

Noções de avaliação em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Física e Química: análise de documentos normativos do IFRJ

Notions of evaluation in projects pedagogical aspects of undergraduate courses in Physics and Chemistry: analysis of normative documents of the IFRJ

Cássia do Carmo Andrade Lisboa¹
Maria Cristina do Amaral Moreira²

Resumo

O artigo tem como foco apresentar a análise das orientações sobre avaliação no ensino de ciências presentes nos documentos norteadores das licenciaturas em física e química de um instituto federal de educação. A metodologia utilizada foi baseada na técnica de análise de conteúdos e composta por três etapas: seleção do material, leitura flutuante e análise dos documentos a partir de categorias pré-estabelecidas. O aporte teórico deste estudo reúne os autores Hoffman (2003), Luckesi (2008), Zabala (1998), Perrenoud (2000), Minayo (2007) e Bardin (2009). A análise identificou significados que divergem nos respectivos documentos, resultando um discurso teórico a respeito da avaliação que não se assemelha com a proposta prática dos documentos, além do pouco espaço destinado ao tema nos documentos. Ficou evidenciada a necessidade de materiais textuais e discussões acadêmicas complementares que esclareçam termos referentes à temática e que respaldem as práticas avaliativas da instituição de forma mais representativa.

Palavras-chave: análise documental; avaliação; documentos institucionais; ensino de ciências.

Abstract

The article focuses on presenting the analysis of the assessment guidelines in science education in the guiding documents of the degrees in physics and chemistry of a federal institute of education. The methodology used was based on the content analysis technique and consisted of three stages: selection the material, floating reading and analysis of documents from pre-established categories. The theoretical contribution of this study brings together the authors: Hoffman (2003), Luckesi (2008), Zabala (1998), Perrenoud (2000), Minayo (2007) and Bardin (2009). The analysis identified meanings that differ from the documents, resulting in a theoretical discourse about the assessment that does not resembles with the practical proposal of the documents, besides the little space dedicated to the theme in the documents. It was evident the requirement for textual materials and complementary

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro | cassia.lisboa@ifrj.edu.br

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro | maria.amaral@ifrj.edu.br

academic discussions to clarify terms related to the theme and that support the institution's assessment practices in one representative way.

Keywords: document analysis; assessment; institutional documents; science education.

Introdução

Este estudo realizou uma análise de documentos norteadores de licenciaturas da área de Ciências de um instituto federal (IF) para identificar direcionamentos, lacunas e silenciamentos relacionados à avaliação na prática pedagógica. Pretende-se, com os resultados apresentados, contribuir para a discussão advinda da análise de documentos considerados eixos norteadores institucionais para a prática pedagógica dos docentes/discentes dos cursos de Licenciatura em Química e Física: O Projeto Pedagógico Institucional – PPI (2015); o Regulamento de Ensino de Graduação – REG (2015); os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs (2018); e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas não Presenciais no Âmbito dos Cursos de Graduação – DDAPNPs (2020; 2021). Esperamos que a discussão trazida neste estudo se expanda para outros contextos e que possamos pensar sobre a avaliação para o ensino de ciências nas diversas esferas federais.

A análise documental foi desenvolvida sob a ótica teórica de autores como Hoffman (2003), Luckesi (2008), Zabala (1998), Perrenoud (2000), Minayo (2007) e Bardin (2009). O objetivo do estudo foi analisar as orientações sobre avaliação do ensino de ciências nos documentos, verificando se elas são coerentes com uma perspectiva de educação crítica e reflexiva e como elas podem impactar a prática na sala de aula.

Aporte teórico

Com este estudo, nos propomos a elucidar as orientações sobre avaliação contidas nos documentos que norteiam as práticas pedagógicas para o contexto da sala de aula dos cursos de licenciatura do IF estudado. Nessa elucidação, buscamos compreender a concepção avaliativa por meio da análise dos textos, considerando fundamental que a avaliação esteja atrelada às finalidades do ensino.

Nesse sentido, o Quadro 1 (adaptado de ZABALA, 1998, p. 58) contribui para compreender as diferenças de avaliação a partir das finalidades e consequências do ensino.

Quadro 1- Finalidades do ensino e suas consequências

Finalidades do ensino	Objeto	Sujeito	Referencial	Avaliação	Informe
Seletiva e propedêutica	Resultados	Alunos	Disciplinas	Sanção	Quantitativo
Formação integral	Processos	Aluno/Professor	Capacidades	Ajuda	Descritivo/ Interpretativo

Fonte: ZABALA, 1998 (adaptado pelas autoras).

