



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS e MATEMÁTICA

CAROLINE GÉSSICA GOMES DE NOVAES

**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***

Caruaru
2024

CAROLINE GÉSSICA GOMES DE NOVAES

**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***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGEEM da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Kilma da Silva Lima Viana

Caruaru

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Novaes, Caroline Gessica Gomes de.

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 / Caroline Gessica Gomes de Novaes. - Recife, 2024.

157f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2024.

Orientação: Kilma da Silva Lima Viana.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Gerações da avaliação; 2. Licenciatura em Biologia; 3. Estratégias de enfrentamento. I. Viana, Kilma da Silva Lima. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CAROLINE GÉSSICA GOMES DE NOVAES

**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***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGEEM da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática.

Aprovado em: 27/11/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Kilma da Silva Lima Viana (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Katia Calligaris Rodrigues (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Rita Patrícia Almeida de Oliveira (Examinador Externo)
Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco - SEE-PE

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a minha mainha e meu painho, Andrea Kátia e Mozart, cuja dedicação, amor e apoio incondicional foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Vocês me ensinaram o valor da educação e da perseverança e sem vocês nada disso seria possível. Esta conquista é, acima de tudo, de vocês. Vocês são a expressão de todo amor que Deus tem por mim.

AGRADECIMENTOS

Comecei a escrever os agradecimentos por último, com os olhos marejados chego aqui, a vontade de chorar inunda meu peito mas me mantenho firme, preciso alcançar meu propósito. Como pessoa ansiosa que sou, preciso expressar o que sinto.

Inicio meus agradecimentos por Deus, ou papai do céu como costume chamar, pode ser clichê, mas esse clichê é tão necessário, pois sinto o amor dEle em tudo que acontece em minha vida, ele nunca me abandonou e durante a escrita dessa dissertação senti a presença dEle em todo o momento, segurando minha mão, meu choro e me mantendo em pé. Sem o amor dEle nada disso seria possível. Todas as vezes que pensei em desistir Deus estava presente abrindo os braços para mim.

Agradeço aos meus amados pais, Andrea Kátia e Mozart, dedico a vocês minha mais pura e profunda gratidão. Agradeço por todo amor, apoio e ensinamentos que me proporcionaram ao longo da minha vida. Vocês sempre estiveram ao meu lado, celebrando minhas conquistas e me apoiando nos desafios, e isso significa mais do que palavras podem expressar. Obrigado por acreditarem em mim, mesmo quando eu duvidava de mim mesma. A presença de vocês me dá força e confiança para enfrentar o mundo. Agradeço também pelos momentos simples, pelas risadas, pelas cervejas e churrascos e pelas memórias que construímos juntos. Esses momentos são um tesouro que guardarei para sempre em meu coração. Vocês são minha base e meu apoio, e eu sou eternamente grata por tudo o que fizeram e continuam fazendo por mim. Com todo meu amor e carinho, obrigado por serem os melhores pais que eu poderia desejar.

Agradeço, de forma muito especial, à minha orientadora Kilma Viana por ter confiado em mim, me orientado e me apresentado a diversas possibilidades no mundo da Avaliação. Gostaria que a senhora soubesse que tenho profunda admiração por sua pessoa, como professora, pesquisadora, mãe e esposa. A excelência deveria ter seu nome como sinônimo. Obrigada, por pegar na minha mão e me ajudar a fazer, nada disso seria possível sem a sua presença.

Também gostaria de agradecer a uma pessoa muito importante durante esse processo e na minha vida, meu companheiro Miguel Carvalho, obrigada por me ouvir, respeitar, apoiar, ajudar e por tantas outras coisas. Hoje, quero dedicar um momento para te agradecer por tudo o que você significa para mim. Sou imensamente grata por ter você ao meu lado, compartilhando risadas, sonhos e até mesmo desafios. Sua presença traz luz à minha vida e me faz sentir mais forte e confiante a cada dia. Você sempre sabe como me confortar nos momentos difíceis e celebrar as pequenas vitórias ao meu lado. Cada instante que passamos juntos é especial, e eu valorizo cada um deles. Te amo muito, xulin.

Agradeço a minha irmãs, Kaândrea e Kerollayne (ninha e dun), sou muito grata por terem sido parte fundamental da minha vida. Desde as brincadeiras da infância até os desafios da vida adulta, agradeço pelo apoio incondicional que sempre me ofereceram. Nos momentos difíceis, a presença de vocês foi um alicerce, e a alegria que vocês trazem para minha vida é inestimável. Tenho muito orgulho de ser irmã de vocês e juntas formamos um laço que não pode ser quebrado. É um privilégio ter irmãs tão incríveis ao meu lado. Que continuemos a crescer juntas.

Agradeço, com muito pesar, a meu anjinho Loki, um mês antes de escrever esses agradecimentos papai do céu levou Loki pra perto dele, sinto falta dele todos os dias e quando ele estava aqui representava, mais uma vez, o amor de Deus por mim. Loki foi mais que um pet, foi uma alegria da minha vida, e hoje uma linda lembrança.

Agradeço aos meus sogros, Zezinha e Miguel, por me acolherem em sua casa, família e vidas.

Agradeço aos meus amigos que me acompanharam nessa jornada, em especial, Mayara, Mayra e Marília, sei que posso contar com vocês sempre. Que nossa amizade seja muito longa, vocês são anjos na minha vida. Agradeço também aos amigos que fizeram parte de muitos momentos importantes para mim, vocês trazem leveza aos meus dias.

Agradeço a meu parceiro de orientação, Wilk, pela troca de experiências e pelos momentos de desabafos, que junto com Natália e Tati tornaram tudo mais leve.

Sou grata à CAPES pelo apoio e incentivo aos meus esforços acadêmicos. Os recursos concedidos foram fundamentais para cobrir despesas educacionais e possibilitaram meu progresso durante o mestrado.

Por último e não menos importante, agradeço a todos os meus alunos, que me iluminam e me salvam todos os dias, sem vocês a vida dessa eterna aspirante a professora e pesquisadora não teria graça. Espero que esse movimento mude o futuro de vocês.

Chego aqui e deixo as lágrimas correrem, e reafirmo, posso sentir o amor de Deus por mim.

RESUMO

O ingresso no ensino superior é um momento marcante que traz novas metodologias e normas. A Avaliação da Aprendizagem, aspecto central dessa fase, pode ser muito estressante, causando medo, insônia e outros sintomas negativos, tornando-se uma experiência difícil para muitos estudantes. Os métodos de avaliação, frequentemente usados como ferramentas de ameaça em busca da disciplina, podem causar impactos emocionais duradouros e até transtornos psicológicos graves. Ciente disso, a pesquisa, em tela, apresenta a seguinte inquietação: Quais perspectivas avaliativas estão presentes nos cursos de Formação de Professores em Biologia e como suas demandas influenciam nas principais estratégias de *coping*? Para responder essa questão, a pesquisa tem o objetivo geral de analisar as perspectivas de avaliação da aprendizagem presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) de Licenciatura em Biologia das Instituições de Ensino Superior (IES) Federais do Estado de Pernambuco e a influência de suas demandas avaliativas nas principais estratégias de *coping*; e como objetivos específicos: (I) Identificar as propostas avaliativas presentes nos PPCs de acordo com as Gerações da Avaliação;(ii) Caracterizar as Estratégias de *Coping* relacionadas às Gerações avaliativas identificadas nos PPC's; (iii) Compreender a influência das demandas avaliativas de cada Geração caracterizadas nos PPC's com as estratégias de *coping*. Diante disso, foi realizada uma pesquisa documental, com objetivos descritivos e abordagem qualitativa. A organização da coleta de dados se deu a partir das três etapas de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e seus dados foram analisados a partir dos aportes teóricos das Gerações da Avaliação (GUBA; LINCOLN, 2011) e das Estratégias de *Coping* (FOLKMAN; LAZARUS, 1986). Após nossa pesquisa, observamos que, dois dos PPCs analisados apresentam uma perspectiva de avaliação de Primeira Geração e um PPC apresenta perspectiva de avaliação de Segunda Geração, também observamos que falta aprofundamento nas discussões a respeito da avaliação nos componentes curriculares dos respectivos cursos. Assim, ao final de nossa pesquisa foi possível apresentar um ensaio teórico relacionando as estratégias de *coping* e as Gerações da Avaliação, de modo a evidenciar de que forma as práticas avaliativas afetam a maneira como os estudantes lidam com as suas demandas e lançam mão das Estratégias de *Coping*.

