo. Nessa perspectiva, Hoffmann (2008, não paginado):

A essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica. A visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação.

De acordo com Miquelante *et al.* (2017), a avaliação formativa, na perspectiva do ensino, assume o caráter processual, permitindo a interação do professor e do aluno no processo formativo a fim de superar os obstáculos e alcançar os objetivos pretendidos. Alinhado a isso, este trabalho propõe discutir sobre a questão do erro na avaliação da aprendizagem, principalmente nas tessituras de Luckesi (2001), ao compreender o erro como fonte de virtude, que possibilita identificar as dificuldades, mas sobretudo, construir um caminho a ser trilhado para chegar ao destino pretendido. É nessa direção que pretendemos, no decorrer das proposições e reflexões suscitadas nesse trabalho, estabelecer diálogos com os teóricos, as produções científicas, o pesquisador e os participantes da pesquisa.

2.3 Reflexos da avaliação da aprendizagem nas tendências pedagógicas

É fato considerar que a educação e a sociedade estão em constantes diálogos na construção de um projeto societário. Estamos diante de um processo de transformação nas relações sociais, na perspectiva que se concebe a formação cidadã, no papel da escola, entre outras inquietações. Importa ainda destacar que a maneira como enxergamos o mundo a nossa

volta vem de influências históricas, sociais, ideológicas, políticas e econômicas, que inclusive estabelecem as relações entre sociedade e educação.

A educação é um campo atravessado por uma série de interesses, em sua maioria, de ordens hegemônicas, que buscam influenciar a nossa visão diante do nosso meio. Esses interesses também estão marcados por um determinado tempo histórico e por uma realidade social distinta. Pautamos nessa perspectiva para refletir: de que maneira esses interesses influenciam as nossas ações diárias? Ao discutir o campo educacional, é salutar compreender tal noção na perspectiva do trabalho docente, na maneira como a prática escolar é impactada. De acordo com Libâneo (2006, p. 3),

A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.

Nesse contexto, ao dar ênfase à avaliação da aprendizagem, Anderson (2022) destaca que as concepções pedagógicas do professor influenciam a maneira como se estabelece o processo avaliativo, o qual pode assumir caráter de inclusão ou de exclusão. Ainda nessa perspectiva, Cheuri (2008) aponta que a avaliação, enquanto prática escolar, não se caracteriza pela neutralidade nem se reduz a uma atividade meramente técnica; ao contrário, é tensionada por uma determinada visão de mundo, de ciência e de educação.

Nessa direção, Libâneo (2006) faz uma crítica à prática pedagógica docente e aos cursos de formação de professores ao mencionar que há docentes que se filiam a prescrições pedagógicas do senso comum ou àquelas com as quais tiveram contato em seu processo formativo. Do mesmo modo, há também aqueles que percebem o sentido de sua prática de maneira mais ampla.

Em relação aos cursos de formação, o autor critica a ausência das correntes pedagógicas no escopo formativo e a fragilidade dos diálogos, distantes da realidade escolar. Coadunando com essa perspectiva, Muniz *et al.* (2020) defendem a importância da discussão das tendências pedagógicas como alicerce da prática pedagógica. Em face dessa perspectiva, buscou-se analisar a partir das tendências pedagógicas, como estas influenciam na prática escolar, sobretudo no que concerne à avaliação da aprendizagem. Para isso, as tessituras descritas serão narradas através da classificação apresentada por Libâneo (2006): A - Pedagogia liberal: 1-

Tradicional; 2 - Renovada progressivista; 3 - Renovada não-diretiva; 4 - Tecnicista; B - Pedagogia progressista; 1- Libertadora; 2 - Libertária; 3 - Crítico-social dos conteúdos.

De acordo com Muniz *et al.* (2020), o cerne da educação liberal está fundado no tradicionalismo, que assume como prioridade as aptidões individuais, imbrincadas nas raízes da meritocracia. Em contrapartida, as pedagogias progressistas estão fundamentadas na heterogeneidade como princípio educativo, alinhando-se à perspectiva do pensamento crítico e reflexivo. Ao propor a distinção inicial, buscamos orientar os diálogos que serão construídos no decorrer desta subseção.

Segundo Silva Neta e Magalhães Junior (2012), a tendência liberal tradicional esteve presente no contexto do ensino brasileiro no período de 1549 a 1932, tendo como marco inicial a chegada dos jesuítas, período em que o ensino era pautado no aspecto humanístico, e o educando era formado para atingir sua realização como pessoa, por meio do esforço individual. Nessa tendência, caracteriza-se a centralidade do ensino no professor e a passividade do aluno, que recebe o conhecimento repassado, além de não se considerar a realidade social e as diferenças entre as classes sociais. No que se refere à avaliação, Muniz *et al.* (2020) discutem a perspectiva de uma avaliação mecânica, pautada na memorização de conceitos, que, segundo Silva Neta e Magalhães Junior (2012), estabelece a pedagogia do exame, orientada pela quantificação e pela classificação com base em notas.

Na tendência renovada progressivista, busca-se defender a adequação das necessidades individuais das estudantes ao contexto social como função da escola (Muniz *et al.*, 2020). Com fundamentação na teoria educacional de John Dewey, o estudante caracteriza-se como centro do processo de aprendizagem, sujeito ativo da aprendizagem, pautando-se na perspectiva do aprender a aprender, com vistas ao desenvolvimento de potencialidades e habilidades. Já o professor assume o papel de mediador, responsável por favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. A avaliação, conforme essa perspectiva, é fluida, a partir do reconhecimento dos esforços e dos avanços do estudante (Silva Neta; Magalhães Junior, 2012). De acordo com Libâneo (2006), os princípios da pedagogia progressivista vêm sendo disseminados nos cursos de formação de professores; no entanto, esbarram na ausência de condições objetivas e, principalmente, no embate com a pedagogia tradicional.

A tendência liberal não-diretiva recebe influências das ideias de Carl Rogers, orientada para os objetivos de desenvolvimento pessoal e de auto-realização dos estudantes (Libâneo, 2006). De acordo com Muniz *et al.* (2020), enfatizam-se os problemas psicológicos em sobreposição aos pedagógicos e sociais. Nessa tendência, o aluno também se caracteriza como centro do processo de aprendizagem; já o professor assume o papel de facilitador que, segundo

Libâneo (2006, p. 14), tem sua função restrita a “[...] ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização, em que os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças”. Com base em Silva Neta e Magalhães Junior (2012), a avaliação não se restringe apenas a provas, notas ou técnicas; dá-se ênfase à autoavaliação como forma de compreender os avanços e os desafios no desenvolvimento do “eu”.

No que concerne à pedagogia tecnicista, segundo Libâneo (2006), a educação está pautada na preparação de mão de obra para as indústrias. Conforme Muniz *et al.* (2020), nesse cenário, a escola atende aos interesses do capitalismo, ao objetivar a transmissão de conhecimentos e habilidades voltados à atuação no mercado de trabalho. Assim, afasta-se o aluno do centro do processo de aprendizagem e valoriza-se o método de um sistema instrucional. No que se refere à relação professor–aluno, Libâneo (2006) aponta que o professor ocupa o papel de transmissor do conhecimento instrucional, enquanto o aluno atua como receptor dos saberes. Nesse caso, o objetivo da avaliação concentra-se na verificação dos conhecimentos aprendidos e no reforço das informações.

Em outro panorama, a tendência progressista libertadora teve como idealizador o patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Essa tendência conforme Muniz *et al.* (2020, p. 78) “[...] enxergava a educação como um meio para o desenvolvimento de uma conscientização crítica; de uma mudança de atitude por parte do sujeito, que passaria a questionar a realidade em que vive, almejando uma transformação social”. Assim, Libâneo (2006) destaca que os conteúdos de ensino são chamados de “temas geradores”, a partir das problematizações da realidade dos educandos. A relação professor-aluno estabelece-se de maneira horizontal, em que o ensino ocorre por meio do diálogo, no qual educador e educando se constituem como sujeitos no ato do conhecimento. A avaliação, nessa tendência, segundo Silva Neta e Magalhães Junior (2012, p. 581),

[...] contrapõe-se à avaliação com características de quantificação da aprendizagem; dispensa os aspectos de memorização, aquisições de notas, conceituação da aprendizagem procedentes dos conhecimentos apreendidos na escola. Admite-se avaliação da prática vivenciada entre educador e educandos no processo grupal e, às vezes, se emprega autoavaliação precedida em termos dos compromissos assumidos com a prática social e as mudanças realizadas na comunidade onde vivem os estudantes.

Nessa direção, Nobre (2021) ao discutir a avaliação pautadas nos princípios defendidos por Paulo Freire, aponta que um dos maiores desafios ao professor é desmistificar o papel da avaliação, afastando-se da ideia de classificação defendidos em modelos tradicionais. De acordo com a autora, sem uma clareza do significado atribuído à avaliação, as práticas

avaliativas podem alinhar-se para promoção e incentivo, como também podem impedir o progresso dos estudantes. Assim, uma avaliação alinhada aos ideais do educador requer, sobretudo, uma reflexão sobre a prática docente e sobre a postura em relação à avaliação, que permita realinhar os caminhos da prática e promover uma avaliação emancipadora, democrática e ética, comprometida como a práxis social transformadora (Nobre, 2021). De acordo com Libâneo (2006), a pedagogia proposta por Freire é replicada em diversos países do mundo, com fortes influências em movimentos populares e sindicatos pelo seu caráter político. Importa destacar ainda que esta vem sendo disseminada na prática pedagógica de professores em diferentes contextos de ensino.

Ainda nas discussões sobre as pedagogias progressistas, Libâneo (2006, p. 25) apresenta o papel da escola nessa tendência, ao compreendê-la como espaço que promove

[...]uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. A ideia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão "contaminando" todo o sistema. A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições "externas", leve para lá tudo o que aprendeu.

Nessa direção, os conteúdos de ensino são apresentados, mas não assumem caráter de exigência, valorizando, sobretudo, os conhecimentos advindos das vivências em grupo. Dessa maneira, o ensino também se estabelece a partir da vivência grupal e da autogestão. A relação professor–aluno direciona-se para um caminho não diretivo, no qual ambos são livres frente ao outro. Assim, o professor assume o papel de orientador e catalisador da aprendizagem (Libâneo, 2006). De acordo com Silva Neta e Guimarães Junior (2012), a avaliação é construída a partir das vivências e experimentações grupais, sem o estabelecimento de parâmetros burocráticos.

Por fim, a tendência progressista crítico-social enfatiza a difusão dos conteúdos por parte da instituição, considerando principalmente a realidade social, assim como a articulação com a relevância social e humana, a fim de formar para a participação efetiva na sociedade (Muniz *et al.*, 2020). Nesse ínterim, Libâneo (2006, p. 29) destaque que

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia “dos conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes.

Ainda segundo o referido autor, os conteúdos figuram como culturais universais intimamente relacionados à significação humana e social, que são propostos com métodos de ensino com relação direta à experiência dos estudantes, em confronto com o saber e com as relações próximas aos conteúdos propostos pelo professor. Libâneo (2006, p. 32) discorre que “[...] em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor”. Nessa perspectiva, é válido considerar o papel mediador do professor e a prática avaliativa que, segundo Silva Neta e Magalhães Junior (2012), fundamenta-se na reavaliação crítica, preocupando-se com a superação do senso comum para a consciência crítica.

Ao propor o panorama das tendências pedagógicas com base em Libâneo (2006) para compreender principalmente as influências na avaliação da aprendizagem, buscou-se situar o campo teórico para o delineamento da pesquisa, além de fornecer subsídios para aproximar as concepções da população estudada acerca da temática de estudo. Importa ainda destacar a importância das discussões das tendências pedagógicas na formação de professores como aponta Libâneo (2006), não só para compreender os aspectos em relação à avaliação da aprendizagem, mas sim para garantir elementos teóricos que favoreçam o direcionamento das práticas pedagógicas dos futuros professores.

2.4 Entrelaçando experiências e concepções

O cenário das pesquisas no campo educacional é influenciado por diversos conhecimentos, conceitos e compreensões provenientes de outras áreas da ciência já consolidadas. Os reflexos dessas apropriações são observados na utilização de conceitos empregados em pesquisas com o objetivo de investigar os sujeitos que compõem o âmbito educacional, sejam eles alunos, professores ou outros atores educacionais, adotando-se termos como concepções, percepções, conceitos, representações, crenças, construtos, bem como vivências e experiências, para designar estudos com esse cunho, conforme destacam Matos e Jardimino (2016). Ainda segundo os referidos autores, o uso variado desses vocábulos, inclusive em um mesmo texto, dificulta a compreensão dos estudos na área.

Nesse cenário, Ventura (2021) destaca a importância da delimitação precisa do vocábulo adotado, considerando os significados atribuídos no contexto da pesquisa, o que permite facilitar a compreensão do leitor acerca dos objetivos propostos no estudo. Assim, para fins de

delineamento do estudo em questão, optou-se pelo uso do termo concepção, apoiando-se nas definições discutidas por Matos; Jardimino, 2016, p. 24, ao destacar dois grandes caminhos para sua definição:

[...] Um primeiro, mais geral, com definições como “sistemas complexos de explicação” e “rede complexa de ideias, conceitos, representações e preconceitos”. Assim, as concepções podem informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno. O segundo sentido, mais específico, aparece nas definições como a “operação de construção de conceitos”. Dessa forma, as nossas concepções envolveriam um processo de formação de conceitos (Matos; Jardimino, 2016, p. 24, grifos do autor).

Nesse contexto, dialogado com os autores, com intuito de compreender como os licenciandos percebem, avaliam e agem em relação ao erro na avaliação da aprendizagem, justifica-se a utilização do vocábulo “concepção” neste estudo. Entretanto, cabe ainda destacar outro elemento inerente ao processo de construção dos saberes profissionais dos professores, as experiências. Tardif (2000) afirma que os conhecimentos em relação ao ensino, aos papéis docentes e como ensinar são decorrentes da sua história e das experiências oriundas da escolarização, bem como dos espaços de formação, das práticas pedagógicas, entre outros ambientes formativos.

Coadunando com essa visão, Santana, Colla e Pereira (2022) destacam que as experiências nos formam como sujeitos em um processo gradativo que, a partir desses momentos, possibilita a constituição de saberes e sensibilidades, os quais se configuram como verdades provisórias e orientam as ações dos sujeitos. Alinhando-se a essa perspectiva, Bondia (2002, p. 25) defende a ideia de que a experiência é “[...] em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Para isso, segundo o referido autor é necessário, contudo, um gesto de interrupção, que demanda ações básicas como um momento para pensar, olhar, escutar, sentir, aprender e suspender o automatismo da ação. Esse espaço de experienciado defendido pelo autor permite ao professor refletir sobre a prática, entre outras questões a prática avaliativa.

Importa ainda, considerar as experiências no processo de formação inicial de professores e de que maneiras estas influenciam nas concepções e práticas que serão defendidas pelos futuros professores. Bondia (2002) distingue o saber das coisas do saber da experiência, ao afirmar que a experiência não se refere ao acúmulo de informações. Pelo contrário, segundo ele é “[...] aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos

forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Bondia, 2002, p. 26). Nesse sentido, dá-se a importância desse elemento no contexto formativo pelas oportunidades de transformar a maneira de pensar e compreender a própria realidade da formação pessoal e profissional. Nessa direção, Lacerda (2025, p. 54) ressalta que

[...] As ações do sujeito são embasadas por concepções e experiências vivenciadas durante a infância, juventude e vida adulta, em diferentes espaços do dia a dia, elas embasam também a prática docente em todas as suas dimensões. Portanto, as vivências na licenciatura passam a ser fundamentais para a desconstrução e reconstrução de novas concepções a fim de romper com paradigmas estabelecidos e sedimentados ao longo da vida [...].

Nessa perspectiva, compreender as concepções e experiências tornam-se um aspecto relevante para a formação humana, sobretudo para a formação de professores, visto que direcionam a prática pedagógica em aspectos relevantes como a avaliação da aprendizagem. Para Lacerda (2025), os cursos de formação inicial devem possibilitar a reconstrução dos olhares acerca da avaliação para que os futuros professores não repliquem a prática avaliativa do mesmo modo que foram avaliados ao longo do percurso formativo.

Ao propor o entrelaçamento entre concepções e experiências, pretende-se compreender como as experiências formativas e acadêmicas, seja no processo de escolarização, na formação profissional ou em outros espaços, contribuem para a constituição das concepções dos licenciandos sobre a avaliação da aprendizagem. Nessa análise, estudos desenvolvidos por Costa (2020) e Gonzaga (2020) discutem a influência das experiências na avaliação da aprendizagem no âmbito da formação inicial de professores. Costa (2020), em seu estudo, identificou a relação entre o saber experiencial e a atuação profissional, especialmente no que se refere às atividades avaliativas. Desse modo, reforça-se a justificativa de compreender como as experiências formativas e acadêmicas influenciam as concepções dos futuros professores.

2.5 As contribuições de Gaston Bachelard para a Educação

Este estudo propõe compreender o erro na avaliação da aprendizagem na perspectiva de futuros professores. Para tanto, com o intuito de estabelecer diálogos com a problemática da pesquisa, buscou-se aproximar a discussão teórica da epistemologia de Gaston Bachelard, importante filósofo, professor e poeta, que contribuiu de forma significativa para as discussões acerca das Ciências, inclusive no campo epistemológico, especialmente nas áreas da Física, da

Matemática e da Química (Andrade; Zylbersztajn; Ferrari, 2002). Bachelard nasceu na França campesina, em Bar-sur-Aube, em 1884, e faleceu em 1962, na capital francesa, Paris (Lima; Martinelli, 2011).

De acordo com Lopes (1996), Bachelard vivenciou um processo de ruptura entre os séculos XIX e XX, marcado pelo trânsito entre o campo e a cidade. Para Lima e Marinelli (2011), às obras do epistemólogo são marcadas pelas descontinuidades e rupturas vivenciadas ao longo da vida do filósofo. Em sua obra, Nascimento (2021) aponta que essas produções se configuram a partir da perspectiva do Bachelard diurno, que dialoga com as questões científicas, e do Bachelard noturno, que envolve seu lado poético, relacionado à criação artística e aos devaneios.

Destarte, é salutar apontar que, no campo epistemológico, Bachelard preconiza uma epistemologia não-normativa, que contraria o contexto da época em relação à filosofia das ciências dominantes (Lopes, 1996). Bachelard, também conhecido como filósofo da desilusão, inaugura a epistemologia histórica que, segundo Monteiro, Munhoz e Bertholini (2012), decorre da perspectiva de que a reflexão crítica sobre a construção científica deve ocorrer a partir da história das ciências. Ainda na visão desses autores, “as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas, o importante seria descobrir a gênese, a estrutura e o funcionamento dos conhecimentos científicos” (Monteiro; Munhoz; Bertholini, 2012, p. 3).

A partir da epistemologia de Bachelard, discute-se também a ideia da descontinuidade da ciência, contrário à visão filosófica ocidental, continuísta, que entende que os conhecimentos são somados um ao outro ao longo do tempo. Do ponto de vista de Bachelard, o conhecimento científico é descontinuista a partir da ideia de recorrência histórica e da concepção de ruptura (Lopes, 1996).

Ainda na visão da referida autora, para o epistemólogo, a recorrência histórica refere-se à perspectiva de que é a partir do presente que se entende o passado, ou seja, “o historiador deve conhecer o presente para julgar o passado. Mas não no sentido de ver no passado a preparação para o presente [...], mas sim de, a partir do presente, questionar os valores do passado e suas interpretações” (Bachelard, 1989 *apud* Lopes, 1996, p. 257).

Além disso, Bachelard discorre sobre as rupturas tanto entre o senso comum e o conhecimento científico, como também na própria ciência. Nesse discurso, Bachelard traz as contribuições da filosofia do não. Para ele, não há um processo cumulativo do conhecimento científico, portanto, não há uma negação entre uma ciência e outra, mas sim um processo de

conciliação, que não nega as teorias anteriores e que aprende a conviver com as diferentes ciências (Lopes, 1996).

Ademais, uma das principais contribuições de Bachelard é a primazia do erro. Na visão de Bachelard, o erro deixa de ser visto como uma anomalia e passa a ser visto positivamente na gênese do saber, compreendendo a verdade como provisória (Lopes, 1996). Desse modo, Bachelard, 1965, p.22 *apud* Barbosa, 2003) “não poderia haver uma verdade primeira, apenas existem erros primeiros”. De acordo com Bachelard (2005, p. 17):

O pensamento empírico torna-se claro depois, quando o conjunto de argumentos fica estabelecido. Ao retomar um passado cheio de erros, encontra-se a verdade num autêntico arrependimento intelectual. No fundo, o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito.

A perspectiva defendida pelo teórico recorre à noção da descontinuidade e das rupturas para construção do conhecimento científico. Nesse sentido, o pensamento empírico, mal estabelecido anteriormente, é superado a partir da retificação dos erros no ato de conhecer. Assim, segundo Santos (2020) a superação dos erros é parte do processo de conhecimento, sendo está uma etapa fundamental para o processo de (re)construção do conhecimento tanto para o aluno, como para o professor (Carvalho Filho, 2006).

Outro elemento importante das obras de Bachelard são os obstáculos epistemológicos, que, segundo Vilas Bôas e Souza Filho (2018), é definida como conceitos que se caracterizam como obstáculos para a aprendizagem, representados por conhecimentos empíricos, assim como conhecimentos construídos na escola que dificultam a passagem entre o senso comum e o conhecimento científico. Segundo Bachelard (2005, p. 13):

[...] é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos.

De acordo com Bachelard (2005) a essência ato de conhecer é constituída por conhecimentos empíricos anteriores que carregam resistências e conflitos e que podem até provocar estagnação ou regressão ao conhecer o real. Nesse sentido, não se caracteriza como ausência de conhecimentos, pelo contrário, mas pela presença de conhecimentos anteriores mal estabelecidos que dificultam a construção de novos saberes.

Ainda conforme Vilas Bôas e Souza Filho (2018), a epistemologia bachelardiana aponta a existência de conhecimentos que podem impedir o desenvolvimento do conhecimento

científico, elencando os obstáculos propostos pelo teórico, tais como: a experiência primeira, a generalização, o obstáculo verbal, o conhecimento unitário e pragmático, o obstáculo animista, o substancialismo e o obstáculo realista. De modo geral, Bachelard, a partir das suas experiências como professor, propõe a partir de suas obras contribuições significativas para o campo do ensino, tornando-se fundamental para as discussões voltadas à avaliação, sobretudo a perspectiva do erro (Lopes, 1996).

2.6 Um olhar sobre o erro na avaliação da aprendizagem

A avaliação, muitas vezes, reflete um processo excludente e classificatório, como aponta Esteban (2002) ao propor uma reflexão sobre a avaliação e o processo de inclusão/exclusão. Segundo a referida autora, há a necessidade de criação de uma nova cultura de avaliação escolar, tendo em vista o papel indispensável da avaliação no contexto da escola.

Ainda na visão da autora, é necessária a construção de uma avaliação justa, democrática e multicultural, que vislumbra uma relação entre as culturas, buscando substituir a lógica de exclusão pela lógica da inclusão, fundamentada pela heterogeneidade real. Segundo Silva e Souza (2022), a escola compreende um espaço constituído por diferentes campos do saber, identidades/diferenças, dimensões socioculturais e políticas que ancoram o processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, Hoffmann (2019) indaga “A escola quer alunos diferentes?”. A autora discute essa questão baseando-se na perspectiva da invenção da escola da modernidade, o julgamento e classificação do aluno que aprende/não aprende. Para Hoffmann (2019, p. 72-73, grifos do autor) “[...] avaliar “aprendizagens” exige ultrapassar tais leituras preconcebidas e negativas sobre as manifestações dos alunos buscando-se as leituras positivas e multidimensionais [...]”. Para tanto, torna-se fundamental a valorização das diferenças como elemento do processo de ensino-aprendizagem na escola.

No entanto, em muitos casos, a educação reflete um cenário excludente, principalmente em relação às necessidades específicas dos estudantes. Segundo Souza e Macedo (2012) ao pensar na avaliação recorre-se aos aspectos inerentes às diferenças sociais como um elemento de aprofundamento para educação, considerando as especificidades como as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e outros fatores limitadores, mas que não se caracterizam como impeditivos de aprendizagem.

Nesse sentido, Santana *et al.* (2024) estabelece uma ponte com a formação de professores para avaliação inclusiva como um dos destaques de garantia de acesso e permanência dos estudantes na educação escolar, com intuito de criar um ambiente de

aprendizagem que atenda às necessidades educacionais de cada estudante, independentemente de suas condições. Para tanto, os autores apontam a importância da avaliação justa e equitativa para o acompanhamento dos estudantes, assim como os desafios para os profissionais da educação, seja na perspectiva da gestão, e principalmente para o professor na construção de um espaço inclusivo que se alinhe a perspectiva da heterogeneidade real defendido por Esteban (2002).

Essa autora ressalta que a escola é um espaço múltiplo de experiências, visões, realidades, relações sociais, entre outras questões, e muitas vezes a avaliação não contempla esses aspectos, fragmentando o processo de ensino e classificando os estudantes a partir de erros e acertos, saber e não-saber.

Para Pereira e Miranda (2017), um grande desafio para as práticas avaliativas em relação à concepção de avaliação é o entendimento do erro nesse processo. No contexto escolar, muitas vezes os docentes não valorizam o erro e associam ao fato de que o aluno não aprendeu determinado conteúdo (Carvalho Filho, 2006). O erro emerge da perspectiva de um padrão considerado correto, assim o erro é resultado de ação considerada insatisfatória sobre o padrão ou por não atingir o objetivo estabelecido Luckesi (2001), presentes na prática escolar em forma de castigo. Para Berger (2002) a manutenção da culpa atribuída ao erro reforça a manutenção de controle social da sociedade conservadora que deseja ter indivíduos obedientes e sem ousadia de desafiar os mecanismos de controle estabelecido.

Nesse cenário, Salsa (2017) destaca que, o caráter negativo atribuído ao erro é visto como algo que “[...] deve ser eliminado porque contradiz aquilo que o professor acredita ter ensinado. No âmago da questão, o erro do aluno torna-se apenas a matéria prima de um processo gerador de notas (médias/conceitos) para o ritual burocrático de uma caderneta”. Essa visão é reforçada por Esteban (2002) ao pontuar que os erros são vistos como o desconhecimento dos estudantes e por isso precisam ser descartados. Entretanto, segundo Salsa (2017) a partir das ideias construtivistas, o erro passou a ser visto sob a perspectiva de um elemento pleno de oportunidades a serem exploradas. Partindo desse aspecto, ao compreender o erro como mais nitidez, os estudantes podem identificar as dificuldades e as origens dos equívocos para superação destes. Assim, o erro passa a ser explorado como estratégia didática.

Da mesma maneira, o professor deve compreender e identificar as questões que estão associadas a não compreensão do que foi proposto. É nessa perspectiva que Pereira e Miranda (2017, p. 55) indagam que essa compreensão em relação ao erro “[...] supera a relação simplista e binária do acerto e do erro e assinala o esgotamento do paradigma hegemônico da avaliação”, entendido aqui como uma proposta uniformizadora, hierárquica, classificatória e excludente.

De acordo com a visão de Luckesi (2001), o erro, compreendido como fonte de virtude, indica, em primeiro lugar, que o aluno ainda não alcançou o objetivo pretendido e, em segundo, revela o caminho percorrido para tal ação. Assim, o professor assume o papel de investigador na identificação e no acolhimento do aluno, visando à superação do erro. Do mesmo modo, é importante que os estudantes tenham ciência dos erros em seu processo formativo e compreendam seu papel na superação destes. Desse modo, busca-se construir uma nova cultura de avaliação, conforme apontado por Esteban (2002), sobretudo no que se refere à construção de uma nova visão sobre o erro. É a partir desse aspecto que as contribuições de Bachelard tornam-se relevantes no processo de discussão da avaliação da aprendizagem.

3 REVISÃO INTEGRATIVA: O QUE OS ESTUDOS RECENTES NOS DIZEM?

Nesta seção, buscou-se apresentar as contribuições, lacunas e perspectivas das produções científicas oriundas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), dos últimos seis anos (2020-2025), através da metodologia da revisão integrativa.

3.1 Caminho metodológico

O processo de construção do conhecimento científico decorre da aplicação de uma série de métodos, técnicas e procedimentos científicos com o objetivo de responder aos problemas propostos pela ciência, pela sociedade, entre outros setores. A pesquisa científica é desenvolvida em diversas fases até a obtenção e apresentação dos resultados esperados (Gil, 2002). Nesse cenário, uma das etapas importantes e que possibilita elaborar uma síntese dos conhecimentos já construídos sobre determinado tema ou área é a revisão da literatura (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). Segundo os autores, é a partir da revisão da literatura que se torna possível reconhecer as lacunas e possibilidades para o surgimento de novos estudos. Coadunando com essa perspectiva, Lüdke e André (2013, p. 1-2) destacam que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”.

Para tanto, buscamos nessa seção apresentar os resultados da revisão de literatura conduzida pela metodologia da revisão integrativa que, segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 127), configura-se como um método que “[...] objetiva traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema”. De acordo com Rodrigues, Sachinski e Martins (2022), este tipo de revisão caracteriza-se como um estudo que permite incluir estudos com metodologias qualitativas como quantitativas. As autoras ainda defendem as contribuições desse tipo de revisão para os estudos de abordagem qualitativa no campo educacional, ao estabelecer rigor metodológico na pesquisa e, ao mesmo tempo, oportunizar ao pesquisador a compreensão das tendências, recorrências e lacunas do campo de estudo, permitindo vislumbrar pesquisas futuras.

Segundo Flick (2009), em alguns cenários ainda se discute a ideia de que a pesquisa qualitativa não precisa ser iniciada a partir de uma revisão de literatura pelo fato de estar associada a uma perspectiva de descoberta de novos campos e conhecimentos que ainda são novos no campo científico. No entanto, o referido autor discorda desse ponto de vista ao

destacar que seria um tanto ingênuo considerar que ainda existam campos nos quais ainda não tenha sido explorado e publicado nenhuma produção. Diante disso, Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167) apontam que “as revisões de literatura podem apresentar um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes [...] pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos [...]”.

Assim, buscando construir um diálogo com as produções científicas já produzidas e publicadas, adotou-se a revisão da literatura baseada em Botelho, Cunha e Macedo (2011), que se caracteriza pela revisão integrativa da literatura, como um recurso metodológico, sendo necessária a condução de seis etapas que estruturam a metodologia de acordo com os autores, sendo estas:

- 1) Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa, que consistem na definição do problema, na formulação da pergunta de pesquisa e na definição das estratégias de busca, dos descritores e das bases de dados;
- 2) Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão, bem como a realização da busca nas bases de dados selecionadas;
- 3) Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados, realizada após a leitura do título, do resumo e das palavras-chave;
- 4) Categorização dos estudos selecionados, após a análise crítica das informações neles contidas, que permitem a sumarização das produções a partir da matriz de análise;
- 5) Análise e interpretação dos resultados, que possibilitam discutir e identificar as lacunas das produções científicas sobre a temática;
- 6) Apresentação da revisão/síntese do conhecimento, que configura uma análise geral das etapas desenvolvidas e dos resultados obtidos.

Essa última etapa, apresentação da revisão/síntese do conhecimento, compreende a elaboração do documento com a descrição das etapas anteriores seguidas pelo revisor, assim como a apresentação dos resultados obtidos. Sendo assim, serão apresentados os resultados das etapas percorridas pelo pesquisador a fim de melhor esboçar a proposta da revisão, conforme a seguir:

3.2 Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa

Inicialmente, buscou-se estabelecer a pergunta de pesquisa a ser respondida: “Quais são as lacunas, contribuições e perspectivas das produções científicas, no contexto da formação

inicial, sobre as concepções do erro na avaliação da aprendizagem nos últimos seis anos?”. A justificativa para o aprofundamento em pesquisas que abordam exclusivamente o contexto da formação inicial decorre da população de estudo da pesquisa em questão, composta por concluintes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública federal.

Desse modo, para construir uma base teórica acerca do tema, a revisão foi realizada nas bases de dados da BDTD e nos Periódicos da Capes. A escolha pelas bases de dados mencionadas é justificada pelo amplo acesso às produções científicas, como teses e dissertações oriundas dos programas de pós-graduação das instituições de ensino e pesquisa do Brasil no que se refere à BDTD, além da biblioteca virtual com informações de mais de 40 mil periódicos fornecida pela Capes (Santin, 2021).

Para isso, foi realizada uma revisão integrativa nas bases mencionadas com um marco temporal estabelecido de seis anos (2020-2025), buscando obter as produções mais recentes acerca da temática. Para isso, como mecanismo de busca, utilizaram-se os operadores booleanos que, segundo Picalho, Fadel e Gonçalves (2023, p. 4), “são caracteres especiais que, ao serem adicionados a uma expressão de busca, permitem criar uma maior complexidade a fim de obter resultados mais precisos [...]”. Nessa direção, utilizou-se os operadores: a) *AND*, que significa “e” para considerar a intersecção de dois ou mais termos; b) *OR*, que representa o “ou” a fim de obter na busca resultados com registros de um dos descritores utilizados pelo operador; c) As aspas (“ ”) nos descritores, com objetivo de buscar resultados com a expressão da ordem correta dos termos indicados.

3.3 Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, resultados das buscas e identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados

Nesta seção, optou-se por condensar as etapas dois e três da revisão proposta, com intuito de apresentar de maneira sequencial os resultados obtidos. Assim, no que concerne à definição da seleção dos textos que comporão o corpus de análise do presente estudo, adotaram-se os critérios de inclusão e exclusão que, segundo Campos, Caetano e Gomes (2023), permitem demarcar o que é aceitável e elegível aos objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, informar os textos que não atendem aos parâmetros estabelecidos, conforme detalhado a seguir:

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão da revisão integrativa

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
Estudos publicados e disponíveis na íntegra de forma gratuita.	Estudos oriundos de revisão bibliográfica
Estudos publicados entre o período de 2020-2025.	Trabalhos em duplicidade e/ou resultados de produções já selecionadas.
Estudos publicados e disponíveis em Língua Portuguesa.	Trabalhos distintos da área da formação inicial de professores
Estudos que abordem sobre as concepções de avaliação da aprendizagem e de erro no contexto da formação inicial de professores.	-

Fonte: elaboração própria (2025).

Com intuito de garantir maior retorno nos resultados nas bases de dados supracitadas, adotou-se uma variação nas equações de busca, considerando os descritores: *avaliação da aprendizagem* e *erro* como descritores centrais, enquanto os descritores “*Formação de professores*” OR “*Formação docente*” OR “*Formação inicial*”, assim como o descritor “*Concepção*” e “*Ciências Biológicas*”, figuraram como descritores secundários. Desse modo, as equações de busca adotadas foram estruturadas considerando a união dos descritores, conforme apresentado na tabela 1, na qual os resultados de cada equação são expostos com o intuito de apresentar, de maneira objetiva, os retornos das buscas.