Pelo que observamos no Quadro 1, o objetivo da avaliação muda de acordo com o objetivo e a compreensão de ensino. Portanto, na lógica de uma educação seletiva e uniformizadora, a avaliação tem caráter sancionador, ou seja, o aluno é reprovado se não obtém os resultados esperados. Historicamente, esse tipo de avaliação é o mais recorrente no ensino, conforme aponta Perrenoud (2000). É utilizado no âmbito escolar para classificar os alunos pelas notas atribuídas por meio do uso prioritário de provas e testes que, muitas vezes, aparecem como forma de coerção no ensino, levando o aluno a memorizar certos tipos de conteúdo acriticamente para alcançar a média necessária para aprovação. Nesse sentido, essa forma de avaliação tem um viés classificatório do aluno, que realiza atividades em função da aprovação/reprovação e não, exclusivamente, do conhecimento de relevância.

Apesar de amplamente criticada por estudiosos do assunto, a concepção avaliativa classificatória ainda é predominante nas salas de aula porque, conforme indica Luckesi (2003), a ideia de medir, de quantificar é vista por alunos e professores como algo confiável, por acreditarem que os resultados poderiam ser influenciados, sobretudo, pela subjetividade do professor. Assim, e especificamente no ensino de ciências, observa-se nos procedimentos avaliativos:

uma avalanche de cobranças de nomenclaturas e informações adquiridas pelo aluno, a partir de testes objetivos, ou tarefas teóricas, sem a análise do seu desenvolvimento em termos de raciocínio lógico, experimentação científica, curiosidade acerca dos fenômenos naturais. Ou seja, de centrar a avaliação nas noções aprendidas, sem valorizar o processo de construção de tais conhecimentos (HOFFMANN, 2003, p.53).

Em contrapartida, como apontam Luckesi (2008) e Zabala (1998), é urgente não reduzir avaliação aos exames. A avaliação é um processo que transcende os instrumentos e que não pode ter como meta exclusiva a obtenção de resultados quantitativos.

A avaliação precisa ser processual e contínua. O aluno precisa ser avaliado durante todo o ano letivo, em todas as suas potencialidades, permitindo diagnosticar os avanços e as dificuldades no cotidiano da prática pedagógica, e não ao final de cada trimestre. É realizada por meio de análise, síntese e pesquisas do conhecimento construído pelo aluno. A partir dos resultados, permite reformular novos caminhos e reorganizar novas práticas educativas para que o aluno consiga reestruturar a própria construção do conhecimento (LUCKESI, 2008, p.55).

Uma formação integral visa conhecer para ajudar, ou seja, observa-se não somente os resultados, mas o processo de ensino e aprendizagem, para que seja possível ao aluno identificar suas fragilidades e ao professor considerar as múltiplas formas de ensinar para que haja avanço no processo. Nesse contexto, avaliar de maneira formativa vai além do diagnóstico, pelo destaque dado à intervenção didática, que enfatiza a prática docente (subjetiva) no processo de tomada de decisão que a avaliação exige. Nessa prática, inclui-se pensar sobre os procedimentos e estratégias a serem adotados, tanto no decorrer do ensino em geral, como a partir do resultado da avaliação de forma que haja uma maior integração no processo de conhecimento e autoconhecimento dos sujeitos.

De acordo com Villas Bôas (2001), uma avaliação formativa é aquela que possibilita o desenvolvimento não só do aluno, mas também do professor por meio da prática pedagógica. Nessa concepção, a avaliação tem a função de auxiliar o aluno a progredir, tendo

como característica a transparência na relação aluno/professor, onde os objetivos e critérios são expostos com clareza e o raciocínio crítico é estimulado em detrimento da memorização. Isso conduz a uma prática avaliativa abrangente, que considera o processo de construção do conhecimento. Por isso, este estudo parte de um pressuposto educacional que leva em conta o ensino emancipador (FREIRE, 2014) e com significado para os alunos, que objetiva formar cidadãos críticos e não meros reprodutores da realidade em que estão inseridos.