Palavras-Chave: Gerações da Avaliação, Licenciatura em Biologia, Estratégias de enfrentamento.

ABSTRACT

Entering higher education is a significant moment that introduces new methodologies and regulations. Learning assessment, a central aspect of this phase, can be highly stressful, causing fear, insomnia, and other negative symptoms, making it a challenging experience for many students. Assessment methods, often used as tools of pressure to enforce discipline, can lead to lasting emotional impacts and even severe psychological disorders. Aware of this, the present research raises the following question: What assessment perspectives are present in Biology Teacher Training programs, and how do their demands influence the main coping strategies? To address this question, the study aims to analyze the learning assessment perspectives present in the Pedagogical Course Projects (PPCs) of Biology Teaching Degree programs at Federal Higher Education Institutions (HEIs) in the state of Pernambuco and the influence of their assessment demands on coping strategies. The specific objectives are: (i) To identify the assessment proposals in the PPCs according to the Generations of Evaluation; (ii) To characterize the coping strategies related to the assessment generations identified in the PPCs; (iii) To understand the influence of the assessment demands of each generation characterized in the PPCs on coping strategies. To achieve this, a documentary research was conducted with descriptive objectives and a qualitative approach. Data collection was organized based on the three stages of Content Analysis (BARDIN, 2016), and data were analyzed through the theoretical framework of the Generations of Evaluation (GUBA; LINCOLN, 2011) and Coping Strategies (FOLKMAN; LAZARUS, 1986). Our findings indicate that two of the analyzed PPCs present a First-Generation assessment perspective, while one PPC follows a Second-Generation perspective. Additionally, we observed a lack of in-depth discussions regarding assessment within the curricular components of these programs. As a result, our research presents a theoretical essay linking coping strategies to the Generations of Evaluation, highlighting how assessment practices influence students' ways of handling academic demands and employing coping strategies.

Keywords: Generations of Evaluation, Biology Teaching Degree, Coping Strategies.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Instituições Seleccionadas	51
QUADRO 2 –	Objetivos e etapas da análise de conteúdo	54
QUADRO 3 –	Características das Gerações da Avaliação.	63
QUADRO 4 –	Disciplinas dos componentes de Educação IES A - <i>campus 1</i>	67
QUADRO 5 –	Elementos presentes no PPC da IES A - <i>campus 1</i>	68
QUADRO 6 –	Disciplinas dos componentes de Educação IES A - <i>campus 2</i>	72
QUADRO 7 –	Elementos presentes no PPC da IES A - <i>campus 2</i>	74
QUADRO 8 –	Disciplinas dos componentes de Educação IES B	79
QUADRO 9 –	Elementos presentes no PPC da IES B	80
QUADRO 10 –	Relações Entre As Gerações Da Avaliação E As Estratégias De Coping	102
QUADRO 11 –	Categorização das Gerações da Avaliação	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - REVISÃO DE LITERATURA	6
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	6
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM BIOLOGIA	10
1.3 O QUE É AVALIAÇÃO E QUAL A SUA HISTÓRIA	13
1.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA	17
1.5 TEMORES E EFEITOS DA AVALIAÇÃO	19
1.6 COMO FUGIR DOS EFEITOS DA AVALIAÇÃO?	23
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO	27
2.1.1 Primeira Geração da Avaliação – Medida	27
2.1.2 Segunda Geração da Avaliação – Descrição	30
2.1.3 Terceira Geração da Avaliação – Juízo de Valor	34
2.1.4 Quarta Geração da Avaliação - Negociação	38
2.1.5 Quinta Geração da Avaliação?	42
2.2 ESTRATÉGIAS DE COPING	44
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	48
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	48
3.2 CAMPO DE PESQUISA	50
3.2.1 Critérios de Inclusão e Exclusão	50
3.3 ANÁLISE DE DADOS	51
3.3.1 Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016)	51
3.3.1.1 Pré-análise	52
3.3.1.2 Exploração do Material	52
3.3.1.3 Tratamentos dos Resultados	53
CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÕES	55
4.1 PRÉ-ANÁLISE	55
4.1.1 Detalhamento das Instituições Seleccionadas	55
4.1.1.1 IES A - Campus 1	56
4.1.1.2 IES A - Campus 2	58
4.1.1.3 IES B	59
4.1.2 População de Estudo	61
4.1.2.1 Estrutura do Curso IES A - Campus 1	62
4.1.2.2 Estrutura do Curso IES A – Campus 2	62
4.1.2.3 Estrutura do Curso IES B	62
4.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	64
4.2.1 PPC IES A - Campus 1	65
4.2.2 PPC IES A - Campus 2	70
4.2.3 PPC IES B	77
4.3 RELAÇÕES ENTRE AS GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DE COPING	83

4.3.1 Primeira Geração da Avaliação (Geração da Medida ou Mensuração)	87
4.3.1.1 Estratégias de Coping na Primeira Geração	87
4.3.2 Segunda Geração da Avaliação (Geração da Descrição)	92
4.3.2.1 Estratégias de Coping na Segunda Geração	92
4.3.3 Terceira Geração da Avaliação (Geração do Juízo de Valor)	95
4.3.3.1 Estratégias de Coping na Terceira Geração	95
4.3.4 Quarta Geração da Avaliação (Geração da Negociação)	98
4.3.4.1 Estratégias de Coping na Quarta Geração	99
4.4 TRATAMENTO DOS RESULTADOS	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	121
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

Iniciei a graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Pernambuco, como um sonho alcançado. Durante o meu trajeto na academia, pude vivenciar a pesquisa através de práticas exercidas no laboratório de estudos micropaleontológicos e, com o passar dos períodos, estive me distanciando da docência. Porém ao ingressar no Programa de Residência Pedagógica (RP) me vi encantada com as possibilidades vividas na Educação. A academia me permitiu desenvolver habilidades que me competem estar dentro da sala de aula. Após participar da RP, decidi seguir o caminho da docência e passei a integrar o Programa de Extensão Residência Docente nas Ciências¹ (ReDEC), atuando como residente e como supervisora, com isso, pude imergir e compreender como de fato se organiza a Educação no Brasil e, a partir dessa vivência, passei a enxergar os vários aspectos que compõem a Educação, assim como uma partitura de música.

Acessar o ensino superior é um marco na vida do estudante, é um mundo com novas metodologias, repleto de normas e pessoas desconhecidas e com histórias diferentes. Essa nova realidade educacional apresenta a necessidade do estudante de gerar um perfil universitário. E esse processo pode ser carregado de idealizações, ansiedade, conflitos e angústias (Martincowski, 2013).

Papalia, Olds e Feldman (2006) defendem que ingressar na Universidade é um marco que apresenta mudanças significativas e complexas no pensar e agir do estudante nas diversas áreas de sua vida, pois essas mudanças estão ligadas ao desenvolvimento pessoal e intelectual.

Logo no início da minha graduação precisei desistir de uma disciplina por acreditar que não conseguiria concluí-la, passei por um período de adaptação muito turbulento, tive muita dificuldade de administrar os estudos com o trabalho, e com isso desenvolvi transtornos psicológicos que, conseqüentemente, estiveram me acompanhando durante a trajetória de minha formação. Por vezes me vi imersa em

¹ A Residência Docente nas Ciências (ReDEC) foi um programa sem fins lucrativos voltado para a formação inicial e continuada de professores. Seu objetivo inicial foi oferecer formação continuada a docentes da rede municipal, promovendo interação pedagógica, aprofundamento teórico e práticas inovadoras. Além disso, funcionou como curso preparatório para licenciandos em Biologia da Universidade Federal de Pernambuco, integrando teoria e prática e aproximando a universidade das escolas públicas.

sentimentos ruins e angustiantes quando submetida a um processo avaliativo, já que, durante a minha vivência acadêmica, fui cercada de professores que não entendiam as marcas que uma avaliação mal implementada pode deixar nos estudantes. A partir do meu prognóstico, passei a procurar compreender os inúmeros sentimentos e impactos emocionais por trás de uma formação acadêmica, e de como a instituição se torna peça fundamental no desenvolvimento desses impactos.