Tabela 1 - Resultados das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2020-2025)

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES			
Equação	Resultados da busca	Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão	Estudos selecionados
“Avaliação da aprendizagem” AND (“Formação de professores” OR “Formação docente” OR “Formação inicial”)	389	133	18
“Avaliação da aprendizagem” AND Concepção	300	94	2
“Avaliação da aprendizagem” AND (“Formação de professores” OR “Formação docente” OR “formação inicial”) AND Concepção	95	33	0
“Avaliação da aprendizagem” AND “Ciências Biológicas	84	26	3
Erro AND (“Formação de professores” OR “Formação docente” OR “formação inicial”)	135	52	0
“Avaliação da aprendizagem” AND Erro AND (“Formação de professores” OR “Formação docente” OR “formação inicial”)	8	1	0
“Avaliação da aprendizagem” AND Erro	47	16	1

Fonte: elaboração própria (2025).

De maneira geral, os resultados das buscas na BDTD retornaram um total de 1.058 produções com a adoção de todas as equações de buscas. Com o estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão, restaram 355 trabalhos. Ao final da etapa 3, foram pré-selecionadas 25 produções, sendo estas 16 dissertações e 9 teses, conforme apresentado abaixo.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2020-2025)

Nº	ANO	NÍVEL	AUTOR	INSTITUIÇÃO/ PROGRAMA	TÍTULO
1	2020	Tese	GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa	Universidade Federal do Ceará (UFC) / Programa de Pós-Graduação em Educação	Avaliação da aprendizagem – da concepção à prática: um estudo fenomenológico sobre as práticas avaliativas de professores de matemática da educação básica egressos dos Institutos Federais de Educação do Ceará e da Paraíba
2	2020	Dissertação	SANTOS, Andressa Rodrigues dos	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) / Programa de Pós- Graduação em Ensino das Ciências	Concepções e práticas avaliativas nos estágios supervisionados obrigatórios na formação inicial de professores de Ciências e Biologia: um estudo na zona da mata de Pernambuco
3	2020	Dissertação	SENNA, Luiz Felipe Garcia de	Universidade Estadual Paulista (Unesp) / Programa de Pós- Graduação em Educação	A avaliação da aprendizagem e o seu papel na formação inicial de professores: representações docentes
4	2020	Dissertação	COSTA, Bruno Cabral	Universidade Federal de Viçosa (UFV) / Programa de Pós- Graduação em Educação	Como professores aprendem a avaliar? Dimensões das experiências de escolarização, de formação e de atuação profissional
5	2020	Tese	PARENTE, Nórlia Nabuco	Universidade Federal do Ceará (UFC) / Programa de Pós- Graduação em Educação	Avaliação do ensino-aprendizagem nas licenciaturas em Física do IFCE: conhecendo as práticas e propondo caminhos formativos
6	2020	Tese	MACIEL, Domicio Magalhães	Universidade Estadual Paulista (Unesp) / Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática	Aspectos da avaliação online no contexto de uma disciplina de um curso de licenciatura em Matemática a distância
7	2021	Dissertação	PINTO, Giuliano Scombatti	Universidade Estadual Paulista (Unesp) / Programa de Pós- Graduação em Ensino e Processos Formativos	O uso das TICs na avaliação: uma proposta de formação inicial de professores de Ciências.
8	2021	Dissertação	SOUZA, Thamires da Silva	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)/ Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza	O ensino de ciências por investigação e a avaliação da aprendizagem: um estudo na formação inicial de professores de química

9	2021	Tese	NASCIMENTO, Maria Noraneide Rodrigues do	Universidade Federal do Ceará (UFC) / Programa de Pós-Graduação em Educação	Avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado: contributos da prática dos professores orientadores para a formação inicial docente em pedagogia da UFPI
10	2021	Dissertação	MOREIRA, Ana Carolina da Silva	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) / Programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática	A formação em avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG): percepção dos acadêmicos
11	2021	Tese	MOREIRA, Raquel Stoilov Pereira	Universidade de São Paulo (USP) / Programa de Pós - Graduação em Ciências	Avaliação da aprendizagem no ensino superior: tessituras sobre a licenciatura em Educação Física
12	2021	Dissertação	NOBRE, Sandy Beatriz Gomes da Silva	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) / Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências	Avaliação em Paulo Freire: um estudo com professoras formadoras do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas
13	2022	Dissertação	MOURAES, Rosilene Silva de	Universidade Federal da Paraíba (UFPB) / Programa de Pós-Graduação em Educação	Avaliação da aprendizagem no ensino superior: significados e modos de ação de docentes do curso de Pedagogia
14	2022	Dissertação	CRIPPA, Márcio Filipe	Universidade de Caxias do Sul (UCS) / Programa de Pós-Graduação em Educação	O processo de avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa, no curso de licenciatura em matemática da Universidade de Caxias do Sul
15	2022	Dissertação	FERREIRA, Fernanda Mendes	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) / Programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática	Avaliação das aprendizagens: uma proposta de formação para licenciados em Ciências Biológicas.
16	2023	Dissertação	CHAVES, Leticia Leite	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) / Programa de Pós-Graduação em Ensino	Caminhos avaliativos na formação de professores de Ciências da Natureza
17	2023	Dissertação	BARBOSA, Luís Rafael	Universidade Federal de Viçosa (UFV) / Matemática - Mestrado Profissional	Práticas de avaliação formativa no contexto do programa residência pedagógica
18	2023	Dissertação	FREITAS, Nayane Moia de	Universidade Federal do Tocantins (UFT) / Programa de Pós-Graduação em Educação	Campo científico, formação de professores e práticas avaliativas: um estudo da/para região Norte do Brasil
19	2023	Tese	OLIVEIRA, Clarice de Matos	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) / Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguística	A noção de avaliação da aprendizagem no ensino superior: percepções de docente e estudantes do curso de Letras de uma instituição pública
20	2023	Dissertação	GUIMARÃES, Natália de	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) / Programa de Pós-	A identidade avaliadora na formação inicial: análise das perspectivas avaliativas nos cursos

			Pontes Leite Monte	Graduação em Educação em Ciências e Matemática	de licenciatura em Química do estado de Pernambuco
21	2024	Tese	SILVA, Isabela Vieira da	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) / Programa de Pós-graduação em Química	A construção do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora
22	2024	Dissertação	NOVAES, Caroline Gessica Gomes de	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) / Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática	Perspectivas de avaliação da aprendizagem na formação de professores de Biologia: um estudo acerca das relações das demandas avaliativas e as principais estratégias de coping
23	2024	Dissertação	CAPRONI, Camila Carvalho	Universidade Federal de Lavras (UFLA) / Programa de Pós-Graduação em Educação	Formação de professores em avaliação da aprendizagem: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas dos Institutos Federais de Minas Gerais
24	2025	Tese	LACERDA, Divaniella de Oliveira	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/ Programa de Pós-Graduação em Educação	Avaliação da aprendizagem no contexto da formação inicial de professores de Ciências Biológicas: concepções docentes e discentes

Fonte: elaboração própria com base na BDTD (2025).

Cabe destacar que, durante o levantamento bibliográfico, houve a duplicidade de alguns estudos nos resultados de busca. Portanto, a exclusão dos trabalhos duplicados foi feita de acordo com a similaridade da equação buscada. Ao total, foram removidos dez trabalhos pelo motivo mencionado. Além disso, salienta-se que há estudos desenvolvidos acerca do erro na avaliação da aprendizagem nas buscas, no entanto, estes não atenderam ao critério do contexto da formação inicial. Assim, não integraram o corpus da pesquisa.

Destarte, embora não se caracterize como objetivo deste estudo, buscou-se compreender o cenário das produções do programa de pós-graduação de vínculo institucional do pesquisador, registradas na BDTD. Conforme indicado pela plataforma, há 352 produções no período de 2010 a 2025; no entanto, ao utilizar o descritor “avaliação da aprendizagem” para fins de busca, obteve-se um retorno de quatro produções, das quais apenas três discutem a área de interesse, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 - Trabalhos sobre avaliação da aprendizagem oriundos do PPGECIMA/UFS na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2010-2025)

Nº	ANO	NÍVEL	AUTOR/A	INSTITUIÇÃO/ PROGRAMA	TÍTULO
1	2013	Dissertação	COSTA, Rosilaine	Universidade Federal de Sergipe (UFS) /	Um estudo bibliográfico sobre a utilização de mapas conceituais como ferramenta de avaliação da

			Gomes de Santana	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática	aprendizagem: algumas considerações no ensino de física
2	2017	Dissertação	SANTOS, Gláucia Dias	Universidade Federal de Sergipe (UFS) / Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática	A ação docente do tutor a distância no curso de licenciatura em matemática do CESAD/UFS
3	2018	Dissertação	BANDEIRA, Rubiana Passos Custódio	Universidade Federal de Sergipe (UFS) / Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática	Humanizando a avaliação em Ciências: sob o olhar das habilidades socioemocionais
4	2022	Dissertação	ANDERSON, Cynthia da Silva	Universidade Federal de Sergipe (UFS) / Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática	Avaliação da aprendizagem matemática: concepções e práticas de professores que lecionam no município de Estância (SE)

Fonte: elaboração própria com base na BDTD (2025).

Com intuito de apresentar brevemente sobre os estudos oriundos do programa de pós-graduação mencionado, as considerações serão apresentadas na subseção 3.7.5, que discorre sobre a análise e interpretação dos resultados da revisão integrativa.

No que se refere aos Periódicos da Capes, o resultado geral retornou um total de 1.151 trabalhos, no entanto, com a adoção dos critérios estabelecidos na pesquisa, restaram 484 produções como apresenta o quadro 4.

Tabela 2 - Resultados das buscas nos Periódicos da Capes (2020-2025)

PERIÓDICOS DA CAPES			
Equação	Resultados da busca	Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão	Estudos selecionados
“Avaliação da aprendizagem” AND (“Formação de professores” OR “Formação docente” OR “formação inicial”)	303	138	9
“Avaliação da aprendizagem” AND Conceção	481	172	4
“Avaliação da aprendizagem” AND (“Formação de professores” OR “Formação docente” OR “formação inicial”) AND Conceção	27	9	0
“Avaliação da aprendizagem” AND “Ciências Biológicas”	20	8	3
Erro AND (“Formação de professores” OR “Formação docente” OR “formação inicial”)	58	26	2
“Avaliação da aprendizagem” AND Erro AND (“Formação de professores” OR “Formação docente” OR “formação inicial”)	8	4	0
“Avaliação da aprendizagem” AND Erro	254	127	2

Fonte: elaboração própria (2025).

De modo semelhante aos resultados da BDTD, houve duplicidade em seis artigos. Assim, após a leitura do título, resumo e palavras-chaves foram pré-selecionados 29 artigos, entretanto, conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011), em casos específicos em que o título, resumo e palavras-chave não permitam definir a seleção do material, busca-se a leitura integral da produção científica. Assim, após a leitura destes, foram excluídas 09 produções, por se tratar de um recorte do material a nível *strictu sensu* já selecionado, bem como por não atender à área da formação inicial de professores e não estar disponível na íntegra. Desse modo, foram selecionados 20 artigos para compor o corpus da análise, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4 - Artigos selecionados na plataforma Periódicos da Capes (2020-2025)

Nº	ANO	REVISTA	QUALIS (2021–2024)	AUTORES/AS	TÍTULO
1	2020	Revista Prática Docente	A3	Marcelo Orlando Sales Pessim; Eliana Alves Pereira Leite	A avaliação e o erro no processo de ensino-aprendizagem na formação inicial e continuada de professores de Matemática
2	2020	Revista Eletrônica da Matemática	B1	Matheus Souza de Almeida; Ross Alves do Nascimento; Sara Rocha da Silva	Avaliação da aprendizagem nas aulas de Matemática: olhares interligados sobre o perfil dos cursos de Licenciatura em Matemática das universidades públicas de Pernambuco
3	2021	Revista Eletrônica de Educação	A2	Gisele Soares Lemos Shaw	Questionário autoavaliativo como instrumento de avaliação e de aprendizagem de licenciandos em Ciências da Natureza
4	2021	Desafios – Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins	A4	Joyce Ramos Costa; Matheus Lima Frossard; Marciel Barcelos	As práticas avaliativas na formação inicial: o que dizem os relatórios de estágio?
5	2021	Revista Educação Matemática Pesquisa	A1	Samira Zaidan, Niusarte Virgínia Pinheiro	Percepções de licenciandos/as em Matemática sobre avaliação da aprendizagem
6	2021	Revista CRIAR EDUCAÇÃO	A3	Edilane Pizoni Oening, Elenice Padoin Juliani Engel	A avaliação no processo de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior
7	2021	Diversitas Journal	A2	Adalberon Moreira de Lima Filho, Elisangela Francisca Silva de Melo, Adriana dos Santos Silva	Análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Ciências Biológicas (licenciatura), estado de Alagoas
8	2022	Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa	A4	Marcella Nascimento Fernandes; Aliny Victória Lima de Souza; Mateus Gianni Fonseca	Letramento em avaliação para professores em formação inicial do Instituto Federal de Brasília – IFB

9	2022	Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação	A3	Liane Vizzotto; Solange Aparecida Zotti; Aristo Sorlei Pegoraro	Avaliação da aprendizagem no estágio curricular na formação inicial de professores
10	2022	REVEMOP	A2	Maria do Rosário Rodrigues; Ana Luísa de Oliveira Pires; Jorge Pinto	Portefólios digitais na formação inicial de professores como estratégia de aprendizagem e avaliação: perspectivas das estudantes
11	2022	Revista Contexto & Educação	A1	Cristiane Furtado; Sandra Maria Wirzbicki	Avaliação da aprendizagem: concepções e aspectos de licenciandos de um curso de Ciências Biológicas
12	2022	Revista de Educação Matemática (REMat)	A1	José Augusto Lopes da Silva	Matemática e o uso das tecnologias digitais em tempos de pandemia: implicações nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação na educação superior
13	2023	Revista Foco	C	Beatriz Lima de Araújo; Fábio Soares da Costa	A avaliação da aprendizagem no ensino superior: licenciatura em Educação Física da UFPI em análise
14	2023	Zetetiké	A2	Maria Marta da Silva; Wellington Lima Cedro	Professores de matemática em formação inicial: o papel da avaliação na atividade pedagógica
15	2023	Revista Internacional de Educação Superior	A3	Francisco Canindé da Silva; Brenda Chaves Diógenes	Avaliação da aprendizagem no ensino superior/curso de Pedagogia: acontecimentos cotidianos como processo outro de construção de conhecimentos
16	2023	Revista Educar Mais	A2	Claudenice Ambrósio Lima de Brito; Rafael Fonseca de Castro	Processos formativos para a avaliação da aprendizagem por professores de Pedagogia atuantes em Porto Velho/RO
17	2024	Observatório de La Economía Latinoamericana (OLEL)	C	Poliana Gomes de Oliveira Guedes; Josânia Lima Portela	Narrativas de estudantes em formação inicial sobre metodologia de ensino e avaliação no ensino remoto emergencial
18	2024	Revista X	A2	Mariana Marcelli Ribeiro Damacena; Vanessa Borges-Almeida	Explorando indícios de desenvolvimento do letramento em avaliação na formação inicial de professores de línguas: confiabilidade e concepções
19	2024	Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science	A4	Breno da Conceição Neto; Jeani Delgado Moura	Reflexões sobre avaliação na experiência de licenciandos em Geografia
20	2024	Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (RBECT)	A2	Fernanda Mendes Ferreira; Mary Ângela T. Brandalise	“Eu costumava pensar sobre avaliação das aprendizagens... mas agora eu sei”: percepções de licenciandos em Ciências Biológicas

Fonte: elaboração própria com base nos Periódicos da Capes (2025).

Cabe ainda ressaltar que não foi estabelecido critério de seleção em relação ao Qualis dos periódicos com trabalhos selecionados. Assim, todas as produções que se enquadraram nos aspectos definidos foram incluídas no *corpus* de análise. Ademais, destaca-se a grande diversidade de estudos na área, com predominância de produções associadas à prática pedagógica de docentes em instituições de ensino, as quais apresentam contribuições relevantes para o campo científico. No entanto, por se compreender que o objetivo desta pesquisa se refere à formação inicial de professores, optou-se pela exclusão desses estudos.

3.4 Categorização dos estudos selecionados

De maneira geral, foram selecionadas 44 produções científicas, sendo 24 oriundas da BDTD e 20 de Periódicos da Capes, constituindo, assim, o corpus de análise deste trabalho. Essa etapa, conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011), tem por objetivo sumarizar as pesquisas selecionadas por meio de instrumentos como a matriz de síntese ou a matriz de análise. Segundo os autores, essas matrizes constituem-se como marco inicial da investigação, permitindo ao pesquisador obter uma análise geral dos resultados. Além disso, cabe destacar o caráter interpretativo da revisão integrativa e a forma como o pesquisador analisa os dados. Do mesmo modo, Miles e Huberman (1994, p. 240-241) *apud* Botelho, Cunha e Macedo (2011) indicam que “[...] não há matriz de síntese correta, apenas matrizes funcionais ou não”. Desse modo, construiu-se uma matriz de análise com base em Rodrigues, Sachinski e Martins (2022), analisando os seguintes dados: objetivo, público alvo e principais resultados do estudo.

Assim, a análise desses estudos permitiu estabelecer categorias de análise, tais como: I) Estudos com licenciandos; II) Estudos com professor formador; III) Lacunas formativas acerca da avaliação da aprendizagem na formação e/ou nos documentos norteadores; IV) Contributos nos estágios supervisionados obrigatórios e programas de iniciação à docência; V) Concepções de avaliação da aprendizagem; VI) Análise do erro na avaliação da aprendizagem; VII) Necessidade de formação para professores formadores; VIII) Influência das experiências formativas nas práticas do professor; IX) Uso das tecnologias digitais associadas à avaliação; X) Letramento em avaliação, conforme apresentado a seguir numa matriz de análise:

Quadro 5 - Matriz de análise das produções selecionadas da BDTD e dos Periódicos da Capes

AUTORES/AS/ANO	ITEM AVALIADO									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Gonzaga (2020)	X	X	X			X				
Maciel (2020)			X		X				X	

Almeida; Nascimento; Silva (2020)	X		X					X		
Pessim; Leite (2020)		X	X			X	X			
Santos (2020)		X		X		X				
Senna (2020)		X					X			
Costa (2020)	X	X	X	X		X		X		
Parente (2020)	X	X					X			
Shaw (2021)			X	X						
Costa; Frossard; Barcelos (2021)				X						
Oening; Engel (2021)					X					
Filho; Melo; Silva (2021)					X					
Nascimento (2021)		X	X	X						
Moreira (2021)	X		X							
Moreira (2021)	X	X	X		X					
Pinto (2021)	X			X					X	
Souza (2021)	X				X					
Zaidan; Pinheiro (2021)	X						X			
Nobre (2022)		X		X	X					
Mouraes (2022)		X	X				X	X		
Ferreira (2022)	X									
Vizzoto; Zotti; Pegoraro	X		X	X						
Furtado; Wirzbicki (2022)	X				X					
Fernandes; Souza; Fonseca (2022)			X							X
Rodrigues; Pires; Pinto (2022)	X								X	
Silva (2022)	X				X				X	
Crippa (2022)		X			X	X				
Barbosa (2023)	X			X						
Oliveira (2023)	X	X			X					
Chaves (2023)	X									
Freitas (2023)	X									
Guimarães (2023)					X					
Araújo; Costa (2023)	X	X	X				X			
Silva; Diógenes (2023)	X	X			X			X		
Silva; Cedro (2023)	X			X	X					
Brito; Castro (2023)		X	X							
Silva (2024)	X		X							
Novaes (2024)			X							
Caproni (2024)			X							
Guedes; Portela (2024)	X								X	
Damacena; Borges-Almeida (2024)	X				X					X
Neto; Moura (2024)	X				X					
Ferreira; Brandalise (2024)	X		X		X					
Lacerda (2025)	X	X								

Fonte: adaptado de Rodrigues, Sachinski e Martins (2022).

A partir da matriz de análise apresentada, buscou-se analisar, de maneira geral, aspectos relevantes do estudo sob a perspectiva do pesquisador. Essas questões serão discutidas na etapa seguinte.

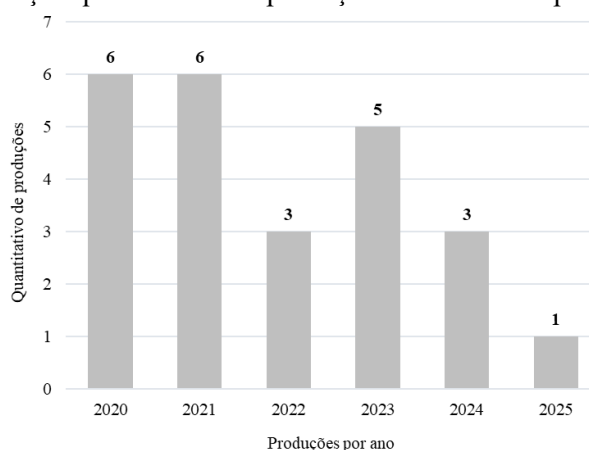
3.5 Análise e interpretação dos resultados

Esta etapa corresponde à discussão dos principais resultados encontrados na revisão integrativa, a partir da avaliação crítica dos estudos analisados, permitindo compreender o cenário das produções científicas, as lacunas e as questões pertinentes para pesquisas futuras (Mendes; Silveira; Galvão, 2008). Sendo assim, serão apresentadas as seguintes informações: a) distribuição quantitativa das produções da BDTD e dos Periódicos da Capes; b) distribuição regional e por programa de pós-graduação dos estudos da BDTD; c) síntese dos achados do PPGEICIMA/UFS na BDTD, sobre avaliação da aprendizagem; d) estudos por área dos cursos de formação de professores; e) síntese da Matriz da análise; f) considerações sobre a revisão integrativa da literatura. Estas serão apresentadas a seguir:

a) Distribuição quantitativa das produções da BDTD e Periódicos da Capes

Ao analisar a distribuição das produções científicas incluídas no corpus de análise da revisão, identificou-se um total de 44 estudos, sendo estes 24 da BDTD e 20 dos Periódicos da Capes. Em relação à BDTD, considerando a distribuição por ano, observa-se o quantitativo com maior número de produções nos quatros primeiros anos, com cerca de 84% dos trabalhos, consequentemente um baixo número de produções nos dois últimos anos de análise, principalmente em 2025, com apenas um registro como demonstra a seguir:

Gráfico 1 - Distribuição quantitativa das produções da BDTD do período de (2020-2025)



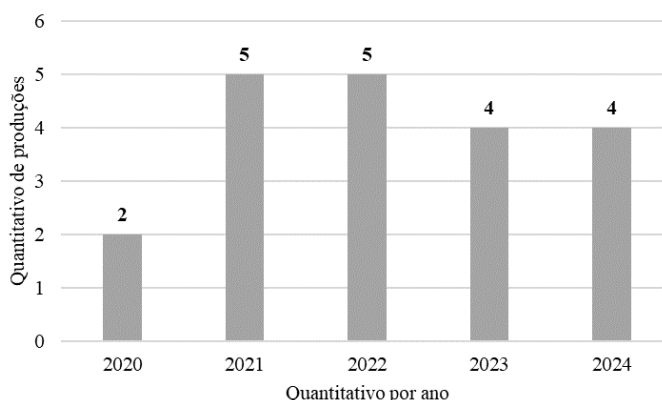
Fonte: elaboração própria com base na BDTD (2025).

Essa primeira análise, ainda que superficial, ratifica a necessidade de realização de mais estudos, principalmente no contexto da formação inicial de professores, campo de interesse

desta pesquisa em questão. Importa destacar que tal afirmativa não busca indicar a escassez de estudos recentes na área, tendo em vista que se trata de um recorte específico de análise. Ao contrário, ressalta-se a importância de novos estudos para o desenvolvimento do campo científico.

Em contrapartida, no que se refere aos Periódicos da Capes, os resultados indicam um crescimento no número de produções científicas do período de 2021 a 2024, concentrando cerca de 90% dos estudos desenvolvidos no período de análise, como apresenta o gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Distribuição quantitativa das produções dos Periódicos da Capes do período de (2020-2025)



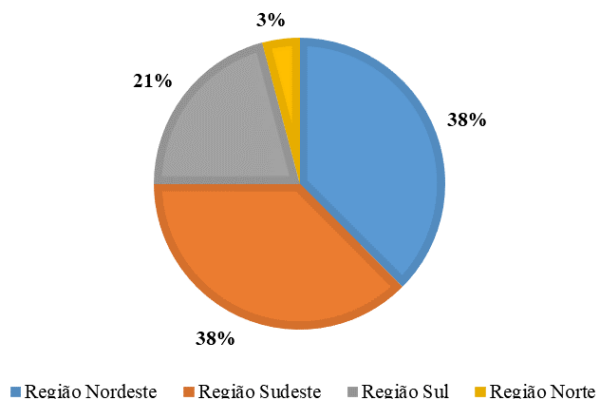
Fonte: elaboração própria com base nos Periódicos da Capes (2025).

Do mesmo ponto de vista adotado anteriormente, o quantitativo de produções científicas indica um campo fértil e com lacunas e possibilidades a serem exploradas sob diferentes perspectivas de análise, demonstrando a relevância do objeto de estudo para o campo científico e social.

b) Distribuição regional e por programa de pós-graduação dos estudos da BDTD

Analisando as produções da BDTD por região, identificou-se que a maioria dos estudos são provenientes de universidades públicas federais e estaduais da região Nordeste, Sudeste, Sul e Norte, respectivamente. Destaca-se que não foram encontrados trabalhos da região Centro-oeste do país, a partir da metodologia de revisão proposta, no entanto, esse cenário pode não representar a realidade do campo científico. Assim, a distribuição das produções está representada conforme apresentado a seguir:

Gráfico 3 - Distribuição das produções por região na BDTD (2020-2025).



Fonte: elaboração própria (2025).

Os resultados indicam que, das 24 produções científicas selecionadas, 18 são oriundas de programas de pós-graduação de universidades das regiões Nordeste e Sudeste, ambas com nove trabalhos, seguidas por seis produções da região Sul do país e apenas uma da região Norte. Não foram selecionadas produções oriundas da região Centro-Oeste na busca em questão; no entanto, destaca-se que esses resultados se referem a uma metodologia de busca específica, a qual representa um recorte analítico pautado em critérios previamente estabelecidos e em um determinado marco temporal.

Com foco nas produções das universidades do Nordeste brasileiro no período analisado, destacam-se as contribuições de trabalhos provenientes da UFC, UFPE, UFRPE e UFPB. Denota-se, ainda, que, nesta busca, não houve produções registradas na BDTD provenientes da UFS, tampouco da UFAL, que envolvessem a avaliação da aprendizagem e o erro na formação inicial, considerando as relações acadêmicas e científicas com essas instituições. Entretanto, de modo semelhante à análise por região, ressalta-se que os resultados indicados pela plataforma podem não representar a totalidade da realidade, sobretudo por não indicarem uma busca exata, tendo em vista que, em muitos casos, os descritores aparecem de forma isolada no título e/ou no resumo, associados a temáticas distantes do objetivo da pesquisa.

Nesse ínterim, é salutar ainda enfatizar a importância das contribuições dos Programas de Pós-graduação para o desenvolvimento da ciência, sobretudo para o campo da avaliação da aprendizagem. Desse modo, conforme apresentado no quadro 3, a maioria dos estudos são provenientes dos programas de mestrado e doutorado em Educação e Ensino de Ciências e/ou Matemática, que compõem a grande área das Ciências Humanas e Ensino estabelecido pela Capes. Esses dados fortalecem a importância desses programas para ampliação dos estudos a melhoria da qualidade da educação no país.

c) Síntese dos achados da BDTD do PPGEICIMA/UFS sobre avaliação da aprendizagem

As análises da revisão também apresentam, de maneira sintética, as produções científicas oriundas do programa de vínculo institucional do pesquisador que dialogam com o objeto de estudo desta pesquisa. Em síntese, foram listadas produções científicas de Costa (2013), Santos (2017), Bandeira (2018) e Anderson (2022) na base de busca; no entanto, apenas três dessas produções abordam a temática.

O trabalho desenvolvido por Costa (2013) caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão sistemática, cujo objetivo foi analisar de que modo as produções científicas utilizam mapas conceituais como instrumentos de avaliação da aprendizagem de estudantes, bem como de que forma estabelecem critérios avaliativos. A pesquisa analisou um universo de 105 produções, desenvolvidas em diferentes áreas de estudo, que utilizam os mapas conceituais como instrumento avaliativo e que também demonstram a preocupação com a definição de critérios para a avaliação do instrumento proposto. Tais elementos contribuem para a orientação do uso dos mapas conceituais por professores no contexto da avaliação da aprendizagem.

Em outro cenário, o trabalho produzido por Araújo (2018) teve como objetivo geral compreender a avaliação da aprendizagem e as habilidades socioemocionais na perspectiva de docentes da área de Ciências da Natureza, além de refletir sobre as possibilidades e dificuldades da sua utilização no processo de avaliação. O estudo foi desenvolvido com 11 docentes da área das Ciências da Natureza da rede básica de ensino do município de Aracaju/SE, a partir da aplicação de entrevistas e da realização de oficinas incorporando habilidades socioemocionais à avaliação. As contribuições do estudo indicam a importância do olhar reflexivo do professor diante da prática avaliativa junto aos estudantes, considerando as dificuldades e possibilidades do trabalho do professor. Tais aspectos são destacados como dificuldades: a rigidez do sistema educativo no trabalho de inovação, a saturação de conteúdos alinhados ao ENEM, entre outros. Do ponto de vista positivo, destacou-se a perspectiva formativa e contínua da avaliação, assim como o acolhimento e reconhecimento da heterogeneidade dos estudantes. Tais reflexões, segundo a autora, contribuem para a compreensão das habilidades socioemocionais no trabalho docente.

O estudo desenvolvido por Anderson (2022) discute sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, cujo objetivo foi compreender as concepções e práticas avaliativas de professores de Matemática atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, em instituições

públicas de ensino no município de Estância (SE). A pesquisa foi realizada com quatro professores da rede básica de Ensino, utilizando como instrumento de geração de dados o Balanço do Saber, além da entrevista semiestruturada. Em síntese, o estudo identificou a presença da concepção tradicional da avaliação da aprendizagem, destacando sua função nos diferentes processos avaliativos. Alinhado a isso, evidenciou-se também a insuficiência da perspectiva da avaliação como instrumento para orientar as ações pedagógicas, reflexo das concepções, práticas e desafios da realidade escolar. Destaca-se ainda que o estudo também dialoga com a questão do erro na avaliação da aprendizagem, indicando uma reflexão de tal elemento como propriedade pedagógica que contribui para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, embora tenha sido desenvolvido sob o viés das práticas pedagógicas, o estudo contribui diretamente para a pesquisa em questão por alinhar a discussão entre o erro e a avaliação da aprendizagem.

De modo geral, os estudos dialogam com a avaliação da aprendizagem em diferentes perspectivas, demonstrando a complexidade e as possibilidades de análise. Destaca-se, em especial, a produção científica de Anderson (2022), que converge nas proposições teóricas e metodológicas do presente estudo, contribuindo como aporte teórico e acervo para o campo científico.

d) Estudos por área dos cursos de formação de professores;

Em outro aspecto, ao analisar as áreas dos cursos de licenciatura nas quais foram desenvolvidos os estudos, identificaram-se: Matemática, Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Geografia, Química, Letras, Pedagogia e Educação Física, com predominância de estudos nas áreas de Ciências Biológicas e Matemática, respectivamente. Em relação à primeira, justifica-se tal predominância por se configurar como um descritor de busca, visto que o campo de investigação se refere à área mencionada. Contudo, a presença de produções científicas nesse campo pode indicar o crescente interesse por aspectos inerentes à avaliação da aprendizagem.

Já em relação à Matemática, esse fator pode ser justificado a partir dos estudos de Gatti e Nunes (2009), ao apontarem um cenário preocupante na formação de professores dessa área, no qual tais cursos não ofereciam formação específica para subsidiar situações cotidianas do fazer docente, como a avaliação dos estudantes. No entanto, denota-se que essa questão não está restrita aos cursos de Matemática, conforme será apresentado no decorrer da síntese. Nesse

cenário, é imprescindível que haja ampliação de estudos nas mais diversas áreas, compreendendo os mecanismos e estratégias de avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

e) Síntese da Matriz da análise

Esta etapa requer um olhar atento às categorias estabelecidas na matriz de análise (Ver quadro 6). Desse modo, a fim de melhor apresentar a síntese das produções científicas selecionadas, destacam-se as seguintes categorias já definidas anteriormente: I) estudos com licenciandos; II) estudos com professor formador; III) lacunas formativas acerca da avaliação da aprendizagem na formação e/ou nos documentos norteadores; IV) contributos nos estágios supervisionados obrigatórios e programas de iniciação à docência; V) concepções de avaliação da aprendizagem; VI) análise do erro na avaliação da aprendizagem; VII) necessidade de formação para professores formadores; VIII) influência das experiências formativas nas práticas do professor; IX) uso das tecnologias digitais associadas à avaliação;

Em uma primeira análise, buscou-se identificar a população de estudo das produções selecionadas. Nota-se que, em sua maioria, os colaboradores foram professores formadores, licenciandos e egressos, com foco no contexto da formação inicial. A maioria desses estudos evidencia a preocupação em relação ao professor formador e aos impactos e influências na formação dos futuros professores como destaca os estudos de Senna (2020); Santos (2020); Nascimento (2021); Nobre (2021), entre outros. Do mesmo modo, evidencia-se também, estudos tanto com o professor formador como com os licenciandos e análises dos documentos norteadores dos cursos de formação, buscando comparar as concepções, analisar as práticas e as experiências formativas em relação a avaliação da aprendizagem tais como as produções de Costa (2020); Parente (2020); Moreira (2021).

Nesse aspecto, evidenciou-se um leque de estudos que adotam a pesquisa documental com intuito de investigar a presença da avaliação da aprendizagem nos documentos norteadores tanto pela sua concepção, bem como na oferta das matrizes curriculares a fim de compreender o cenário de possibilidades e lacunas na formação de professores, como direcionam os estudos de Lima Filho, Melo e Silva (2021); Fernandes (2022); Guimarães (2023), Novaes (2024); Caproni (2024), entre outras produções.

Nesse íterim, a primeira categoria de análise discorre sobre as lacunas formativas acerca da avaliação da aprendizagem na formação desses professores e/ou nos documentos norteadores dos cursos de licenciatura, configurando-se como um aspecto relevante tanto para o professor formador quanto para a formação inicial, evidenciando, ainda, ausências nos documentos

orientadores. A problemática em destaque levanta um alerta para a inserção e a ampliação das discussões acerca da avaliação da aprendizagem nesses espaços, sobretudo no âmbito da formação inicial e da formação continuada.