É possível perceber que a discussão sobre avaliação envolve questões complexas, como bem apontam Miguel *et al.* (2022):

No que concerne à evolução histórica do conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem, presente na literatura especializada, considera-se um processo marcado pela complexidade histórica, social e ética. Em diferentes contextos, quando a questão implica desenvolver ações e mudanças voltadas para a avaliação da aprendizagem, estas são tarefas consideradas complexas e difíceis, gerando embates e controvérsias (MIGUEL *et al.*, 2022, p. 256)

Portanto, por mais difícil que pareça a desconstrução de conhecimentos equivocados a respeito da avaliação da aprendizagem, é necessário prosseguir com pesquisas e ações que visem práticas avaliativas voltadas ao acompanhamento da aprendizagem e não à punição.

Metodologia

Para identificar os conteúdos dos textos institucionais que expressam ou silenciam sobre a avaliação relacionada ao ensino e a aprendizagem, considerou-se pertinente empregar a técnica de análise de conteúdo. Essa técnica pode ser entendida como um conjunto de procedimentos de investigação que se dá por meio de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações, com a finalidade de interpretá-lo (BARDIN, 2009).

A presente pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do IFRJ (Parecer nº 5.257.364) e o levantamento de dados a partir da análise documental se deu conforme as seguintes etapas: seleção do material; leitura flutuante e análise a partir das categorias pré-estabelecidas. A seleção do material foi realizada tendo como fonte os documentos institucionais dos cursos de Licenciatura na área das Ciências Naturais (Física e Química) do IF, partindo do critério de serem estes os norteadores das práticas pedagógicas. A busca pela documentação foi realizada por meio do site da instituição. Dessa forma, foram elencados os documentos internos que impactam a prática pedagógica.

A leitura flutuante corresponde à fase da análise que permite tomar contato exaustivo com o material selecionado (MINAYO, 2007). O termo flutuante é uma analogia à atitude do psicanalista, pois pouco a pouco a leitura se torna mais precisa, em função das hipóteses e das teorias que sustentam o material (BARDIN, 2009).

Diante da leitura, foi estabelecido o recorte em cada documento, privilegiando os capítulos que tratavam sobre a temática da avaliação e anexos que também faziam referência ao tema. Importante mencionar os termos-chave considerados na busca para definir as partes dos documentos a serem analisadas com mais detalhe: avaliação, nota, recuperação, progressão, verificação, exames, classificação. Dessa forma, a partir do tratamento dado aos documentos por meio da seleção e leitura dos textos, o corpus documental foi definido.

Breve caracterização dos documentos

O PPI é um documento que visa delinear as políticas, princípios e diretrizes pedagógicas para o IF, sendo atualizado e corrigido a cada quatro anos. O REG do IF analisado foi publicado em 2015 e atualmente está em processo de atualização, sendo revisado pelo Conselho Acadêmico de Ensino de Graduação. Ele é dividido em seis títulos: da natureza e das finalidades do ensino de graduação; do ingresso nos cursos de graduação; da organização do regime acadêmico; da organização do ensino de graduação; dos direitos e deveres do educando; e das disposições finais e transitórias.

Os PPCs do IF analisado são elaborados de acordo com um modelo disponibilizado pela Pró-reitoria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico-PROEN e atualizado em concordância com as diretrizes e orientações do Ministério da Educação – MEC. O modelo de PPC conta com as seguintes subdivisões: identificação da instituição; perfil do curso; justificativa de implantação; princípios norteadores do currículo; objetivos geral e específico do curso; perfil profissional do egresso; organização e estrutura curricular; serviços e recursos materiais; programas e convênios; certificação; avaliação do projeto pedagógico de curso; referências bibliográficas e anexos. Foram analisados quatro PPCs referentes às licenciaturas de Química e Física ofertadas na instituição. Todos eles foram atualizados em 2018 em decorrência de mudanças na matriz curricular de cada curso.

As DDAPNPs, em consequência das medidas de enfrentamento à pandemia de Covid-19, foram relevantes, porque orientaram o processo de ensino e aprendizagem no âmbito dos cursos de graduação do IF em questão nos anos de 2020, 2021 e início de 2022. As DDAPNPs foram interrompidas devido ao retorno das regras anteriores que compreendem os cursos de forma presencial. Foram publicadas em setembro de 2020 e, em abril de 2021, passaram por uma revisão (IFRJ, 2021).

No Quadro 2, apresentamos um resumo do corpus documental.

Quadro 2- Corpus documental

Documento	Sigla	Páginas selecionadas para análise
Doc 1	PPI	51-56
Doc 2	REG	22-24
Doc 3	PPC 1	54
Doc 4	PPC 2	68-70
Doc 5	PPC 3	55-57
Doc 6	PPC 4	52-53
Doc 7	DDAPNPs - versão 1	8-10
Doc 8	DDAPNPs -versão 2	8-9

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As categorias de análise

Concomitantemente à definição do corpus documental, foram estabelecidas as categorias do estudo, a partir do aporte teórico sobre avaliação do ensino e da aprendizagem e dos princípios da análise de conteúdo.