Atualmente, as pesquisas sobre os impactos emocionais de universitários vem ganhando visibilidade no Brasil, devido a importância do tema na prevenção e no tratamento dos problemas que estão ligados à saúde mental dos estudantes. Essas pesquisas permitem entender como ocorre a aversão ao sistema universitário e como é possível desenvolver programas que promovam atendimentos aos estudantes. As literaturas nacionais e internacionais indicam que a população universitária está vulnerável ao desenvolvimento de transtornos mentais, como por exemplo, depressão, ansiedade e estresse (American Psychiatric Association, 2014; Ballone e Ortolani, 2007; Bohry, 2007; Castillo *et al.*, 2000; Bayram E Bilgel, 2008; Eisenberg *et al.*, 2007).

As experiências de avaliação frequentemente deixam marcas significativas. É comum recordarmos quando éramos alinhados em filas, sem materiais de apoio e em absoluto silêncio, para realizar os exames. Para muitos estudantes, essas ocasiões podem ser traumáticas. Não é raro ouvir relatos de medo, crises de ansiedade, palpitações, insônia, perda de apetite, náuseas e até choro antes das avaliações. Segundo Luckesi (1999, p.17), "a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma 'pedagogia do exame'".

A avaliação escolar, tradicionalmente, concentra-se em descrever os assuntos por meio de um rótulo. Nos modelos conservadores, a principal função da avaliação se limita a classificar os assuntos com base em um padrão. Durante o ato de avaliar, os estudantes são classificados de acordo com conceitos ou notas, delimitando-os em melhor e pior. Muitos estudantes veem o desenvolvimento escolar travado pela avaliação da classificação. Isso porque se torna um instrumento poderoso para determinar o preconceito e o estigma nas escolas.

As lembranças de viver um processo, que marca os estudantes nas diversas fases da vida escolar, são inesquecíveis. Os procedimentos adotados para

realização de uma avaliação vão nos acompanhar como recordações, muitas vezes amargas, já que a avaliação da aprendizagem, geralmente, é utilizada como ferramenta de ameaça e tortura em busca da motivação e disciplina dos estudantes, tendo em vista que as escolas se encontram centradas nas notas obtidas como resultados e, com isso, não são admitidos erros ou falhas. (Luckesi, 2005)

Pior que carregar essas lembranças, é desenvolver quadros aversivos, os impactos emocionais, relacionados ao momento de passar por uma avaliação, pode resultar em transtornos psicológicos mais graves e que afetam a vida dos estudantes, já que o medo é um estado de perturbação gerado pela crença de que estamos exposto ao perigo, real ou não (Pauluk e Ballão, 2019). Leite e Tassoni (2002, p. 16) apontam que “[...] a avaliação torna-se profundamente aversiva quando o aluno discrimina que as consequências do processo podem ser direcionadas contra ele próprio”.

Oliveira e Santos (2006) destacam que o desempenho acadêmico, por sua vez, está relacionado à capacidade do estudante de manter e reproduzir o que foi aprendido, conseqüentemente, para que seja possível medir seu desempenho, o estudante deverá ser submetido a avaliações, a fim de detectar os níveis de conhecimento e aproveitamentos obtidos.

Luckesi (1999) evidencia que o emprego da avaliação da aprendizagem deveria apresentar dois objetivos: o de auxiliar o estudante a se desenvolver no âmbito pessoal, através do processo de ensino-aprendizagem, e o de oferecer um retorno à sociedade acerca da qualidade do trabalho educativo realizado.

Libâneo (2013) resume as principais características da avaliação, a saber: reflete a integração entre objetivos, conteúdos e métodos; possibilitar a revisão do plano de ensino; promover o desenvolvimento de capacidades e habilidades; focar nas atividades dos alunos; ser clara e objetiva; auxiliar na autopercepção do docente; e representar os valores e expectativas dos professores em relação aos estudantes.

Para Luckesi (2011), o sistema educacional brasileiro não avalia a aprendizagem do estudante, mas o examina. Os exames escolares funcionam como uma medida de desempenho acadêmico, de forma classificatória, tornando-se, frequentemente, seletivos e excludentes. Em contrapartida, a avaliação da aprendizagem lida com desempenhos provisórios ou processuais, apoiando o crescimento e o desenvolvimento dos estudantes.

Dentro da universidade, os estudantes são obrigados a dar conta de demandas variadas, além de alcançar um bom coeficiente de rendimento, precisam estabelecer relações, levantar capital por meio de bolsas, participar de programas de extensão ou ter um trabalho fixo. Estes estudantes, acabam assumindo autonomia e liberdade em suas escolhas pessoais e atos, e toda essa carga pode influenciar na prática de consumo de bebidas alcoólicas e outras substâncias (Haas *et al.*, 2012).

O processo pelo qual as pessoas utilizam estratégias para se adaptar e superar situações estressantes e adversas é reconhecido como *coping*. A forma como cada indivíduo lida com o estresse pode gerar consequências tanto positivas quanto negativas, afetando a saúde física, psicológica e até mudanças comportamentais. Analisar essas estratégias é essencial para entender sua evolução ao longo da vida e sua relação com o estresse e a saúde mental.

A trajetória do conceito de *coping* está presente na psicologia desde seus primórdios, concentrando-se na maneira como os indivíduos se ajustam a situações desafiadoras da vida. O termo *coping* surge a partir das investigações psicológicas sobre o estresse, ao perceber que este não é um simples mecanismo automático de estímulo-resposta, mas sim um fenômeno influenciado por fatores mediadores, tanto internos quanto externos. (Pais-Ribeiro, 2005).

Lazarus e Folkman (1984) sugerem que as reações ao estresse podem ser classificadas como acomodativas ou manipulativas. Na resposta manipulativa, a pessoa busca modificar sua relação com a situação estressante, o que pode envolver a alteração do contexto, o afastamento do agente estressor ou, de alguma forma, evitar sua exposição a ele. Além disso, pode incluir a busca por informações sobre a circunstância, permitindo maior compreensão e previsão dos eventos associados. Por outro lado, na resposta acomodativa, há uma inibição da ação diante da adversidade, dificultando sua superação. O indivíduo se ajusta à situação estressante por meio da reavaliação do contexto, promovendo mudanças internas, como o uso de medicamentos, álcool, técnicas de relaxamento, mecanismos de defesa, meditação, entre outros.

Tendo ciência dos malefícios que uma avaliação mal implementada pode acarretar na vida dos estudantes, o presente projeto traz a seguinte inquietação: **Quais as demandas avaliativas, presentes nos cursos de Formação de**

Professores de Biologia, que influenciam nas principais estratégias de *coping* dos licenciandos?

Para responder a essa inquietação, a pesquisa apresenta o seguinte Objetivo Geral: Analisar as perspectivas de avaliação da aprendizagem presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Biologia das Instituições de Ensino Superior (IES) Federais do Estado de Pernambuco e a influência de suas demandas avaliativas nas principais estratégias de *coping*. E a fim de responder ao objetivo geral, foi decidido especificar nossos objetivos específicos através de três tópicos: (I) Identificar as propostas avaliativas presentes nos PPCs de acordo com as Gerações da Avaliação; (II) Caracterizar as Estratégias de *Coping* relacionadas às Gerações avaliativas identificadas nos PPCs; (III) Compreender a influência das demandas avaliativas de cada Geração caracterizadas nos PPC's com as estratégias de *coping*.

Diante disso, este projeto apresentará em seus capítulos posteriores a seguinte organização: no 1º capítulo será apresentada uma revisão de literatura, que tratará acerca da Formação de Professores e da Avaliação da Aprendizagem, com foco na área de Biologia. Será tratado também acerca dos temores e efeitos da Avaliação da Aprendizagem em processos educativos. No 2º capítulo serão apresentados os aportes teóricos da pesquisa, a saber: Gerações da Avaliação e Estratégias de *Coping*. No 3º capítulo, será apresentada a metodologia utilizada na pesquisa, onde detalhamos a escolha do campo de pesquisa, os critérios de inclusão e exclusão, os instrumentos utilizados na coleta dos dados e os procedimentos de pesquisa. O quarto capítulo é dedicado aos resultados e à discussão. Iniciamos realizando um mapeamento das Instituições de Ensino Superior que participaram do estudo. Em seguida, analisamos os PPCs dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas oferecidos por essas IES, com ênfase na proposta de avaliação e suas conexões com os aspectos presentes nas Gerações da Avaliação. Depois, propomos as relações entre as Gerações da Avaliação e as Estratégias de *Coping*. Por fim, discutimos as possíveis implicações da influência das demandas avaliativas de cada Geração caracterizadas nos PPCs com as Estratégias de *Coping*.