Em paralelo a isso, Vasconcelos (2016) destaca que a avaliação da aprendizagem ainda não apresenta um amadurecimento sólido tanto no contexto acadêmico como nas práticas pedagógicas, sobretudo nos aspectos inerentes aos conceitos básicos, modalidades e funções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Embora seja muito discutida no campo educacional, percebe-se a necessidade de um olhar mais atento à formação inicial e continuada de professores com intuito de fornecer subsídios para a prática avaliativa.

Analisando com destaque a formação inicial, identificou-se também discussões que abordam os contributos nos estágios supervisionados obrigatórios e nos programas de iniciação à docência, principalmente no que se refere ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), ambos fomentados pela Capes. Esses estudos conduzidos principalmente por Santos (2020), Costa (2020), Shaw (2021), Nascimento (2021), Costa; Frossard; Barcelos (2021), Nobre (2021) e Barbosa (2023) analisam as práticas dos professores formadores e as influências na formação dos futuros professores, assim como discorrem sobre as contribuições desse espaço para a compreensão da prática avaliativa. Do mesmo modo, discutem os impactos das vivências no PIBID e no PRP para a construção/transição da concepção da avaliação da aprendizagem.

Ao mencionar a construção/transição associada à categoria de análise V, é importante destacar as produções de Gonzaga (2020), Santos (2020) e Oliveira (2023), que discutem as concepções de avaliação de aprendizagem que ainda indicam a presença da perspectiva tradicional, geralmente alinhadas à ideia de avaliação classificatória nas visões de professores formadores e de licenciandos em formação. No entanto, os estudos analisados apontam para horizontes de mudança no cenário da avaliação formativa, ao buscar acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

Outro aspecto relevante, embora pouco explorado, refere-se à questão do erro na avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se o trabalho de Crippa (2022), que confere maior ênfase ao erro no âmbito da avaliação formativa. Outros estudos também discutem essa temática; contudo, estão mais associados à construção da fundamentação teórica dos trabalhos. Cabe destacar que os resultados das buscas apontaram poucos estudos relacionados ao erro na avaliação da aprendizagem no contexto da formação inicial, o que representa uma lacuna de pesquisas nesse campo e justifica a necessidade de produção de novos conhecimentos acerca da temática.

No que concerne à necessidade de formação de professores formadores, os trabalhos de Parente (2020) e Mouraes (2022) apontam para esse aspecto ao justificarem as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no desenvolvimento da prática avaliativa. Zaidan e Pinheiro (2021) ainda destacam que parte dos professores não possui formação em licenciatura, o que dificulta ainda mais essa questão. Tal cenário intensifica a necessidade de formação continuada para os profissionais que atuam diretamente na formação dos futuros professores.

Importa salientar também a influência das experiências formativas na construção do futuro professor, conforme apontam os estudos de Costa (2020) e Mouraes (2022). Tais produções dialogam com a ideia de que as experiências vivenciadas ao longo da escolarização e do ensino superior podem moldar as concepções sobre a avaliação. Para tanto, as preocupações com a construção de práticas alinhadas à avaliação formativa configuram-se como justificativas para promover a ruptura com avaliações classificatórias e excludentes.

Além disso, as produções científicas de Maciel (2020); Pinto (2021); Rodrigues, Pires e Pinto (2022); Silva (2022) e Guedes e Carvalhêdo (2024) dialogam com cenários em que o uso das tecnologias digitais está associado à avaliação da aprendizagem, em espaços como o estágio supervisionado e em contextos nos quais o uso dessas tecnologias se tornou fundamental, especialmente durante o período da pandemia da covid-19.

Por fim, sob outra perspectiva, os estudos de Fernandes, Souza e Fonseca (2022) e Damacena-Dutra e Borges-Almeida (2024) fundamentam-se no aporte teórico do letramento em avaliação, considerando sua relevância para a formação e a atuação dos futuros professores.

f) Considerações sobre a revisão integrativa da literatura

A revisão integrativa permitiu compreender o panorama das contribuições, lacunas e perspectivas das produções científicas sobre o erro na avaliação da aprendizagem no contexto da formação inicial de professores nos últimos seis anos. Para tanto, em uma análise geral, identificou-se a existência de uma diversidade de estudos acerca da avaliação da aprendizagem na formação inicial, envolvendo, principalmente, professores formadores, licenciandos e egressos; no entanto, a maioria das pesquisas encontradas concentra-se na análise das práticas pedagógicas, as quais não contemplam o objetivo desta revisão. É salutar, ainda, enfatizar as lacunas relativas aos estudos que abordam o erro na formação inicial, evidenciando a necessidade de ampliar o enfoque sobre a temática. Ao mesmo tempo, reitera-se que os

resultados obtidos referem-se a uma perspectiva de análise delimitada por critérios previamente estabelecidos para um determinado marco temporal no campo científico.

Esses estudos estão concentrados nos cursos de Matemática, Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Geografia, Química, Letras, Pedagogia e Educação Física, com predominância de produções nas áreas de Ciências Biológicas e Matemática, respectivamente, refletindo fragilidades na formação no que se refere à avaliação nas diferentes áreas. As análises permitiram compreender os cenários da formação de professores, sobretudo em relação à avaliação da aprendizagem, apontada como uma das lacunas formativas tanto na formação inicial quanto na ausência de discussões nos documentos norteadores desses cursos. Esse aspecto configura-se como um dos mais relevantes da análise e indica a necessidade de investimento em formação continuada, bem como da inserção da avaliação da aprendizagem na formação inicial.

De maneira geral, as produções científicas analisadas foram fundamentais para a compreensão do campo científico no que se refere ao erro e à avaliação da aprendizagem, contribuindo para orientar as conduções e os olhares do pesquisador sobre a temática. Do mesmo modo, a revisão integrativa mostrou-se eficiente para as análises realizadas, considerando o rigor metodológico adotado e os resultados alcançados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

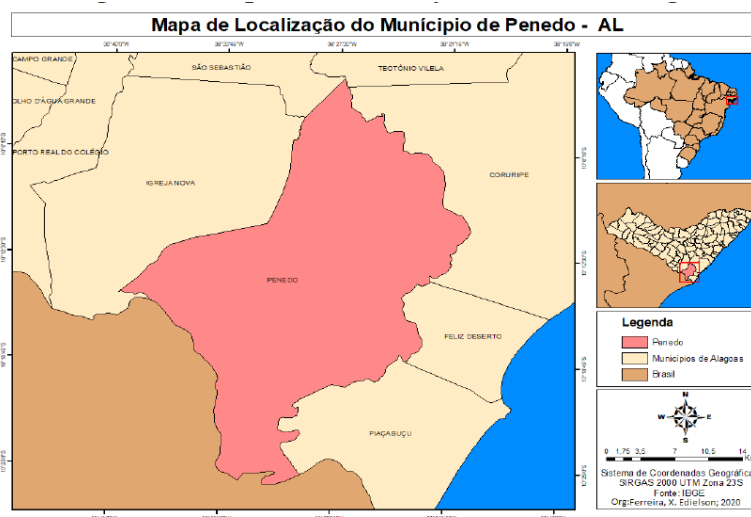
Nesta seção, serão apresentados os caminhos metodológicos adotados na investigação, no que concerne aos aspectos inerentes à abordagem, aos objetivos, aos procedimentos, à geração e à análise de dados, bem como à exposição das garantias éticas, por se tratar de um estudo que envolve seres humanos. Além disso, será apresentado o universo da pesquisa, a descrição e os critérios de escolha da população investigada, entre outros aspectos relevantes.

4.1 *Lócus* da pesquisa

A cidade de Penedo é marcada por sua importância histórica em nível estadual e nacional. Em síntese, sua história tem início em 1534, tendo como primeiro donatário Duarte Coelho Pereira; contudo, apenas em 1560 foi reconhecida pelo segundo donatário, Duarte Coelho Pereira de Albuquerque, como Penedo do São Francisco. Já em 1636, foi elevada à categoria de vila, passando a ser denominada Vila do Penedo do São Francisco. Em 1637, recebeu o nome de Maurícia, em decorrência da invasão de Maurício de Nassau, que perdurou por cerca de dez anos, até a retomada das terras em 1645, movimento conhecido como Openeda. Por fim, em 1842, Penedo foi elevada à categoria de cidade (Alagoas, 2018).

O município de Penedo está situado às margens do rio São Francisco, no Baixo São Francisco, uma área que compreende parte do trajeto do rio em que se encontram os Estados de Alagoas e Sergipe, conforme a figura a seguir.

Figura 1 - Mapa de localização do município de Penedo/AL



Fonte: Ferreira; Guimarães (2021).

O município é localizado na latitude 10° 17' 25" e longitude 36° 35' 11", com uma distância de 152km da capital, Macéio. Possui uma densidade territorial de 688,713 Km², com uma densidade demográfica de 85,19 hab./Km². Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), especificamente do Censo demográfico de 2022, a população penedense atingiu a marca de 58.650 habitantes, no entanto, em 2024, estimou-se uma população de 60.189 penedenses (IBGE, 2024).

A economia, em 2023, apresentava um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 19.785,24, ocupando a posição 53º entre os 102 municípios alagoanos. O PIB do município é gerado principalmente pela agricultura, indústria e serviço, respectivamente (Alagoas, 2018).

No que concerne à educação, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos, em 2022, atingiu a marca de 97,57%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, em 2023, foi de 6,3. Já o IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental também da rede pública foi de 4,7. O município possui 41 instituições de ensino que ofertam o Ensino Fundamental na rede pública e privada, além de 11 instituições que ofertam o Ensino Médio na mesma perspectiva. Em 2024, houve um quantitativo de 8.428 matrículas no Ensino Fundamental, enquanto 2.777 foram registradas no Ensino Médio. Em relação ao quantitativo de docentes, registra-se no mesmo ano um total de 458 docentes no Ensino Fundamental e 226 docentes no Ensino Médio (IBGE, 2024).

Alinhada ao contexto educacional, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a partir do processo de interiorização das universidades por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), expandiu-se inicialmente para Arapiraca, além da criação de Unidades Acadêmicas, entre as quais se destaca a Unidade Educacional de Penedo. Essa unidade assumiu, assim, a responsabilidade de formar profissionais qualificados para atender às demandas sociais do próprio município e das regiões circunvizinhas.

Situada na Avenida Beira Rio, no centro histórico da cidade, a instituição iniciou sua trajetória em 2006, ofertando os cursos de Bacharelado em Turismo e em Engenharia de Pesca. A partir de 2014, passou a ofertar também os cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação, em Engenharia de Produção e Licenciatura em Ciências Biológicas (Projeto Pedagógico do Curso, 2018). Atualmente, a UFAL em Penedo conta a sede, localizada no centro histórico, além de um anexo situado na Av. Floriano Rosa, na parte alta da cidade, para atender a demanda dos cursos ofertados.

Nesse ínterim, cabe ainda destacar que a oferta de formação de professores de Ciências e Biologia no município não se restringe apenas à UFAL. Em 2008, o Instituto Federal de

Alagoas (IFAL), por meio da Resolução nº 33/CD, de 10 de novembro de 2008, passou a ofertar cursos de licenciatura na Rede Federal, conforme estabelece o artigo 7º deste documento, que trata da oferta de cursos de licenciatura pelos Institutos Federais.

O curso de Ciências Biológicas ofertado pelo IFAL foi reconhecido em 2018, por meio da Portaria nº 913/SERES/MEC, atendendo a seis municípios alagoanos, entre eles, Penedo, sob a justificativa de suprir o déficit de professores na área de Ciências Biológicas (IFAL, 2020). O curso é ofertado na modalidade a distância, vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB).

4.2 Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, UFAL/Campus Arapiraca/U.E Penedo

A UFAL foi criada em 25 de janeiro de 1961, pela Lei nº 3.867, sendo caracterizada como uma instituição de ensino superior, constituída como autarquia educacional de regime especial e vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. É a maior instituição de Ensino Superior de Alagoas, atuando há 65 anos na formação profissional no Estado.

Segundo dados institucionais, a UFAL está presente em 12 municípios alagoanos, Maceió (Campus A.C. Simões), Rio Largo (Campus de Engenharias e Ciências Agrárias), Delmiro Gouveia (Campus Sertão) com uma Unidade Acadêmica em Santana do Ipanema, e em Arapiraca (Campus Arapiraca) com Unidades Acadêmicas em Viçosa, Penedo e Palmeira dos Índios, além dos polos de Educação a Distância (EaD) em Maragogi, Olho D'Água das Flores, São José da Lage e Matriz de Camaragibe. A instituição oferta 100 cursos de graduação entre Licenciaturas e/ou Bacharelados, além da oferta de 55 Programas de Pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Dentre os cursos de graduação da UFAL está o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ofertado em três municípios alagoanos, a saber: Maceió, Arapiraca e em Penedo (UFAL, 2019a; UFAL, 2019b).

A partir do REUNI, a proposta de criação do Campus Arapiraca foi aprovada em 2005, através da resolução CONSUNI nº 20/2005 de 01 de agosto de 2005. Foi inaugurado em 16 de setembro de 2006 e autorizado para funcionamento por meio do Parecer do CNE/CES nº 52/2007. A criação do Campus Arapiraca também permitiu a criação das Unidades Acadêmicas, sendo uma delas em Penedo, ofertando o curso de interesse, a Licenciatura em Ciências Biológicas (Projeto Pedagógico do Curso, 2018).

Desse modo, a presente investigação será realizada no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca, Unidade Educacional Penedo. O curso foi autorizado em 2013 através da Resolução nº. 63/2013-

CONSUNI/UFAL nº 07/2013, sendo um dos cursos criados pelo Reuni, disponibilizando 50 vagas anualmente, no período noturno, de forma presencial, iniciando a oferta no semestre 2014.2 (Projeto Pedagógico do Curso, 2018).

A composição da matriz curricular, conforme estabelece o PPC, apresenta uma Carga Horária de Integralização Curricular (CHIC) de 3.496 horas, constituída por 58% de disciplinas obrigatórias, 2% de disciplinas eletivas, 11,5% de estágio supervisionado, 11,5% de Práticas como Componentes Curriculares (PCC), 10% de Atividades Curriculares de Extensão (ACE), 6% de Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACC) e 1% destinado ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com previsão de integralização em quatro anos e meio. Ao analisar o quantitativo de componentes curriculares ao longo dos nove semestres cursados, verifica-se a oferta de 58 disciplinas, entre obrigatórias e eletivas.

Conforme o PPC do curso, [...] “o licenciado em Ciências Biológicas deverá ser um profissional que atenda aos requisitos da formação do profissional em Ciências, do professor de Biologia do Ensino Médio e do professor de Ciências do Ensino Fundamental” (Projeto Pedagógico do Curso, 2013, p. 18). É necessário destacar também que o professor de Ciências e Biologia necessariamente deve possuir o domínio das ciências biológicas e de competências e habilidades para o exercício da função, entretanto, deverá também possuir uma visão mais ampla e consciente da realidade (Projeto Pedagógico do Curso, 2018).

Nesse ínterim, conforme dados da plataforma UFAL, em números⁴ disponibilizados pela própria instituição, registra-se desde a criação da primeira turma em 2014 até o ano de 2024, 541 ingressantes, sendo estes em sua maioria do gênero feminino, com etnia em predominância preta/parda, branca e amarelo, respectivamente. Em relação ao quantitativo de estudantes formados no mesmo período de análise, obtém-se um quantitativo de 150 estudantes, equivalente a um percentual de 27,72% em relação aos ingressantes. Esses dados revelam o impacto do curso no cenário local, bem como a necessidade de uma análise mais profunda sobre as dinâmicas de formação de novos professores de Ciências e Biologia.

4.3 Definição do *locus* e da população de estudo

A definição do *locus* de pesquisa decorre, principalmente, por se tratar do único de formação de professores ofertado pela Unidade, prestes a completar 12 anos de funcionamento. Nesse cenário, o curso assume uma responsabilidade social e científica em formar profissionais

⁴ Disponível em: <https://numeros.ufal.br/> . Acesso em 10 de out. de 2025.

qualificados para atender às demandas educacionais da Educação Básica, especificamente, em Ciências e Biologia, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, respectivamente, tanto do município em que se encontra como das regiões circunvizinhas. Portanto, é de suma importância acompanhar a formação inicial desses profissionais, sobretudo em aspectos relacionados à prática avaliativa, a fim de propor diálogos e garantir subsídios para a formação.

Além disso, consideram-se também as mudanças recentes nos documentos norteadores dos cursos de formação de professores no Brasil. Tais mudanças geraram reflexos na estrutura inicial da proposta do curso, com alterações mais recentes registradas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em 2018. Vale destacar, ainda, que, no ano de 2024, houve a implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual se caracteriza como uma das iniciativas de políticas públicas de incentivo à formação de professores no Brasil.

Ademais, outro fator associado é a relação acadêmica do pesquisador com o curso de investigação, por se tratar do espaço de formação profissional, que influencia diretamente na escolha, principalmente por conhecer as lacunas e possibilidades existentes, alinhando-se à perspectiva de Lima (2025, p. 82) ao afirmar que o “[...] conhecimento prévio possibilita uma leitura crítica e reflexiva dos processos formativos, contribuindo para uma análise aprofundada das práticas desenvolvidas no curso”.

Diante de tais aspectos, assim como da definição do *lócus*, a população de interesse também se caracteriza pela relevância do curso para a sociedade, sobretudo no que se refere ao retorno social e científico proporcionado pela formação de profissionais qualificados para atender às demandas existentes na área de atuação. Nessa direção, o presente estudo teve como população de interesse licenciandos regularmente matriculados nos semestres correspondentes ao último ano de formação do curso – oitavo ou nono semestre –, que vivenciam o processo de transição de aluno para professor, conforme aponta Garcia (2011), e que, além disso, estão atuando nos estágios supervisionados obrigatórios previstos no PPC, especialmente nos estágios de regência. Esses licenciandos, em breve, ingressarão no mercado de trabalho, o que lhes permitirá vivenciar práticas pedagógicas inerentes ao papel docente, como a prática avaliativa.

Por se tratar de um curso com uma entrada anual, a geração de dados foi realizada com a turma referente ao oitavo semestre, em transição para o nono semestre, única turma que atendia aos critérios estabelecidos. Essa é composta por 21 licenciandos, que foram convidados e se dispuseram a integrar o estudo. Contudo, a entrevista foi realizada com 10 licenciandos

que participaram voluntariamente, mediante assinatura do TCLE⁵, representando cerca de 47,6% do universo da pesquisa. Importa destacar que, no período de realização das entrevistas após a aprovação do CEP, o calendário acadêmico da instituição indicava o processo de finalização de semestre acadêmico e, consequentemente, período de recesso, o que pode justificar a baixa adesão do número de participantes. Além disso, justifica-se também por questões particulares apresentadas por alguns participantes, que dificultaram a sua participação, assim como o atendimento ao prazo previsto para o desenvolvimento da etapa e posterior análise. Entretanto, ressalta-se que, embora não atenda à dimensão total dos participantes, as entrevistas possibilitaram compreender a temática sob diferentes perspectivas, experiências e vivências.

Vale ressaltar que, por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, este foi submetido ao CEP sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 90221025.1.0000.0383 e foi aprovado sob o número do Parecer consubstanciado⁶: 8.032.114. Nesse aspecto, destaca-se a importância do CEP, no qual Lima (2025) destaca a importância de garantir que a pesquisa esteja alicerçada nos princípios éticos e legais inerentes aos estudos que envolvem seres humanos.

4.4 Caracterização da população de estudo

A população de estudo é composta por 10 licenciandos de um universo de 21 convidados que, como já mencionado anteriormente, aceitaram participar voluntariamente da pesquisa a partir da etapa da entrevista semiestruturada. Nesse sentido, considerando a relevância das concepções e experiências formativas/acadêmicas, torna-se relevante compreender quem são os participantes que integram o estudo. De acordo com Lima (2025), esta é uma etapa fundamental em estudos de caráter qualitativo, ao considerar como tais elementos influenciam no trabalho docente.

Nessa direção, a fim de caracterizar os participantes do estudo, adotaram-se questionamentos específicos como instrumento de geração de dados: a) Identificação de gênero; b) Como você se autodeclara em relação à cor ou raça; c) Faixa etária; d) Localidade de sua residência; e) Além de estar cursando Ciências Biológicas, você possui algum curso superior concluído? e f) Possui experiência profissional na área da educação? Desse modo, será apresentado um panorama dos participantes do estudo.

⁵ Ver apêndice B.

⁶ Ver anexo C

Em relação ao gênero, observou-se que seis participantes são do gênero feminino, enquanto quatro participantes são do gênero masculino. No que se refere ao atributo de cor ou raça, identificou-se uma predominância dos participantes que se autodeclararam pardos, enquanto apenas um participante se autodeclarou branco. Nesse aspecto, o perfil dos participantes da pesquisa assemelha-se aos dados apresentados pelo Censo da Educação Superior no período de 2014 a 2024, referentes aos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL, com predominância de ingressantes que se autodeclararam pardos ou pretos (75,1%), seguidos por discentes autodeclarados brancos (23,1%) e autodeclarados amarelos (1,8%) (Brasil, 2024).

Na perspectiva da faixa etária, observou-se que a faixa de idade predominante é entre 20 a 29 anos, com apenas um participante na faixa de 30 a 39 anos. Ao analisar o perfil dos concluintes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL, a partir do Censo da Educação Superior no período de 2014 a 2024, observa-se que a média da faixa etária é de 24 anos, alinhando-se à caracterização dos participantes (Brasil, 2024).

No aspecto referente à localidade de residência, identificou-se a presença de licenciandos do município de Penedo, em predominância, além de estudantes dos municípios circunvizinhas de Alagoas como Igreja Nova e Feliz Deserto, e do Estado de Sergipe, em Neópolis, separados geograficamente pelo rio São Francisco. Esses dados demonstram a importância do curso não só para o município de Penedo, mas também para os municípios vizinhos, com a oferta de ensino público federal de qualidade para atender às demandas de formação de professores em Ciências e Biologia nesses espaços. A presença da UFAL em Penedo e a de estudantes de municípios próximos também indicam o impacto positivo do processo de expansão do Ensino Superior nessas regiões a partir do processo de interiorização.

Em relação à formação acadêmica em outro curso, observou-se que todos os participantes estão vivenciando a graduação pela primeira vez, o que pressupõe que as experiências acadêmicas foram construídas ao longo da formação no curso de Ciências Biológicas, UFAL/U.E Penedo. Já no aspecto referente à experiência profissional na área da educação, apenas duas participantes indicaram atuar na área no período de menos de 1 ano e entre 1 a 3 anos, respectivamente.

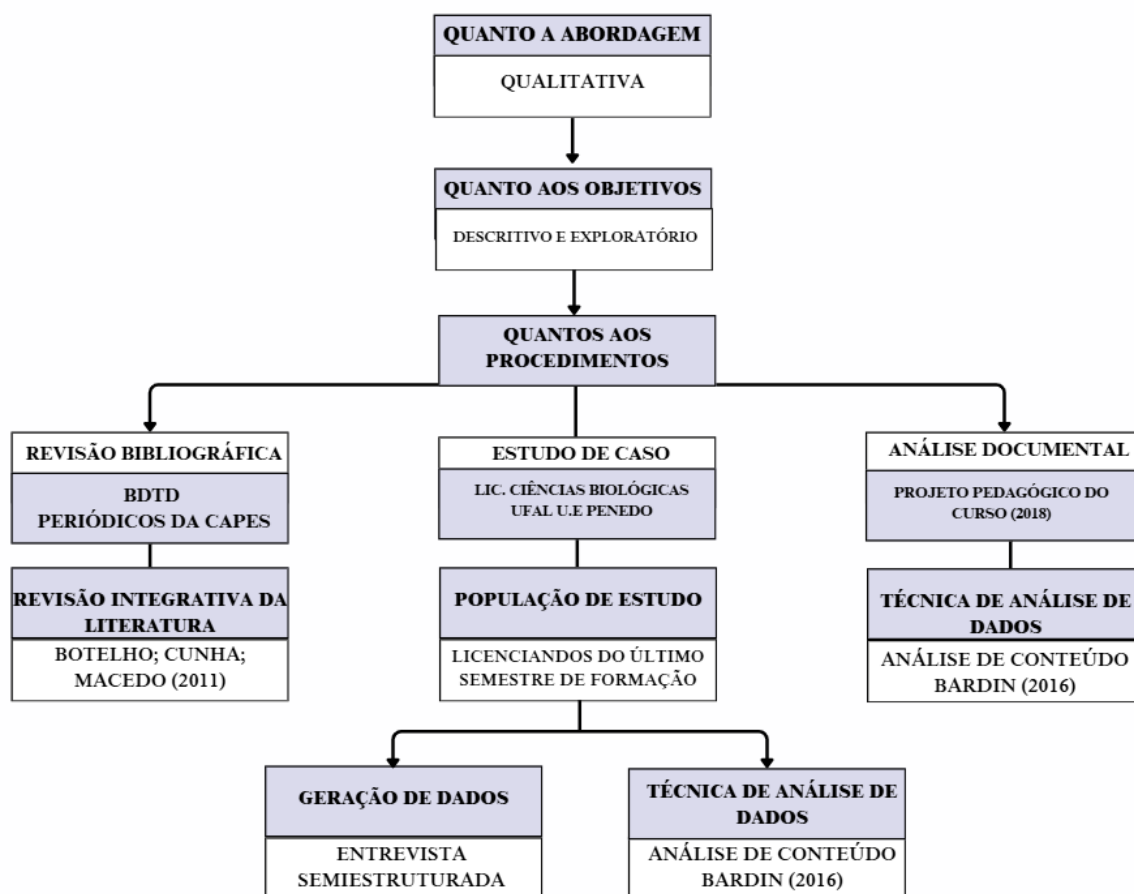
De modo geral, esses registros apresentam um panorama dos participantes do estudo. Importa destacar que a caracterização apresentada não corresponde à totalidade do universo investigado, como já mencionado; no entanto, contribui para a compreensão da diversidade existente nos espaços de formação, os quais dialogam com o objeto de estudo sob diferentes óticas.

4.5 Desenho metodológico da pesquisa

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa que, segundo Guerra (2014), tem como objetivo principal [...] “aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social [...] sem se preocupar com representatividade numérica”. Quanto aos objetivos, adotou-se um caráter exploratório e descritivo, a fim de investigar mais informações sobre o assunto estudado e descrever as características da população e dos fenômenos do estudo (Prodanov; Freitas, 2013).

Para sistematizar a pesquisa quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos metodológicos, pode-se verificar o fluxograma (figura 2).

Figura 2 - Fluxograma de sistematização do percurso metodológico



Fonte: elaboração própria (2025).

Este estudo se caracteriza pelo tipo de estudo de caso que, de acordo com Yin (2010, p. 32), é definido como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno

contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Conforme André (2013), o estudo de caso já vem sendo utilizado em diversas áreas de conhecimento como no campo da educação, principalmente associado a pesquisas qualitativas.

Nessa direção, ainda segundo a referida autora, a utilização do estudo de caso na investigação de fenômenos educacionais se apresenta como um instrumento valioso, pois permite o contato direto entre o pesquisador e os eventos investigados com intuito de captar significados, analisar o contexto e as interações, entre outras possibilidades de análise. É fato que o “estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples específico. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (Ludke; André, 2012, p. 17). Nesse aspecto, alinhando-se a Lima (2025), esse tipo de estudo permite construir um olhar atento à complexidade das lacunas, às relações e aos padrões do campo de investigação.

Em outro aspecto, a pesquisa é conduzida pela análise documental, que se caracteriza por ter como fonte e objeto de estudo a investigação dos documentos (Alves *et al.*, 2021, p. 53). Gil (2002) afirma que a análise documental se utiliza de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que passam por um processo de reelaboração, a depender dos objetivos do estudo. Nessa perspectiva, a análise documental deste estudo foi realizada a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em sua versão atual de 2018, disponível na íntegra, em meio eletrônico, com intuito de analisar a proposta curricular com ênfase nos aspectos formativos acerca da avaliação da aprendizagem. A justificativa para esta análise está alinhada aos apontamentos de Ludke e André (2012), ao enfatizarem a importância dos documentos como uma fonte “natural” e poderosa de informação, capaz de fornecer dados valiosos sobre determinado contexto de investigação e de servir como base para a fundamentação da pesquisa.

Além disso, buscando-se compreender o panorama dos estudos em relação ao erro na avaliação da aprendizagem, a fim de construir uma base teórica para o desenvolvimento da pesquisa em questão, propôs-se a revisão integrativa proposta por Botelho, Cunha e Macedo (2011), como apresentado na seção anterior. De acordo com Broome (2006) *apud* Alvarenga (2024), a revisão integrativa é um método da revisão de literatura sistematizada que analisa o passado da literatura para compreender de maneira abrangente o fenômeno de estudo. De acordo com Botelho, Cunha e Macedo (2011), a perspectiva “integrativa” da metodologia decorre da origem de integração de opiniões, conceitos e ideias.

Rodrigues, Sachinski e Martins (2022) destacam que a revisão integrativa possibilita uma série de contribuições, sobretudo no campo educacional, envolvendo estudos de

abordagem qualitativa ou quantitativa, a fim de compreender o panorama de estudos no campo científico sobre a temática. Alvarenga *et al.* (2024) indica que é um método em expansão no Brasil no campo educacional, além do seu potencial, por atender ao rigor metodológico das revisões sistemáticas. Nesse sentido, Marques *et al.* (2025, p. 8) consideram que a revisão integrativa tem a “[...] capacidade de oferecer uma visão abrangente e integradora sobre um tema, contribuindo para a definição de conceitos, revisão de teorias e análise metodológica”.

Vosgerau e Romanowski (2014), ao analisarem as diferentes denominações e encaminhamentos utilizados para os estudos que mapeiam campos de conhecimento no campo educacional, identificaram métodos de revisão sistemática, síntese de evidências qualitativas, metassíntese qualitativa, meta-análise, metassummarização e revisão integrativa. As autoras sistematizam essas metodologias em dois campos, com visões dominantes: integração e agregação e de interpretação de evidências. Nesse segundo campo, encontra-se a revisão integrativa que, segundo as referidas autoras (2014, p. 79),

Esses estudos partem do princípio de que uma visão interpretativa das evidências seria mais adequada ao campo educacional, visto que os achados, os instrumentos de coletas e sujeitos participantes normalmente são variados, o que torna difícil a agregação ou contabilização de resultados. Dessa forma, os resultados qualitativos e as condições de aquisição desses resultados necessitam ser agrupados e reagrupados de forma interpretativa, por semelhanças, para que possam responder à questão central de pesquisa proposta.

Desse modo, a escolha metodológica baseia-se nas percepções de Rodrigues, Sachinski e Martins (2022), ao indicar que a revisão integrativa permite ao pesquisador analisar com profundidade o campo de estudo, além de desenvolver um olhar qualitativo a partir do desenvolvimento de uma interpretação e análise crítica dos estudos. Vale destacar ainda o rigor metodológico estabelecido para construção da revisão integrativa como um aspecto relevante de definição.

4.6 Geração de dados

A geração de dados configura-se como uma etapa essencial da pesquisa, pois compreende o processo de produção de dados que o pesquisador considera úteis para a análise, tendo em vista os objetivos e interesses do estudo (Goldkuhl, 2019). Na visão de Prodanov e Freitas (2013), os dados correspondem a todas as informações que o pesquisador utilizará nas diferentes etapas da pesquisa.

Nesta pesquisa, adota-se a nomenclatura “geração de dados”, em consonância com os estudos de Goldkuhl (2019, p. 577) sobre a produção de dados qualitativos, ao afirmar que “a maneira como rotulamos coisas e atividades influencia a maneira como pensamos sobre elas”. Segundo o autor, a adoção do termo “coleta” pode representar uma problemática, ao pressupor a existência de “dados prontos para uso” pelo pesquisador. Por se tratar de uma pesquisa que envolve a entrevista semiestruturada, os dados não são obtidos de maneira imediata ou previamente constituída. De acordo com Goldkuhl (2019, p. 577):

Para obter dados da entrevista, o pesquisador/entrevistador deve formular perguntas inteligíveis e o informante deve estar disposto e ser capaz de respondê-las. As respostas (e seu histórico nas perguntas formuladas) constituem os dados gerados. O pesquisador intencionalmente organizou uma situação de entrevista, o que implica que o pesquisador envolveu os informantes para participar desse tipo de conversa. A questão em jogo aqui envolve como os dados emergem da realidade que os pesquisadores estudam.

Desse modo, na perspectiva do autor, o pesquisador, ao realizar o estudo, cria uma situação para que os dados possam ser gerados e capturados. A geração de dados não pode ser resumida a uma atividade mecânica, mas sim, o resultado de ações de investigação que permitam ao pesquisador observar, identificar e registrar objetos e eventos relevantes para a pesquisa.

Nesta pesquisa, construiu-se a geração de dados, inicialmente, a partir de dados secundários balizados pelos procedimentos metodológicos de análise documental do PPC com base na versão vigente, de 2018, bem como a literatura especializada na área através da revisão integrativa. Além disso, adotou-se também a entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 211), a entrevista é vista como “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto”.

De acordo com Goldkuhl (2019), ao utilizar a entrevista, o pesquisador concebe os entrevistados como mediadores para analisar uma determinada realidade da vida cotidiana na qual possuam conhecimento específico. Para o autor, a entrevista é organizada e iniciada pelo pesquisador, ao propor temas e questionamentos a serem realizados, coadunando com a visão de Leitão (2021), ao destacar que a entrevista semiestruturada estabelece um roteiro prévio, no entanto, é conduzida por um fluxo espontâneo na conversa.

Importa destacar que o instrumento de geração de dados⁷ proposto está estruturado em quatro blocos, a saber: Bloco I: Caracterização dos participantes; Bloco II: Concepções e experiências sobre avaliação da aprendizagem; Bloco III: Concepções e experiências sobre o erro na avaliação da aprendizagem; e o Bloco IV: Experiências na formação profissional sobre avaliação da aprendizagem. Cabe ressaltar ainda que o presente instrumento de geração de dados foi submetido à validação de dezesseis especialistas da área, professores do ensino superior e membros do grupo de pesquisa FOPTIC. Ao final do período de validação, obtivemos oito validações que contribuíram para a adequação do roteiro da entrevista.

Posteriormente, após apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a coordenação do curso foi consultada via e-mail com o objetivo de estabelecer contato com a população do estudo. Após esse contato, foi agendado um encontro com os participantes, com o intuito de apresentar a proposta da pesquisa, explicitando todas as informações pertinentes aos objetivos, à metodologia, aos riscos, às garantias éticas e aos benefícios, a fim de assegurar transparência entre o pesquisador e os participantes no convite à participação voluntária no estudo.

Cientes dos aspectos inerentes ao estudo, as entrevistas ocorreram individualmente, em encontros *on-line*, previamente agendados, através do *Google Meet*, por se tratar de uma plataforma com uma versão gratuita. A justificativa para a adoção do formato *on-line* decorre do período em que foram iniciadas as entrevistas, após a aprovação do CEP, que, de acordo com o calendário acadêmico da instituição, encontrava-se em processo de transição para o recesso acadêmico. Desse modo, como esta etapa já considerava o formato presencial ou *on-line*, por opção dos participantes, esta foi realizada no formato *on-line*.