Quadro 3 – Categorias de análise

Categoria	Objetivo
Frequência	Quantificar as menções aos termos relacionados à avaliação e a recorrência do assunto nos documentos, possibilitando perceber a relevância da temática nos documentos institucionais.
Coerência	Qualificar a coerência/articulação entre os documentos a respeito do entendimento dos textos sobre avaliação, uma vez que fazem parte de um conjunto de normas que serve como orientação para os cursos de uma mesma instituição.
Tipo textual	Identificar a tipologia textual na escrita dos trechos relacionados à temática do estudo, o que facilita o entendimento sobre a finalidade da informação.
Concepções (Avaliação, Docente, Discente)	Identificar a visão em que os documentos se apoiam para tratar a temática da avaliação, bem como do docente e do discente nesse contexto.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O conteúdo referente à avaliação selecionado de cada documento foi submetido à análise crítica a partir das categorias estabelecidas pelas pesquisadoras e apresentado em grupo de pesquisa, o que possibilitou discussão respaldada por pares, e, portanto, aprofundamento tanto da presença de elementos relevantes, quanto das ausências e lacunas no teor dos textos, o que levou à compreensão da questão da avaliação como entendida pelos cursos de licenciatura e pelo ensino de ciências.

Resultados e discussão

No Quadro 4, são apresentados os dados referentes à análise dos documentos sob a perspectiva das categorias estabelecidas para o estudo.

Quadro 4- Análise dos documentos

Documentos	Categorias			Concepções
	Características Gerais			
	Frequência	Tipo textual	Coerência	
Doc 1	Baixa	Argumentativo	Identificada nos documentos.	<p>Avaliação Processual, participativa, formativa, diagnóstica, contínua, cumulativa.</p> <p>Aluno Sujeito da avaliação, participante.</p> <p>Professor Agente da avaliação, flexível, mediador.</p>
Doc 2	Média	Prescritivo		
Doc 3	Baixa			
Doc 4				
Doc 5				
Doc 6				
Doc 7	Média			
Doc 8				

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Para fins desta análise, estabelecemos como critério o cálculo da frequência a partir do percentual do número de páginas do documento destinado ao assunto. Até 20% consideramos frequência baixa; de 20% até 40%, média; e acima de 40%, alta. O estudo nos mostrou que a frequência da avaliação na maioria dos documentos foi baixa: do espaço total, apenas cerca de 5% de cada documento foi dedicado a apresentar questões avaliativas, estando presente apenas nos capítulos específicos sobre avaliação. Aqueles considerados com frequência média abordaram o assunto em outros momentos, não somente em capítulo específico, alcançando aproximadamente 30% do documento.

O pouco espaço destinado ao assunto nos documentos é um fator preocupante, pois muitos pontos merecem ser mais detalhados, levando-se em consideração que são os documentos que servem de base para a prática pedagógica dos cursos de licenciatura em relevante instituição de formação de professores. É preciso esmiuçar, por exemplo, os direcionamentos práticos, em detrimento dos aspectos teóricos, tais como a necessidade de autoavaliação e replanejamento das práticas pedagógicas por parte dos docentes, sempre necessários, uma vez que os documentos expressam a carência de atualização docente. No entanto, ao mencionar a autoavaliação, não incluem o professor e nem outras instâncias pedagógicas, apenas o aluno.

Ao analisar a categoria tipo textual, foi possível perceber que a maioria dos documentos apresentou caráter prescritivo nos textos relacionados à avaliação, pelo grau de obrigatoriedade dado às suas proposições. Apenas o Doc 1 foi caracterizado como argumentativo, pelo cunho político e linguagem acadêmica preponderante. A maior parte desse texto sobre avaliação traz diversos conceitos e teorias para defesa de uma visão a respeito de uma concepção de avaliação. Das cinco páginas destinadas ao assunto, quatro delas eram compostas por citações diretas ou indiretas de autores em defesa de uma abordagem avaliativa inclusiva.