CAPÍTULO I - REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, apresentaremos a revisão de literatura, considerando temas que dialogam com nossa pesquisa.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O debate a respeito da formação docente não é recente. A Formação de Professores é uma temática tão antiga quanto atual, tão explorada e ao mesmo tempo desconhecida. Sua história perpassa por constantes mudanças e fatos.

A função de professor surgiu antes mesmo de termos as primeiras instituições educadoras, ou de desenvolvermos o sistema de escrita. A necessidade de perpetuar aquilo que é considerado importante, fez com que o homem buscasse diversas maneiras para estabelecer uma relação com o mundo. Isso garante que a Educação vivencie mudanças contínuas até os dias atuais.

A origem da profissão docente se dá na Idade Média. Durante esse período a Educação apresentou fortes influências religiosas, o que ocasionava na associação das escolas às instituições religiosas, já que a Igreja Católica era quem estabelecia o que deveria ser estudado. Segundo Nóvoa (1991) o surgimento da profissão docente é anterior à estatização da escola, pois, desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam à atividade docente.

Nóvoa (1995) destaca que a afirmação profissional dos professores é repleta de lutas e conflitos, pois muitos dos problemas que vivemos hoje na Educação estão enraizados nos problemas que a profissionalização dos professores enfrentou ao longo de sua história. A carreira docente se consolidou como profissão após intervenção do Estado, que retirou a tutela de ensino da igreja. Os professores passaram a representar a voz dos instrumentos da escolarização, e graças a isso o Estado procurou criar condições que fomentaram a profissionalização docente.

A instalação de escolas, com foco no preparo dos professores está fortemente relacionada à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as classes da população. Apenas com a

Revolução Francesa é concretizada a ideia de uma escola normal a cargo do estado.

Segundo Nóvoa (1992, p.3)

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Gatti (2017, p. 725) afirma que

As compreensões e teorizações construídas sobre o universo educacional, que se consolidaram em grande parte nos séculos dezanove e vinte, ante a materialidade dos fatos e os movimentos históricos contemporâneos, passam a ser questionados, lançando-se um olhar crítico sobre a legitimidade de certas proposições, formações, interpretações, repetidas e reificadas como imutáveis ou como compreensões universais.

Percorrendo a história da Educação, podemos perceber que a Educação no Brasil, inicialmente, era de responsabilidade dos jesuítas, a catequese pregada pelos jesuítas proporcionou a conversão da população indígena à doutrina da fé católica, o que permaneceu por um período de 210 anos na história brasileira. E, após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, a Educação passou a ser responsabilidade da coroa portuguesa. Dessarte, é possível constatar que a formação de professores tornou-se ampla, mas frágil, pois a Educação no Brasil, durante esse período, não apresentava um ensino de qualidade, considerando que o nosso sistema educacional tinha sido organizado pelos jesuítas. No século XIX, a criação das escolas normais foi um passo importante no desenvolvimento do processo de profissionalização, nesse período passou a ser permitida a entrada de mulheres na carreira docente.

A implantação da primeira escola normal no Brasil foi passageira, sendo anulada em 1849. A propósito, 1840, após quatro anos de criação, a instituição só havia formado 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério (Moacyr, 1939). Na realidade, todas as escolas normais, implantadas no Brasil, apresentaram trajetórias efêmeras, incertas e atribuladas, sendo sempre extintas após alguns

anos. Só passamos a obter êxito nesse processo na década de 1870, quando houve a consolidação das ideias liberais de democratização e a obrigatoriedade da instrução primária.

A criação dos cursos universitários de História e Geografia na década de 1930 teve como principal objetivo a formação de professores para a educação básica. Em São Paulo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fundada em 1934, desde o início dedicou-se à preparação de seus alunos para a atuação docente. Da mesma forma, no Rio de Janeiro, tanto a Universidade do Distrito Federal, que teve uma existência breve, quanto a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi UB) seguiram essa mesma direção. Criada em 1939, a FNFi buscava consolidar uma universidade-modelo que servisse de referência para futuras instituições e tinha como objetivo principal a formação de professores para o ensino secundário e normal (Ferreira, 2013).

O fim do Estado Novo em 1945 permitiu algumas transformações no panorama educacional brasileiro. A Igreja e setores mais conservadores temiam que a expansão do ensino superior trouxesse ao país valores associados ao liberalismo e ao materialismo e, para impedir tal avanço, mobilizaram-se em prol de um projeto universitário subordinado à hierarquia eclesiástica. Assim, em 1946, foi aprovada a primeira instituição com o título de Pontifícia Universidade Católica (PUC) em São Paulo. No campo protestante, também surgiram instituições como a Universidade Presbiteriana Mackenzie, igualmente em São Paulo (Muguet, 2015).

Para Pimenta (1999), a formação inicial dos professores é tecida baseada em um currículo superficial onde as atividades de estágio são distantes da realidade. Nessa mesma perspectiva, Martins e Anunciato (2018) destacam que a formação docente não se fortalece a partir da licenciatura, pois essa formação se dá ao longo da vida do profissional docente. Dessa forma, o processo de formação do professor vai permitir a construção da sua identidade profissional ao mesmo tempo em que exerce sua função.

Em 1958 já havia sido lançada a Campanha pelas Reformas de Base, que incluíam a reforma agrária, a reforma financeira e a reforma educacional. Nesse contexto, o debate no Congresso sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em tramitação desde 1948, ganhou maior vulto. Da mesma forma, a Reforma Universitária passou a ser tema central na agenda das forças de esquerda (Ferreira, 2015).

Ferreira (2016) esclarece que o debate sobre o formato ideal dos cursos de licenciatura, especialmente em relação à distribuição entre disciplinas de formação pedagógica e de conteúdo específico, não é novo. Já na década de 1930, com a criação de um dos primeiros cursos de formação de professores de História, essas questões eram discutidas. Buscava-se equilibrar as atividades de ensino e pesquisa, com o objetivo de formar professores que possuíssem uma base historiográfica sólida, além de recursos essenciais para o exercício de suas práticas docentes.

Ferreira (2016, p. 35) informa que

A partir da década de 1990 houve uma crescente introdução de instrumentos de avaliação em todos os níveis de ensino, iniciativa que vem permitindo um diagnóstico mais completo do sistema educacional brasileiro. Mas isto não implica a constituição de consensos no que se refere ao formato das licenciaturas e, conseqüentemente, ao perfil do professor

A relevância atribuída à formação de professores está garantida legalmente. No âmbito prescritivo, parece haver um reconhecimento do papel da formação docente em seu contexto social, o que nem sempre se traduz em práticas e resultados efetivos na realidade. Além do fundamento, também são enunciados os princípios, apropriados da conquista histórica da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que desde a década de 1990 busca estabelecer as bases para a formação de professores no Brasil, conforme consta na Resolução CNE/CP Nº 2/2015:

[...] os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (Brasil, 2015, p. 8).

Nos dias atuais, a prática docente reivindica um profissional capacitado e hábil para encarregar-se da sala de aula e dos estudantes, tendo em vista as diversas possibilidades de composição e problemáticas a serem vividas nas instituições de ensino. Todo professor, além do conhecimento específico, precisa estar preparado para experienciar uma reflexão sobre sua prática. Seguindo esta concepção, a formação além de ser um direito, é uma necessidade para o professor.

Durante esse processo, o professor necessita construir, desconstruir e reconstruir inúmeras vezes a sua prática pedagógica.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM BIOLOGIA

O ensino de Biologia detém papel substancial para a sociedade, uma vez que concede uma quantidade considerável de informações e conhecimentos sobre o homem e toda a vida que o cerca, e contribui decisivamente para a formação cultural e social do indivíduo. Para que tal formação ocorra, é necessário compreender que os seres vivos, inclusive, humanos, fazem parte de sistemas que se apresentam em complexas relações. Por essa razão, os conhecimentos biológicos não se desligam de temas sociais, políticos, econômicos e culturais.