Importa salientar que a entrevista é um espaço de interação entre o pesquisador e o participante como destaca Silva, Portilho e Claro (2022), que com as mudanças e necessidades do contexto atual, o campo educacional, sobretudo no se refere ao desenvolvimento científico, atividades como as entrevistas precisam atender as demandas com a adesão das tecnologias digitais, preservando o rigor metodológico e autenticidade. Antunes *et al.* (2023) reforça essa perspectiva ao afirmar que, principalmente, após a pandemia da covid-19, a esfera educacional precisou se reinventar e adaptar processos que antes eram realizados presencialmente como as entrevistas em pesquisas qualitativas.

Nesse sentido, as entrevistas foram conduzidas a partir do roteiro já mencionado, composto por 21 questões, estruturadas em quatro blocos. Cabe destacar que foi realizado o

⁷ Ver apêndice A

registro das gravações em áudio, por meio do uso do *tablet* e do *notebook* do pesquisador, com o intuito de garantir a segurança dos registros. Posteriormente, procedeu-se à transcrição dos áudios a partir da plataforma on-line *PDFSimpli*, na versão paga. É válido ressaltar que a plataforma garante a segurança e a confidencialidade dos registros, conforme os termos estabelecidos na contratação do serviço. Nessa direção, segundo Goldkuhl (2019), os resultados das entrevistas constituem dados gerados na forma de respostas, que precisam ser registrados, geralmente, por meio de notas e/ou gravações, para posterior análise.

Para garantir a confidencialidade dos participantes e a omissão de sua identificação, utilizou-se a codificação alfanumérica, representada da seguinte forma: L1, L2, L3 e assim sucessivamente. A letra L representa o termo “Licenciando”, e a numeração corresponde ao número da entrevista. Os arquivos de gravação foram armazenados no *notebook* do pesquisador responsável pela pesquisa e na nuvem do *Google Drive*, sendo mantidos por um período mínimo de cinco anos, conforme estabelece a Resolução CNS nº 510, de 2016, art. 28, inciso IV. Os arquivos foram codificados como L1, L2, L3, conforme já apresentado.

Ademais, após transcritas, as entrevistas foram impressas e entregues ao respectivo participante, para leitura e análise com o que foi redigido em relação à suas falas, garantindo-lhes transparência e fidedignidade. Após as etapas percorridas, os materiais transcritos foram analisados à luz dos pressupostos teóricos da análise de conteúdo de Bardin (2016). Neste momento, foi apresentado, lido e fornecido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em material impresso e assinado, em duas vias, uma para o participante e uma para o pesquisador responsável, garantindo-lhes a participação voluntária na pesquisa, além da possibilidade de interrupção a qualquer momento.

Cabe destacar que os participantes foram informados acerca da finalização do estudo e do acesso aos resultados gerados. Além disso, em caso de danos de natureza moral ou intelectual, os participantes têm direito à reparação e à assistência, conforme estabelecido por lei. Na hipótese de identificação de danos às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural dos participantes, o fato será comunicado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para avaliação quanto à suspensão ou ao encerramento do estudo.

No que concerne aos benefícios da pesquisa, destacam-se as contribuições para o campo científico, principalmente para o desenvolvimento nos estudos acerca da formação de professores e da avaliação da aprendizagem, bem como para os participantes envolvidos, que terão a oportunidade de refletir sobre os aspectos formativos e futuras práticas avaliativas, gerando potenciais resultados de mudança nas práticas pedagógicas, promovendo uma educação de maior qualidade, essencial para o desenvolvimento social e econômico da

sociedade. Além disso, os resultados permitirão ao curso acompanhar e avaliar as estratégias e dinâmicas na formação dos futuros professores a partir da reflexão dos resultados obtidos e da autoavaliação do curso, assim como a avaliação do PPC já prevista no documento norteador do curso.

4.7 Técnica de análise de dados

A análise dos dados foi conduzida pelos pressupostos teóricos da análise de conteúdo, com base em Bardin (2016), que define a técnica de análise como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

A técnica é estruturada em grandes eixos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase, a pré-análise, tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais da pesquisa, organizando-as em: leitura flutuante; escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos, construção dos indicadores e preparação do material (Bardin, 2016). Nesta etapa, foi realizada a leitura flutuante dos documentos selecionados a priori a partir dos critérios de exaustividade e pertinência, sendo estes: o PPC do curso, em sua versão atual, de 2018, e os Planos das disciplinas obrigatórias.

Na fase denominada de exploração do material, Bardin (2016, p. 131) destaca como “[...] a administração sistemática das decisões tomadas [que] consiste essencialmente de operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Os processos de análise são organizados em unidades de registro e unidades de contexto, dos quais nesta pesquisa serão utilizadas as unidades temáticas.

A etapa de final de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, é conduzida inicialmente pela categorização que, segundo Bardin (2016, p. 147), “[...] é uma operação de classificação de elementos [...] as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo)”. As unidades de registro foram categorizadas à nível semântico para posterior inferência e interpretação dos dados.

Por fim, estabelecendo uma relação entre os objetivos específicos, instrumento de geração de dados e técnica de análise, obtém-se uma visão sistemática da pesquisa com vista para o quadro 6:

Quadro 6 - Sistematização da pesquisa em objetivos, instrumento de geração e análise dos dados

Objetivos específicos (OE)	Instrumento de geração de dados	Técnica de análise de dados
Investigar lacunas, contribuições e perspectivas das produções científicas, no contexto da formação inicial de professores, sobre as concepções do erro na avaliação da aprendizagem no período de 2020-2025.	Revisão integrativa da literatura	Revisão integrativa da literatura
Analisar a proposta curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) com ênfase na avaliação da aprendizagem.	Análise documental	Análise de conteúdo (Bardin, 2016).
Mapear as experiências formativas/acadêmicas (disciplinas, estágio, eventos, palestras, projetos e vivências) sobre a avaliação da aprendizagem e o erro.	Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo (Bardin, 2016).
Identificar as concepções dos licenciandos sobre o erro na avaliação da aprendizagem.	Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Fonte: elaboração própria (2025).

Os resultados gerados pelo presente estudo serão compartilhados com a instituição envolvida, bem como com os participantes, a fim de promover a socialização ampla e o diálogo bilateral entre a universidade e a pesquisa. Do mesmo modo, pretende-se publicar os resultados obtidos em periódicos especializados na área, assumindo o papel do pesquisador apontado por Ludke e André (2012, p. 5) “[...] como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”, que permite contribuir diretamente desenvolvimento científico.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção representa uma retomada do processo de construção da pesquisa, que demanda um resgate ao objetivo proposto: compreender as concepções dos licenciandos em Ciências Biológicas da UFAL sobre o erro na avaliação da aprendizagem a partir das suas experiências formativas/acadêmicas. Ao propor esse resgate, recorre-se a necessidade de olhar para os objetivos específicos traçados que dialogam com a análise:

- Analisar a proposta curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) com ênfase na avaliação da aprendizagem.
- Mapear as experiências formativas/acadêmicas (disciplinas, estágio, eventos, palestras, projetos e vivências) sobre a avaliação da aprendizagem e o erro;
- Identificar as concepções dos licenciandos sobre o erro na avaliação da aprendizagem.

Com base nas considerações iniciais, nesta seção serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise documental do PPC do curso, assim como das entrevistas semiestruturadas com os licenciados. A apresentação está estruturada em duas seções, orientadas, inicialmente, pela análise do PPC do curso a partir dos pressupostos teóricos da análise de conteúdo de Bardin (2016), e na sequência apresenta-se as inferências com base nas entrevistas semiestruturadas, conduzidas pela mesma técnica de análise. De modo geral, as considerações permitirão responder o problema da pesquisa a partir dos objetivos que conduziram este estudo.

5.1 Análise do PPC do curso de Ciências Biológicas da UFAL

A construção de análise para compreensão dos aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem, demanda, inicialmente, um olhar atento ao documento que orienta a formação inicial de professores, o PPC, buscando identificar a concepção, a maneira como foi inserida e organizada no documento. Nesse aspecto, importa compreender que o PPC se caracteriza por ser o documento norteador dos cursos de graduação, que estabelece as diretrizes pedagógicas e curriculares, assim como apresenta os objetivos educacionais, o perfil de formação profissional, a organização curricular, as dimensões e estratégias do processo de avaliação, entre outros aspectos (Caproni, 2024).

Nessa direção, segundo Guimarães (2023) o documento é orientado a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), bem como o Plano Pedagógico Institucional (PPI) e as legislações vigentes que regulam a educação no país e a formação de professores, tais como a

Constituição Federal de 1988, LDBEN/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, além de considerar a realidade da comunidade inserida no contexto do curso.

Ciente da sua complexidade, Filho, Melo e Silva (2021) destacam o desafio de analisar o documento, visto a complexidade na sua construção coletiva para definição das orientações e diretrizes que conduzem o rumo do curso. Considerando tal perspectiva, a análise apresentada é resultado da análise documental, que de acordo com Ludke e André (2012) pode se apresentar como uma técnica com grandes contribuições para estudos qualitativos por permitir associar com outros métodos na obtenção de informações relevantes à temática de estudo.

Considerando tal perspectiva, a análise descritivo-interpretativa foi construída à luz dos pressupostos teóricos da análise de conteúdo de Bardin (2016), com a adoção das unidades de registros temáticas e de contexto nos capítulos 6 e 12 do documento, que abordam sobre a organização curricular e avaliação, respectivamente. Desse modo, para fins de inferência e interpretação, estabeleceu-se a construção de categorias e subcategorias a posteriori, conforme demonstra-se a seguir.

Quadro 7 - Categorização à luz da análise de conteúdo de Bardin (2016) do PPC de Ciências Biológicas da UFAL/U.E Penedo

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto	Unidade de registro
Dimensões da avaliação	Avaliação da aprendizagem	Capítulo 12 – seção 12.1. Avaliação da aprendizagem	“função diagnóstica”; “Função formativa”
	Avaliação institucional	Capítulo 12 – 12.2. Avaliação institucional	“importante fator de gestão”
	Autoavaliação do curso	Capítulo 12 – 12.3 Autoavaliação do Curso	“O curso é avaliado, periodicamente”
	Avaliação do PPC	Capítulo 12 – 12.4 Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso	“mecanismo de acompanhamento”
	Avaliação das ACs	Capítulo 6 - 6.7. Ementário das Disciplinas e Componentes Curriculares Obrigatórios	“Metodologia de avaliação”
Normas e estrutura do sistema de avaliação	Rendimento acadêmico	Capítulo 12 – seção 12.1. Avaliação da aprendizagem	“avaliação do rendimento escolar”
Concepção de avaliação da aprendizagem	Diagnóstica	Capítulo 12 – seção 12.1. Avaliação da aprendizagem	“visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades”
	Formativa	Capítulo 12 – seção 12.1. Avaliação da aprendizagem	“localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem”
Organização curricular	Matriz curricular	Capítulo 6 – Organização curricular	“A matriz curricular e os conteúdos”

Fonte: elaboração própria (2025)

Desse modo, as análises serão apresentadas conforme a organização das categorias estabelecidas a fim de garantir uma abordagem mais fluida das inferências e interpretações.

5.1.1 Dimensões da avaliação no PPC

A avaliação no campo educacional é compreendida como um instrumento de gestão nas diferentes dimensões de análise desde a administrativa que define os caminhos da educação até os reflexos da avaliação em sala de aula (Sordi; Malavazi, 2004). É fato, considerar a complexidade e multiplicidade de olhares para a temática, sobretudo no que se refere aos espaços de formação de professores, visto o entrelaçamento com fazer pedagógico principalmente associado à avaliação da aprendizagem como um dos constructos formativos.

Diante disso, ao olhar para formação docente, é necessário, inicialmente, explorar a multiplicidade das dimensões exploradas no documento que norteia os caminhos da formação, o PPC, em específico, do curso investigado, que abrange a avaliação na perspectiva da: aprendizagem; institucional; autoavaliação do curso; avaliação do PPC; e a avaliação das ACEs. Assim, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, o PPC apresenta as funções básicas pautando-se exclusivamente na avaliação diagnóstica e formativa, dialogando com a perspectiva de avaliação processual e contínua. Essa orientação de avaliação segue o PPI da instituição ao compreender que:

A avaliação é uma dimensão da gestão no sentido de possibilitar correções, reorientar práticas pedagógicas, refletir sobre os projetos pedagógicos, delimitar os obstáculos administrativos [...] A avaliação que aqui se propõe não é uma atividade puramente técnica, burocrática e punitiva; ela deve ser diagnóstica, processual e formativa e manter coerência com todos os aspectos do planejamento e execução do PCC (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2019, p. 15).

Nesse sentido, a compreensão defendida pela instituição remete a complexidade do processo de avaliação da perspectiva da gestão nas diferentes dimensões alinhando-se ao papel de reflexão e reorientação dos caminhos traçados, com destaque a ruptura da visão dissociada do aspecto meramente técnico que dialoga com algumas tendências pedagógicas tradicionais. Ao delinear a avaliação pela face diagnóstica, processual e formativa, o PPI orienta que os documentos norteadores dos cursos de graduação vislumbram uma mudança de postura em relação a avaliação nas diferentes dimensões de análise.

Em outro aspecto, o PPC também contempla a avaliação institucional instituída também pelo PPI, com realização anual, que envolve toda comunidade discente, docente e

administrativa da instituição através da consulta por meio eletrônico com intuito de compreender o cenário da UFAL sob diferentes perspectivas. Segundo o PPC, o instrumento é:

[...] É um mecanismo que contribui para as respostas dadas às demandas da comunidade científica e deve ser entendida como um processo amplo e co-participativo, respeitando os critérios estabelecidos no regulamento geral dos cursos de graduação. Ela transcende a concepção de avaliação da aprendizagem e deve ser integrada ao PPC como dado que interfira consistentemente na ação pedagógica do curso, de maneira que garanta a flexibilização curricular e que permita a adequação do desenvolvimento acadêmico à realidade na qual se insere a UFAL (Projeto Pedagógico do curso, 2018, p. 139).

Nessa direção, percebe-se que a avaliação institucional se caracteriza como um importante instrumento para gestão, sobretudo para os cursos de graduação. Entretanto, exige-se também uma avaliação do próprio documento norteador dos cursos e das ações implementadas. Importa ainda destacar o papel co-participativo mencionado como um dos eixos essenciais para tal ação, que demanda um olhar atento de todos os sujeitos envolvidos no contexto acadêmico.

Nesse íterim, outro instrumento apontado no PPC refere-se a autoavaliação do curso realizada pelos discentes, docentes e o NDE (Núcleo Docente Estruturante), realizada periodicamente, considerando como eixos de avaliação: a) atuação do docente; b) atuação/autoavaliação do discente; c) infraestrutura; d) condições de ensino a partir do roteiro proposto pelo INEP, com elementos sobre a formação profissional dos docentes, administração acadêmica, entre outros aspectos. Esta é conduzida pela Comissão de Avaliação do Curso (CA), com articulação direta com a Comissão de Autoavaliação (CAA) da Unidade Acadêmica na elaboração e apresentação dos relatórios a comunidade acadêmica (Projeto Pedagógico do Curso, 2018).

Nessa perspectiva, considera-se também a pertinência da avaliação do PPC, que segundo o documento “[...] constitui importante mecanismo de acompanhamento, proposição de ajustes e melhorias” (Projeto Pedagógico do Curso, 2018, p. 140). Esta é orientada pela Lei nº. 10861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A avaliação é conduzida pelo NDE e pelo colegiado do curso, e se caracteriza como um dos instrumentos mais importantes para analisar detalhadamente o documento norteador do curso, buscando sanar as necessidades e exigências legais para a formação de professores.

Sob uma outra perspectiva, chama-se atenção para a apresentação dos mecanismos de avaliação das ACEs, com o estabelecimento de indicadores, instrumentos e acompanhamento das atividades. Cabe salientar que as ACEs foram inseridas na última atualização do PPC para atender as exigências legais da formação de professores no Brasil, conforme estabelece Plano Nacional de Educação (PNE) e a Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), a partir da Resolução 4/2018 - CONSUNI/UFAL, que estabelece as ações de extensão como componente curricular obrigatório nos cursos de graduação da instituição.

Com base nisso, identifica-se que a avaliação presente no documento dialoga com o acompanhamento dos resultados das ações de extensão, buscando construir uma fonte de informação com os pontos positivos, os desafios e a expectativa da ação. Entretanto, também dá ênfase aos aspectos inerentes à avaliação da aprendizagem dos estudantes, assumindo a perspectiva processual e contínua a partir de diversos instrumentos avaliativos. Cabe destacar que o componente curricular apresenta a metodologia de avaliação no documento, podendo servir de representação para os demais componentes exigidos na formação.

De modo geral, buscou-se apresentar um panorama das dimensões de avaliação discutidas no documento a fim de compreender as relações estabelecidas. Entretanto, para fins de análise, este trabalho teve como foco a avaliação da aprendizagem, buscando compreender a inserção desta na matriz curricular e na concepção concebida na formação de professores do documento norteador.

5.1.2 Normas e estrutura do sistema de avaliação

A análise do rendimento acadêmico presente no documento apresenta as possibilidades de atribuição da nota para definição da aprovação ou reprovação nos componentes obrigatórios definidos pelo curso. Para tanto, é necessário situar o leitor da utilização do termo “rendimento acadêmico”, que segundo o Regimento acadêmico da instituição, art. 63, refere-se ao “[...] somatório da participação do/a discente nos procedimentos e instrumentos avaliativos desenvolvidos em cada componente curricular”. Cabe destacar que o PPC analisado adota o termo “rendimento escolar” para se referir ao mesmo elemento.

Em uma análise inicial do regimento como do PPC, percebe-se um alinhamento ao uso dos termos referente ao processo de avaliação, adotando uma perspectiva quantitativa ao se referir ao “rendimento acadêmico”, “somatório”, “rendimento escolar”. A utilização desses termos denota um olhar mais técnico e quantitativo do processo avaliativo, mesmo que entre um dos pilares defendidos em ambos os documentos se alinhe a perspectiva formativa,

sugerindo-se uma redefinição desses aspectos para atender aos objetivos pretendidos nos documentos.

Ainda nesse aspecto, ao discutir as normas e estrutura do sistema avaliativo, o PPC considera a Resolução CEPE/UFAL nº 25/2005, que institui e regulamenta o funcionamento do Regime Acadêmico, e estrutura a avaliação em três eixos: a) Avaliação Bimestral (AB); b) Prova Final (PF); c) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Essa configuração é estabelecida, inicialmente, pelas avaliações bimestrais com ocorrência de duas por disciplina a cada semestre letivo, com a adoção de instrumentos avaliativos diversificados para a obtenção da nota igual ou superior a 7,0 (sete). Em caso de notas inferiores em uma das AB, o estudante terá direito a reavaliação da pontuação mais baixa. Ainda neste ponto, destaca-se também as normas que garantem a realização da PF para o estudante, que atingiu a Nota Final (NF) nas AB igual ou superior a 5,00 (cinco), mas não atingiu a média 7,00 (sete).

Além dos aspectos relacionados ao rendimento acadêmico, o PPC não apresenta os critérios de assiduidade, no entanto, esse elemento também se configura como um componente para aprovação. Segundo o regimento acadêmico, assiduidade corresponde a frequência às aulas teóricas e/ou práticas em cada componente curricular, de no mínimo, 75% da carga horária total. Nessa direção, será aprovado no componente curricular o discente que obtiver o rendimento acadêmico e a frequência mínima exigida pela instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2019).

O PPC também orienta sobre os elementos referente ao TCC, sendo caracterizado como um componente curricular obrigatório para todos os cursos de graduação da instituição como parte das exigências para integralização do curso, conforme estabelece a resolução mencionada anteriormente. De modo geral, tais aspectos são orientados pelo regimento acadêmico da instituição, que embora tenha ocorrido uma atualização recente no ano de 2023, através da Resolução nº 114/2023-CONSUNI/UFAL, permanece como a estrutura avaliativa apresentada, com mudanças simples na nomenclatura utilizada.

Ao analisarmos o fenômeno da avaliação sob a perspectiva apenas da aprovação e reprovação, em métricas e frequência, reduz-se o processo avaliativo a mensuração de notas atribuído por Haydt (2011) por avaliação somativa, que tem por objetivo atribuir uma nota ou conceito a partir do que foi construído ao longo do processo formativo. Contudo, percebe-se que, a concepção defendida pelo PPC quanto pelo regimento acadêmico afasta-se desse cenário e alinha-se a concepção de avaliação diagnóstica, processual mencionada na seção anterior. Além também de estabelecer que o processo avaliativo seja conduzido por diferentes

instrumentos, distanciando-se de um sistema rígido restrito a provas. Conforme estabelece o regimento acadêmico, no art. 67, “o tipo de instrumento utilizado pelo/a docente para avaliação da aprendizagem deve considerar a sistemática de avaliação definida no projeto pedagógico do curso, de acordo com a natureza do componente curricular e especificidades da turma [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2019, p. 13). Ainda segundo o documento, a avaliação deve ser resultante de no mínimo de 02 (dois) instrumentos avaliativos. Estes poderão ser provas, trabalhos escritos ou orais, atividades práticas, relatórios, seminários, sendo necessário o uso de, no mínimo, dois dos instrumentos supracitados.

Destaca-se ainda, a relevância em considerar as especificidades da turma, alinha-se aspectos teóricos de Hoffmann (2019) ao defender a valorização das diferenças existentes na sala de aula. Assim como a escola, o Ensino Superior também é um reflexo da sociedade, marcada pela multiplicidade de experiências, visões, realidades e relações sociais como aponta Esteban (2002). Nesse sentido, a concepção de avaliação confere essa complexidade existente para transitar e romper as estruturas das influências das tendências pedagógicas tradicionais. Para tanto, é essencial compreender os aspectos teóricos que fundamentam a concepção de avaliação da aprendizagem presente no PPC.

5.1.3 Concepção de avaliação

O PPC se caracteriza por ser um documento único para cada curso, constituindo os saberes, a realidade e a identidade. Assim, o documento é construído a partir de reflexões em relação às concepções e finalidades da educação que se alinham, assim como a definição dos princípios à formação profissional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2019). Nesse aspecto, o PPC também dialoga com as concepções filosóficas da instituição e estabelecidas na sua construção como, por exemplo, a concepção de avaliação. O PPI da UFAL destaca que:

A avaliação é uma dimensão da gestão no sentido de possibilitar correções, reorientar práticas pedagógicas, refletir sobre os projetos pedagógicos, delimitar os obstáculos administrativos. Deste modo, ela precisa estar definida, de forma clara e objetiva no PPC que deverá prever, também, um tempo para o processo de autoavaliação do fazer pedagógico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2019, p. 15).

Nessa perspectiva, percebe-se que a avaliação assume diversas dimensões de análise que deverão conduzir as orientações no PPC, como apresentado na subseção anterior. Entre as

dimensões da avaliação, daremos destaque a avaliação da aprendizagem conforme preconiza o documento norteador:

A avaliação terá duas funções básicas:

Função diagnóstica – visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, providências para estabelecimentos de novos objetivos, retomada de objetivos não atingidos, elaboração de diferentes estratégias de reforço, sondagem, projeção e retrospectiva de situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu.

Função formativa - localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo, e assegurar o alcance dos objetivos. Para que a avaliação tenha o caráter formativo, trabalhar-se-á seleção dos objetivos e conteúdo das disciplinas, desenvolvendo o caráter multidisciplinar e interdisciplinar sempre buscando a participação dos alunos (Projeto Pedagógico do Curso, 2018, p. 138).

Ao considerar que o PPC é construído com base no PDI e PPI, recorre-se a compreensão de que maneira tais documentos orientam a concepção de avaliação. O PPI reconhece que a avaliação pela sua complexidade, distanciando-se da perspectiva meramente técnica, burocrática e punitiva. De acordo com o documento, a avaliação deve ser diagnóstica, processual e formativa. Esse aspecto de transição apresentado no documento se aproxima da transição necessária do exame para avaliação defendida por Luckesi (2011). Desse modo, nota-se que a proposta presente no PPC dialoga diretamente com as orientações institucionais, valorizando o caráter diagnóstico e formativo na avaliação da aprendizagem.

As funções direcionadas para avaliação da aprendizagem dialogam com as considerações de Haydt (2011) sobre as modalidades do processo de avaliação. Segundo a autora, a avaliação diagnóstica permite ao professor conhecer o aluno nos aspectos referente a bagagem cognitiva, as dificuldades de aprendizagem e as possíveis causas, entre outras questões. Já a avaliação formativa, permite ao professor avaliar durante o processo se os objetivos de aprendizagem foram atingidos a partir das atividades propostas, além de subsidiar informações para possíveis ajustes metodológicos da prática pedagógica.

Além disso, as orientações acerca da avaliação da aprendizagem também estão presentes no regimento acadêmico da instituição:

Art. 62 Entende-se por avaliação da aprendizagem o processo formativo contínuo que compreende diagnóstico, acompanhamento e aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes pelo/a discente, mediado pelo/a docente em situação de ensino, expressa em seu rendimento acadêmico e na assiduidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2023, p. 12).

O alinhamento entre os documentos fundamentados na perspectiva diagnóstica e formativa se apresenta como um aspecto positivo em relação a concepção adotada, sugerindo um olhar divergente dos aspectos tradicionais da avaliação. Contudo, é pertinente compreender a realidade da instituição na sala de aula, assim como entender de que maneira esta foi inserida e organizada no documento, assim como reflete nos planos de disciplinas e na prática pedagógica. Embora não se apresente como um objetivo desta pesquisa, esta análise poderá integrar um estudo futuro a fim de compreender a avaliação da aprendizagem na perspectiva dos docentes, considerando as experiências formativas e os desafios e possibilidades da prática avaliativa no contexto da formação de professores.

5.1.4 Matriz curricular

A análise da matriz curricular proposta no PPC apresenta 58 componentes curriculares obrigatórios, incluindo a parte flexível com a inserção das eletivas, com a composição de conhecimentos básicos que atendem a formação específica na área, assim como os conhecimentos formativos relacionados aos aspectos pedagógicos. Cabe destacar ainda a inserção das atividades de extensão como as ACEs e das práticas pedagógicas como o PCC, que permitem ultrapassar os limites da universidade, bem como envolver a teoria e prática nas ações, respectivamente, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 - Matriz curricular do curso de Lic. em Ciências Biológicas da UFAL/U.E Penedo

Período	Disciplina	Carga Horária (h)			
		Semanal	Teórica	Prática	Semestral
1º Período	ACE 1 – Áreas de atuação do Licenciado em Ciências Biológicas	3	24	30	54
	Educação e Novas Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC)	2	18	18	36
	Física Geral	3	36	18	54
	Fundamentos de Sistemática Filogenética	3	40	14	54
	Metodologia e Redação Científica	2	36	-	36
	PCC 1	2	-	36	36
	Profissão Docente	3	54	-	54
	Química Geral	3	54	-	54
Carga Horária total do Período – 378h					
2º Período	ACE 2 – Problemática do uso de drogas na infância e adolescência	2	20	16	36
	Biologia Celular e Molecular	3	36	18	54

	Bioquímica	3	36	18	54
	Morfologia e Anatomia vegetal	3	36	18	54
	PCC 2	2	18	18	36
	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	4	72	-	72
	Zoologia I	3	36	18	54
Carga Horária total do Período – 360h					
3º Período	ACE 3 –Educação Sexual e Sexualidade	2	20	16	36
	Botânica Sistemática	5	72	18	90
	Desenvolvimento e Aprendizagem	4	72	-	72
	Didática	4	72	-	72
	PCC 3	5	-	90	90
	Zoologia II	3	36	18	54
Carga Horária total do Período – 414h					
4º Período	Embriologia e Histologia	3	38	16	54
	Fisiologia Vegetal	3	36	18	54
	Gestão da Educação e do Trabalho Escolar	4	72	-	72
	Microbiologia e Imunologia	4	54	18	72
	PCC 4	2	-	36	36
	Zoologia III	5	72	18	90
Carga Horária total do Período – 378h					
5º Período	ACE 4 – Formação de Professores de Ciências e Biologia	3	24	30	54
	Bioestatística	3	54	-	54
	Fundamentos Anátomo-Funcionais	4	54	18	72
	Genética Geral	2	24	12	36
	Libras	3	54	-	54
	PCC 5	2	-	36	36
Carga Horária total do Período – 306h					
6º Período	Didática do Ensino de Ciências e Biologia	4	54	18	72
	Estágio Supervisionado 1	6	-	100	100
	Genética Molecular	3	40	14	54
	Parasitologia	3	36	18	54
	PCC 6	3	-	54	54
	Pesquisa Educacional	3	54	-	54
Carga Horária total do Período – 388h					
7º Período	ACE 5 – Surdez, Educação e Saúde: aspectos da comunidade surda	3	34	20	54
	Ecologia de Populações	2	28	08	36

	Educação para Diversidade e Direitos Humanos	3	54	-	54
	Estágio Supervisionado 2	6	-	100	100
	Geologia e Paleontologia	3	40	14	54
	PCC 7	2	-	36	36
Carga Horária total do Período – 334h					
8º Período	ACE 6 – Surdez, Educação e Saúde: práticas interventivas com/na comunidade surda	3	20	38	58
	Ecologia de Comunidades e Ecossistemas	3	40	14	54
	Educação Inclusiva	3	54	-	54
	Eletiva 1	2	36	-	36
	Estágio Supervisionado 3	6	-	100	100
	Genética e Evolução	3	40	14	54
	PCC 8	2	-	36	36
Carga Horária total do Período – 392h					
9º Período	ACE 7 – Saúde na Escola e na Comunidade	3	40	18	58
	Conservação e Manejo de Recursos Naturais	2	28	8	36
	Educação Ambiental	2	36	-	36
	Eletiva 2	2	36	-	36
	Estágio Supervisionado 4	6	-	100	100
	PCC 9	2	-	40	40
Carga Horária total do Período – 306h					
	TCC	2	-	-	40
	AACC	-	-	-	200
Carga Horária total do Curso – 3.496h					

Fonte: Adaptado do Projeto Pedagógico do Curso (2018).

No PPC, a organização dos componentes curriculares obedece às diretrizes para a formação inicial, articuladas nos três núcleos estruturantes conforme a resolução 02/2015 CNE/CP (Brasil, 2015, p. 13):

- a) I - núcleo estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...];
- b) II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais [...];
- c) III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...]

No ano de 2024, entrou em vigor a resolução CNE/CP/2024, que estabelece uma alteração nos núcleos estruturantes atendendo às exigências de formação de professores como, por exemplo, a inserção das atividades de extensão como componente obrigatório, assim como alterações acerca do estágio supervisionado nas quais a carga horária deve ser distribuída desde o início do curso. Nesse aspecto, a matriz curricular ainda não apresenta mudanças específicas para adequação sobre os estágios supervisionados, no entanto, esta pode representar o reconhecimento da importância da indissociabilidade entre teoria-prática no processo formativo dos futuros professores, inclusive em aspectos relacionados à identidade docente, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem. Partindo dessa perspectiva, considera-se que a projeção de um curso é um processo complexo que não se reduz à descrição dos conhecimentos básicos exigidos orientados por componentes curriculares. O PPC representa os esforços assumidos para a formação de novos profissionais, visto as condições e recursos para assegurar a sua plena implementação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2019).

Importa ainda destacar a complexidade da formação em Ciências e Biologia, que exige a divisão em subáreas na composição dos componentes curriculares da formação (Nobre, 2021). Nesse sentido, ao analisar o PPC, identifica-se a organização em nove semestres com a articulação de disciplinas exigidas pelos núcleos estruturantes de formação. Em uma análise específica sobre o objeto de estudo desta pesquisa, evidencia-se a ausência de componentes curriculares que abordem especificamente a avaliação da aprendizagem, corroborando os estudos que apontam para as lacunas formativas nos documentos norteadores apontados por Nobre (2021), Caproni (2024), entre outros estudos. Essa problemática vem ganhando espaço nas produções científicas da área como demonstra a revisão integrativa da literatura realizada, destacando principalmente as dificuldades no desenvolvimento pedagógico de professores formadores, assim como os reflexos para na formação inicial de professores.

Cabe mencionar as inquietações defendidas por Gatti (2014) em relação a atenção dedicada aos conhecimentos pedagógicos presentes nos currículos de formação nas licenciaturas:

[...] os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar (Gatti, 2014, p. 39).

Nesse aspecto, Lacerda (2025) tece uma crítica ao destacar dois modelos de formação de professores em um único curso, no qual forma-se professores para atender as demandas da

área da específica, mas que se dissociam da formação didática e pedagógica. A autora ainda relaciona esse fator a tradição bacharelesca da formação 3+1, que segundo Gatti (2010) refere-se a um modelo de formação que se caracteriza pela inserção de um ano de disciplinas com ênfase na educação em cursos de formação de bacharéis para habilitação em licenciatura, com objetivo de formar professores para atuar no ensino secundário, que atualmente corresponde ao Ensino Médio.

Nessa mesma direção, Vasconcelos e Carmo (2021) criticam a sobrevalorização do bacharelado em detrimento da formação de professores. Para os autores, historicamente, a universidade empenhou-se em dar destaque a formação no bacharelado, alinhando-se à formação voltada para pesquisa, e ao mesmo tempo, reduz a importância a formação de professores através da distribuição desproporcional de recursos.

Em outro aspecto, Gatti (2014) ressalta as dificuldades de estabelecer uma formação sólida, principalmente ao considerar os espaços atribuídos aos fundamentos educacionais nos currículos das licenciaturas. Diante disso, a autora levanta uma reflexão relevante:

Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos (Gatti, 2014, p. 40).

Nesse ínterim, é pertinente considerar que a estrutura das licenciaturas está mudando, como afirma Lacerda (2025) a fim de reduzir as fragilidades e atender as mudanças da sociedade e da educação. Alinhando-se a isso, é válido salientar que a atual configuração do sistema educacional exige cada vez mais do professor no contexto de sala de aula. Entretanto, ressalta-se que, muitas vezes, essas exigências não são contempladas na realidade dos currículos da formação inicial do professor, fator que deve ser considerado, principalmente na articulação sob o olhar da prática pedagógica nas diversas situações (Gonzaga, 2020). Nesse aspecto, a formação do professor em relação ao processo de avaliação dos estudantes se caracteriza como uma dessas exigências. Segundo Gonzaga (2020, p. 76)

A formação inicial, por sua vez, diante de toda a complexidade que traz em seu escopo, precisa ser pensada numa perspectiva que permita um olhar mais amplo, contemplando uma visão mais holística do processo formativo e, ao mesmo tempo, sob uma óptica mais específica, na qual se valorizem os aspectos que venham a subsidiar as práticas docentes futuras.