Apesar dos PPCs (Doc 3, 4, 5 e 6) analisados possuírem uma linguagem próxima ao estilo textual de relatórios, pela forma de relatar as questões referentes aos cursos em questão – apresentam informações de forma expositiva, descrevem alguns fatos, como implantação do curso e apresentação do coordenador, e discorrem sobre a instituição, o campus e seus procedimentos –, no que se refere à temática da avaliação, objeto de atenção deste estudo, a linguagem preponderante foi a prescritiva. Por isso, foram categorizados dessa forma.

Analisando os oito documentos a partir da categoria coerência (hierarquização e diálogo entre as concepções), foi possível perceber que o discurso a respeito das visões de avaliação, professor e aluno apresentado está em concordância, conforme podemos observar no Quadro 4, bem como as orientações práticas expostas em cada texto. Por exemplo, em alguns momentos um documento faz referência ao outro, demonstrando que a instituição elabora os documentos institucionais de forma alinhada e articulada.

Art. 86. A avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de graduação será processual, formativa e articulada ao PPI, considerando-se as competências profissionais gerais e específicas a serem desenvolvidas nas diversas áreas de conhecimento (IFRJ, 2015, p. 22).

As avaliações são realizadas em conformidade com o Regulamento do Ensino de Graduação do IFRJ [...] A articulação entre diferentes instrumentos de avaliação, a participação ativa do aluno e a flexibilidade na postura do professor, entre outras características do processo de avaliação proposto, reforçam o compromisso com a qualidade do ensino. (IFRJ, 2018, p. 54).

Importante destacar que ao elencar *coerência* como categoria pretendeu-se entender a relação entre os textos, pois, a partir do entendimento de que esses documentos fazem parte de normas que servem como orientação para os cursos de uma instituição, é fundamental que sejam coerentes em suas proposições.

A análise da categoria concepções apontou uma visão de avaliação a partir da perspectiva formativa, em que avaliar pressupõe um processo contínuo, dinâmico e inclusivo.

[...] Defende-se aqui uma concepção de avaliação como recurso **processual**, que considere tanto o aspecto **formativo** como o desempenho dos alunos nas várias etapas do processo ensino aprendizagem (IFRJ, 2015, p. 52, grifo nosso).

Art. 86. A avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de graduação será **processual, formativa e articulada** ao PPI, considerando-se as competências profissionais gerais e específicas a serem desenvolvidas nas diversas áreas de conhecimento (IFRJ, 2015, p. 22, grifo nosso).

Art. 5 § 1º A avaliação deve ser **variada, formativa** e possibilitar o **diagnóstico qualitativo** da participação e do desempenho dos estudantes frente aos objetivos de aprendizagem previstos no Plano da Disciplina, sendo o resultado devidamente registrado no Sigaa.

§ 3º Recomenda-se utilizar práticas avaliativas **interdisciplinares e diversificadas** (pesquisa, lista de exercícios, debate em fóruns, resenha, resumo, diário de bordo, mapa conceitual etc.), evitando o uso somente da prova escrita como instrumento de avaliação de aprendizagem (IFRJ, 2021, p. 08, grifo nosso).

A indicação de uma proposta avaliativa processual nos documentos é de extrema relevância, pois trata-se de normativas que fornecem a base para a prática nos cursos de licenciatura. Ter uma concepção abrangente de avaliação impulsiona uma prática avaliativa que caminhará no mesmo sentido. No entanto, verificamos inconsistências, tais como “comparecer às avaliações” (IFRJ, 2015, p. 26); “avaliações corrigidas” (IFRJ, 2015, p. 23); “as avaliações [...] mantidas com o professor após vista de prova” (IFRJ, 2015, p. 23); “não se inclui a Verificação Suplementar no cômputo do mínimo de duas avaliações” (IFRJ, 2018, p. 55); “o resultado das avaliações será expresso por notas” (IFRJ, 2015, p. 22), que nos apontam para o uso recorrente do termo avaliação associado a um momento pontual ou reduzido aos instrumentos avaliativos.

Outra discrepância é percebida quando a nota é apresentada como única possibilidade de expressar o resultado da avaliação.

Art. 88. O resultado das avaliações será expresso por notas variando de zero a dez, admitindo-se até uma casa decimal [...] A aprovação do estudante se dará com média final igual ou superior a 6,0 (seis) e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das aulas previstas para o componente curricular (IFRJ, 2015, p. 22).

Quando a nota é representada como único caminho possível para expressar a avaliação, percebemos, conseqüentemente, o destaque dado aos resultados e não ao processo avaliativo tal qual deveria ser em uma avaliação dita formativa. Isso indica uma avaliação na

perspectiva somativa, focada nos resultados e, logo, nos aspectos quantitativos. Essa lógica é contrária ao que orienta a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB:

a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: **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 (BRASIL, 1996, p. 11).