A formação profissional de professores para o Ensino de Ciências Naturais, em geral, e para o ensino de Biologia, em particular, não é um tema recente no cenário educacional brasileiro. A década de 1990, por exemplo, ficou marcada por um renovado interesse por temas relacionados à formação e profissionalização docente, tendência fortemente influenciada pelas reformas educacionais promovidas à época no Brasil e em outros países.

De acordo com Krasilchik (1987), no Brasil, o ensino de Ciências só foi visto como componente obrigatório nos Anos Finais do antigo ginásio após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61. A lei 5.692/71 tornou obrigatório o ensino de Ciências também no primeiro grau, hoje Ensino Fundamental.

Bizzo (2009, p.149) afirma que:

À falta de referências estrangeiras adequadas para utilização em sala de aula, eram acrescentados dois problemas: o primeiro deles era a carência de uma tradição científica brasileira, que começou a ter impulso sobretudo com a República, e a fundação de institutos de pesquisa ligados à saúde (como Manguinhos e Butantan), nos quais seriam desenvolvidos serviços educacionais; o segundo era a inexistente infra-estrutura editorial, que tornava praticamente impossível pensar em publicações genuinamente nacionais, queixa, aliás, de uma grande parcela da intelectualidade brasileira, como Monteiro Lobato por exemplo.

O primeiro curso destinado à formação na área da Biologia foi estabelecido em 1934, na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, sendo denominado de História Natural (Tomita, 1990).

Segundo Krasilchik (1987), na mesma época, o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), perante a direção de Isaias Raw, centrou-se em traduzir e atualizar materiais estrangeiros para um programa de Iniciação à Ciência, que procurava exibir a Ciência como um processo novo do ensino.

O cenário referente à oferta deste curso, no Brasil, se deu da seguinte forma: **Região Sudeste:** Universidade de São Paulo (1934), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1934) e Universidade Federal de Minas Gerais (1949). **Região Sul:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1942), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942) e Universidade Federal do Paraná (1946). **Região Nordeste:** Universidade Federal de Pernambuco (1946) e a Universidade Federal da Bahia (1946). **Região Norte:** Universidade Federal do Pará – 1957; **Região Centro-Oeste:** a Universidade Católica de Goiás – 1959 (HADDAD, 2006).

A LDB de 1961 (BRASIL, 1961), alterava o currículo dos ciclos ginásial e colegial e dava poderes ao Conselho Federal de Educação (CFE) para indicar disciplinas para o sistema médio de ensino:

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

Assim, em 1962, o CFE publicou, em 24 de abril, a Indicação s/n, que continha as orientações para a organização dos quadros curriculares do Ensino Secundário Ginásial e Colegial.

Lisovski (2006) expõe que na década de 1960, ocorreu uma expansão na busca pelo ensino, o resultado disso foi uma carência de professores, principalmente nas áreas das Ciências. Com pressa, o CFE instituiu as chamadas “Licenciaturas de 1º Ciclo” ou “Licenciaturas Curtas”.

Em 1965, surgiu, de forma oficial, o curso de Licenciatura Curta em Ciências Físicas e Biológicas para o então 1º Grau, o que hoje equivale ao Ensino

Fundamental II. Por meio do Parecer CFE nº 81/1965, o Conselho Federal de Educação estabeleceu o currículo mínimo dessa graduação.

As licenciaturas curtas, foram regulamentadas pela LDB de 1971, segundo Haddad (2006), dentro do contexto da LDB de 1971, a Licenciatura Curta em Ciências de 1º Grau foi regulamentada pela Resolução CFE nº 30/1974, elaborada a partir do Parecer CFE nº 1.687/1974. Os documentos estabeleceram também a plenificação em Biologia para o magistério dessa disciplina no então 2º Grau, havendo possibilidade de incluir Física, Química ou Matemática. Goedert (2004) defende que até os anos 70, não havia intenção da construção de cursos na área de Ciências Biológicas ou História Natural, pois os cursos que formavam professores de Biologia ainda eram os cursos de Ciências Naturais. Assim, quando a disciplina de Ciências foi inserida no currículo do Ensino Fundamental, não existia uma formação adequada para os professores, visto que, no período de formação, os conteúdos que ganhavam ênfase estavam direcionados para as Geociências (Ayres e Selles, 2012).

Com a aprovação da LDB de 1996 (Brasil, 1996), passa a ser obrigatório a Formação de Professores somente em Licenciaturas Plenas. Desse modo, as universidades não podem ofertar Licenciaturas de curta duração. Por meio da Resolução CNE/CES nº 2/1999, reconhece-se os direitos dos egressos das licenciaturas curtas previstas na LDB de 1961 e extintas pela LDB de 1971. A mesma resolução estabelece que as faculdades que ofereciam os cursos de curta duração reconhecidos poderiam oferecer cursos de plenificação, mediante solicitação ao MEC (Brasil, 1999a).

A LDB - Lei nº 9.394/96, faz articulações com as reformas nos campos sociais, econômicos e políticos, e conseqüentemente, acaba por trazer a discussão acadêmica sobre questões relacionadas à Formação dos Professores no Brasil (Barzano, 2001).

De acordo com Nardi e Almeida (2004, p.92-93)

Assim, analisando-se a produção em Educação em Ciências no Brasil hoje, pode-se perceber a existência de diversos grupos de pesquisa atuantes, principalmente nas universidades públicas brasileiras, e que são responsáveis pela organização e edição de revistas, pela criação e manutenção de eventos nas áreas de Ensino de Ciências, Física, Química, Biologia e diversas áreas correlatas, bem como pela implantação e credenciamento de mais de vinte programas de pós-graduação em Educação em Ciências em nível lato e stricto sensu. Pertencem a estes grupos, os pesquisadores

eleitos ou indicados por seus pares para organizarem e representarem a comunidade de pesquisadores nas seções ou secretarias de ensino criadas nas importantes sociedades científicas como a Sociedade Brasileira de Física (SBF), a Sociedade Brasileira de Química (SBQ) e a Sociedade Brasileira de Astronomia (SBA). Por outro lado, sociedades científicas específicas sobre o ensino e a pesquisa em ensino de Ciências também foram criadas nos últimos anos, tais como a SBEnBio – Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia e a ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (1997).

Através de uma breve retrospectiva histórica, fica claro que o Brasil, hoje, apresenta o Ensino de Biologia como uma área praticamente consolidada, porém mesmo com essa consolidação, os fatores que favoreceram a constituição desse campo ainda necessitam de estudos mais profundos, especialmente em relação às áreas específicas e pedagógicas (e o diálogo entre elas), inerentes aos cursos de Licenciaturas. E na área pedagógica da Formação de Professores, que apresenta destaque é o campo da Avaliação da Aprendizagem, pois Viana (2023) ressalta que o professor, ao concluir seu curso de formação inicial, recebe o diploma de docente, que lhe concede o direito de ensino, mas também de avaliar. Diante disso, daremos continuidade às nossas discussões, na próxima seção, tratando acerca do campo da Avaliação da Aprendizagem.

1.3 O QUE É AVALIAÇÃO E QUAL A SUA HISTÓRIA

A palavra avaliação vem do latim, “a+valere”, que significa atribuir valor e mérito, dessa forma, em sua essência avaliar é atribuir juízos de valor a uma ação, e tal ato requer uma emissão de opinião. Esse tipo de atitude é um tanto comum a todos nós, atribuir juízo de valor é algo comum a qualquer ser humano, tendo em vista que estamos sempre criando processos de julgamentos no nosso dia a dia.

Viana (2023, p. 24) ainda amplia sua visão acerca da avaliação, nos dizendo o seguinte:

Entendemos o termo Avaliação relacionado ao latim, *assidere* (sentar ao lado). No entanto, poucos educadores adotam essa prática, pois em um mundo dominado pelo tempo, avaliar de maneira abrangente, revisar metodologias e reorganizar o processo de ensino-aprendizagem, sentar ao lado é visto por muitos como uma perda de tempo.

Segundo Dalben (2005) A avaliação está presente nos domínios da atividade humana, somos seres que comparamos, julgamos, avaliamos tudo no nosso cotidiano, seja através das reflexões informais, ou formalmente através de uma reflexão mais sistemática que vai ajudar na tomada de decisões.

Para Vasconcellos (2009, p. 29),

O ato de avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Ao fazer juízo visando a uma tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento os seus sentidos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, sentimentos, paixões, ideais e ideologias. Nessas relações estão implícitos não só aspectos pessoais dos indivíduos, mas também aqueles adquiridos em suas relações sociais.