Coadunando com essa visão, Lacerda (2025) defende a pertinência da inserção da avaliação da formação inicial de professores a fim de favorecer a atuação do professor em relação a prática avaliativa para atender as demandas atuais da educação, sobretudo no processo de ruptura do viés da avaliação tradicional e seus impactos na formação dos estudantes. Nobre (2021) também menciona que no espaço da formação inicial, as concepções e posturas metodológicas em relação a avaliação podem ser construídas, como também pode ser remodelada durante o percurso formativo. Diante dos aspectos levantados, emerge uma reflexão importante: “Há espaço para avaliação nos currículos de formação inicial de professores? E de que modos podemos pluralizar a avaliação nesses currículos?”.

O questionamento exige um olhar atento ao papel da avaliação no contexto educacional, sobretudo no que se refere à prática avaliativa do professor e na formação dos estudantes. Ao analisarmos pelo ponto de vista histórico, a avaliação sempre esteve presente no dia a dia das instituições formais da educação, sendo direcionada, principalmente pelo caráter técnico, cujo objetivo é mensurar e classificar os estudantes, característica que permanece até os dias atuais da realidade escolar. Contudo, a sociedade muda, assim como a educação, a escola, os estudantes e o próprio professor, havendo a necessidade de ruptura histórica, conceitual e atitudinal.

É válido ainda, considerar que o cenário da aprendizagem e da avaliação muda conforme a área de conhecimento e as múltiplas dimensões e concepções envolvidas. Hoffman (2018) tece uma crítica ao modelo de avaliação pautado nos aspectos meramente burocráticos, assim como alerta para as diferentes perspectivas ao analisar o fenômeno do ensino em áreas distintas, assim o que significa “aprender ciências no contexto contemporâneo?”. Para a autora, o cenário educativo é conduzido pelas concepções a qual orientam o trabalho do professor, podendo associar ao trabalho mais limitador ou assumir o papel de acompanhar as aprendizagens, podendo delinear a prática avaliativa associada à tendência tradicional ou trilhar o caminho mais investigativo. Ainda na perspectiva da referida autora, é preciso pensar a avaliação dissociada dos parâmetros tradicionais, adotando critérios claros de aprendizagem em atividades que valorizem os conhecimentos construídos pelos estudantes que permitam traçar e acompanhar indicadores qualitativos. Do mesmo modo, é essencial estabelecer diálogos interdisciplinares com as diferentes áreas de conhecimento no processo de acompanhamento do estudante.

Para tanto, no que se refere a formação de professores, é fundamental pensar na importância de se construir uma formação sólida, sobretudo em relação à avaliação, permitindo ao professor romper com as amarras das avaliações meramente técnicas, e passar a refletir que “[...] ao avaliar nos transformamos em leitores de sujeitos, de seus textos e contextos, o que nos remete à leitura de nós mesmos construindo e reconstruindo sentidos nessa interlocução” (Hoffmann, 2019, p 115). Nesse sentido, a avaliação passa a enxergar o estudante além da nota atribuída, construindo pontes para acompanhar o processo de formação de cada estudante.

Diante das reflexões expostas, evidencia-se a carência de componentes específicos que dialoguem sobre a avaliação na formação dos futuros professores de Ciências e Biologia, evidenciando as fragilidades em relação à avaliação da aprendizagem, assim como a valorização dos conhecimentos específicos da área em detrimento dos saberes pedagógicos. Nesse aspecto, pensar a formação de professores exige o envolvimento de todos os conhecimentos necessários para o exercício da profissão do professor, entre eles, a avaliação da aprendizagem.

Ao analisar essa questão no PPC, percebe-se que este é orientado pela concepção da avaliação diagnóstica e formativa, que se distancia das bases tradicionais, no entanto, ainda adota termos alinhados ao aspecto quantitativo da avaliação, assim como não apresenta a avaliação como elemento na composição da formação dos licenciandos, podendo estar presente de maneira secundarizada em outros componentes curriculares, mas que não se apresenta da maneira ideal, visto a sua importância para o desenvolvimento da prática avaliativa pelo professor. Assim, a análise permitiu identificar as potencialidades e os desafios em relação à avaliação no PPC, no entanto, é pertinente também compreender a realidade a partir da visão dos futuros professores.

5.2 Avaliação da Aprendizagem: concepções e experiências

A compreensão da avaliação nas diferentes dimensões e finalidades exige a construção de um olhar atento do pesquisador, principalmente no processo de análise e inferência de concepções e experiências. Ao analisar concepções é necessário considerar, inicialmente, que esta representa a complexidade de explicações, ideias e formação de conceitos como destaca (Matos; Jardimino, 2016). Do mesmo modo, as experiências constituem o campo de formação dos sujeitos, sobretudo na formação de professores, como aponta Tardiff (2000) ao afirmar que os conhecimentos relacionados ao ensino, aos papéis docentes e como ensinar são decorrentes

da sua história e das experiências oriundas da escolarização, bem como dos espaços de formação, das práticas pedagógicas, entre outros ambientes formativos.

Nessa direção, com intuito de mapear as experiências formativas/acadêmicas e identificar as concepções dos licenciandos sobre o erro na avaliação da aprendizagem, as considerações que serão apresentadas nesta subseção decorrem das inferências e interpretações do pesquisador a partir dos pressupostos teóricos da análise de conteúdo de Bardin (2016), adotando-se a análise categorial temática a partir da construção de categorias e subcategorias *a posteriori* que emergiram das entrevistas. A apresentação das análises será conduzida pela divisão do roteiro⁸ definido estruturado em: Bloco II: Concepções e experiências sobre avaliação da aprendizagem; Bloco III: Concepções e experiências sobre o erro na avaliação da aprendizagem; e o Bloco IV: Experiências na formação profissional sobre avaliação da aprendizagem, conforme a organização a seguir:

5.2.1 Concepções e experiências sobre avaliação da aprendizagem

As análises partem das categorias, subcategorias e unidades de registro definidas para compreensão dos objetivos propostos no estudo. Importa ressaltar que as unidades de registro correspondem a recortes literais das falas dos participantes, que culminaram na criação de cinco categorias de análise, conforme o quadro a seguir:

Quadro 9 - Categorias temáticas a partir das concepções e experiências formativas/acadêmicas sobre avaliação da aprendizagem

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
Concepções de avaliação	Verificação/mensuração da aprendizagem	L1: “[...] avaliar o grau e a aprendizagem do aluno” L5: “[...] medir o grau de aprendizagem do estudante”
	Avaliação processual e diversificada	L2: “[...] é o processo no qual você vai acompanhando o estudante [...]”
Concepções de avaliação da aprendizagem	Avaliação como verificação/mensuração	L1: “ver se o aluno compreendeu” L4: “A gente dá um conteúdo e vai avaliar a aprendizagem” L5: “perceber se aquele aluno aprendeu ou não” L6: “aluno conseguiu captar as informações”
	Avaliação como processo	L3: “avaliação da aprendizagem como um processo contínuo”

⁸ Ver apêndice A

		L8: “[...] Eu acredito que é observar como o aluno se desenvolve” L9: “avaliar no sentido de acompanhar”
Objetivo e importância da avaliação da aprendizagem	Acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes	L3: “De ser um processo contínuo”
	Verificação das dificuldades de aprendizagem	L6: “Mensurar o quanto o aluno aprendeu”
	Reorientação da prática pedagógica	L5: “para o professor, é que ele entenda como é que ele está ensinando”
	Análise da eficácia das metodologias utilizadas	L9: “Avaliar se a estratégia de ensino escolhida”
Experiências formativas/acadêmicas com a avaliação da aprendizagem	Experiências formativas/acadêmicas na escolarização e no curso de formação	L1: “Bom, no meio da minha trajetória acadêmica, eu pude conhecer as quatro formas de avaliação” L2: “Assim, durante o ensino básico, poucas vezes a gente fazia alguma dinâmica” L7: “já no curso... aí teve avaliação formativa”
Adaptação da avaliação da aprendizagem	Desafios da adaptação	L1: “a gente pegar um conteúdo, que foi feito para um padrão único” L2: “[...] Assim, não é fácil, é desafiador” L4: “avaliações mesmo vindo do governo que não tinha adaptação” L6: “Experiência mesmo é com o núcleo de acessibilidade” L9: “não é algo muito fácil”

Fonte: elaboração própria (2025).

Ademais, as inferências e interpretações realizadas estão organizadas de acordo com a definição das categorias e subcategorias para melhor dispor das análises, conforme demonstra a seguir:

a) Concepções de avaliação

Para analisar as concepções de avaliação dos licenciandos pautou-se a questão norteadora: “Quando menciono o termo avaliação, o que vem a sua mente?”. A análise evidencia, inicialmente, a associação da avaliação ao contexto do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, identificou-se a presença da concepção de avaliação como verificação ou mensuração, em predominância, nas falas dos participantes, associando-a ao aspecto de verificar se o estudante aprendeu ou não determinado conteúdo, além também de

conceber a avaliação como instrumento de medição do grau de aprendizado como destacado os exemplos a seguir:

L1: “[...] é o método utilizado para avaliar o grau e a aprendizagem do aluno. Para mim, a avaliação é para ver se o indivíduo foi capaz ou não de compreender aquele conteúdo”.

L4: “É a forma de saber como o estudante está aprendendo de alguma forma”.

L5: “É métrica. É uma forma de medir o grau de aprendizagem do estudante”.

L8: “Eu acredito que seja... Avaliar o aluno, né?. Avaliação é avaliar como o aluno se dá ali no momento da prova, do trabalho”.

L9: “O que vem à minha mente... é a questão de avaliar. Tipo... ver o quanto uma pessoa sabe sobre determinado conteúdo, vamos colocar assim, avaliar o quanto uma pessoa sabe”.

L10: “É um método para nos avaliar como estudante. E ver se nós estamos preparados, se nós entendemos assuntos que foram propostos em sala de aula”.

Nota-se nas falas de L1, L4, L5, L8, L9 e L10 que o aspecto mais mencionado é que a avaliação assume o papel de verificação alinhados ao objetivo de compreender se o aluno alcançou ou aprendeu a partir das propostas vivenciadas em sala de aula. A avaliação nesse sentido refere-se ao caráter mais técnico da pedagogia do exame defendido por Luckesi (2011). Um ponto de destaque refere-se a fala do participante L5 ao definir a avaliação como “métrica”, para medir o grau de aprendizagem. Segundo Luckesi (2014) a aprendizagem dos estudantes não pode ser medida como prática no uso nas notas escolares, pelo contrário, ela precisa ser plena, que representa a qualidade satisfatória plena de aprendizagem, alinhando-se a uma avaliação formativa.

Para Nobre (2021) a desmistificação da avaliação é um dos principais desafios dos professores para superar as amarras dos modelos tradicionais de avaliação. Para a autora, sem a clareza do significado da avaliação, esta pode promover o avanço como também à frustração e desestímulo dos estudantes. O estudo realizado por Carvalho (2016) identificou que a reprodução da cultura do exame é comum na prática avaliativa nos cenários em que não há subsídios teóricos que promovam a reflexão do conceito no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a formação inicial configura-se como um dos espaços fundamentais para construção ou (des)construção da concepção de avaliação. Portanto, ressalta-se sua inserção no escopo formativo.

Em outra perspectiva, é pertinente também destacar a presença de diálogos alinhados a visão da avaliação processual e diversificada, de acompanhamento como relata o participante L2:

L2: “Entendo por avaliação, é o processo no qual você vai acompanhando o estudante ali no decorrer das aulas, junto com o material didático, as práticas

pedagógicas e você vai vendo o desenvolvimento dele ao longo de um percurso de um tempo”.

Ao compreender a avaliação sob essa ótica, amplia-se os olhares acerca do processo avaliativo, transitando da prática do exame mencionada anteriormente para avaliação da aprendizagem. Essa transição é defendida por Luckesi (2011) como uma necessidade de superação da avaliação excludente presente nos espaços escolares. A superação do modelo engessado de avaliação – medição à avaliação – exige do professor uma atividade laboriosa a fim de delimitar as funções da avaliação para garantir que esta sirva para acompanhar e mapear as aprendizagens, as dificuldades e melhorias para atender aos objetivos de aprendizagem estabelecidos (Senna, 2020).

Outro ponto em destaque refere-se a fala do participante L3, que se distancia do viés da avaliação tradicional, geralmente associada a utilização exclusiva de provas para atribuição de nota, apontando outras possibilidades como atividades práticas, seminário como demonstra a seguir:

L3: “Avaliação vem de uma forma de avaliar, não necessariamente através de prova, mas de alguma forma. Por exemplo, em relação aos alunos, uma forma de avaliação poderia ser uma aula prática, um seminário. Eu não vejo a avaliação apenas como uma prova”.

O uso das provas como instrumento avaliativo é comum em instituições de ensino no Brasil, seja no contexto da avaliação da aprendizagem como nas avaliações externas. Nesse sentido, a fala de L3 denota um olhar para a diversidade de instrumentos a serem explorados nas práticas avaliativas. Luckesi (2000) destaca a importância à definição dos instrumentos avaliativos ao afirmar que estes podem não ser adequados para avaliar as habilidades dos estudantes, o que pode gerar um julgamento incorreto da aprendizagem. Para isso, torna-se fundamental a construção de bons e diferentes instrumentos de avaliação para garantir resultados satisfatórios.

Importa ressaltar que, não pretendemos atribuir a responsabilidade negativa à avaliação tradicional e a prova. Pelo contrário, alinhamo-nos à perspectiva de Anderson (2022) ao apontar que estas desempenham seu papel formativo, desde que não representem o único modelo adotado em sala de aula. Do mesmo modo, Gonzaga (2020, p. 184) enfatiza que:

O que define o tipo de prática avaliativa, se ele atenderá a uma modalidade ou outra de avaliação, não é, única e exclusivamente, o instrumento utilizado, mas sim o uso que se faz dos dados coletados a partir do emprego de um instrumento ou outro. Assim, a opção pela prova escrita, dependendo do

momento pedagógico e dos usos que se faz dos dados coletados por ela, pode atender a uma das etapas e funções da avaliação formativa.

Assim, segundo referida a autora, ao compreender a avaliação como um processo exige-se a utilização de diferentes instrumentos e estratégias que atendam aos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Nesse caso, o professor tem a responsabilidade de conhecer diferentes dimensões dos instrumentos de avaliação, e para isso, faz-se necessário a inserção dos estudos e experiências na formação inicial e continuada (Pessim; Leite, 2020), como destaca Gonzaga (2020) ao defender a importância das reflexões sobre a prática avaliativa na formação inicial como um caminho para construção da identidade docente, sobretudo nas ações de desenvolvimento e prática pedagógica.

De modo geral, identifica-se a presença de concepções distintas, mas que ainda representa uma visão superficial da análise. O aprofundamento analítico permitirá compreender as concepções dos licenciandos de forma mais ampla. Para tanto, amplia-se os horizontes de análise na subcategoria a seguir.

b) Concepções de avaliação da aprendizagem

No que diz respeito às concepções de avaliação da aprendizagem, ao serem perguntados: “E sobre avaliação da aprendizagem, o que tem a dizer?”, a visão que emerge nas falas de L1, L4, L5, L6, L7 e L10 recorre a avaliação como verificação/mensuração semelhante ao questionamento anterior, como demonstra alguns exemplos a seguir:

L1: “[...] Na avaliação da aprendizagem eu já tenho uma noção de que eu tenho que ver se o aluno compreendeu ou alguém compreendeu aquela informação que eu repassei aí eu vou ter uma noção [...]”

L4: “Acredito que tem a ver com o conteúdo, por exemplo. A gente dá um conteúdo e vai avaliar a aprendizagem do estudante em relação àquele conteúdo”.

L5: “O professor tem que identificar alguma forma, de fato, entender e perceber se aquele aluno aprendeu ou não”.

L6: “Com avaliação na aprendizagem. Entendo quanto o aluno conseguiu captar as informações, os assuntos, o que ele conseguiu aprender”.

Inicialmente, analisa-se a adoção dos termos utilizados pelos participantes como “repassei”, “captar”, destacados nas falas de L1 e L6. Essas expressões se alinham à perspectiva quantitativa do processo avaliativo, visto também nos documentos norteadores do curso e da instituição como o PPC e o regimento acadêmico. Essa primeira análise permite identificar as

marcas da avaliação tradicional baseada na verificação. Na visão de Luckesi (2011, p. 52), o conceito de verificação recorre das determinações de busca “ver se algo é isso mesmo..., “investigar a verdade de alguma coisa...”. Para o autor, a verificação reduz-se à constatação de algo, nesse caso com o ato classificatório, se o aluno aprendeu ou não determinado conteúdo. Em contrapartida, o ato de avaliar busca atribuir o valor ou qualidade a alguma coisa, e não se encerra na constatação, atribuindo valor positivo ou negativo em relação a avaliação. Nesse aspecto, avaliar requer a investigação a qualidade do desempenho para direcionar novas rotas, quando necessário.

É fato que, ao identificar na fala dos participantes um diálogo com a perspectiva da verificação, não se pretende julgar, muito menos atribuir valor, sobre a sua formação. Pelo contrário, Luckesi (2011) indica que o contexto educacional opera, muitas das vezes, pelo caminho da verificação. Entretanto, ao refletir sobre tal aspecto, sugere-se o questionamento: “De que maneira a avaliação será desenvolvida ao retornar à Educação Básica?”. Nesse sentido, entendesse que esse fator pode estar presente na realidade dos participantes desde a escolarização, e a formação inicial, pode se apresentar como o primeiro espaço de reflexão acerca da avaliação.

Em outra perspectiva, as falas de L2, L3, L8 e L9 se alinham ao ideário da avaliação processual, no sentido de acompanhar o estudante no desenvolvimento da aprendizagem. Destaca-se, inicialmente, a fala de L2, que mantém a concepção adotada no questionamento anterior, expandindo a visão em relação à diversidade presente na sala de aula e o papel do professor nesse processo.

L2: “Em relação à avaliação da aprendizagem, eu entendo pelo seguinte, porque assim, cada aluno [...] eles têm um ritmo de aprendizagem, né? Então, é assim, cabe ao professor, ele notar, tipo, o ritmo de aprendizagem de cada aluno numa sala de aula. Ou seja, o estudante está ali, alguns aprendem mais rápido, outros tem uma certa dificuldade onde você usa uma metodologia pra um, pra outro não funciona tanto. Em que o professor tem que readaptar conforme a realidade dele, a demanda dele e a forma de como ele consegue captar as informações dadas durante as aulas”.

Nesse aspecto, Luckesi (2011) defende a ideia de que a avaliação é diagnóstica, visto que a partir dela se identifica o estado de aprendizagem, para se for o caso, intervir pedagogicamente. Para isso, recorre-se também ao princípio da avaliação mediadora de Hoffmann (2018) ao considerar que não existe o “não aprender, mas jeitos e tempos diferentes de aprendizagem”. O tempo de admiração defendido pela autora direciona também a jornada do professor nessa relação, ao destacar que não há caminhos, nem metodologias prontas para

compreender a realidade de cada aluno (Hoffmann, 2019). Nesse sentido, a fala do participante L2 emerge a sensibilidade do reconhecimento de que a sala de aula não é neutra, muito menos homogênea. A valorização das diferenças requer o olhar atento do professor para atender as demandas e realidades distintas.

Destaca-se também que as falas de L3, L8 e L9 apresentam um contraste com as ideias do questionamento anterior. Essa ampliação de sentido em relação a avaliação é vista principalmente ao entendê-la como um “processo” (L3), na observação (L8) e no acompanhamento (L9).

L3: “Eu vejo a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo”

L8: “[...] Eu acredito que é observar como o aluno se desenvolve durante todo o percurso dele.

L9: “A avaliação da aprendizagem já é diferente... é avaliar no sentido de acompanhar... para mim... no sentido de acompanhar o progresso... de alguém... sobre a aprendizagem... sobre como ela aprendeu. É um acompanhamento”.

É pertinente também, analisar a fala de L9 ao mencionar “A avaliação da aprendizagem já é diferente... [...]”, representa um contraste de ideias ao questionamento anterior, principalmente pela dissociação entre “avaliação” e “avaliação da aprendizagem”. Para o participante, avaliar recorre “[...] ver o quão uma pessoa sabe sobre determinado conteúdo [...]”. Em outra perspectiva, a avaliação da aprendizagem significa “[...] é avaliar no sentido de acompanhar [...]”. Essa mudança de sentido em relação aos questionamentos pode representar uma construção ou reconstrução de conceitos a partir das experiências vivenciadas nos espaços formativos, seja no contexto da formação inicial, como também pelas influências de espaços da vida pessoal.

As falas dos participantes L3, L8 e L9 dialoga com Gonzaga (2020, p. 69) ao afirmar que quando a avaliação é:

[...] Encarada numa concepção de construção, de processo, a avaliação passa a valorizar todos os momentos da ação pedagógica e as formas de interação dos discentes com os objetos de conhecimento. Nesse contexto, as práticas avaliativas são concebidas mais como possibilidade de construção e de edificação de aprendizagens do que como um momento de acerto de contas, em que o veredito é dado pelo resultado alcançado numa prova, a qual se dá, muitas vezes, de forma isolada dos demais elementos constituintes da prática docente [...].

A autora apresenta o contraste das concepções de avaliação, dando ênfase a avaliação formativa como um caminho fértil para edificação das aprendizagens, aspecto representativo nas falas dos participantes. Ao estabelecer tal conexão, torna-se pertinente analisar a relação entre a proposta da formação presente no documento norteador, PPC, e a concepção dos futuros professores. A perspectiva defendida no PPC defende a avaliação diagnóstica e formativa, que se assemelha à visão de parte dos participantes, principalmente sob a ótica da avaliação formativa. No entanto, a análise também recorda a ausência de componentes curriculares que abordam sobre a avaliação na sua estrutura curricular, o que justifica identificar as experiências formativas/acadêmicas oportunizadas durante a formação que contribuam para o processo de desconstrução, construção ou reconstrução da concepção de avaliação da aprendizagem.

c) Objetivo e importância da avaliação da aprendizagem

No que se refere ao objetivo da avaliação da aprendizagem, os participantes foram questionados: “No seu ponto de vista, qual é o objetivo da avaliação da aprendizagem?”. Ao analisar as falas, evidencia-se diferentes perspectivas que dialogam, principalmente com o papel do professor na prática avaliativa. Conforme as inferências, o objetivo da avaliação refere-se a: a) acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes; b) identificação das dificuldades de aprendizagem; c) reorientação da prática pedagógica; d) análise da eficácia das metodologias utilizadas, como apresentam as falas a seguir:

L3: “De ser um processo contínuo, eu acho. Eu acho que ela não é feita, não é avaliada de uma forma talvez rápida, talvez. Eu acho que precisa de um tempo, sabe, para você ter uma avaliação da aprendizagem, para você observar isso”.

L5: “Eu acho que, para o professor, é que ele entenda como é que ele está ensinando, né? Se o jeito que ele está ensinando, de fato, está dando algum resultado. E, para o estudante, é importante porque, se, caso o estudante não esteja aprendendo, o professor vai ter que mudar a tática”.

L6: Mensurar o quanto o aluno aprendeu com aquele assunto em sentido de incentivo.

L9: Avaliar se a estratégia de ensino escolhida foi eficaz e avaliar também possíveis mudanças que possam ser feitas, avaliar a aprendizagem do estudante e também avaliar a própria metodologia escolhida pelo professor.

Nota-se que a concepção de avaliação como verificação também se mantém presente como demonstra a fala de L6, no entanto, nas falas de L3, L5 e L9 emerge o caráter formativo da avaliação. De acordo com L3, a avaliação se configura como um processo que demanda tempo para acompanhar e identificar as dificuldades do aluno. Essa visão alinha-se a Hoffmann

(2019) em sua reflexão “Tempo de admiração e não de reprovação”, ao abordar sobre a história de Laura:

Há muitas Lauras que permanecem no anonimato do coletivo das salas de aula, a quem é necessário dar atenção, ensinar o que ainda não aprenderam [...] (Hoffmann, 2019, p. 56).

De acordo com a autora, avaliar é acompanhar as mudanças admirando aluno por aluno no seu processo de aprendizagem, descoberta e de obstáculos. Nessa direção, a história de Laura representa o tempo de admiração dedicado a Laura, que em seu diagnóstico era classificada como a aluna que não aprendeu nada. Contudo, o olhar atento e o acompanhamento de uma supervisora mudaram a história de Laura, que passou a se desenvolver em seu processo formativo. O tempo de admiração proposto por Hoffmann (2019) dialoga com a fala de L3 ao considerar no cerne da avaliação a necessidade de acompanhar o desenvolvimento de cada estudo, que para isso demanda tempo para admirar e não reprovar.

É pertinente considerar a complexidade e diversidade do espaço escolar, considerando os diferentes campos do saber, identidades/diferenças, dimensões socioculturais e políticas que ancoram o processo de ensino e aprendizagem (Silva; Souza, 2022). Nesse contexto, é fundamental compreender que o processo de ensino não é linear para todos os estudantes, é preciso reconhecer a subjetividade, as suas particularidades, tempo de aprendizado, aproximando-se com a perspectiva da avaliação mediadora defendida por Hoffmann (2018) ao destacar que existem jeitos e tempos diferentes de aprender, portanto, é necessário respeitar a diversidade dos estudantes em seu processo formativo.

Além disso, observa-se também que a avaliação assume a finalidade de reorientação da prática pedagógica, assim como contribuir para analisar eficácia das metodologias utilizadas, como destaca as falas de L5 e L9. Essa análise alinha-se à perspectiva de Haydt (2011) em relação a avaliação formativa, ao afirmar que além de avaliar o processo de aprendizagem, também subsidia informações ao professor em relação a sua prática pedagógica.

De modo geral, percebe-se a existência de concepções plurais de avaliação da aprendizagem, dialogando com a perspectiva verificação da aprendizagem, assim como evidencia-se que a finalidade atribuída a avaliação se alinha com a perspectiva da avaliação formativa, sendo a avaliação um instrumento de acompanhamento da aprendizagem para o aluno, e uma fonte de orientação do trabalho pedagógico do professor.

Além disso, ao serem questionados sobre a importância da avaliação da aprendizagem, evidenciou-se que todos os participantes compreendem sua importância tanto no aspecto

relacionado ao diagnóstico da aprendizagem, como um retorno do processo de ensino-aprendizagem, assim como do trabalho docente como destaca:

L1: “Creio que ela é essencial, a avaliação da aprendizagem, ela é essencial para o processo de formação do aluno e como do professor”.

L4: “Sim. Eu acho importante porque tem que ter aquele acompanhamento com o estudante em relação a saber como é que ele está aprendendo, em relação a como é que ele está se desenvolvendo, o que precisa adaptar, o que precisa aprimorar no assunto”.

L5: “Eu acho que é muito importante porque tem essa necessidade de feedback tanto para o estudante, para ele ver se ele aprendeu, como professor, para ver se o jeito dele ensinar foi efetivo”.

L6: “Pois é uma forma de saber o feedback que a gente tem, que o aluno aprendeu ou não”.

L8: “Eu acho que é importante, mas também o professor tem que ver o aluno, né, como é que ele se desenvolve, tem que entender o estudante, porque nem todos são iguais, nem todo estudante aprende na mesma facilidade, no mesmo ritmo, então acho que seja importante mais que o professor, ele precisa destrinchar a sua visão com cada estudante”.

Percebe-se que a importância em relação à avaliação da aprendizagem se alinha ao objetivo defendido numa perspectiva formativa e acompanhamento do aprendizado. Em destaque as falas de L5 e L6, salienta-se o uso do *feedback*. De acordo com Moreira (2021) o *feedback* no processo de ensino-aprendizagem refere-se a devolutiva aos estudantes com intuito de estabelecer um acompanhamento do aprendizado. Ferreira e Brandalise (2024) apontam que essa devolutiva se fundamenta na concepção formativa de avaliação com objetivo de distribuir informações que favoreçam o processo de aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Senna (2020) a principal devolutiva mais utilizada caracteriza-se pelo resultado quantificado, na atribuição de notas ao final do processo avaliativo. No entanto, o *feedback* demonstra o interesse do professor pela formação dos estudantes, podendo ser realizado coletivamente para turma, assim como individualmente de forma oral ou escrita, associado ao conjunto da abordagem pedagógica e realidade dos estudantes. No contexto da formação inicial, é indispensável que o professor reconheça sua importância no desenvolvimento do estudante tanto nos aspectos avaliativos como também na relação com os estudantes no que se refere ao ensino, como aponta Nobre (2021) ao destacar que suas práticas podem contribuir para reflexão diante da avaliação. Em relação ao ensino na abordagem contemporânea distancia-se do ideário de professor autoritário e aproxima-se de uma abordagem colaborativa e participativa, que valoriza a interação no processo educacional (Lima; Vasconcelos, 2024).

Nesse ínterim, Freire (1996, p. 69-70) traz uma reflexão pertinente ao afirmar que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade” [...]. Para o autor, o diálogo se caracteriza como um saber necessário ao professor, tornando-se um espaço de abertura para a reflexão crítica do fazer docente. Essa perspectiva, se aproxima da tendência progressista libertadora, idealizada por Paulo Freire, que segundo Libâneo (2006) a relação professor-aluno se dá de maneira horizontal, em que ensino ocorre através do diálogo, no qual o educador e o educando, são sujeitos no ato do conhecimento.

Nesse sentido, pensar avaliação como um espaço de reflexão e diálogo permite compreender que “[...] a avaliação não é um fim, mas um meio: para o aluno, é um meio de superar as dificuldades e continuar progredindo na aprendizagem, para o professor, é um meio de aperfeiçoar seus procedimentos de ensino [...]” (Haydt, 2011, p. 315). Nesse aspecto, ela assume a função bilateral de orientação ao estudante e também para o professor em um processo dialógico, ou seja, uma avaliação dialógica.

d) Experiências formativas/acadêmicas com a avaliação da aprendizagem

Para identificar as experiências formativas/acadêmicas, orientou-se pelo questionamento: “Qual(is) tipo(s) de avaliação e/ou instrumento(s) de avaliação você conheceu no decorrer de a sua trajetória acadêmica? Há algum que você gostaria de ter sido oportunizado e não foi?”. Nesse quesito, observou-se que a prova ainda é o instrumento mais utilizado, sendo citado por todos os participantes, no entanto, houve também a utilização de diferentes instrumentos avaliativos no decorrer da formação, principalmente no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, tais como: seminário, práticas em laboratório, relatório e jogos didáticos.

É pertinente ressaltar que, conforme já mencionado anteriormente, o processo avaliativo da instituição deve ser conduzido por diferentes instrumentos como estabelece o regimento acadêmico, art. 71, que a avaliação deve ser resultante de no mínimo de 02 (dois) instrumentos avaliativos, podendo ser provas, trabalhos escritos ou orais, atividades práticas, relatórios, seminários (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2023). Evidencia-se que as experiências no curso de formação estão alinhadas ao que propõe o regimento, em predominância do uso de provas associado a outro instrumento avaliativo.

Ainda em relação às experiências dos licenciandos, foi possível identificar vivências em relação a avaliação da escolarização, assim como da formação profissional como apresenta nas seguintes fala:

L1: “Bom, no meio da minha trajetória acadêmica, eu pude conhecer as quatro formas de avaliação que a gente tem, que é a diagnóstica formativa e a somativa. Mas só que, e a externa também no caso [...] Nesse determinado período também eu pude compreender que as que eu acho mais principais e essenciais é a diagnóstica e a formativa, que são duas que a gente vai ter um feedback de informação melhor”.

L2: “Assim, durante o ensino básico, poucas vezes a gente fazia alguma dinâmica assim, diferente da prova e de seminário [...] Durante a graduação, eu já tive um olhar totalmente diferente de quando eu vim do ensino básico, [...] porque na graduação eu via que, por ser um curso de licenciatura, colocava muito nessa questão de você fazer muita atividade lúdica, prática, para envolver os alunos”.

L7: “Eu tive várias... porque são muitas disciplinas... já no curso... aí teve avaliação formativa... avaliação somativa... avaliação prática, [...] autoavaliação também teve... avaliação diagnóstica, que eu acho que é a mais comum”.

Diante das falas, pode-se observar que durante a graduação foi possível conhecer as diferentes modalidades da avaliação, assim como diferentes técnicas avaliativas através das próprias vivências em processo avaliativo, como também nos espaços de discussão. Diferentemente do curso de formação, L3 destaca sua experiência na escolarização com a presença das provas e seminários, instrumentos que ainda estão presentes no contexto escolar, porém, muitas vezes associado à verificação. Nesse cenário, é pertinente analisar a fala de L9 em relação a prova:

[...] a gente sabe que a prova não é um instrumento ruim, mas apesar de não ser um instrumento ruim, é algo que dá uma certa pressão. Eu acho que de todos os instrumentos de avaliação, de avaliação, eu acho que a prova em si é aquilo mais da pressão, justamente por aquilo que a gente havia conversado lá, o fato de rotular muitas vezes, não só, às vezes não é o professor que rotula, às vezes é o próprio estudante também que se rotula por alguém, por ter errado, mas às vezes ele sabe daquilo ali, mas como a prova coloca essa pressão [...]

Alinhando-se a perspectiva de L9, não buscamos nesse estudo atribuir o sentido negativo a prova como já mencionado anteriormente. Pelo contrário, coadunamos com Hoffmann (2019, p. 137) ao enfatizar que “as provas prevalecem porque são instrumentos avaliativos muito importantes no processo de investigação do desempenho do aluno”. Nesse sentido, entendemos a importância do instrumento para o processo de ensino-aprendizagem desde que assuma o caráter de avaliação e não de exame, com objetivo meramente para atribuição de nota. É necessário ainda compreender que cada instrumento possibilita a avaliação de habilidades específicas nos estudantes e garantem que estes possam ser avaliados pelo viés da qualidade plena da aprendizagem, como defende Luckesi (2014).

e) Adaptação da avaliação da aprendizagem

Na perspectiva da avaliação associada à adaptação à educação especial e suas experiências formativas/acadêmicas, os participantes foram questionados: “Com base em suas experiências formativas/acadêmicas, você considera importante adaptar o processo de aprendizagem ao trabalhar com o público da educação especial? Por quê?. Você tem alguma experiência para compartilhar?”. Dessa questão, é válido destacar que todos os participantes indicaram a importância da adaptação, considerando principalmente ao reconhecer a diversidade da sala de aula como afirma:

L1: “[...] Para não distinguir ninguém, porque senão a gente sabe o que vai acontecer de a gente pegar um conteúdo, que foi feito para um padrão único da sala, sendo que tem uma sala que tem dificuldade de aprendizagem, e a gente aplica lá a mesma prova para aqueles indivíduos”.

L2: “[...] Assim, não é fácil, é desafiador. Você precisa de estar na vivência ali, na experiência e também ler muito em relação à educação inclusiva, os métodos de aprendizagem que deu certo, para você tentar aplicar com os alunos. E eu acho que o mais primordial é você ter o feedback desses alunos [...]”