Além disso, consideramos que atribuir o termo avaliação aos instrumentos ou momentos avaliativos, com resultado expresso por notas, é um equívoco conceitual (LUCKESI, 2008; ZABALA, 1998), uma vez que a avaliação é principalmente uma ação que inclui processo e que os critérios, instrumentos e atividades avaliativas o compõem, mas não o traduzem. Outra contradição observada no Doc 3, por exemplo, é vista quando este sugere a utilização de instrumentos diversificados, mas em outro trecho recomenda que o professor utilize pelo menos duas provas escritas no semestre, sem nenhuma justificativa para a recomendação desse único instrumento avaliativo.

A coordenação do curso recomenda que os instrumentos utilizados sejam pelo menos duas (02) provas escritas por semestre acrescidas de atividades que estejam previstas no cronograma semestral de cada disciplina (IFRJ, 2018, p. 54).

Uma outra questão observada, ainda na categoria concepção, está relacionada aos termos utilizados, pois em todos os documentos analisados são utilizados os termos avaliação do ensino e aprendizagem; avaliação da aprendizagem; avaliação do estudante; avaliação do desempenho acadêmico; avaliação do desempenho do estudante e avaliação educacional, como se tivessem o mesmo sentido. É importante, em uma temática com tantas ambiguidades, observar uso mais adequado dos termos, padronizando-os e tomando o cuidado de diferenciá-los.

Ainda sobre o uso de termos, nos Docs 5 e 6 são utilizados práxis pedagógica; prática pedagógica de ensino; prática pedagógica; prática docente e prática de ensino, sem a devida diferenciação. Assim como nos referentes à avaliação, apesar de próximos, esses termos não possuem o mesmo significado. Como são documentos voltados aos professores do curso e licenciandos, pensar o uso dos termos voltados aos contextos reduz a polissemia e subsidia uma prática coerente.

Por fim, destacamos a avaliação diagnóstica sendo entendida como separada do processo de avaliação e não como parte dele. O parágrafo a seguir deixa essa diferenciação clara quando avaliações são vedadas, porém a avaliação diagnóstica é listada como algo que o professor pode utilizar. Ao citar que as Atividades Pedagógicas não Presenciais –APNPs poderão ser utilizadas no retorno presencial como estratégia de avaliação diagnóstica, infere-se que a compreensão desse conceito é reducionista a um momento específico.

§ 8º Ficam vedadas as avaliações nos primeiros 30 dias após o retorno das atividades letivas, sendo esse período destinado, prioritariamente, às atividades de acolhimento, avaliação diagnóstica e de recuperação de conteúdos e objetivos de aprendizagem desenvolvidos durante o desenvolvimento das APNPs (IFRJ, 2020, p. 09).

Art. 2º § 14 As APNPs também poderão ser realizadas quando for possível o retorno gradual às atividades presenciais, como estratégias de avaliação diagnóstica e de recuperação de estudos dos educandos (IFRJ, 2020, p. 05).

A avaliação diagnóstica precisa ser realizada de forma contínua e como parte do processo de avaliação. Em geral, aparece no início das aulas e serve somente para identificar os conhecimentos prévios dos alunos. Porém, ela é parte integrante do ato de avaliar, pois este implica “dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado” (LUCKESI, 2008, p. 10). Logo, diagnosticar é uma ação imprescindível da avaliação a todo momento e deve contar para todo o processo, pois é a partir do diagnóstico que é possível compreender o estado atual do aluno e criar estratégias para intervenção.

A visão de professor, contida nos documentos, parece mostrar que o docente necessita de uma formação permanente para se atualizar sobre os assuntos referentes ao ensino, incluindo a avaliação do ensino e da aprendizagem. O professor aparece como responsável pela prática avaliativa, aquele que estabelece os métodos, critérios e instrumentos. Ele deve acompanhar a evolução dos estudantes. A ele também é garantida a possibilidade de entregar ou não os instrumentos avaliativos corrigidos ao estudante.

Assim, é importante **atualizar os professores** em relação às tecnologias da informação e da comunicação, aos processos de avaliação da aprendizagem, ao redimensionamento do currículo e das práticas pedagógicas e em outras questões relevantes ao processo educativo. Nesse sentido, a formação permanente pretende cumprir seu papel na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (IFRJ, 2015, p. 83, grifo nosso).