Quando tratamos da avaliação, no contexto educacional, será exigido ponderar dois rumos: a avaliação da instituição escolar e a avaliação do rendimento escolar. E quando se trata de avaliar como ato institucional, o que seria de fato avaliar?

A história da avaliação escolar é antiga, e em seus primórdios apresentava uma didática que priorizava a memória, o que a tornava maçante.

Sabe-se que na Antiguidade, antes da difusão da escrita, a memória era o único e indispensável meio de aprendizagem, e para isto serviam o verso e a música, ou a cantilena [...]. Outra razão obrigava ao uso da memória; a sacralidade e o caráter esotérico dos ensinamentos, reservados em geral a um grupo fechado, a uma casta sacerdotal. (Manacorda, 1989, p. 92).

Segundo Sant'Anna (1995, p. 7),

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.

Luckesi (1999) expõe que a avaliação como sinônimo de provas e exames é uma herança dos jesuítas, e que foi trazida ao Brasil em meados de 1599. Nesse momento histórico a avaliação enfatizava a memorização, dando relevância à retórica, à redação, leitura dos clássicos e artes cênicas. Quando os estudantes não apresentavam tais exigências eram castigados, aqueles que atingiam o rendimento

escolar eram premiados. O professor era considerado detentor e transmissor do saber e os alunos eram considerados tábulas rasas.

A teoria, por trás do estudo da avaliação, passou muitos anos centrada em como verificar o rendimento dos estudantes frente aos processos de aprendizagem, essa crença trouxe as primeiras ideias de que a avaliação estaria ligada a uma régua, quantitativa, de desempenho. Com o passar dos anos passou-se a considerar o ato de avaliar como uma atividade didática que é indispensável e permanente no trabalho do professor, assim, a avaliação precisa fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem. Na escola, esse processo é exercido através dos vínculos pedagógicos que abrangem objetivos intencionais, habilidades e atitudes. “O sentido da avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica da relação pedagógica como um todo e dos conhecimentos que estarão sendo produzidos a partir dela.” (Dalben, 2005 p.68)

Os estudos sobre a avaliação educacional ganharam força a partir da criação de condições de crescimento do papel da escola no alicerçamento da sociedade capitalista. Assim como as práticas capitalistas, a avaliação acaba por se firmar numa busca por altos índices como resultado. A partir disso é possível perceber que a avaliação está intimamente ligada a um projeto de sociedade, e que isso traduz a sua falta de neutralidade, já que a mesma apresenta um vínculo com contextos sociais.

No Brasil, a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro, publicada pelo Ministério da Educação, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), expressa a política e o planejamento educacional do país. Tal documento é fundamentado em relação à Constituição Federal e, tendo ciência de que tal lei tem por objetivos organizar e estruturar os princípios declarados no texto constitucional para a sua aplicação a situações reais, que envolvem várias questões, assim, a LDB não poderia deixar de abordar a avaliação.

Em seu Art. 13, diz que os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Diante disso, a LDB busca possibilitar novos olhares a respeito dos princípios da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, no Art. 24 da LDB temos:

A verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: 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;

Esses critérios propostos pela LDB demonstram que a avaliação contínua e cumulativa não objetiva estigmatizar o erro de alguns, para comemorar a melhor classificação de outros. A proposta da LDB acaba, muitas vezes, não sendo materializada, pois, na prática, o que temos são instituições e professores que utilizam a avaliação como um instrumento quantitativo, muitas vezes não levando em consideração os processos de aprendizagem, seus aspectos cognitivos e o desenvolvimento dos estudantes.

Luckesi (1998) acredita que muitas instituições educacionais utilizam a avaliação como um instrumento de classificação, visando sempre um produto final e não o desenvolvimento no decorrer do processo de aprendizagem, os métodos utilizados acabam por reduzir o estudante a uma nota que, muitas vezes, impossibilita que ele progrida ou de se desenvolva. Essa prática reduz a avaliação a um instrumento disciplinador, que busca controlar, retirando a autenticidade, criatividade e criticidade dos estudantes.

Para Hoffmann (1996), a postura evidenciada nas instituições se classifica como puramente tradicional, uma vez que adota a classificação e no final do período letivo temos como resultado os índices aprovado e reprovado. Diante disso, vários docentes se encontram em conflito quando questionados sobre avaliação e não conseguem dissociar a avaliação de uma imagem de cobranças onde os estudantes necessitam memorizar, de forma mecânica, os conteúdos para realização das provas. Então encontramos de um lado professores que usam a avaliação como um método de repressão, e do outro lado temos estudantes que não compreendem a finalidade das ações propostas em sala de aula. (Moretto, 2010)

1.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

As suposições em torno da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior apresentam correlações com os estudos sobre avaliação da aprendizagem na Educação Básica, porém incluem particularidades do contexto vivido no ensino superior, já que estudantes do Ensino Superior buscam desenvolver habilidades e competências que possam garantir sua formação de maneira crítica, a fim de obter a certificação para, por fim, atuar em uma área específica.

Nas diversas licenciaturas, faz-se de extrema importância o estudo e aprofundamento da concepção de avaliação da aprendizagem, pois a formação docente precisa de profissionais que apresentem percepção da importância da avaliação e competência para aplicá-la de forma ampla.

Para Chaves (2004) há uma relação de conflito no que diz respeito à avaliação no Ensino Superior, visto que alguns docentes seguem normas institucionais distantes da realidade pedagógica encontrada nas salas de aulas a medida que não repensam sua prática, enquanto que os estudantes aparentam não estar preocupados com sua formação, limitando-se a atividades que tenham algum peso na avaliação.

Hoffmann (2002) aponta que muitos dos docentes no Ensino Superior acreditam que a real concepção de qualidade na avaliação esteja ligada a aplicação de instrumentos avaliativos exigentes e que oportunizar a aprovação de todos revela certa incompetência. Essa crença acaba por revelar um resistente viés classificatório e excludente que deturpa a verdadeira concepção da avaliação.

Todo esse histórico ainda é vivenciado na atualidade, os cursos no Ensino Superior prezam por realizar provas e assim atribuir uma nota, sem, no fundo, se atentar para a característica diagnóstica levantada pela avaliação, fazendo com que continuemos vivenciando posicionamentos somativos da avaliação (Hoffmann, 2003).

No contexto atual da Educação, o tema da Avaliação tem se revelado um desafio multifacetado. De fato, a Avaliação não apenas envolve questões técnicas, como a definição das atividades a serem aplicadas e o momento mais adequado para sua execução, mas também abrange múltiplos aspectos a serem levados em

conta, incluindo as influências sociais, políticas e históricas que permeiam o processo avaliativo. (Viana, 2023)

Viana (2014) salienta que as discussões acerca da avaliação da aprendizagem na Formação de Professores são limitadas às disciplinas pedagógicas e isso acaba por dificultar a compreensão dos estudantes sobre a real importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, Rego (2019) reforça que o lugar da avaliação nos cursos de Formação de Professores precisa ser reforçado, pois se permanecer com essa lacuna, os futuros professores levarão, como referência para a prática, as experiências avaliativas estudantis, sem um estudo aprofundado sobre o sentido da avaliação na sua práxis. Na mesma linha de pensamento, Tardif (2006) afirma que as concepções e condutas, do docente universitário, são extremamente importantes, visto que os discentes na universidade são futuros professores, e a relação docente/discente deve conceder uma prática de diálogo.

Destacamos que o curso de Licenciatura em Biologia combina conteúdos biológicos, mais técnicos e científicos, com conteúdos da área de ensino, mais pedagógicos. O Ministério da Educação (MEC), através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) espera que o professor de Biologia seja um profissional capaz de oferecer um entendimento dos seres vivos e do meio ambiente de forma que essa relação seja clara e os alunos tomem um posicionamento crítico (Brasil, 1999b). Nessa perspectiva, Lacerda e Abílio (2017) acreditam que o Ensino de Biologia, possibilita ao aluno desenvolver seu senso crítico e reflexivo, além de permitir o despertar do lado criativo dos alunos, já que abre espaço para relacionarmos os conteúdos com a realidade vivida no dia a dia, esse espaço acaba por proporcionar o aluno maior capacidade em entender e opinar a respeito de assuntos que influenciam em sua vida.