L4: “Sim, é muito importante [...] Então, para adaptar para os estudantes com dificuldade de aprendizagem, não é fugir do contexto, é seguir o contexto, só que mais objetivo. [...] Nós nos deparamos com até avaliações mesmo vindo do governo que não tinha adaptação nenhuma, que tinha que utilizar computador, que eles não sabiam, que tinha que ter vários textos para conseguir interpretar”.

L6: “Experiência mesmo é com o núcleo de acessibilidade que eu participo na UFAL, que é onde acompanho um aluno de baixa visão e um deficiente intelectual. Atualmente mais a de baixa visão, que é a ditação na questão de letras, até questão de assuntos relacionados à matemática, estatística mesmo”.

L9: “Sim, é muito importante. No entanto, não é algo muito fácil. Pela experiência do estágio em regência... eu consegui ver isso... de perto. Em uma das salas [...]”.

As considerações apresentadas por L4 relatam os desafios da realidade escolar, sobretudo no envolvimento das avaliações externas. Essas avaliações ainda ocupam um lugar de destaque ao serem relacionadas com as políticas educacionais de gestão e melhoria na educação. No entanto, caracterizam-se pelo seu caráter meramente técnico cujo objetivo é mensurar e classificar os estudantes, aproximando-se da pedagogia do exame defendida por Luckesi (2011). É fato que, pensar uma avaliação inclusiva requer, sobretudo reconhecer as diferenças, aspecto que muitas vezes é desconsiderado e negligenciado.

Nessa direção, é necessário, portanto, reconhecer assim como Hoffmann (2025, p. 16) “que uma avaliação a serviço da ação tem por objetivo não a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais”. No entanto, as avaliações externas sofrem com os interesses hegemônicos para gerar subsídios para conduzir as instituições de ensino ao padrão de qualidade (Sordi; Ludke, 2009), desprezando as diferenças existentes na sala de aula.

Em outra perspectiva, a fala de L6 relata as experiências formativas ofertadas pela universidade como o núcleo de acessibilidade. Essas ações contribuem de maneira efetiva nas experiências e saberes que constituem a formação docente. Além disso, destaca-se as possibilidades ofertadas na matriz curricular, principalmente voltadas à deficiência auditiva, com componentes curriculares obrigatórios que permite estabelecer, ainda a formação inicial, um alinhamento com perspectiva inclusiva. Contudo, essas vivências também podem estar presentes nos espaços de estágio supervisionado, PIBID, nas ações de extensão, por exemplo, visto o contato com a sociedade, sobretudo da realidade escolar como relata L5, “Tanto no estágio como no PIBID eu já tive essa experiência [...]. Nesse aspecto, o PIBID por ser um espaço de vivência direta com a sua área de atuação também se torna fundamental não só para o futuro professor, como também para o fortalecimento das bases pedagógicas do curso.

Nessa direção, considera-se para análise o relato de L9, que destaca a complexidade do processo de adaptação, principalmente ao considerar suas vivências no estágio supervisionado.

Nesse cenário, retoma-se o papel do estágio supervisionado na formação docente e de que maneiras têm contribuído para a identidade docente e a construção das concepções acerca da prática pedagógica, sobretudo no contexto da avaliação da aprendizagem. É pertinente retomar as mudanças presentes na resolução CNE/CP Nº 4/2024, que indica a distribuição do estágio desde o início do curso de formação inicial, o que permite aproximar o futuro professor da realidade escolar ao compreender a diversidade presente e os desafios da educação, e principalmente permitir vivenciar e experienciar o fazer docente e (des)construir perspectivas nos mais diversos campos como na avaliação. No entanto, é fato que, pensar a avaliação nesse espaço é visto como um desafio, como aponta Santana *et al.* (2024) para gestão e para o professor para a construção de um ambiente acolhedor, que atenda às necessidades e que permita acompanhar o estudante numa avaliação justa e equitativa. Para isso, é necessário distanciar-se do modelo de avaliação meramente técnico que se resume a nota e aproximar-se de uma avaliação que subsidie decisões para a aprendizagem desses estudantes com intuito de garantir a qualidade dos resultados.

5.2.2 Concepções e experiências sobre o erro na avaliação da aprendizagem

As considerações em relação ao erro apresentadas nesta subseção são fundamentais para atender aos objetivos propostos nesse estudo. Para tanto, assumimos a perspectiva teórica de que o erro é um elemento importante para o processo de construção do conhecimento como defendia Bachelard, teórico que direciona as condições acerca do erro no viés do conhecimento científico. Alinhando-se ao contexto educacional, propomos diálogos com Luckesi (2001) ao considerar o erro como fonte de virtude, assumindo o caráter formativo no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, com intuito de apresentar as reflexões oriundas da entrevista a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016), construiu-se categorias e subcategorias com base nos núcleos de sentido que emergiram das falas dos participantes, conforme o quadro a seguir:

Quadro 10: Categorias temáticas a partir das concepções e experiências formativas/acadêmicas sobre o erro na avaliação da aprendizagem

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
Concepções de erro	Erro como falha, inadequação ou desvio do padrão	L1: “algo não está certo” L4: “não segue o padrão” L5: “não saiu como esperado” L6 e L8: “uma falha” L9: “não atingiu o resultado esperado”
	Erro como consequência da falta de conhecimento	L2: “Não aprendeu algo corretamente” L2: “Por falta de conhecimento acabou errando” L6: “Não conseguiu captar o assunto”
	Erro como parte do processo de aprendizagem	L10: “faz parte do processo de aprendizagem” L10: “é uma oportunidade de crescimento”
Concepções de erro na avaliação da aprendizagem	Erro como consequência da falta de conhecimento	L6: “[...] não conseguiu captar o assunto”
	Erro como indicador das dificuldades de aprendizagem	L1: “me dá noção de que algo não está acontecendo da forma correta” L4: “[...] grau de dificuldade do estudante”

	Erro como elemento de autoavaliação docente	L3: “tem que rever a maneira de ensinar” L8: “o professor se autoavalia” L4: “se dez alunos erram, o professor precisa rever sua prática” L9: “um indicador do caminho que o professor vai percorrer” L9: “mostra onde precisa mudar a metodologia”
	Erro na perspectiva formativa	L5: “[...] Porque antes de ter acerto, teve um erro” L2: “[...] é errando que se aprende” L10: “[...] importante para nós evoluir e melhorar [...]”
Experiências formativas/acadêmicas acerca do erro na avaliação da aprendizagem	Erro como experiência traumática ou negativa	L1: “Foi uma experiência traumatizadora”
	Erro como aprendizagem	L3: “aprendi errando” L5: “o erro foi mais significativo que o acerto” L10: “me ajudou a aprender de forma consciente”
	Importância do feedback no enfrentamento do erro	L2: “orientou onde melhorar” L4 e L9: “feedback do professor”

Fonte: elaboração própria (2025).

Com base no quadro, os diálogos da entrevista permitiram construir quatro categorias de análise, que serão apresentadas nos parágrafos posteriores.

a) Concepção de erro

A análise presente nesta categoria foi conduzida pelo questionamento: “Quando menciono a palavra erro, o que vem a sua mente?”. Ao analisar os núcleos de sentido, identificou-se, inicialmente, que o erro é visto como uma falha, inadequação ou desvio do padrão. Esse discurso está presente nas falas dos participantes L1, L3, L4, L5, L6, L8 e L9 apresentado a seguir:

- L1: “[...] é quando algo não está certo, ou algo não foi feito da forma correta ou não está prescrito ou falado da forma corretamente que era para ser feito”.
- L3: “Erro é quando a gente tenta fazer algo achando que vai dar certo, ou que vai acertar e dar o contrário do que a gente espera [...]”.
- L4: “Que alguma coisa não segue o padrão”.
- L5: “Eu acho que aqui alguma coisa não saiu como esperado, positivamente”
- L6: “Uma falha. Algo que não está completo ou que não atingiu aquele objetivo”.
- L8: “Uma falha? Acho que, na minha mente, é uma falha.
- L9: “Como algo que não está certo, né? Não atingiu aquele... aquele... o resultado esperado, no caso. Eu acho que é isso”.

Em outra perspectiva, a segunda subcategoria indica o erro como consequência da falta de conhecimento fator mencionado na fala do participante L2:

L2: “Eu acho que o erro... para mim... é... é quando você... não foi... informado... ou você não aprendeu algo corretamente... [...] Mas por falta de conhecimento de algo, você acabou errando”.

De acordo com estas análises iniciais, as falas das categorias mencionadas anteriormente dialogam com a ideia do erro como elemento punitivo. A visão punitiva do erro no contexto educacional tem direcionado a prática avaliativa como forma de castigo e correção da aprendizagem. Esse rótulo atribuído ao erro traz impactos diretos na formação dos estudantes, principalmente na perspectiva psicológica na geração de sentimentos como ansiedade, vergonha e fobias (Luckesi, 2011).

É pertinente enfatizar que a avaliação, muitas das vezes, assume o caráter excludente e classificatório a partir de erros e acertos, saber e não-saber como aponta Esteban (2002). Assim, a visão sobre o erro é caracterizada por um padrão considerado correto, no qual o erro é resultado de ação considerada insatisfatória sobre o padrão ou por não atingir o objetivo estabelecido (Luckesi, 2001).

Nesse viés, importa salientar que esse cenário ainda é presente na realidade escolar, e que as falas dos participantes podem sugerir uma aproximação com as experiências vivenciadas no seu percurso formativo. Desse modo, faz-se necessário compreender as nuances das experiências e como estas influenciam na concepção sobre o erro. A formação inicial é o espaço que permite que o futuro construa bases teóricas sólidas para romper com estruturas e estigmas internalizados na própria formação, assim como na prática pedagógica. Para isso, é fundamental, primeiramente, reconhecer o erro assim, como Hoffmann (1991, p. 20) “[...] como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa”.

Nessa direção, a terceira subcategoria defende a ideia de que erro faz parte do processo de aprendizagem, alinhando-se ao caráter formativo de avaliação. De acordo com a fala de L10, o erro é visto sob o viés da falha, inadequação ou desvio do padrão, no entanto, também emerge os aspectos positivos como relata:

L10: Aí eu acredito que o erro mostra nossos limites, aponta o que precisa ser ajustado, e se transforma, eu acredito, em uma oportunidade de crescimento, mais do que uma falha, ele é um passo importante para nós evoluir e melhorar [...]

A fala do participante L10 amplia o sentido atribuído ao erro ao apontar como “[...] oportunidade de crescimento, mais do que uma falha [...]”. Embora ainda possua raízes da perspectiva punitiva, evidencia-se o alinhamento com a ideia defendida por Luckesi (2001) ao abordar sobre o erro como fonte de virtude ao indicar que o aluno ainda não chegou ao objetivo pretendido, e que este pode orientar o caminho para tal ação. Ao afirmar que o erro é “[...] um passo importante para nós evoluir e melhorar [...]”, L10 direciona o olhar positivo para sua superação. Assim, a ruptura da visão punitiva traz um significado relevante para o estudo, visto o interesse em analisar a conjuntura do erro na avaliação da aprendizagem.

b) Concepção de erro na avaliação da aprendizagem

A análise amplia seus olhares para a complexidade do erro na avaliação da aprendizagem, compreendendo a relação intrínseca de tais elementos. Assim, buscou-se entender: “Como você compreende o erro no processo de ensino-aprendizagem?”. As falas dos participantes emergiram para a criação de quatro subcategorias, sendo estas: a) Erro como consequência da falta de conhecimento; b) Erro como indicador das dificuldades de aprendizagem; c) Erro como elemento de autoavaliação docente; d) e o erro relacionado à comunicação docente; e) Erro na perspectiva formativa.

Nota-se, inicialmente, que a visão do erro como consequência da falta de conhecimento ainda está presente, principalmente nas falas de L6 e L7:

L6: “Seria que não atingiu aquele objetivo, ou que não conseguiu captar o assunto”

L7: Teria uma falha na educação, ou falta de atenção. É, falta de comunicação, de organização, falta de atenção. Quando não tem [...]

Diferente do questionamento anterior, L6 concebia o erro a “uma falha. Algo que não está completo ou que não atingiu aquele objetivo”. Essa visão é reforçada ao inserir o erro no contexto da avaliação da aprendizagem, no entanto, há uma associação à ausência de conhecimento. Além disso, L7 também menciona o aspecto relacionado a uma falha, falta de comunicação e organização do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o erro é concebido sob a perspectiva punitiva já mencionada anteriormente, assim como retoma a atribuição do caráter classificatório do saber e do não-saber, gerando os impactos negativos à formação dos estudantes apontados por Luckesi (2001; 2011). Nesse cenário, Esteban (2002) enfatiza o papel do professor ao analisar o erro por outro prisma, considerando-o a construção

do saber numa perspectiva processual, com intuito de converter o não-saber por ainda não-saber.

Em outra perspectiva, as falas de L1 e L4 alinham-se a preocupação do erro se caracterizar como indicador das dificuldades de aprendizagem:

L1: “[...] O erro para mim seria uma das formas de eu ter noção do entendimento e compreensão do que está sendo repassado nessa aula através de uma avaliação. Quando eu aplico uma avaliação diagnóstica, por exemplo, e eu verifico que nessa avaliação teve resultados com muitos erros, eu tenho uma noção de que algo não está acontecendo da forma correta [...]

L4: Acho que tem a ver com o grau de dificuldade do estudante, em que o professor busca avaliar todos igualitários e não existe, tipo, injustiça. Porque, por exemplo, um estudante não consegue escrever, então o professor faz adaptação da atividade para esse estudante [...]”.

Na visão de L1 e L4, a presença do erro no processo avaliativo indica se o aluno tem alguma dificuldade específica em relação ao conteúdo, servindo de orientação para o trabalho do professor, como exemplificado por L1 ao mencionar a avaliação diagnóstica. De acordo com Senna (2020) a avaliação diagnóstica possibilita identificar possíveis ajustes no trabalho pedagógico do trabalho para atender as necessidades dos estudantes, assim como permite conhecer os estudantes a partir das dificuldades dos estudantes e auxiliar seu processo formativo.

Destaca-se também, na fala de L4 a preocupação em atender as diferentes realidades de cada estudante, visto a diversidade presente em sala de aula. De acordo com Haydt (2011) uma das funções da avaliação é identificar as dificuldades dos estudantes e suas possíveis causas, que podem ser de natureza cognitiva, ficando a cargo do professor a superação por meio do trabalho pedagógico. Nesse sentido, ressalta-se a importância em assumir a avaliação como um processo contínuo, para compreender a questão do erro e sua origem a fim de superá-los (Matias; Vasconcelos, 2022).

Alinhado a isso, identificou-se a subcategoria que caracteriza o erro como elemento de autoavaliação docente, atribuindo a perspectiva a prática docente em relação ao processo de ensino-aprendizagem como apresenta as falas a seguir:

L3: “Eu acho, primeiramente, que quando ninguém tá entendendo, eu acho que o erro não tá no aluno. Eu acho que tá na maneira que o professor tá ensinando. Porque não é possível que a gente dê nossa aula de quase uma hora e o aluno não consiga entender nada. Uma prova valendo 10 e o aluno tira 2, 3, no geral, assim, a maioria. Então a gente tem que rever a nossa maneira de ensinar [...]”

L4: “[...] Então, quando o estudante, eles erram, digamos assim, foi alguma coisa que a gente, como professor, não conseguiu passar adequado. Então tem que buscar outros meios, por exemplo [...] Se um estudante erra em meio de 10, significa que ele está com alguma dificuldade que a gente precisa acompanhar. Se dez estudantes erram ao mesmo tempo, significa que o professor não conseguiu passar o assunto corretamente. Então, teve alguma brecha que precisa ser refeita”

L8: “[...] o professor ele avalia o aluno e através da avaliação do aluno ele se auto-avalia [...]”.

L9: “O erro, para mim, no processo de ensino e aprendizagem, pode ser um indicador do caminho que o professor vai percorrer para auxiliar o estudante na escolha da metodologia também a ser utilizada [...]”.

Essa visão do erro alinhada à prática do professor é reforçada nas falas mencionadas acima, principalmente nas falas de L3 e L4, que levantam a questão para o redirecionamento do trabalho pedagógico compartilhado nas falas de L8 e L9. Nessa direção, Haydt (2011) defende a ideia de que a avaliação da aprendizagem está intrinsecamente relacionada ao trabalho do professor. Para a autora, “[...] ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender, o professor está avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar [...] (Haydt, 2011, p. 288).

Desse modo, a avaliação fornece informações acerca dos progressos, assim como das dificuldades dos estudantes, gerando para o professor indicadores para a reorientação e aperfeiçoamento da prática pedagógica. Nesse sentido, Luckesi (2011) ao defender a necessidade de aprender a avaliar, afirma que olhar para nossa prática se configura como uma oportunidade de aprendizagem, observando se estamos satisfeitos com os resultados de aprendizagem dos estudantes. Assim, a autoavaliação do professor torna-se essencial para compreensão da complexidade da prática pedagógica ao considerar, principalmente aspectos fundamentais como planejamento, execução e avaliação na construção de saberes, e de que maneira estes podem direcionar ou (re)direcionar os caminhos a serem traçados (Matias; Vasconcelos, 2022).

É fato ainda mencionar que ao elencar a responsabilidade atribuída ao docente no processo avaliativo não se propõe culpabilizá-lo ou atribuir como pleno compromisso docente. Pelo contrário, a avaliação da aprendizagem requer uma corresponsabilidade docente-discente, assim como também um olhar atento às influências dos documentos norteadores como as DCN, PPC, BNCC, entre outros elementos envolvidos. Esses aspectos estão intrinsicamente relacionados na construção e desenvolvimento do papel da escola, do professor e principalmente dos estudantes no processo formativo.

Importa ainda mencionar a ideia do erro como aspecto formativo, presente nas falas de L2, L5 e L10, considerando o erro como um elemento pertinente ao processo de ensino-aprendizagem como apresenta a seguir:

L2: “[...] ao decorrer do processo de ensino, na maneira que você vai errando, na próxima você já tem conhecimento do que você errou, então você já vai melhorando, né?”

L5: “Bom, pelas coisas que eu já vivi, eu acho que quando ele inclui esse erro na aprendizagem, a gente tá usando o erro como uma forma de aprender também. Porque o erro também é importante. Porque antes de ter acerto, teve um erro”.

L10: “Eu acho que o erro sempre vai existir. Mas eu acho [...] ele é um passo importante para nós evoluir e melhorar. [...] E no sentido também de aprendizagem, eu acho que é importante também assim, nós passar por alguns erros, porque nós vai vendo como é que nós estamos melhorando em relação a tudo”.

As falas dos participantes emergem de um dos princípios fundamentais da epistemologia de Bachelard, a primazia do erro. Nessa perspectiva, o teórico defende a ideia de que é a partir da superação do erro que ocorre a construção do conhecimento científico. Relacionado a isso, as falas de L2, L5 e L10 fazem menção a importância do erro no processo de ensino-aprendizagem, com destaque a fala de L2: “[...] Porque antes de ter acerto, teve um erro”. Essa visão é pertinente ao ampliar o sentido atribuído ao erro no contexto educacional.

Em síntese, os participantes analisam o erro sob diferentes óticas de análises. Contudo, evidencia-se uma predominância na visão formativa ao incluir o erro no processo de ensino-aprendizagem. Esta visão é direcionada principalmente ao diagnóstico das dificuldades dos estudantes, assim como se configura como um instrumento de orientação à prática pedagógica. Ademais, considera-se ainda a importância em identificar as experiências formativas/acadêmicas que contribuam para a construção de tais concepções.

c) Experiências formativas/acadêmicas acerca do erro na avaliação da aprendizagem

Nessa categoria de análise, conduziu-se as inferências a partir dos questionamentos: a) Com base na sua trajetória acadêmica e nas suas vivências, o erro fez parte do seu processo de ensino-aprendizagem?; b) Relate alguma experiência vivenciada por você durante a educação básica e/ou até o atual momento da graduação quanto ao erro no processo de avaliação da aprendizagem. Durante a análise, observou-se a complementaridade nas falas dos participantes, sugerindo a junção, e assim, a criação de subcategorias, conforme apresenta: a) Erro como

experiência traumática ou negativa; b) Erro como aprendizagem significativa; c) Importância do feedback no enfrentamento do erro, que serão apresentadas a seguir:

Inicialmente, entende-se que o erro assume diferentes perspectivas a depender das vivências e óticas de análise. Com base no relato de L1, identificou-se uma experiência negativa que segundo o participante “Foi uma experiência traumatizadora, não vou mentir” (L1). Ainda de acordo com o L1:

[...] pra mim esse erro foi o que mais me traumatizou. porque na época eu não conseguia passar. Não é porque eu não compreendia do conteúdo. É porque, para mim, o entendimento é que a professora falava do conteúdo de uma forma muito complexa do que eu via por fora de outros professores que eu assistia em vídeo-aulas pela internet [...]

A experiência relatada pelo participante destaca as dificuldades enfrentadas na formação acadêmica e profissional em relação ao erro, que figuraram como aspecto negativo em sua formação. É pertinente destacar a dificuldade de entendimento apontada pelo participante, que Salsa (2017, p. 97) destaca:

Todo o professor deveria compreender o erro do aluno para além de uma simples falta de atenção, de um defeito de pensamento, ou de falhas no processo de sua aprendizagem, ao invés disso, ele deveria dar ao erro o merecido espaço para sua análise e exploração no bojo de suas ações de ensino. Tal análise pode, inclusive, revelar obstáculos epistemológicos existentes na construção de conceitos os quais muitas vezes parecem imperceptíveis para o professor, sendo desvelados por meio da análise do erro.

A autora recorre aos postulados da epistemologia de Bachelard para destacar que o papel do professor ao investigar a relação do erro no processo de ensino-aprendizagem como estratégia didática para identificar as dificuldades do estudante. No entanto, importa salientar que, muitas das vezes, o erro é visto sob a perspectiva punitiva do castigo caracterizado por Luckesi (2011).

Em contrapartida, os participantes L5, L6 e L9 atribuem a experiência com erro como aprendizagem alinhando-se ao aspecto formativo como apresenta a seguir:

L5: “Sim... eu acho que... as vezes que eu errei e que eu reconheci meu erro foram mais significativas do que as vezes que eu acertei”.

L6: “No erro, quando eu errei, eu tentei buscar qual foi o motivo, qual era a linha, como era para ser, para tentar dar um direcionamento para ser usado posteriormente”.

L9: “É muito comum, em provas, vamos dizer assim, quando a gente não tem um resultado muito legal. No meu caso, eu utilizei os meus erros como algo a

entender, no meu caso pessoal, como quanto estudante, a entender o que eu errei”.

L10: “[...] o erro, no meu ver, ele não me atrapalhou. Ele me ajudou a aprender de forma mais consciente e significativa”.

Nota-se que os participantes concebem o erro como um elemento que contribui para o desenvolvimento pessoal e formativo. Essa perspectiva se alinha a Salsa (2017) ao enfatizar que é necessário dar atenção ao erro com intuito de suscitar oportunidade para o estudante questione e reflita sobre o seu processo de construção de conhecimento. Embora se caracterize como um aspecto fundamental, é um procedimento que exige tempo e diálogo construtivo com o professor formador.

Nessa direção, as falas de L4, L7 e L9 apontam para a importância do feedback no enfrentamento do erro e seus reflexos nesse processo como demonstra a seguir:

L4: “Então, fez parte sim, a partir do momento do feedback do professor, a gente consegue observar o que erramos e o que podemos corrigir. Então, fez parte”.

L7: “Nos momentos que teve algum erro, alguma questão, os professores foram bem solícitos, perceberam o erro e corrigiram”.

L9: “[...] Aí, nesse sentido, eu passei a entender meus erros, peguei a avaliação, refiz, entendi os erros, teve o feedback do professor para a turma. Esse feedback foi importante, porque fez ver a dificuldade de cada um, o que errou, qual caminho traçar [...]”

De acordo com os participantes, a relação dialógica com o professor formador foi essencial na compreensão do erro, principalmente através do feedback citado por L4 e L9. Na visão de Pessim e Leite (2020) para constituição do erro como ponte de aprendizado recorre-se ao papel de intervenção do professor. Contudo, para que isso ocorra, destaca-se a importância de conhecer as dimensões e evolução histórica da avaliação, assim como as funções e concepções tanto da avaliação como do erro para definir o melhor caminho de intervenção. Desse modo, a formação do professor formador em relação a avaliação e ao erro torna-se um diferencial para atuação diante dessas questões.

5.2.3 Experiências formativas/acadêmicas na formação profissional sobre avaliação da aprendizagem

A universidade é um espaço que se constitui pelas diversas experiências ofertadas seja na sala de aula, assim como em outros espaços formativos que dialogam com os pilares do ensino, pesquisa e extensão. Na formação inicial de professores, muitas das experiências

representam oportunidades de aprendizado que permitem vivenciar à docência como, por exemplo, ações e programas de iniciação à docência como a monitoria, a residência pedagógica, o PIBID, além dos estágios supervisionados obrigatórios que integram o componente curricular obrigatório do curso.

Entretanto, retomando aos aspectos defendidos por Tardiff (2000) os conhecimentos em relação ao ensino, aos papéis docentes e como ensinar é constituído pelas experiências do contexto de formação profissional, assim como pela história e das experiências na escolarização, entre outros espaços formativos. Nesse sentido, nesta subseção apresentaremos às experiências dos licenciandos durante a formação em licenciatura em Ciências Biológicas, assim como as vivências fora do contexto universitário a fim de compreender de que maneira estas contribuíram para sua formação. Para tanto, conduz-se a apresentação através das categorias e subcategorias criadas com base nas entrevistas com os licenciandos, conforme apresenta o quadro 11:

Quadro 11: Categorias temáticas a partir das experiências formativas/acadêmicas sobre o erro na avaliação da aprendizagem na formação inicial

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
Formação docente e espaços de discussão sobre avaliação e erro	Espaços formativos sobre avaliação da aprendizagem e sobre o erro	L1: “o erro foi pouco mencionado” L2: “palestras e rodas de conversa” L7: “disciplinas pedagógicas” L6 e L8: “não me recorde de discussões sobre o erro” L9: “eletiva sobre avaliação”
	Componente curricular eletivo como espaço formativo sobre avaliação e erro	L5 e L9: “foi na eletiva que discutimos o erro” L9: “essa disciplina deveria ser obrigatória”
Contribuições das experiências formativas/acadêmicas para a compreensão da avaliação da aprendizagem e do erro	Experiências formativas/acadêmicas	L1: “Bom, pra mim foi essencial” L3: “todo curso de formação deveria ter” L6: “Abriu um leque de opções para avaliar” L9: “Dentro do curso, no estágio”

Fonte: elaboração própria (2025).

Com base no quadro, construiu-se uma categoria com três subcategorias, a saber: a) Espaços formativos sobre avaliação da aprendizagem e sobre o erro; b) Componente curricular eletivo como espaço formativo sobre avaliação e erro; c) Contribuições das experiências formativas/acadêmicas para a compreensão da avaliação da aprendizagem e do erro. Assim, estas serão abordadas na ordem mencionada a fim de estabelecer um diálogo coerente com o objetivo proposto para a subseção.

a) Espaços formativos sobre avaliação da aprendizagem e sobre o erro

Inicialmente, ao serem questionados sobre os espaços de discussão oportunizados durante a sua formação no curso de licenciatura em Ciências Biológicas sobre avaliação da aprendizagem e também em relação ao erro, evidencia-se que a temática acerca da avaliação da aprendizagem nos componentes obrigatórios foi realizada principalmente nas disciplinas pedagógicas de “Desenvolvimento e aprendizagem”, “Didática” e nos “Estágios Supervisionados”, como destaca as falas dos participantes:

L7: “Didática mesmo [...] O estágio supervisionado também [...]”

L2: “[...] só na disciplina que aborda isso como tema central, que é o desenvolvimento e aprendizagem, a disciplina didática também puxa muito para essa questão também”.

Nesse sentido, percebe-se que a inserção da discussão da avaliação esteve presente, embora de maneira secundária ao considerar que no PPC não há um componente obrigatório que aborde a avaliação de modo específico. Gonzaga (2020) tece uma crítica a atribuição da responsabilidade das discussões sobre avaliação às disciplinas pedagógicas como a disciplina de Didática, por exemplo. Cabe destacar outro fator extremamente preocupante, o desprestígio das disciplinas pedagógicas em detrimento às disciplinas específicas, como aponta Hegeto (2017) ao realizar um estudo sobre a inserção da disciplina de Didática nos cursos de formação de professores. É a partir de tais componentes curriculares que, muitas das vezes, a avaliação ganha notoriedade nos espaços de formação de professores. Para Gonzaga (2020, p. 180) a avaliação deveria:

[...] permear todas as disciplinas, todas as práticas de formação docente, visto que está presente em todas as disciplinas, contudo ainda não tem um lugar de destaque nos currículos da licenciatura, numa abordagem sistemática desses conteúdos, ficando, muitas vezes, a cargo de práticas às quais se tem acesso

tanto na formação inicial quanto na prática de sala de aula propriamente dita (Gonzaga, 2020, p. 180).

A carência de discussão e/ou secundarização da avaliação em disciplinas específicas nos cursos de graduação, em especial, nas licenciaturas não é um fato novo. A literatura aponta as lacunas formativas tanto na formação de professores formadores, como as consequências para a formação dos futuros professores. Portanto, configura-se como um elemento que merece atenção e ampliação no campo científico e educacional.

Importa ainda destacar que as abordagens em relação a avaliação também estiveram presentes nos diálogos iniciais das disciplinas como menciona os participantes:

L3: “Alguns professores, eles deixavam a gente muito à vontade no início, antes de iniciar o período. Eles pensavam assim, ó, eu trouxe o plano de aula que vai ser assim. Desde o começo até o fim. Por exemplo, eu tô pensando em aplicar um seminário, não haver um e não haver dois. O que vocês acham? Tá bom assim?”.

L4: “[...] a metodologia e redação científica, a ecologia de populações, Zoologia [...] Foi discutido inicialmente como seria abordado, quais são os critérios que a gente seria avaliado, tudo foi discutido anteriormente, logo no início”.

Esse aspecto demonstra que a construção dos processos avaliativos ocorreu através do diálogo entre o professor e os estudantes. Conforme descreve o participante L3, o plano de aula foi apresentado com intuito de dialogar sobre a proposta da disciplina em relação às avaliações da aprendizagem. Nessa perspectiva, o regimento institucional, em seu art. 10, estabelece que o plano de disciplina dos componentes curriculares deve apresentar detalhadamente os procedimentos de avaliação da aprendizagem. Além disso, os critérios avaliativos devem ser divulgados aos estudantes e constar no documento mencionado, assim como os resultados devem ser discutidos juntos aos estudantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2019). Assim, conforme a fala dos participantes evidencia-se que a prática pedagógica está alinhada aos aspectos normativos da instituição.

Ressalta-se também que, segundo os participantes, ocorreram outros espaços que abordaram sobre avaliação, tais como palestras, rodas de conversa e uma disciplina eletiva, que embora tenha sido eventos pontuais são fundamentais para a construção teórica sobre a temática. De acordo com L2:

L2: “[...] Algumas rodas de conversa que a gente teve com coordenadores e diretores das escolas do município de Penedo [...] Então, ajudou bastante a gente ouvir as pessoas fora da UFAL, os profissionais que já trabalham na área, na educação básica, ouvir eles, as falas deles, levando em consideração

que a gente já aprendeu no curso também, envolvendo palestra, disciplina e tudo [...]"

L9: A gente teve uma eletiva. Eu me interessei bastante por essa eletiva, porque eu ficava assim, gente, como é que é avalia?

A oferta de atividades que envolvem a discussão sobre a avaliação da aprendizagem representa um reforço na formação para a prática avaliativa, visto a sua importância, assim como a ausência de um componente curricular que aborde a temática como eixo central. De modo geral, observou-se que a avaliação, embora tenha sido tratada de modo secundarizado, houve uma preocupação em discuti-la nos componentes curriculares obrigatórios e em outros espaços formativos propostos durante a formação.

Ao analisar a abordagem em relação ao erro, evidencia-se um cenário de fragilidade com poucas oportunidades de diálogos como destaca as falas dos participantes:

L1: "[...] Agora, vamos lá, na questão do erro, ela não foi pouco mencionada. Na verdade, em si, não toca muito na objetivação de dizer assim, através dessa informação, se o aluno errar, a gente tem que correr pra esse lado, fazer esse plano. Não foi orientado dessa forma".

L5: "[...] a eletiva, teve um assunto específico que discutia o erro. Inclusive, acho que ela passou até um texto pra gente que falava sobre o erro [...]".

L8: "Sobre o erro, não me recordo se teve na universidade, mas a aprendizagem sempre tem [...]".

L9: "[...] A gente levava a estratégia [...] e abria a discussão se isso acontecesse, se o estudante errar, como encontrar formas de avaliar diferente. Trazia fazer com que a gente pensasse também, ampliasse também para esse caminho, em pensar também no erro. [...] Mas onde se falava a respeito do erro mesmo, do erro, das dificuldades, foi mais na eletiva".

Segundo L8, houve maior espaço de discussão para avaliação da aprendizagem em relação ao erro. Nesse quesito, ao analisar as falas dos participantes, principalmente àqueles que afirmaram ter participado da eletiva, observa-se diferentes perspectivas das quais considera-se que a abordagem sobre erro esteve presente, mas que não orientou a lidar com o erro durante a prática avaliativa como destaca a fala de L1. Em contrapartida, L9 destaca que nos espaços de discussão houve espaços de reflexão acerca da orientação sobre como analisar a situação em relação ao erro. De modo geral, embora apresente versões distintas, percebe-se os primeiros lampejos da abordagem em relação ao erro no contexto da avaliação da aprendizagem, que ocorre principalmente a partir da criação de um componente curricular voltado aos estudos sobre a temática. Cabe destacar a fala da participante L9 ao mencionar a preocupação em como avaliar e a discussão sobre o erro a partir de sua experiência com o componente curricular.

b) Componente curricular eletivo como espaço formativo sobre avaliação e erro

Diante dessa perspectiva, como mencionado anteriormente, observou-se a ausência de componentes obrigatórios específicos que dialoguem sobre a avaliação da aprendizagem e sobre o erro no percurso formativo dos licenciandos. Contudo, destaca-se que a partir do colegiado do curso, que segundo o PPC é responsável por “[...] coordenar o funcionamento acadêmico de Curso de Graduação, bem como o seu desenvolvimento e avaliação permanente” (Projeto Pedagógico do Curso, 2018, p. 20), houve a aprovação do componente “Teorias e Técnicas de Avaliação da Aprendizagem”, na condição de componente curricular eletivo, integrante da parte flexível da matriz curricular.