Cabe, porém, lembrar-se o conceito de avaliação emancipadora, que é aquela que permite a co-avaliação, através de instrumentos como a autoavaliação, considerando-se o senso de autocrítica e autodesenvolvimento do aluno. Dessa forma, o professor **emite suas opiniões** por meio de relatórios do processo evolutivo do aluno (IFRJ, 2015, p. 54, grifo nosso).

Art. 86. § 1º Os instrumentos de avaliação devem ser múltiplos e diversificados, no número mínimo de dois, para possibilitar **ao professor o acompanhamento da evolução do aprendizado do estudante**. § 3º O **professor deverá detalhar** no Plano de Disciplina, a ser disponibilizado aos estudantes no início do período letivo, conforme estabelecido no Art. 80 deste Regulamento, **os métodos e critérios de avaliação** a serem adotados (IFRJ, 2015, p. 22, grifo nosso).

Art. 90. As **avaliações corrigidas poderão ser entregues ao estudante** logo após a divulgação dos resultados ou mantidas com o professor após vista de prova (IFRJ, 2015, p. 23, grifo nosso).

Documentos que respaldem a autonomia do professor são, sem dúvida, de extrema importância e constituem um avanço, pois, conforme aponta Contreras (2002), a autonomia docente é caracterizada pela relação de autossuficiência de suas práticas, ou seja, das práticas docentes, pelas quais se veem como autores de suas vivências, possibilitando reflexão sobre o pensar e agir diante dos desafios. Dessa forma, a autonomia garante ao professor a autoria

no processo de ensino e aprendizagem, porém não pode servir de pretexto para que esse processo seja realizado de forma autoritária, sobretudo no que diz respeito à avaliação. A autonomia docente precisa ser o principal fator envolvido na transformação educacional, transcendendo interesses particulares em prol do coletivo. Ou seja, garante que o professor se perceba como parte do processo avaliativo, necessitando, às vezes, reprogramar os rumos de suas práticas para que mais alunos tenham êxito em aprender.

A visão de aluno expressa pelos documentos é que ele seja crítico, autônomo e participativo, destacando inclusive a autoavaliação como importante recurso para a participação ativa do aluno na prática avaliativa, pois possibilita um autogerenciamento do conhecimento adquirido. O aluno também é entendido como o principal sujeito da avaliação e percebido como o que tem o direito de receber todas as informações e orientações necessárias, além de ter suas especificidades consideradas para que seja avaliado de forma justa e criteriosa.

Cabe, porém, lembrar o conceito de avaliação emancipadora, que é aquela que permite a co-avaliação, através de instrumentos como a **autoavaliação**, considerando-se o senso de autocrítica e autodesenvolvimento do aluno. (IFRJ, 2015, p. 54, grifo nosso).

[...] autoavaliação como recurso dialógico das práticas educativas conduzidas pelo docente para propulsionar no **educando o autogerenciamento** do processo de conhecimento, assiduidade, entre outros (IFRJ, 2015, p. 54, grifo nosso).

Art. 3º IV - **orientação aos estudantes** de como as atividades propostas estão relacionadas aos objetivos da disciplina e como serão avaliadas; IX – **Retorno de informação adequado e periódico aos estudantes** acerca do cumprimento das APNPs, indicando pontos a serem melhorados, de acordo com os objetivos de aprendizagem; X - todas as atividades realizadas devem orientar-se pelos princípios da inclusão e acessibilidade, permitindo que todos os **estudantes compreendam as aulas e atividades propostas**, bem como as suas avaliações. (IFRJ, 2021, p. 07, grifo nosso).

Sobre a visão de aluno e de professor no contexto da avaliação, o que se percebe é que são vistos, ainda, respectivamente como sujeito e agente da avaliação. Mesmo que os documentos apresentem termos e trechos que indiquem a participação ativa do aluno e uma postura mediadora e flexível do professor, em nenhum momento o docente é mencionado como parte desse processo, no sentido de ter a sua prática avaliada também. Entendemos que:

Apesar de que ensino e aprendizagem se encontram estreitamente ligados e fazem parte de uma mesma unidade dentro da aula, podemos distinguir claramente dois processos avaliáveis: como o aluno aprende e como o professor ensina. Portanto temos dois sujeitos da avaliação [...] (ZABALA, 1998, p. 196).