É válido salientar que para que um curso de Licenciatura forme professores, é preciso superar a ênfase na formação para a área específica (Viana, 2014; Lima, 2008). Faz-se necessário que haja um diálogo permanente entre as áreas específicas e pedagógicas do curso, pois assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo poderá ser explorado. Viana (2014) destaca que saber o conteúdo específico da área é essencial, mas é também extremamente necessário saber ensinar e avaliar os conteúdos para que os estudantes aprendam.

Nessa perspectiva, as práticas avaliativas pensadas e aplicadas no Ensino Superior podem contribuir com a construção das percepções desenvolvidas pelos estudantes, especialmente, na Formação de Professores. E é preciso ressaltar os impactos que um processo avaliativo nos cursos de Licenciaturas podem ter na Educação Básica. Hoffmann (2000, p.52) observa que:

Muito mais forte do que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer, a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser modelo seguido quando professor. O que tal fenômeno provoca é, muitas vezes, a reprodução de práticas avaliativas ora permissivas (a partir de cursos de formação que raramente reprovam os estudantes), ora reprovativas (a partir de cursos, como os de Matemática, que apresentam abusivos índices de reprovação nas disciplinas).

O fato da formação docente apresentar vários déficits na construção da Identidade Avaliativa (Guimarães, 2023) dos professores, resulta na reprodução de perspectivas avaliativas vivenciadas ao longo da trajetória estudantil, criando um ciclo reprodutivo de práticas muitas vezes conservadoras. (Viana, 2014).

Também podemos citar que há uma ausência de um plano de formação continuada para os professores formadores da Licenciatura em Biologia, visto que muitos apresentam dificuldades com a natureza didática do ensino e se atém às suas áreas de especialização, e assim, reproduzindo modelos de avaliação que apenas verificam e conseqüentemente validam o caráter classificatório, quantitativo, excludente e punitivo da avaliação, que trazem repercussões na vida dos estudantes, que serão futuros professores.

1.5 TEMORES E EFEITOS DA AVALIAÇÃO

Ingressar em um curso superior pode representar uma importante transição na vida dos indivíduos, a passagem da adolescência para a vida adulta (Campos, Rocha e Campos, 1996). Essa transição vem repleta de cobranças e aprendizados evolutivos, onde o indivíduo conhece pessoas novas, desenvolvendo relacionamentos mais maduros, além de passar a se comprometer com o mundo acadêmico que vai lhe proporcionar uma formação profissional e assim um posterior preparo para o ingresso no mundo do trabalho.

A academia exige que o estudante universitário experiencie várias transformações e adaptações (Mondardo e Pedon, 2005), essas mudanças podem representar o estreitamento de um diálogo com diversos fatores considerados estressores, que são característicos do ambiente em questão, como ficar inseguro com as dúvidas e desencanto pela carreira escolhida, se ver frente a novas responsabilidades, está se distanciando dos familiares, dificuldade em consolidar relacionamentos, além do medo e ansiedade (Calais *et al.*, 2007), todos esses fatores, muitas vezes, contribuem nas dificuldades de aprendizagem, o que reflete no desempenho acadêmico (Mondardo e Pedon, 2005).

Compartilhar a vida com estressores é inevitável, visto que nos encontramos em incessantes mudanças impostas pelo dia a dia, nossa mente e corpo são postos a essas adaptações continuamente.

Para Viana (2023, p. 131)

Esse medo vai além da esfera acadêmica, pois pode ocorrer nas situações em que é necessário passar por testes na vida cotidiana, como, por exemplo, tirar a habilitação para dirigir, fazer uma entrevista de emprego ou prestar um concurso; ou ainda em qualquer situação em que haja a mínima possibilidade de sermos julgadas, como se apresentar em um espaço novo, fora do ciclo de amizade, ser o centro de atenções em uma festa ou, simplesmente, falar em público.

Mercuri e Polydoro (2004) explicam que a inserção e trajetória do estudante no ambiente acadêmico, compreende inúmeras características psicológicas, com isso a instituição se conforma como peça fundamental no desenvolvimento dessas características. Para Almondes e Araújo (2003) o ambiente universitário está entre um dos mais estressores potenciais indutores da ansiedade. O ingresso na universidade é caracterizado pelo aumento da carga de estresse, pois os estudantes passam a ser submetidos a diversas formas de avaliações, que para muitos, vão definir o futuro do profissional formado.

Conforme Lipp (1996, p. 20):

Stress é definido como uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, causada pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo que a faça imensamente feliz.

Fontana (1991) acredita que vivenciar momentos estressores repercute em domínios distintos: o físico, cognitivo, emocional e comportamental. Soifer (1992)

ratifica que as repercussões da exposição ao estresse excessivo são observáveis em três campos distintos: o corpo, a mente e o social.

O estresse não é uma doença, é apenas a capacidade do corpo de lidar com as situações que surgem, para depois responder a um determinado estímulo que varia de pessoa para pessoa. Rossi (1991) concorda com a ideia e difunde que o estresse tem dois lados, um positivo e outro negativo. Primeiro, o estresse identifica os estímulos que o excita e sustentam, sem os quais a vida de muitas pessoas seria monótona e sem valor; por outro lado, representa também as condições em que o indivíduo tem de suportar exigências que não consegue suportar, quer em nível físico, quer em nível psicológico, levando-o assim ao colapso.

No decurso da vida acadêmica, muitos são os fatores que podem desarranjar a performance de um aluno, como os vícios, a pressão do professor, os hábitos individuais e as responsabilidades que o aluno vivencia. Na vida acadêmica, o estado de estresse, decorrente das demandas externas e pessoais, podem, conseqüentemente, afetar o sucesso acadêmico do aluno, apresentando efeitos sobre sua conduta, desempenho e rendimento. Já que a realização de atividades de estudos demandam atenção, concentração, memória e raciocínio, características que o estresse altera e/ou reduz consideravelmente.

A avaliação tem sido utilizada como uma ferramenta de poder nas mãos de docentes em todos os níveis educacionais. Por meio da violência simbólica, docentes controlam e disciplinam grupos de estudantes. Quem nunca teve receio de discordar de uma professora para não comprometer a nota da prova? Ou temeu conversar com colegas de turma para evitar uma repreensão pública? Quantas vezes estudantes que não seguem as regras impostas foram chamados à coordenação ou direção da escola? Embora os castigos físicos não sejam mais permitidos, os castigos morais e psicológicos ainda estão presentes nas salas de aula. (Viana, 2023)

Em meados dos anos de 1960 houve um crescente nos estudos voltados para entender o contexto avaliativo como um estressor. Considerando a avaliação da aprendizagem um forte estressor, os pesquisadores procuram entender seus efeitos negativos e quais instrumentos utilizar. Desde então, um considerável corpo de pesquisa foi desenvolvido demonstrando que os indivíduos respondem a situações avaliativas por meio de respostas fisiológicas e pensamentos irrelevantes que levam a um desempenho ruim (Sarason, 1980; Fletcher *et al.*, 1997).

As técnicas utilizadas nas avaliações da aprendizagem escolar, ainda apresentam características de modelos tradicionais, tratando a educação como um instrumento de reprodução e manutenção das condições sociais. Ciente disso, podemos afirmar que os contextos de avaliação são considerados estressores, pois pesquisas têm sido realizadas desde as décadas de 1960 e 1970 para identificar os efeitos rebote desse transtorno, entender o desenvolvimento do estresse e desenvolver formas de analisá-lo (Karino, 2010).

O modelo de avaliação, muitas vezes aplicado, é definido por meio da classificação, reduzindo o ato de avaliar a criar padrões de rotulação, classificando os estudantes apenas através de notas e conceitos, separando a turma em: acima da média, na média e abaixo da média. Tais condutas produzem consequências negativas, chegando a estigmatizar os estudantes.

Segundo Freitas (2003, p. 45),

A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam a relação professor-aluno e vice-versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e autoimagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso.

Macher *et al.* (2011) evidenciam que quando postos à frente de circunstâncias examinadoras, as pessoas que apresentam ansiedade se distraem e ficam incapazes de delimitar as opções disponibilizadas, pois apresentam um pensamento que atrapalha o resultado. A relação do desempenho acadêmico e a ansiedade possui uma natureza recíproca, pois ela produz padrões aversivos de motivação que influenciam na aprendizagem e no desempenho (Zeidner e Matthews, 2010).