Nessa direção, com base no registro em ATA, Nº 08/2023 do colegiado do curso, o componente foi aprovado por unanimidade, iniciando a oferta no primeiro semestre de 2023, período em que marca 10 anos após a criação do curso. Conforme a proposta apresentada, a disciplina tem por objetivo “Estudar os fundamentos teóricos e as concepções práticas que norteiam os processos de avaliação da aprendizagem e sua interligação com as principais correntes envolvidas nas teorias e processos educacionais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2025). O componente possui carga horária de 36h, considerada baixa, visto a carga horária do curso e a importância da avaliação para a formação dos licenciandos. Contudo, a oferta desta representa o primeiro espaço específico com objetivo de discutir a avaliação da aprendizagem como eixo central de formação. No entanto, é essencial destacar que esta se configura como disciplina eletiva, que corresponde ao eixo flexível da matriz curricular do curso. Portanto, a participação é voluntária a depender do interesse e oferta da disciplina.

Nesse aspecto, ao analisar as falas dos participantes, observou-se que L1, L2, L3, L4, L5, L6, L8, L9 e L10 participaram da eletiva, o que demonstra o interesse na área de estudo, principalmente em relação a construção teórica para desenvolvimento da prática avaliativa. Assim, as falas dos participantes representam essa perspectiva:

L4: “[...] Na grade da graduação não tem uma disciplina, uma matéria específica para avaliação, mas tem a eletiva, que eu passei a eletiva, que trabalhava sobre isso, como deveria avaliar, quais métodos deveriam ser utilizados para avaliar”.

L9: “[...] Foi muito importante, porque depois... pra gente poder desenvolver nossas próprias avaliações, os métodos [...] e ali abriu também espaços pra discutir [...] Eu gostei muito, porque me trouxe essa noção do que pensar quando for construir as estratégias avaliativas”.

Ao analisar as falas de L4 e L9, evidencia-se a relevância do componente para a formação dos futuros professores, permitindo-lhes compreender a avaliação da aprendizagem de maneira mais específica para atuação do trabalho docente, inclusive em relação ao inserir o erro como um elemento importante nesse processo. Nesse aspecto, a fala do participante L9 “Ela nem deveria ser eletiva, ela tinha que ser uma disciplina obrigatória”, evidencia a importância do componente para formação dos estudantes, o que pode sugerir a reflexão no processo de avaliação do PPC conduzido pelo NDE e pelo colegiado do curso a fim de atender as exigências educacionais e formativas da formação de professores. De acordo com Ferreira e Brandalise (2024) é fundamental formar professores para ensinar, interagir, e sobretudo, avaliar. Nesse cenário, os cursos de formação de professores devem ofertar aos futuros professores uma formação adequada para atuação na Educação básica com práticas de ensino e avaliativas comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, ao serem os espaços de discussão oportunizados fora do contexto universitário tais como cursos, minicursos, entre outros, que contribuíram para compreender sobre avaliação da aprendizagem e também em relação ao erro, evidencia-se que as experiências vivenciadas são reflexos diretos das oportunidades da formação profissional na monitoria, nos estágios supervisionados, no PIBID, nos grupos de estudos, além do PET e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), exceto a fala de L8:

L8: “Há seis meses atrás eu fiz um curso sobre a minha área de educação inclusiva. E nesse curso a gente aprendeu diferentes jeitos de ensinar um estudante com deficiência. Sobre o erro não teve... [...] mas de aprendizagem sim”.

A experiência vivenciada parte de uma exigência profissional por atuar na área da educação especial, os cursos de formação são essenciais para o desenvolvimento das atividades diárias. Aliado a isso, salienta-se a importância da inserção do componente curricular eletivo e das oportunidades ofertadas pela universidade como espaço de construção teórico-prática em relação à avaliação e sobre o erro, tornando-se fundamental na formação dos futuros professores.

- c) Contribuições das experiências formativas/acadêmicas para a compreensão da avaliação da aprendizagem e do erro

Ainda nessa direção, é necessário compreender também as contribuições das experiências formativas/acadêmicas para a compreensão da avaliação da aprendizagem e do erro na visão dos licenciandos a partir dos questionamentos: a) De que maneira essas vivências contribuíram para a sua compreensão de avaliação da aprendizagem? b) Você considera que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas o (a) preparou para avaliar a aprendizagem e considerar o erro no processo de desenvolvimento do estudante na educação básica?. Em relação ao primeiro questionamento, identifica-se que o curso tem destaque nesse cenário a partir das oportunidades formativas desenvolvidas no decorrer da formação como destaca a fala dos participantes:

L1: “Bom, pra mim foi essencial, porque foi daí que eu comecei a ter uma base, uma noção, e o professor não é só aquele indivíduo que chega na sala de aula como piloto e escreve o conteúdo no quadro e após aquela aula eu vou pegar e fazer uma atividade que é o retorno daquilo [...]”.

L3: “Eu acho que foi crucial, eu acho que todo curso de formação deveria ter uma disciplina falando sobre isso ou obrigatória ou eletiva, porque você sai com um outro olhar de lá, te faz entender sobre muitas coisas [...] mas eu acho que as experiências pessoais também influenciam muito, não somente o curso”

L4: “É a vivência no curso de formação, porque quando a gente chega na universidade, a gente tem um olhar só de estudante, não tem o olhar do professor. E quando passa a ter o olhar do professor, a gente consegue entender os dois lados”.

L6: “Abriu um leque de opções para avaliar de várias formas. De várias formas, vai contribuir futuramente no desempenho na docência”.

L9: “Sim, sim. Dentro do curso, no estágio, nas experiências também como estudante, no ensino básico, nessas lembranças também que eu tenho [...] fizeram com que eu construísse essa ideia para mim, a minha ideia pessoal de avaliação”.

É notório que experiências foram fundamentais para construção ou desconstrução das concepções sobre o objeto de conhecimento investigado como destaca as falas dos participantes as contribuições para o trabalho docente, sobretudo na prática avaliativa, em diferentes espaços como o estágio supervisionado citado por L9. Santos (2020) reconhece a importância dos estágios como um campo que oportuniza as práticas em seu processo de ensino-aprendizagem e as facetas do desafio de avaliar como a negociação, da colaboração e da análise sistemática dos instrumentos avaliativos, assim como o estabelecimento de intencionalidades e critérios avaliativos, tornando-se elementos essenciais para a autonomia do processo de aprendizagem dos futuros professores. No entanto, conforme Costa (2020, p. 69):

[...] O movimento de desconstrução e construção não deve ser um processo abrupto, uma vez que a socialização e constituição dos saberes profissionais

devem ocorrer em um processo contínuo e diversificado, ou seja, ao longo da formação. Nesse sentido, múltiplos espaços formativos devem compor esse processo como os estágios, palestras e minicursos nas disciplinas, em programas de bolsas de iniciação à docência, grupo de estudos e etc [...]

Dessa maneira, ressalta-se a importância desses espaços na formação dos futuros professores acerca da avaliação, considerando as diversas possibilidades ofertadas pela universidade. Nesse interim, destaca-se a implantação recente do PIBID no curso investigado, representando um aspecto fundamental de fortalecimento do curso, sobretudo na vivência e formação dos seus integrantes. Cabe apontar que, o PIBID pode se configurar como um espaço de investigações futuras em relação ao seu impacto na formação dos licenciandos sob diferentes linhas de análise, inclusive sobre avaliação da aprendizagem.

Dentre os programas de iniciação à docência, merece destacar o PIBID que cada vez mais ganha importância na formação inicial de professores como aponta Carmo e Vasconcelos (2023) ao destacar que o seu impacto na formação acadêmica e escolar de todos os envolvidos, principalmente os licenciandos, os estudantes da educação básica e os professores da escola pública e da universidade. Para os futuros professores, o programa permite estabelecer uma relação direta com as experiências da realidade escolar, assim como o alinhamento entre a teoria e prática. Nesse sentido, os diálogos oportunizados favorecem a formação inicial dos licenciandos, do mesmo modo que contribui para o fortalecimento do curso e das relações com a escola.

Em outra perspectiva, ao serem questionados se o curso possibilitou a formação para avaliar a aprendizagem e considerar o erro no processo de desenvolvimento do estudante na educação básica, evidenciou-se que parte dos licenciandos acreditam que sim, com destaque com a avaliação da aprendizagem em relação ao erro. As falas de L1, L2, L3, L6, L7 e L10 se alinham nessa perspectiva, com alguns contrastes conforme destaca a seguir:

L1: “Pronto, vamos lá. Eu compreendo que, no caso, o curso me auxiliou bastante na forma de avaliar, a forma de avaliar, no caso, utilizando as formas diferentes de avaliação, a avaliação somativa, a descritiva, entre outras formas. Agora, sobre a questão de lidar com o erro, foi isso aí que eu acho que foi mais no meu lado pessoal de modificar essa concepção”

L2: “Acredito que sim. [...] não só na disciplina que aborda isso como tema central, que é o desenvolvimento e aprendizagem, a disciplina didática também puxa muito para essa questão também, mas todas as disciplinas, os professores acabam trazendo esse discurso de uma forma indireta”

L3: “[...] Sim, com certeza, mas principalmente a prática, principalmente os estágios, mais do que a aula teórica [...] mas eu acho que as experiências pessoais também influenciam muito, não somente o curso”

L6: “De avaliar, sim, mas a questão de erro, não me recordo”

L7: “Considero sim. Teve muitas disciplinas importantes para a gente as disciplinas, os estágios, no caso, os espaços de discussão, eles contribuíram muito para que a gente entendesse essa importância da avaliação contínua”.

De acordo com os participantes, o curso possibilitou a compreensão em relação a avaliação da aprendizagem, de forma indireta, nos componentes curriculares, com destaque as disciplinas da área pedagógica a exemplo das disciplinas de Didática, Desenvolvimento e Aprendizagem e Estágio supervisionado, através de momentos de discussão, assim como pela prática nos estágios supervisionados. Embora não se apresente como componente curricular, aponta-se que esses espaços foram fundamentais para formação dos futuros professores, principalmente a o componente curricular eletivo ofertado pelo curso.

Nota-se ainda que há também a influência das experiências pessoais como aponta L1 e L3 ao destacar a mudança de concepção e a importância dessas vivências na formação. Segundo Gonzaga (2020, p. 147) “a história de vida de cada sujeito e a relação que se estabelece com os contextos formativos aos quais se teve acesso têm relação direta com as formas com as quais se delineiam também as suas práticas”. Essa visão também é reforçada por Nobre (2021) ao apontar a influência das práticas pelas vivências desde a escola até a graduação. Assim, é pertinente considerar que essas vivências podem ter contribuído para a concepção atribuída à avaliação da aprendizagem em um movimento de (des)construção.

No que se refere às experiências em relação ao erro, identifica-se que não houve a mesma abordagem como destaca as falas de L1 e L6, que embora esteve presente como demonstra a seção anterior, ainda apresenta fragilidades sobre a sua abordagem. O erro é um elemento que está presente no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, ainda é pouco explorado no contexto da formação inicial como demonstrou a revisão integrativa da literatura presente nesse estudo. Esse fator pode ser justificado também pela ausência da avaliação na matriz curricular, que consequentemente distancia a discussão sobre o erro. Partindo dessa visão, entende-se a necessidade de ampliação de estudos que investiguem a questão do erro na formação inicial, assim como nas práticas pedagógicas e no processo de formação continuada nas diferentes áreas.

Em outra perspectiva, as falas de L4, L5 e L9 concordam parcialmente com a contribuição do curso para a formação, considerando a oferta e a importância para o trabalho docente, como destacado a seguir:

L4: “[...] Então, a graduação ela trabalha muito com o que devemos abordar em sala de aula, como devemos trabalhar aquela atividade da metodologia, mas não como deve ser avaliado. Somente uma disciplina que tem pra isso.

L5: Então, eu acho que o curso como um todo, não. Assim, o curso como um todo, em todas as disciplinas. Eu acho que foi mais uma coisa porque eu quis aprender. Porque se eu não quisesse participar da eletiva, eu não teria aprendido. Não teria essa visão tão ampla das coisas como eu tenho hoje.

L9: Em parte, sim. Teve esse apoio dele, tive alguns professores tiveram essa preocupação de não só passar o conteúdo pra gente, mas saber como é que a gente ia avaliar esse conteúdo. Então, de certa forma, sim, poderia ter mais, porque avaliar não é uma questão fácil, e avaliar é algo que faz parte do cotidiano do professor, o professor precisa avaliar o estudante, porque senão o trabalho dele vai ser vão.

De acordo com os participantes, nota-se que foram ofertados espaços de discussão acerca da avaliação da aprendizagem, no entanto, estes ainda são insuficientes diante da complexidade do ato de avaliar. Destaca-se a fala de L4 e L5 ao mencionar a presença de uma disciplina para abordar sobre avaliação, sendo esta a disciplina eletiva mencionada anteriormente, que como aponta L5, a participação é opcional. Nesse sentido, o contato com a temática se deu principalmente nesse espaço, no qual L4, L5 e L9 participaram e mesmo assim consideram insuficiente como afirma L5 “[...] A eletiva é muito corrida, porque tem vários tipos de avaliação e a gente não pode trabalhar todas[...]”. Por se tratar de uma eletiva, a carga horária da disciplina é composta por 36h, que se configura em um tempo curto, tendo em vista a sua importância e a matriz curricular do curso.

Nessa direção, partimos da reflexão proposta por Costa (2020) “Quando os professores aprendem a avaliar”?, cujo objetivo foi compreender como os licenciandos e professores aprendem, considerando as dimensões das experiências de escolarização, assim como as aprendizagens sobre avaliação na formação inicial. O autor constatou a existência de lacunas formativas acerca da avaliação na formação, permitindo inferir que os participantes aprenderam a avaliar a partir das reflexões acerca das experiências vivenciadas na escolarização e nos espaços formativos da formação inicial, destacando que a reflexão permite a transformação da prática.

Nessa mesma direção, Luckesi (2011) propõe um diálogo sobre a necessidade do professor aprender a avaliar ao defender a “aprendizagem da avaliação”, como uma habilidade que devemos adquirir. O autor enfatiza que ainda persiste a habilidade de examinar, herança do sistema de ensino praticado ao longo dos tempos, e que aprender a avaliar exige a compreensão teórica sobre avaliação, e alinhado a isso, aprender a praticar a avaliação no cotidiano em processo que demanda tempo e atenção. Para isso, Luckesi (2011) destaca a abertura afetiva para aprender a prática avaliativa, assim como olhar os resultados da aprendizagem dos estudantes.

Gonzaga (2020) defende a perspectiva de que os cursos de formação de professores devem articular a formação não apenas como uma ação futura do trabalho docente, pelo contrário, devem articular as práticas com os saberes teóricos ainda na formação inicial. Nesse sentido, construindo uma relação entre as ideias de Costa (2020) e Luckesi (2011) ressalta-se a relevância da inserção da avaliação nos espaços formativos do curso, não de maneira indireta, como foi percebida na fala dos participantes, mas como um dos eixos centrais da formação. É fato que, aprender a avaliar exige tempo, e que a formação inicial pode não garantir o aparato teórico e prático para o futuro professor atuar na educação básica. Entretanto, a inserção da avaliação na matriz curricular é tão importante quanto compreender os aspectos técnicos da área de formação, visto a necessidade da “aprendizagem da avaliação”.

De modo geral, evidencia-se que as experiências ofertadas pelo curso de formação contribuíram parcialmente para a construção das concepções em relação ao erro na avaliação da aprendizagem, considerando principalmente as contribuições dos espaços como os estágios, o PIBID e a disciplina eletiva. Apesar disso, nota-se a presença de lacunas formativas na matriz curricular, além das limitações em relação a discussão sobre o erro. Desse modo, formar professores para atuar na Educação básica requer, sobretudo, a ampliação de oportunidades formativas que sejam capazes de promover reflexões críticas sobre a prática pedagógica, que valorize as diferenças e realidades da sala de aula numa avaliação equânime, democrática e inclusiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender as concepções dos licenciandos em Ciências Biológicas da UFAL sobre o erro na avaliação da aprendizagem a partir das suas experiências formativas/acadêmicas. Para tanto, traçou-se objetivos específicos para atingir o objetivo geral. Assim, apresentaremos um digesto dos resultados alcançados, considerando a ordem dos objetivos específicos.

Inicialmente, direcionamos o olhar para a revisão integrativa da literatura cujo objetivo foi investigar lacunas, contribuições e perspectivas das produções científicas, no contexto da formação inicial de professores, sobre as concepções do erro na avaliação da aprendizagem no período de 2020-2025. Os resultados da revisão retornaram um total de 44 produções, sendo 24 (16 dissertações e 8 teses) oriundas da BDTD e 20 dos Periódicos da Capes.

Em relação às produções da BDTD, notou-se que estes foram desenvolvidos em sua predominância, entre os anos de 2020 a 2021, com registros inferiores nos anos seguintes, com destaque para 2025 com apenas uma produção científica. A diminuição no número de produções acerca da temática merece um olhar atento para campo científico educacional, no entanto, destaca-se que a revisão em questão reflete uma ótica de análise com procedimentos metodológicos delimitados. É fato que, há um vasto campo de produções científicas sobre a temática na formação inicial, assim como nas práticas pedagógicas, que se apresenta em predominância, porém, buscou-se analisar o fenômeno a partir da formação inicial, excluindo do escopo de análise os estudos que não atenderam aos critérios estabelecidos.

Nesse contexto, ao analisar o campo investigado a partir da BDTD em relação à distribuição por região, das universidades com foco no nordeste brasileiro e os programas de pós-graduação e por curso/área têm-se o seguinte panorama: a distribuição por região, evidenciou-se que a maioria dos estudos são provenientes de universidades públicas federais e estaduais da região nordeste, sudeste, sul e norte, respectivamente. Com foco nas produções das universidades do nordeste brasileiro, com destaque as contribuições de trabalhos provenientes da UFC, UFPE, UFRPE e UFPB, oriundos de Programas de Pós-graduação de mestrado e doutorado em Educação e Ensino de Ciências e/ou Matemática. Vale ressaltar ainda, que os estudos são das áreas da Matemática, Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Geografia, Química, Letras, Pedagogia e Educação Física, com predominância de estudo nas Ciências Biológicas e Matemática. No que se refere aos resultados dos Periódicos da Capes, obteve-se um total de 20 produções, com maiores números de produção em 2021 e 2022, compondo revistas com Qualis Capes (2021-2024) entre A1 a C.

A síntese desses estudos demonstrou que os participantes são, em sua maioria, professores formadores e licenciandos, além também de estudos de análise documental de documentos norteadores como o PPC. Essas produções constroem abordagens acerca das lacunas formativas acerca da avaliação da aprendizagem na formação e/ou nos documentos norteadores; Contributos nos estágios supervisionados obrigatórios e programas de iniciação à docência; Concepções de avaliação da aprendizagem; Análise do erro na avaliação da aprendizagem; Necessidade de formação para professores formadores; Influência das experiências formativas nas práticas do professor; Uso das tecnologias digitais associadas a avaliação; Letramento em avaliação. Chama-se atenção que embora tenha um número elevado de produções, há poucas contribuições na discussão do erro na avaliação da aprendizagem, configurando-se como um elemento a ser explorado em pesquisas futuras. Diante disso, ressalta-se a relevância e eficiência da revisão integrativa para a compreensão do campo teórico das produções científicas sobre o objeto de estudo.

Em um segundo momento, com objetivo de analisar a proposta curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) com ênfase na avaliação da aprendizagem, observou-se que o documento aborda sobre diferentes dimensões avaliativas, as normas e estrutura do sistema de avaliação da instituição, e o alinhamento a concepção diagnóstica e formativa, embora ainda adote termos associados à perspectiva quantitativa na sua constituição. Ressalta-se que a avaliação não está presente na matriz curricular na formação dos licenciandos, sendo considerada uma lacuna formativa. A ausência desta nos currículos de formação de professores não é algo novo, os estudos oriundos da revisão integrativa já sinalizam tal perspectiva, criando um alerta em relação ao impacto na prática avaliativa dos futuros professores. Assim, o presente estudo poderá contribuir para o processo de avaliação do PPC, com uma análise detalhada em relação à inserção da avaliação no documento norteador.

No que se refere às concepções de avaliação da aprendizagem e de erro dos licenciandos, identificou-se, a existência de concepções plurais, que apesar de ser um grupo de licenciandos que está realizando o mesmo curso, indicam concepções distintas, principalmente pelas experiências vivenciadas. Em relação a concepção de avaliação, identificou-se a presença da perspectiva alinhada à verificação, no entanto, ao ampliar o escopo de análise, evidencia-se a constituição, ainda que superficial, de uma concepção alinhada aos preceitos da avaliação formativa nos objetivos e experiências vivenciadas. Além disso, a avaliação é vista como um instrumento para verificação da aprendizagem, assim como para (re)orientação da prática pedagógica nas estratégias de ensino e práticas avaliativas. Além disso, levantou-se também a valorização das diferenças na sala de aula e a importância e os desafios da inclusão escolar no

processo de avaliação. Ressalta-se que, por não compor a matriz curricular, as concepções construídas pelos licenciandos acerca da avaliação são decorrentes de discussões, muitas vezes secundarizadas nos componentes obrigatórios, principalmente nas disciplinas da área pedagógica, com destaque a criação de uma disciplina, que compõe a matriz curricular flexível, com foco no objeto de estudo desta pesquisa.

Em um cenário um pouco distinto, observou-se a presença do erro nas experiências formativas ofertadas no curso de formação inicial, no entanto, essa abordagem ainda apresenta fragilidades em relação à avaliação. Do mesmo modo, o erro é um elemento intrinsecamente associado à avaliação, porém, esta não tem sido inserida de maneira efetiva nos cursos de formação de professores, fator que pode ser visto como um dos caminhos para pesquisas futuras nesse cenário. Ao analisar as concepções em relação ao erro, percebe-se que este ainda assume o caráter punitivo, historicamente presente no sistema educacional brasileiro. Contudo, há vislumbres da associação a perspectiva formativa, ressaltando o papel do professor nos diálogos e experiências efetivas para a sua superação.

Sob o ponto de análise de mapeamento das experiências formativas/acadêmicas sobre a avaliação da aprendizagem e o erro, notou-se que o curso de formação inicial promoveu, parcialmente, espaços formativos em relação aos aspectos mencionados. Entretanto, os espaços ofertados contribuíram para instigar o interesse e mudança de concepção nos participantes, principalmente através dos diálogos com professores formadores, dos estágios supervisionados, a participação no PET, PIBIC, monitoria e PIBID. Em relação a este último, importa salientar as potencialidades para a formação dos licenciandos, assim como o fortalecimento do curso. Nesse cenário, o PIBID, no campo de estudo, merece um olhar atento para suas contribuições sob a perspectiva da formação de professores em futuras pesquisas como indica Vasconcelos e Carmo (2021) ao enfatizar a importância do programa para docência, sobretudo na dinâmica da teoria e prática, universidade e escola, estudantes e professores, num processo de aperfeiçoamento da formação dos futuros professores, assim como dos professores envolvidos.

Ainda nessa perspectiva, destaca-se como eixo fundamental das experiências formativas/acadêmicas, a criação de componente curricular, que embora ocupe a matriz curricular flexível do curso, contribuiu diretamente nas visões dos licenciandos, visto que nove dos participantes vivenciaram a disciplina. A oferta do componente representa o primeiro lampejo efetivo da presença da avaliação na formação desses estudantes, tornando-se um dos focos dessa pesquisa e uma contribuição significativa para a formação dos licenciandos e para a avaliação do PPC.

De modo geral, compreende-se que, embora tenha ocorrido de forma secundarizada, as experiências formativas/acadêmicas contribuíram significativamente para concepção de avaliação da aprendizagem e do erro, respondendo ao problema inicial proposto: “De que maneira as experiências formativas/acadêmicas dos licenciandos têm influenciado na concepção do erro na avaliação da aprendizagem?”. Assim, o estudo atende com êxito ao objetivo delineado, porém, as considerações e reflexões oriundas deste refletirão no campo de análise da formação de professores, sobretudo na formação inicial, com ênfase no curso investigado.

Além disso, o estudo evidencia não só a lacuna formativa já indicada pela literatura, mas as possibilidades de análise da avaliação da aprendizagem no contexto educacional com destaque aos olhares voltados à formação inicial e continuada, assim como um interesse nos professores formadores que atuam nos cursos de formação docente. A preocupação recorrente com a formação de professores no Brasil não é um caso isolado, é reflexo de construções e negligências políticas que afloram no campo educacional desde as raízes históricas. Ao propor este estudo, compreende-se que o impacto não é apenas pontual, amplia-se diretamente para a escola, sobretudo para a avaliação da aprendizagem nas instituições de ensino brasileiras, principalmente no acompanhamento do progresso dos estudantes, um dos principais sujeitos afetados com as influências hegemônicas e as dificuldades diárias da escola.

Além disso, o estudo servirá como um referencial teórico para pesquisas futuras em relação ao objeto de investigação, principalmente por representar o primeiro estudo à nível *stricto sensu* no referido curso. Dessa maneira, além de servir de base teórica, contribuirá também para o processo de autoavaliação do curso, previsto no documento norteador, indicando possíveis rotas e lacunas a serem superadas acerca da inserção da avaliação no curso de formação. Ademais, as reflexões resultantes da pesquisa também servirão para fundamentar a necessidade de ampliar as discussões acerca da temática, sobretudo a partir do reforço da relevância do componente “Teorias e Técnicas de Avaliação da Aprendizagem”, na estrutura curricular do curso.

Em outra perspectiva, por se tratar do primeiro estudo como mencionado, têm-se como perspectivas futuras a ampliação do escopo de análise também para a concepção dos professores formadores como demonstrada a relevância na revisão integrativa. Do mesmo modo, sugere-se também acompanhar o impacto do PIBID no fortalecimento do curso, principalmente na formação dos licenciandos em diferentes óticas de interesse, com destaques aos aspectos relacionados à prática avaliativas e as facetas envolvidas nesse processo.

De modo geral, a proposição deste estudo caracteriza-se como parte de um instrumento de resgate e descoberta do professor/pesquisador, enquanto sujeito que acredita no papel transformador da educação a nível micro, numa mudança e (des)construção de concepção do avaliação da aprendizagem e erro, e a nível macro, na superação de uma cultura avaliativa classificatória para uma cultura de avaliação equânime, democrática, ética, que valorize às diferenças e promova uma educação de qualidade para todos de forma justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio (SEPLAG). **Perfil municipal de Penedo**. Alagoas: SEPLAG, 2018.

ALVARENGA, E. Q.; BATISTA, M. C. L.; NIITSUMA, E. N. A.; OLIVEIRA, R. de F. A. Revisão Integrativa Nos Estudos Das Políticas Públicas Educacionais: Potencialidades e Aplicabilidade Do Método. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 01, [s.p.], 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782024290111>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ALVES, F. C.; SARAIVA, R. S. de L. **Ralph Winfred Tyler e os princípios básicos da avaliação do currículo**. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2013, Fortaleza (CE). **Anais [...]**. Fortaleza (CE), 2013. p. 1809-1821. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39704>. Acesso em: 10 ago. 2025.

ALVES, L. H.; SARAGAMO, G.; VALENTE, L; de F.; SOUSA, A. S. de. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 51-63, mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335>. Acesso em: 22 dez. 2025.

ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

ANDRADE, B. L.; ZYLBERSZTAJN, A.; FERRARI, N. As analogias e metáforas no ensino de ciências à luz da epistemologia de Gaston Bachelard. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 182-192, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/jQy5DqkTSvZzmVcSXX9m46F/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95–103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

ANDERSON, C. da S. **Avaliação da aprendizagem matemática: concepções e práticas de professores que lecionam no município de Estância (SE)**. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/16965>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ANTUNES, Luise Rodrigues; SILVA, Andressa Hennig; FLECK, Carolina Freddo; GALANOS, Alikí Karagrigoriou. Podemos marcar um meet? Reflexões sobre os usos da entrevista não presencial como técnica de coleta de dados. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 11, n. 27, p. 561–583, 2023. DOI: 10.33361/RPQ.2023.v.11.n.27.591. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/591>. Acesso em: 12 fev. 2026.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. Disponível em: <https://astro.if.ufrgs.br/fis2008/Bachelard1996.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

BANDEIRA, R. P. C. **Humanizando a avaliação em ciências: sob o olhar das habilidades socioemocionais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/8131>. Acesso em: 20 dez. 2025.

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

BARBOSA, E. Gaston Bachelard e o racionalismo aplicado. **Cronos**, [s.l.], v. 4, n. 1/2, p. 33-37, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/3265/2654>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BARBOSA, L. R. **Práticas de avaliação formativa no contexto do programa residência pedagógica**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Viçosa, Florestal, 2023. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/02b346ba-ca0d-4385-b078-caa2d7052b83>. Acesso em: 7 jan. 2026.

BERGER, Miguel André. **Avaliação da aprendizagem**: pressupostos teóricos, vivências e desafios. Aracaju: J. Andrade, 2002.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, [s.l.], v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Painel Estatístico do Censo da Educação Superior 2014 - 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2015/rcp002_15.pdf. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf. Acesso em: 10 fev. 2026.

CAMPOS, A. F. M. de; CAETANO, L. M. D.; GOMES, V. M. L. R. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [s.l.], v. 27, n. 54, p. 139–169, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2702>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CAPRONI, C. C. **Formação de professores em avaliação da aprendizagem: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em ciências biológicas dos institutos federais de Minas Gerais**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/a278833c-8267-431b-ae44-b85bbd40d0dd>. Acesso em: 7 jan. 2026.

CARMINATTI, S. S. H.; BORGES, M. K. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160–178, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae235220121935>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1935>. Acesso em: 02 ago. 2025.

CARVALHO, W. R. L.; LIMA, A. M. G.; PONTES JÚNIOR, J. A. de F. **Evolução conceitual da avaliação educacional: um percurso internacional**. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2013, Fortaleza (CE). **Anais [...]**. Fortaleza (CE), 2013. p. 162-175. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39102>. Acesso em: 02 ago. 2025.

CARVALHO, Wirla Risany Lima. **Tessituras da formação em avaliação educacional: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico-reflexiva**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19680/1/2016_tese_wrlcarvalho.pdf. Acesso em: 9 fev. 2026.

CARVALHO FILHO, J. E. C. Educação científica na perspectiva bachelardiana: ensino enquanto formação. **ENSAIO – Pesquisas em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, [s.v.], [s.n.], [s.p.], 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/9985>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CHUIEIRE, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae193920082469>. Acesso em: 6 jul. 2025.

CORAZZA, S. M. O sonho da docência: fantástico tear. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, [s.n.], p. e20200008, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666813>. Acesso em: 23 jul. 2025.

COSTA, B. C. **Como professores aprendem a avaliar? Dimensões das experiências de escolarização, de formação e de atuação profissional**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV_b08cc83d115b0e3f68e13095bb0a7a83. Acesso em: 05 fev. 2025.

COSTA, R. G. de S. **Um estudo bibliográfico sobre a utilização de mapas conceituais como ferramenta de avaliação da aprendizagem: algumas considerações no ensino de física**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5146>. Acesso em: 20 dez. 2025.

CRIPPA, M. F. **O processo de avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa, no curso de licenciatura em matemática da Universidade de Caxias do Sul**. 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/items/c3e62e41-d34d-40d7-ba8e-954a79415875>. Acesso em: 6 jan. 2026.

DAMACENA-DUTRA, M.; BORGES-ALMEIDA, V. Explorando indícios de desenvolvimento de letramento em avaliação na formação inicial de professores de línguas: confiabilidade e concepções de avaliação. **Revista X**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 295-326, ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rvx.v19i2.94734>. Acesso em: 7 jan. 2026.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

FARIAS, I. M. S. de et al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERNANDES, M. N.; SOUZA, A. V. L. de; FONSECA, M. LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - IFB. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 4, n. 3, p. 232-243, 2022. Disponível

em: <https://doi.org/10.36732/riep.vi.158>. Disponível

em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/158>. Acesso em: 7 jan. 2026.

FERREIRA, Edielson Xavier; GUIMARÃES, Victor Cavalcante. **Metamorfoses da paisagem no centro histórico de Penedo Alagoas: uma análise fotográfica**. In: LIMA, Conceição Maria Dias de; FERRO, Jenaice Israel; COSTA, Jakes Halan de Queiroz; MACÊDO, Maria do Socorro Barbosa (org.). *Cultura e dinâmicas territoriais*. Arapiraca: Eduneal, 2021. p. 124-140.

FERREIRA, Fernanda Mendes Mendes; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Eu costumava pensar sobre avaliação das aprendizagens... mas agora eu sei...: percepções reveladas por licenciandos em Ciências Biológicas. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 17, edição especial, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/16860>. Acesso em: 9 fev. 2026.

FIGUEIREDO, D.; CARMO, E.; MAIA, R.; SILVA, L. Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do IDEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 552-572, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7x9tyCtnSPdwJ9fCZwgr9ZF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FRANÇA, M. L. C. **A avaliação da aprendizagem na formação docente: um retrato dos saberes dos concluintes e egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7465>. Acesso em: 25 jul. 2025.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: <https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Extensao-ou-Comunicacao-1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

GARCIA, C. M. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **Revista PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe**, Santiago, Chile, n. 52, p. 1-40, [s.d.]. Disponível em: http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf. Acesso em: 05 fev. 2025.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540102>. Acesso em: 25 jul. 2025.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97–114, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae02720032179>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2179>. Acesso em: 7 ago. 2025.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

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

GOLDKUHL, G. The Generation of Qualitative Data in Information Systems Research: The Diversity of Empirical Research Methods. **Communications of the Association for Information Systems**, [s.l.], v. 44, [s.n.], [s.p.], [s.d.]. Disponível em: <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04428>. Acesso em: 25 jul. 2025.

GONZAGA, A. E. de S. **Avaliação da aprendizagem – da concepção à prática: um estudo fenomenológico sobre as práticas avaliativas de professores de matemática da educação básica egressos dos Institutos Federais de Educação do Ceará e da Paraíba**. 2020. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55356>. Acesso em: 25 jul. 2025.

GUEDES, P. G. de O.; CARVALHÊDO, J. L. P. Narrativas de estudantes em formação inicial sobre a metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem no ensino remoto emergencial. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. e3464, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/3464>. Acesso em: 7 jan. 2026.

GUERRA, E. L. de A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima, 2014. Disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2024.

GUERRA, M. Á. M. A.; CAVALCANTE, L. E.; CIASCA, M. I. F. L. Modalidades de avaliação educacional e aprendizagem: diálogos necessários. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 56, [s.p.], [s.d.]. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4248>. Acesso em: 25 jul. 2025.

GUIMARÃES, N. de P. L. M. **A identidade avaliadora na formação inicial: análise das perspectivas avaliativas nos cursos de licenciatura em química do estado de Pernambuco**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) –

Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/jspui/handle/123456789/56544?mode=full>. Acesso em: 7 jan. 2026.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: <https://laracoutouv20162.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/curso-de-didatica-geral-regina-celia-c-haydt-1.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

HEGETO, Léia de Cássia Fernandes. A DISCIPLINA DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 25, 2017. DOI: 10.20500/rce.v12i25.3448. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3448>. Acesso em: 10 fev. 2026.