O entendimento do professor e do aluno como sujeitos da avaliação, com o mesmo peso, favorece uma prática avaliativa mais dialógica e comprometida com o ensino e a aprendizagem, pois ambos assumem suas responsabilidades diante do processo e buscam melhorias para alcançarem êxito. Quando apenas um é visto como sujeito, nesse caso o aluno,

esse comprometimento mútuo tende a enfraquecer, pois, se houver alguma dificuldade durante o processo, apenas o aluno é o responsável e penalizado, caso não consiga superar suas dificuldades.

Considerações finais

Os documentos nos mostraram intenções plurais em relação à avaliação, sendo bem construídos teoricamente, demonstrando uma articulação entre eles. Porém, apesar de mencionarem questões práticas, como sugestões de instrumentos avaliativos, ainda carecem expressar tanto a variedade quanto as condições de viabilidade para que a avaliação aconteça formativamente, em última análise, apontando os caminhos institucionais para a promoção da formação permanente. É premente o aprofundamento a respeito das abordagens citadas nos textos (processual, participativa, formativa, diagnóstica, contínua, cumulativa) para que de fato as salas de aula reflitam o que os documentos orientam.

Diante do exposto, por mais que os documentos apresentem um caminho teórico para garantir um ensino inclusivo com avaliação que expresse esse ensino, ainda há de se avançar na busca do entendimento mais aprofundado sobre a temática para que seja possível pensar sobre recursos e instrumentos avaliativos que possibilitem uma variada inclusão.

Foi possível observar por meio da análise de conteúdo que, apesar dos documentos demonstrarem uma visão crítica sobre a avaliação do ensino e aprendizagem, privilegiando uma abordagem qualitativa, formativa, processual e diagnóstica, estes e outros termos precisam ser debatidos, pois sua compreensão permanece superficial, uma vez que, nas orientações práticas dos respectivos documentos, ainda constam ações e percepções a respeito dos alunos e docentes que espelham uma concepção avaliativa que valoriza os aspectos somativos, com ênfase nos resultados e na aprovação/reprovação. Outra questão elucidada pela análise foi o pouco espaço atribuído à temática nos documentos. Apesar da avaliação do ensino e aprendizagem constituir elemento decisivo da prática pedagógica, o tratamento dado a ela nos textos dedicados a regulamentar e orientar essa prática ainda precisa ser ampliado.

Diante do exposto, foi possível identificar os direcionamentos e lacunas sobre avaliação presentes nos textos dos documentos. Os direcionamentos carecem de detalhamentos e esclarecimentos conceituais, e as lacunas, mais evidentes pela análise, referem-se ao reduzido espaço destinado à discussão da avaliação no contexto do ensino de ciências.

Referências

- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ediáres 70, 2009.
- 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.
- CONTRERAS, J. A **autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

- HOFFMAN, Jussara. **O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia**. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, p. 45-65, 2003.
- HOFFMANN, Jussara Maria L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 27. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- IFRJ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação IFRJ**. 2018. Disponível em <https://portal.ifrj.edu.br/cursos-graduacao>. Acesso em 02 fev. 2022.
- IFRJ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Diretrizes para o Desenvolvimento de APNPs no Âmbito dos Cursos de Graduação do IFRJ em Decorrência da Covid-19**. 2020. Disponível em <https://portal.ifrj.edu.br/conselho-superior/2020>. Acesso em 22 fev. 2022.
- IFRJ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Diretrizes para o Desenvolvimento de APNPs no Âmbito dos Cursos de Graduação do IFRJ em Decorrência da Covid-19**. 2021. Disponível em <https://portal.ifrj.edu.br/conselho-superior/2021>. Acesso em 22 fev. 2022.
- IFRJ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Regulamento de Ensino de Graduação**. 2015. Disponível em <https://portal.ifrj.edu.br/conselho-superior/2015>. Acesso em 27 ab. 2021.
- IFRJ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico Institucional**. 2015. Disponível em <https://portal.ifrj.edu.br/institucional/documentos-institucionais-e-norteadores>. Acesso em 21 fev. 2022.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- MIGUEL, K. S.; JUSTINA, L. A. D.; FERRAZ, F. F. As gerações presentes nos estudos relacionados à avaliação da aprendizagem: questões teóricas e práticas. **Amazônia- R. de Educação em Ciências e Matemática**, Pará, v. 18, n. 41, p. 255-280, 2022.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.
- PERRENOUD, P. A avaliação entre duas lógicas. In: **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- VILLAS BÔAS, B.M.F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.
- ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.