HOFFMANN, Jussara. **O cenário da avaliação no ensino de Ciências, História e Geografia**. In: JANSSEN, Felipe da Silva; HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa – 11 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliar: respeita primeiro, educar depois**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliação Formativa ou Avaliação Mediadora?**. In: DIALÉTICA GERAL. Fortaleza, 13 out. 2008. [s.p.]. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/08/avaliacao-formativa-ou-avaliacao-mediadora-1.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre, 2025. Disponível em: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9786526633519_A50941003/preview-9786526633519_A50941003.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/penedo/panorama>. Acesso em: 10 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Alagoas, 2020. Disponível em: https://www2.ifal.edu.br/campus/ead/ensino/cursos/superior/bacharelado-em-administracao-publica/arquivos/copy_of_PROJETOPEDAGGICODOCURSODELICENCIATURAEMCIASBIOLGICAS_DIREAD_UAB_2020.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

JUCÁ, R. de S. O estudo do erro: contributos para o trabalho docente do professor de matemática. **Revista eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, [s.v.], [s.n.], [s.p.], [s.d.]. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/82634>. Acesso em: 20 nov. 2024.

LACERDA, D. de O. **Avaliação da aprendizagem no contexto da formação inicial de professores de Ciências Biológicas: concepções docentes e discentes**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal

da Paraíba, João Pessoa, 28 mar. 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/36253>. Acesso em: 20 dez. 2025.

LEITÃO, C. **A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise**. In: PIMENTEL, M.; SANTOS, E. (Org.). **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa**. Porto Alegre: SBC, 2021. p. [s.p.]. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3). Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>. Acesso em: 02 set. 2024.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2006. cap. 1. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>. Acesso em: 15 ago. 2025.

LIMA, J. I. P. N. **Formação inicial do professor de geografia na contemporaneidade: entre possibilidades e desafios**. 2025. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/23256>. Acesso em: 20 dez. 2025.

LIMA, J. I. P. N.; VASCONCELOS, C. A. Concepções de Didática no Ensino Superior: experiência no processo formativo. **Ensaios de Geografia**, Niterói, Brasil, v. 10, n. 23, p. e102304, 2024. DOI: 10.22409/eg.v10i23.61707. Disponível em: https://www.periodicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/61707. Acesso em: 13 fev. 2026.

LIMA, M. A. M.; MARINELLI, M. A epistemologia de Gaston Bachelard: uma ruptura com as filosofias do imobilismo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 45, n. 2, p. 355-391, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2011v45n2p393>. Acesso em: 20 jul. 2025.

LIMA FILHO, A. M. de; MELO, E. F. S. de; SILVA, A. dos S. Análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Ciências Biológicas (licenciatura), estado de Alagoas. **Diversitas Journal**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 421-444, 2021. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1257. Acesso em: 7 jan. 2026.

LOPES, A. R. C. Bachelard: o filósofo da desilusão. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 248–273, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7049>. Acesso em: 20 nov. 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. [s.n.], Porto Alegre, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1421320/mod_resource/content/1/O_ato_de_avaliar_a_aprendizagem_Luckesi.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

LUCE, Maria Beatriz; LIMA, Laudirege Fernandes. Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas – SAVEAL: para ou contra a democratização da/na educação básica?. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e10490, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10490. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/10490>. Acesso em: 9 mar. 2026.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACIEL, D. M. **Aspectos da avaliação online no contexto de uma disciplina de um curso de licenciatura em Matemática a distância**. 2020. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/c145c739-761e-4419-84d6-e93ce1a74c3>. Acesso em: 5 jan. 2026.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, S. M. S.; OLIVEIRA, I. L. de; SOARES, C. P. J.; BOMFIM, L; de P.; MARQUES, R. F. Métodos de pesquisa: revisão sistemática, revisão integrativa e pesquisa documental. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [s.l.], v. 18, n. 2, p. e15914, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.18n.2-417>. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/15914>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MATIAS, Klesia de Andrade; VASCONCELOS, Zian Karla Costa. Avaliação da aprendizagem como ato pedagógico: o erro construtivo. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.] , v. 2, pág. e33711225756, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.25756 . Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/25756> . Acesso em: 3 fev. 2026.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/9513>. Acesso em: 20 mai. 2025.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2025.

MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; SILVA, R. O. da. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 56, n. 1, p. 259–299, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650771>. Acesso em: 02 ago. 2025.

MIRANDA, J. D. R.; PEREIRA, M. S. Avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos: o desafio do cotidiano escolar. **Educação em Foco**, [s.l.], v. 20, n. 31, p. 49–71,

2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24934/eef.v20i31.1320>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/1320>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MONTEIRO, L. A.; MUNHOZ, D.; BERTHOLINI, F. **Bachelard e a Epistemologia Histórica: uma vivência sobre a formação do espírito científico**. In: ENCONTRO DA ANPAD, 36., 2012, [s.l.]. **Anais [...]**. [s.l.]: [s.n.], 2012. [s.p.]. Disponível em: https://arquivo.anpad.org.br/diversos/down_zips/63/2012_EPQ2141.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

MOREIRA, A. C. da S. **A formação em avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG): percepção dos acadêmicos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3448>. Acesso em: 6 jan. 2026.

MOURAES, R. S. de. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: significados e modos de ação de docentes do curso de Pedagogia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24935>. Acesso em: 6 jan. 2026.

MUNIZ, R. de F.; MUNIZ, S. M.; BRAGA, A. E. Tendências pedagógicas: da síntese conceitual à mediação da aprendizagem. **Revista Docentes**, [s.l.], v. 5, n. 13, p. 74–83, 2020. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/252>. Acesso em: 15 ago. 2025.

NASCIMENTO, E. A. do. Epistemologia de Gaston Bachelard. **ReviSeM**, São Cristóvão, [s.v.], n. 3, p. 123–134, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/ReviSe/article/download/14225/11945/47473>. Acesso em: 05 fev. 2025.

NASCIMENTO, M. N. R. do. **Avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado: contributos da prática dos professores orientadores para a formação inicial docente em pedagogia da UFPI**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/64186>. Acesso em: 7 jan. 2026.

NOBRE, S. B. G. da S. **Avaliação em Paulo Freire: um estudo com professoras formadoras do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9427>. Acesso em: 7 jan. 2026.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. 214 p. (Coleção Ciências da Educação).

OLIVEIRA, C. de M. **A noção de avaliação da aprendizagem no ensino superior: percepções de docente e estudantes do curso de Letras de uma instituição pública**. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguística,

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16166>. Acesso em: 6 jan. 2026.

PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, [s.l.], v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.18443>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/18443>. Acesso em: 13 mar. 2025.

PARENTE, N. N. **Avaliação do ensino-aprendizagem nas licenciaturas em Física do IFCE: conhecendo as práticas e propondo caminhos formativos**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55883>. Acesso em: 6 jan. 2026.

PICALHO, A. C.; FADEL, L. M.; GONÇALVES, A. L. Expressões de busca e o uso de diferentes operadores avançados de pesquisa em um mecanismo de busca. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 16, [s.n.], p. e47531, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.47531>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/47531>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PINTO, G. S. **O uso das TICs na avaliação: uma proposta de formação inicial de professores de ciências**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Jaboticabal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0a361719-dec3-487b-8492-e8f7fe90285d>. Acesso em: 5 jan. 2026.

POSO, F. de F.; MONTEIRO, B. A. P. Concepções de avaliação presentes nos trabalhos apresentados no ENEBIO. **Ciência em Tela**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, [s.p.], 2019. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufjf.br/artigos/1201pe2.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

RODRIGUES, A. S. P.; SACHINSKI, G. P.; MARTINS, P. L. O. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, [s.l.], v. 28, [s.n.], p. e40627, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc28202240627>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627>. Acesso em: 19 jul. 2025.

RODRIGUES, M. do R.; PIRES, A. L. O.; PINTO, J. Utilização de portfólios digitais na formação inicial de professores, como estratégia de aprendizagem e avaliação: perspectivas das estudantes. **Revemop**, [s.l.], v. 4, [s.n.], p. e202209, abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/5277>. Acesso em: 7 jan. 2026.

SANTANA, A. F. T.; COLLA, R. A.; PEREIRA, M. V. O conceito de experiência em Dewey e Gadamer e as suas implicações para a formação. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], v.

35, n. 1, p. 208–225, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.18881>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18881>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SANTANA, Telma Lustosa Silva; BORRÉ, Aline Paula; GONDIM, Cristiane da Silva Reis; MARINO, Lourdes Miranda; SILVA, Ludimila Fernandes da; SILVA, Welington José Rosa. DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AVALIAÇÕES INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 11, p. 5933–5946, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i11.17159. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17159>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SALSA, Ivone da Silva. A importância do erro do aluno em processos de ensino e de aprendizagem. **REMATEC**, Belém, v. 12, n. 26, 2017. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/236>. Acesso em: 23 fev. 2026.

SANTIN, D. M. **Fontes de informação para o ensino, a aprendizagem e a pesquisa em Educação em Ciências**. In: ROBAINA, J. V. L. et al. (Org.). **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação em ciências**. Curitiba: Bagai, 2021. p. 10-27.

SANTOS, D. F. dos. O “erro” como um agente construtor do conhecimento na perspectiva bachelardiana. **Revista Pandora Brasil**, [s.l.], n. 108, [s.p.], 2020. Disponível em: https://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/108_filosofia_PUC/douglas.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

SANTOS, G. D. **A ação docente do tutor a distância no curso de licenciatura em matemática do CESAD/UFS**. 2017. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5130>. Acesso em: 20 dez. 2025.

SANTOS, R. A. **Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 9, p. 100-109. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/586/1/01d15t07.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SANTOS GUERRA, M. Á. Almas tatuadas: Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. **Sífilo. Revista de Ciências da Educação**, [s.l.], [s.v.], [s.n.], p. 101-114, 2009.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SENNA, L. F. G. de. **A avaliação da aprendizagem e o seu papel na formação inicial de professores: representações docentes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de Marília, Marília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/1a16ac1e-fae8-4d13-a536-1bea15af01a8>. Acesso em: 6 jan. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE ALAGOAS - CAEd/UFJF. **Sistema de avaliação e monitoramento educacional de Alagoas**. Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentoalagoas.caeddigital.net#!/sistema>. Acesso em: 9 mar. 2026.

SILVA, D. dos S. C. da. **Desconstruindo olhares sobre o significado de erro nos processos avaliativos de um Curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2016. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10217>. Acesso em: 05 fev. 2025.

SILVA, E. F. da; SOUZA, E. de J. Inter/transdisciplinaridade e Educação Sexual no ensino de Biologia: Problematizações a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, [s.v.], n. 63, p. 1-21, [s.d.]. Disponível em: <https://doi.org/10.24840/esc.vi63.593>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, Lisandra Babireski Barcia da; PORTILHO, Evelise Maria Labatut; CLARO, Ana Lúcia de Araújo. Entrevista remota em pesquisas: possibilidades e limites diante do cenário instaurado pela pandemia do COVID-19. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 15, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6588>. Acesso em: 12 fev. 2026.

SILVA, Lisandra Babireski Barcia da; PORTILHO, Evelise Maria Labatut; CLARO, Ana Lúcia de Araújo. ENTREVISTA REMOTA EM PESQUISAS: POSSIBILIDADES E LIMITES DIANTE DO CENÁRIO INSTAURADO PELA PANDEMIA DO COVID-19. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 15, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6588>. Acesso em: 26 fev. 2026.

SILVA NETA, M. de L. da; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. **Práticas avaliativas na história das tendências pedagógicas no Brasil**. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ECHE), 11.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO (ENHIME), 1., 2012, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Imprece, 2012. p. 572-585. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/24728>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SOUSA, C. P. de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, [s.v.], n. 22, p. 101-118, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae02220002218>. Acesso em: 6 jul. 2025.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 453-470, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae204420092039>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2039>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SOUZA, Ana Maria de Lima; MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 16, Número 2, Julho/Dezembro de 2012: 283-290. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VqKsyywwZvf4p5rdvrCvvSJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SOUZA, José Batista de. **Práticas pedagógicas com tecnologias digitais: compreensões de docentes do curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia**. 2025. 385 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.
Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/22940>. Acesso em: 22 fev. 2026.

SORDI, M. R. L. de; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação (Campinas)**, Campinas, v. 14, n. 02, p. 313-336, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141440772009000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 jul. 2025.

SORDI, M. R. L. de; MALAVAZI, M. M. S. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [s.l.], [s.v.], n. 17, [s.p.], 2004. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/278>. Acesso em: 25 jul. 2025.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, [s.v.], n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 05 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. Alagoas, 2019. Disponível em: <https://ufal.br/transparencia/documentos/tecnologia-da-informacao/politicas-de-uso/pdtic/pdi-ufal-2019-2023-completo.pdf/@@download/file/PDI%20UFAL%202019-2023%20COMPLETO.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas**. Penedo, 2018. Disponível em: https://arapiraca.ufal.br/graduacao/ciencias-biologicaspenedo/documentos/projeto-pedagogico-1/copy_of_projeto-pedagogico-de-curso-ppc. Acesso em: 20 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico Institucional**. Alagoas, 2019. Disponível em: <https://pdi.ufal.br/2019/plano-pedagogico-institucional/ppi-ufal.pdf/view>. Acesso em: 10 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Resolução nº 114/2023-CONSUNI/UFAL, de 05 de dezembro de 2023**. Regulamenta o regime acadêmico dos cursos de graduação da UFAL. Maceió: UFAL, 2023. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2023/rco-n-114-de-05-12-2023.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Teorias e Técnicas de Avaliação da Aprendizagem**. Plano de disciplina. Arapiraca, Unidade Educacional Penedo: UFAL, 2025.

VASCONCELOS, Carlos Alberto. Avaliação da aprendizagem: concepções, práticas e depoimentos. In: VASCONCELOS, C. A. **Tecnologias, currículo e diversidades: substratos teórico-práticos da/na educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2016. [s.p.].

VASCONCELOS, Carlos Alberto CARMO, Erinaldo Ferreira. Política pública de valorização e incentivo à docência: o exemplo do PIBID. **Espaço Público**, Recife: Universidade Federal

de Pernambuco, v. 3, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicaspublicas/article/view/238804>. Acesso em: 12 fev. 2026.

VASCONCELOS, Carlos Alberto; CARMO, Erinaldo Ferreira Pibid: uma avaliação do seu papel na formação para a docência. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e9112, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.9112. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/9112>. Acesso em: 9 mar. 2026.

VENTURA, J. S. S. **Concepções de Educação Ambiental dos professores do município de Canapi/AL**. 2021. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

VILA BÔAS, C. S. do N.; FILHO, M. P. de S. Epistemologia de Bachelard e a aprendizagem do conceito de ressonância. **Revista do Professor de Física**, Brasília, v. 2, n. 2, [s.p.], 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rpf/article/download/12077/10588/21798>. Acesso em: 05 fev. 2025.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [s.l.], v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 02 ago. 2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAIDAN, S.; PINHEIRO, N. V. Percepções de licenciandos/as em Matemática sobre avaliação da aprendizagem. **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 130–159, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/53746>. Acesso em: 20 jul. 2025.

APÊNDICE A – Instrumento de geração de dados

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

BLOCO I: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES
OBJETIVO: Caracterizar os participantes quanto ao gênero, cor ou raça, faixa etária, localidade de residência e experiência acadêmica e profissional.
QUESTÕES: 1 a 6

Questão 1: Identificação de gênero

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Não binário
- ☐ Outro
- ☐ Prefiro não informar

Questão 2: Como você se autodeclara em relação a cor ou raça:

- ☐ Preto
- ☐ Pardo
- ☐ Branco
- ☐ Amarelo
- ☐ Indígena

Questão 3: Faixa etária

- ☐ 20 a 29 anos
- ☐ 30 a 39 anos
- ☐ 40 a 49 anos
- ☐ 50 anos ou mais

Questão 4: Localidade de sua residência _____

Questão 5: Além de estar cursando Ciências Biológicas, você possui algum curso superior concluído?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, qual? _____

Questão 6: Possui experiência profissional na área da educação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, em qual função e período? _____

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ Entre 1 a 3 anos
- ☐ Entre 4 a 6 anos
- ☐ Entre 7 a 9 anos
- ☐ Mais de 10 anos

BLOCO II: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
--

OBJETIVO: Identificar as experiências e concepções sobre a avaliação da aprendizagem.
--

QUESTÕES: 7 a 13

Questão 7: Quando menciono o termo avaliação, o que vem a sua mente?

Questão 8: E sobre avaliação da aprendizagem, o que tem a dizer?

Questão 9: No seu ponto de vista, qual é o objetivo da avaliação da aprendizagem?

Questão 10: Você considera a avaliação da aprendizagem importante? Por quê?

Questão 11: Qual(is) tipo(s) de avaliação e/ou instrumento(s) de avaliação você conheceu no decorrer de a sua trajetória acadêmica? Há algum que você gostaria de ter sido oportunizado e não foi?

Questão 12: Ao longo da sua trajetória acadêmica desde a educação básica até o presente momento, você possui alguma experiência que considera destaque/fundamental no processo da avaliação da aprendizagem? Justifique.

Questão 13: Com base em suas experiências formativas/acadêmicas, você considera importante adaptar o processo de aprendizagem ao trabalhar com o público da educação especial? Por quê?. Você tem alguma experiência para compartilhar?

BLOCO III: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS SOBRE O ERRO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

OBJETIVO: Identificar as experiências e concepções sobre o erro na avaliação da aprendizagem.
--

QUESTÕES: 14 a 17

Questão 14: Quando menciono a palavra erro, o que vem a sua mente?

Questão 15: Como você compreende o erro no processo de ensino-aprendizagem?

Questão 16: Com base na sua trajetória acadêmica e nas suas vivências, o erro fez parte do seu processo de ensino-aprendizagem? Justifique.

Questão 17: Relate alguma experiência vivenciada por você durante a educação básica e/ou até o atual momento da graduação quanto ao erro no processo de avaliação da aprendizagem.

BLOCO III: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

OBJETIVO: Identificar as experiências vivenciadas no processo de formação profissional no contexto universitário e em outros ambientes fora do contexto acadêmico.

QUESTÕES: 18 a 21

Questão 18: Durante a sua formação no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, foram oportunizados espaços de discussão nas disciplinas e/ou em outros espaços como palestras, eventos, cursos, projetos, que contribuíram para entender a avaliação da aprendizagem? E em relação ao erro na avaliação da aprendizagem? Justifique.

Questão 19: Você teve contato com outras atividades fora do contexto universitário, tais como cursos de especialização, formação continuada, cursos de extensão, minicursos, entre outros, que contribuíram para compreender a avaliação da aprendizagem? E em relação ao erro na avaliação da aprendizagem?

Se sim, quais _____

Questão 20: De que maneira essas vivências contribuíram para a sua compreensão de avaliação da aprendizagem?

Questão 21: Você considera que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas o(a) preparou para avaliar a aprendizagem e considerar o erro no processo de desenvolvimento do estudante na educação básica? Justifique.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (PPGECIMA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: O ERRO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFAL

Pesquisador Responsável: LUCAS MARIANO BRITO SILVA

Local onde será realizada a pesquisa: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL), CAMPUS ARAPIRACA, UNIDADE EDUCACIONAL PENEDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa porque sua contribuição permitirá compreender a concepção do erro na avaliação da aprendizagem a partir das suas experiências formativas/acadêmicas. Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa será realizada porque há a necessidade da ampliação de discussões acerca da avaliação da aprendizagem, sobretudo nos cursos de formação inicial de professores por compreender o papel do docente e os desafios da prática avaliativa, principalmente no processo de transição de aluno para se tornar professor. Assim, o presente estudo busca contribuir para o campo científico e social ao propor diálogos em relação ao erro e a avaliação de aprendizagem no âmbito acadêmico da formação de professores, além de permitir aos(as) participantes reflexões sobre as práticas pedagógicas futuras.

Os objetivos dessa pesquisa são, em termos gerais, compreender a concepção dos licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL sobre o erro na avaliação da aprendizagem a partir das suas experiências formativas/acadêmicas. Para tanto, como objetivos

específicos, busca-se: i) investigar lacunas, contribuições e perspectivas das produções científicas, no contexto da formação inicial de professores, sobre as concepções do erro na avaliação da aprendizagem no período de 2020-2025; ii) analisar a proposta curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e dos Planos das disciplinas obrigatórias com ênfase na avaliação da aprendizagem; iii) mapear as experiências formativas/acadêmicas (disciplinas, estágio, eventos, palestras, projetos e vivências) sobre a avaliação da aprendizagem e o erro; iv) identificar as concepções dos licenciandos sobre o erro na avaliação da aprendizagem. Os participantes da pesquisa são licenciandos(as) no último ano de formação do curso – oitavo ou nono semestre em Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca, Unidade Educacional Penedo, considerando como critério de seleção da população de estudo, a fase final de formação do curso que se caracteriza pela transição de aluno para se tornar professor.

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável LUCAS MARIANO BRITO SILVA, no telefone (82) 9 9975-9472, endereço institucional: lucasmbsilva@academico.ufs.br e e-mail: lucas.mbsilva@gmail.com.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. “O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos” (Resolução CNS nº 466/2012, VII. 2).

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa das Áreas de Humanidades (CEP Humanidades) da Universidade Federal de Sergipe, situado na Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Avenida Marcelo Deda Chagas, s/n, Bairro: Rosa Elze - São Cristóvão/SE CEP: 49.107-230. Contato por e-mail: cepchs@academico.ufs.br. Telefone: (79) 3194-7057 e horários para contato – Segunda a Sexta-feira das 08h às 12h.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador responsável e/ou

equipe de pesquisa, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível no site: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, farei a mesma coisa, ou seja, rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

DE QUE FORMA VOCÊ VAI PARTICIPAR DESTA PESQUISA: A participação no estudo ocorrerá através da etapa de entrevista semiestrutura. As entrevistas ocorrerão individualmente, preferencialmente, em encontros presenciais previamente agendados, realizados na instituição ou em locais indicados pelos participantes. No entanto, a depender da necessidade/preferência destes, poderá ocorrer via tecnologias digitais, preferencialmente, através do *Google Meet*, por se tratar de uma plataforma com uma versão gratuita. As entrevistas serão conduzidas a partir do instrumento de geração de dados contendo 21 questões, estruturado em quatro blocos, a saber: Bloco I: Caracterização dos participantes; Bloco II: Concepções e experiências sobre avaliação da aprendizagem; Bloco III: Concepções e experiências sobre o erro na avaliação da aprendizagem; e o Bloco IV: Experiências na formação profissional sobre avaliação da aprendizagem. Os questionamentos presentes em cada bloco serão realizados na sequência estabelecida no instrumento para garantir fluxo da entrevista. Durante a entrevista, está previsto um período de pausa com tempo acordado entre o participante e o pesquisador, caso seja solicitado pelo participante.

Cabe destacar que, será feito o registro da gravação de áudio por meio de aparelho celular ou pelo notebook do pesquisador para posterior transcrição a partir do uso de aplicativos específicos, que serão selecionados a posteriori. Os participantes serão informados ao início e à finalização da gravação, garantindo transparência. Os arquivos da gravação serão armazenados no notebook do pesquisador responsável da pesquisa e na nuvem do Google Drive por um período mínimo de 5 anos, conforme estabelece a CNS 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV. Ademais, após transcritas as entrevistas, estas serão impressas e entregues ao respectivo participante, para que possa ler e dizer se concorda com o que foi redigido em relação à suas

falas, garantindo-lhes transparência e fidedignidade. Após as etapas percorridas, os materiais transcritos serão analisados à luz dos pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

✓ **RISCOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Apesar de toda pesquisa conferir certo grau de risco, de desconforto em relação a invasão de privacidade, repercussões eventuais e/ou constrangimento ou quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional, assumimos a responsabilidade em minimizá-la ao máximo. Caso ocorra, serão tomadas as providências necessárias durante e após as gravações a fim de saná-los. Nesse sentido, destacamos que os resultados dessa pesquisa compensam os riscos que eventualmente possam acontecer. Para lhe garantir a minimização de desconfortos, garantiremos local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras sem necessidade de explicação ou justificativa, estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Além disso, o(a) Sr.(a) tem toda liberdade de retirar seu consentimento e não permitir a sua participação, neste estudo a qualquer momento, em qualquer etapa aqui descrita, sem penalização alguma. O(a) Sr.(a) tem a garantia de que todos os dados obtidos durante a sua participação só serão utilizados neste estudo.

✓ **BENEFÍCIOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** A pesquisa contribuirá para o campo científico, principalmente, para o desenvolvimento nos estudos acerca da formação de professores e da avaliação da aprendizagem, bem como para os participantes envolvidos, que terão a oportunidade refletir sobre os aspectos formativos e futuras práticas avaliativas, gerando potenciais resultados de mudança nas práticas pedagógicas, promovendo uma educação de maior qualidade, essencial para o desenvolvimento social e econômico da sociedade. Além disso, os resultados permitiram ao curso acompanhar e avaliar as estratégias e dinâmicas na formação dos futuros professores a partir da reflexão dos resultados obtidos.

✓ **PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:** Para lhe garantir confidencialidade, todos os registros individuais serão codificados a partir de letras e/ou números da seguinte forma: L1, L2, L3 e assim sucessivamente, em que o L representará o Licenciando e a numeração corresponderá ao número da entrevista, gerando a impossibilidade da revelação das identidades. Os registros feitos no trabalho citarão apenas o nome da instituição de ensino sem, entretanto, descrever ou registrar os(as) participantes da pesquisa.

✓ **ACESSO A RESULTADOS DA PESQUISA:** A qualquer momento se for do seu interesse, o Sr.(a) poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo. Quando o estudo for finalizado, o (a)Sr.(a) será informado sobre os principais resultados e conclusões obtidas nele.

✓ CUSTOS ENVOLVIDOS PELA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA: você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com exames, transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.

✓ DANOS E INDENIZAÇÕES: Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa (através de vias judiciais Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954).

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura: _____

Local/data: _____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável: _____

Assinatura: _____

Local/data: _____

ANEXO A – Folha de rosto



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: CONCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFAL SOBRE O ERRO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 25			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR			
5. Nome: LUCAS MARIANO BRITO SILVA			
6. CPF: 107.829.734-77		7. Endereço (Rua, n.º): CONJUNTO ROSETE ANDRADE DOM CONSTANTINO QUADRA 01 PENEDO ALAGOAS 57200000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 82599755472	10. Outro Telefone:	11. Email: lucas.mbsilva@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 18/06/2025		 Documento assinado digitalmente LUCAS MARIANO BRITO SILVA Data: 18/06/2025 14:45:09-0100 Verifique em https://validar.jb.gov.br	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: PPG em Ensino de Ciências e Matemática
15. Telefone: (79) 3194-6600	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Divanizia do Nascimento Souza		CPF: 397.707.294-34	
Cargo/Função: Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA)			
Data: 18/06/2025		 Documento assinado digitalmente DIVANIZIA DO NASCIMENTO SOUZA Data: 18/06/2025 15:35:24-0300 Verifique em https://validar.jb.gov.br	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B – Termo de anuência da instituição



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CAMPUS ARAPIRACA
UNIDADE EDUCACIONAL PENEDO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, Luis Cláudio Trajano Oliveira, Coordenador em exercício da Unidade Educacional Penedo, Campus Arapiraca, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), autorizo a realização da pesquisa de mestrado intitulada “Concepções dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UFAL sobre o erro na avaliação da aprendizagem”, pelo pesquisador Lucas Mariano Brito Silva, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto Vasconcelos, com objetivo geral de compreender a concepção dos licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL sobre o erro na avaliação da aprendizagem a partir das suas experiências formativas/acadêmicas. Para tanto, a pesquisa será realizada com os licenciandos regularmente matriculados no oitavo período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da UFAL. Desse modo, para fins de coleta e geração de dados, será realizada por meio de entrevista semiestruturada. Já a análise dos dados será conduzida pelos pressupostos teóricos da análise de conteúdo de Bardin. Esta etapa será iniciada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estamos ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos estudantes envolvidos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016, e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS.

Penedo/AL, 18 de junho de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **LUIS CLAUDIO TRAJANO OLIVEIRA**
Data: 18/06/2025 15:46:19 -0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Luis Cláudio Trajano Oliveira
Coordenador em exercício da Unidade Educacional Penedo

ANEXO C – Parecer consubstanciado emitido pelo Comitê de ética em Pesquisa

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS/HUMANIDADES	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFAL SOBRE O ERRO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Pesquisador: LUCAS MARIANO BRITO SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 90221025.1.0000.0383

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.032.114

Apresentação do Projeto:

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa que segundo Guerra (2014) tem como objetivo principal [...] aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda e ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social [...] sem se preocupar com representatividade numérica. Quanto aos objetivos, adotou-se um caráter exploratório e descritivo a fim de investigar mais informações sobre o assunto estudado e descrever as características da população e dos fenômenos do estudo (Prodanov; Freitas, 2013). Os procedimentos metodológicos serão conduzidos através da análise documental, revisão bibliográfica e estudo de caso. A análise documental será realizada a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em sua versão atual de 2018, do curso de estudo com intuito de analisar a proposta curricular com ênfase nos aspectos formativos acerca da avaliação da aprendizagem. Além disso, será analisado também, os Planos de Curso das disciplinas obrigatórias, buscando identificar as dinâmicas e metodologias de avaliação mais adotadas.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender a concepção dos licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL sobre o erro na avaliação da aprendizagem a partir das suas experiências formativas/acadêmicas. Objetivo Secundário:

Endereço: Av. Marechal Rondon, s/n, Jardim Rosa Elze Bairro: Jardim Rosa Elze UF: SE Telefone: (79)3194-7057	CEP: 49.100-000 Município: SAO CRISTOVAO E-mail: cepchs@academico.ufs.br
--	--

CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS APLICADAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE -
UFS/HUMANIDADES



Continuação do Parecer: 8.032.114

Analisar a proposta curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e dos Planos das disciplinas obrigatórias com ênfase na avaliação da aprendizagem; Mapear as experiências formativas/acadêmicas (disciplinas, estágio, eventos, palestras, projetos e vivências) sobre a avaliação da aprendizagem e o erro; Identificar as concepções dos licenciandos sobre o erro na avaliação da aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Conforme a resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012, toda pesquisa realizada com seres humanos apresenta riscos em tipos e diferentes gradações. Nesse sentido, o presente estudo por adotar a metodologia de entrevista semiestruturada por meio da gravação do áudio e posterior transcrição, compreende que essa questão pode gerar aos participantes o risco de desconforto e/ou constrangimento ao fornecer informações e opiniões. Importa destacar que, os dados gerados no estudo serão utilizados exclusivamente para os fins definidos na pesquisa. Além disso, a participação ou não na pesquisa é facultativa aos participantes, sendo garantida a possibilidade de interrupção a qualquer momento. Do mesmo modo, será garantido o anonimato aos participantes. Cabe ressaltar ainda, que todas as informações pertinentes da pesquisa serão apresentadas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo fornecido duas vias em material impresso e assinado, uma para o participante e uma para o pesquisador responsável.

Benefícios:

No que concerne aos benefícios da pesquisa, destaca-se as contribuições para o campo científico, principalmente, para o desenvolvimento nos estudos acerca da formação de professores e da avaliação da aprendizagem, bem como para os participantes envolvidos, que terão a oportunidade refletir sobre os aspectos formativos e futuras práticas avaliativas, gerando potenciais resultados de mudança nas práticas pedagógicas, promovendo uma educação de maior qualidade, essencial para o desenvolvimento social e econômico da sociedade. Além disso, os resultados permitiram ao curso acompanhar e avaliar as estratégias e dinâmicas na formação dos futuros professores a partir da reflexão dos resultados obtidos, assim como traçar das políticas adotadas.

Endereço: Av. Marechal Rondon, s/n, Jardim Rosa Elze
Bairro: Jardim Rosa Elze CEP: 49.100-000
UF: SE Município: SAO CRISTOVAO
Telefone: (79)3194-7057 E-mail: cepchs@academico.ufs.br

**CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS APLICADAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE -
UFS/HUMANIDADES**



Continuação do Parecer: 8.032.114

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Critério de Inclusão:

Estudantes regularmente matriculados no oitavo semestre do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca, Unidade Educacional Penedo; e Aceitar participar da pesquisa voluntariamente, tendo ciência dos objetivos, riscos, garantias éticas e benefícios do estudo a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Critério de Exclusão:

Estudantes regularmente matriculados em períodos inferiores ao oitavo, mas que estão cursando disciplinas referente aos últimos semestres do curso, ou que já concluíram as atividades curriculares obrigatórias, mas que por questões relacionadas ao sistema integrado da instituição ainda mantém a matrícula vínculo ativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a submissão dos novos documentos, não foram observado óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa inicial.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2585706.pdf	14/10/2025 16:33:01		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTAS_CEP_Humanidades assinado.pdf	14/10/2025 16:32:07	LUCAS MARIANO BRITO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_TCLE_Modificado.pdf	11/10/2025 02:26:05	LUCAS MARIANO BRITO SILVA	Aceito

Endereço: Av. Marechal Rondon, s/n, Jardim Rosa Elze
 Bairro: Jardim Rosa Elze CEP: 49.100-000
 UF: SE Município: SAO CRISTOVAO
 Telefone: (79)3194-7057 E-mail: cepchs@academico.ufs.br

CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS APLICADAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE -
UFS/HUMANIDADES



Continuação do Parecer: 8.032.114

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_BROCHURA_DETALHADO _MODIFICADO.pdf	11/10/2025 02:23:41	LUCAS MARIANO BRITO SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_MODIFICADO.pdf	11/10/2025 02:19:23	LUCAS MARIANO BRITO SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_e_Confideci alidade_CEP_Humanidades_.pdf	30/08/2025 23:36:04	LUCAS MARIANO BRITO SILVA	Aceito
Outros	OFICIO_DE_ENCAMINHAMENTO_DO_ PESQUISADOR_AO_CEP_assinado.pdf	19/08/2025 00:13:12	LUCAS MARIANO BRITO SILVA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_E_GER ACAO_DE_DADOS.pdf	19/08/2025 00:05:04	LUCAS MARIANO BRITO SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	18/08/2025 23:57:10	LUCAS MARIANO BRITO SILVA	Aceito
Outros	DECLARACAO_REFERENTE_A_RESO LUCAO_486_2012_assinado.pdf	18/08/2025 23:43:06	LUCAS MARIANO BRITO SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_PARA USO_DE_IMAGEM_E_DEPOIM ENTO.pdf	18/08/2025 23:00:03	LUCAS MARIANO BRITO SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZACAO_E_EXIST ENCIA_DE_INFRAESTRUTURA.pdf	18/08/2025 22:58:08	LUCAS MARIANO BRITO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	18/08/2025 22:50:14	LUCAS MARIANO BRITO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CRISTOVAO, 05 de Dezembro de 2025

Assinado por:
ELAINE MARIA SANTOS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Marechal Rondon, s/n, Jardim Rosa Elze
Bairro: Jardim Rosa Elze CEP: 49.100-000
UF: SE Município: SAO CRISTOVAO
Telefone: (79)3194-7057 E-mail: cepchs@academico.ufs.br