Oliveira e Duarte (2004) constataram que, diante da exposição oral, os estudantes apresentam reações físicas como: taquicardia, tremores e transpiração excessiva. Isso os leva a apresentarem pouca concentração durante as atividades. Nessa mesma perspectiva, Camelo e Angerami (2004) evidenciam alguns sinais físicos e psicológicos que resultam do estresse, dentre eles: ansiedade, tensão, angústia, insônia, alienação, preocupação excessiva, dor de cabeça e musculares e incapacidade em se concentrar. Além disso, Busnello *et al* (2009) acreditam que o déficit na aprendizagem, tem se associado a experiências com eventos estressores.

Outro mal associado ao estresse é a depressão, que causa prejuízo na produtividade acadêmica, alterações cognitivas e no humor. Vários estudos abordam as causas e efeitos do estresse negativo e como ele pode ocasionar diversos prejuízos na atenção e na capacidade de aprendizagem e que em casos mais graves, passar por eventos estressores pode direcionar o estudante a transtornos psiquiátricos graves, como a depressão.

Conforme estudo de Brown *et al.* (2014), existe uma convicção de que o ser humano apresenta sobre sua capacidade de atingir o sucesso em uma atividade, a autoeficácia. Onde o indivíduo trabalha com a expectativa de resultados influenciando ativamente em seus níveis de ansiedade. O fato apresentado permite afirmar que quanto maior o nível de autoeficácia, maior serão as expectativas de resultados e menor a ansiedade apresentada pelo indivíduo e o contrário também é verdadeiro. Assim, buscando alternativas que ajudem a minimizar ou ocultar os impactos advindos de eventos estressores, os estudantes contam com vários tipos de estratégias para fugir dos efeitos negativos dos processos avaliativos.

1.6 COMO FUGIR DOS EFEITOS DA AVALIAÇÃO?

A saúde física dos estudantes tende a ser comprometida. A preparação para as avaliações pode levar à privação de sono que afetam a saúde física e mental. Além disso, o estresse crônico associado às avaliações pode causar problemas de saúde, como dores de cabeça e problemas digestivos.

Cobranças e expectativas pessoais e sociais são fatores estressores que podem estar ligados aos anos vividos na graduação. Viver rodeado por esses fatores é o que transforma o processo em algo estressante, gerando efeitos negativos e causando estímulos emocionais que tendem a perturbar a homeostase.

Mega *et al.* (2014), desenvolveram uma pesquisa onde acreditam que as emoções negativas, vivenciadas por estudantes universitários, influenciam negativamente na motivação e no desempenho. Estudos de Eckert *et al.* (2016) corroboram com o de Steel (2007) afirmando que as emoções negativas, por vezes, se relacionam com comportamentos de procrastinação.

A ansiedade é, de longe, a emoção acadêmica mais estudada, Para Guimarães (2014, p. 25), a “ansiedade é uma sensação subjetiva de inquietação,

pavor ou apreensão e pode variar de acordo com o perigo percebido”. Guimarães (2014) também defende que a ansiedade é um fenômeno normal, porém passa a ser patológico quando afeta as atividades cotidianas, por exemplo quando o estudante decide desistir de apresentar um seminário.

Além dos medos, relacionados a avaliação da aprendizagem, a independência que vem com a idade adulta e a entrada na universidade, que em muitos casos inclui morar longe dos familiares, impõe aos estudantes mudança na rotina do dia a dia e na falta de apoio, mediante fatores estressores como avaliações, sobrecarga de estudo e problemas de relacionamentos, os estudantes podem vivenciar grandes impactos na saúde mental e na qualidade de vida que os direciona a um adoecimento.

Fontana (1991) elenca possíveis repercussões do excesso de estresse, categorizando-as em efeitos:

- Efeitos Cognitivos: decréscimo da concentração e atenção, deterioração da memória, aumento do índice de erros, dificuldade e demora para responder a estímulos.
- Efeitos Emocionais: aumento das tensões físicas e psicológicas, mudanças nos traços de personalidade, agravamento dos problemas de personalidade existentes, enfraquecimento das restrições morais e emocionais, surgimento de depressão e sensação de desamparo, diminuição da autoestima.
- Efeitos Comportamentais: aumento de problemas de articulação verbal, diminuição de interesses e entusiasmo, aumento do absenteísmo, crescimento do uso de drogas, diminuição dos níveis de energia, alterações no sono, surgimento de comportamentos bizarros, aumento da possibilidade de suicídios.

O Fórum Nacional de Pró Reitores de Assuntos Estudantis - FONAPRACE (2014), realizou uma pesquisa com 939.604 estudantes de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), onde uma das questões se referia aos tipos de dificuldades emocionais que podem ter interferido na vida acadêmica, dos estudantes, nos últimos 12 meses. Os dados obtidos refletem que 79,8% (794.804) dos estudantes relataram a existência de dificuldades emocionais nos últimos doze meses. Dentre essas dificuldades emocionais a ansiedade foi a mais assinalada em âmbito nacional 58,36% do total de graduandos marcaram este item. Em seguida, outras

quatro dificuldades se destacaram: desânimo/falta de vontade de fazer as coisas (44,72%), insônia ou alterações significativas de sono (32,57%), sensação de desamparo/desespero/desesperança (22,55%) e sentimento de solidão (21,29%). Em torno de 20% dos estudantes também marcaram “tristeza persistente” e “sensação de desatenção/desorientação/confusão mental”. Um percentual de 13% respondeu que passou por problemas alimentares, podendo ser problemas com alterações de peso ou de apetite, bulimia ou anorexia. Sofrem com medo/pânico 10,56% do total de pesquisados. E, embora com participações relativas menores, merece atenção o número de estudantes que assinalaram os itens “ideia de morte” (59.969 ou 6,38% do total de pesquisados) e “pensamento suicida” (38.838 ou 4,13%).

Alguns estudos nacionais se debruçaram a investigar a saúde mental de estudantes universitários, tais estudos evidenciam a predominância de sintomas e efeitos psicopatológicos, mesmo sendo aplicados diferentes instrumentos e analisando estudantes de diferentes cursos e períodos, (Mondardo & Pedon, 2005; Souza, 2011; Carlotto & Câmara, 2006; Neufeld & Nogueira, 2014; Cerchiari et, al., 2005; Arino & Bardagi, 2018; Bohry, 2007; Calais et, al., 2007).

Como decorrência dos efeitos da avaliação, estudos têm evidenciado uma crescente em casos de suicídio, depressão, uso de drogas, distúrbios conjugais e disfunções profissionais, que tendem a prejudicar o pessoal e social dos estudantes acometidos. Pekrun (2006) afirma que o embate com as dificuldades acadêmicas e a pressão de uma avaliação faz com que os estudantes desenvolvam emoções negativas como a ansiedade. Desenvolver essas emoções se torna um hábito que resulta em esquemas mentais procedimentais. Então sempre que o estudante se colocar frente a uma ocorrência parecida, de modo inconsciente, ele evocará aquele esquema mental e isso o levará a se sentir ansioso.

Com o passar do tempo fica mais claro que as instituições de ensino superior (IES) devem ser consideradas ambiente de risco para a saúde mental, junto a isso cresce a necessidade de estudos a respeito dessa problemática.

Arino e Bardagi (2018) evidenciam que estudantes universitários costumam usar drogas lícitas e/ou ilícitas para buscar alternativas que possam reduzir ou mascarar os efeitos relacionados a estressores dos ambientes acadêmicos, como a avaliação. Nesse sentido, pesquisas mostram que os estudantes são vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos de saúde mental e tendem a vivenciar experiências

personais e emocionais negativas mais fortes, como tristeza, medo, cansaço, ansiedade, confusão, depressão e desorientação. Assim, devemos ressaltar que cada pessoa reage de maneira diferente face a situações que causam desconforto e que ter uma base de apoio (que pode ser a família, amigos, e os próprios professores) é essencial para a sua superação (Abreu *et al.*, 2002).

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO

A natureza da avaliação é sistematizada de acordo com as tendências e momentos sócio-econômicos e político-organizacionais, desta maneira, através da determinação do modelo teórico da avaliação a ser utilizado pelo avaliador, vão se estabelecer os instrumentos, os procedimentos, os critérios de correção e a exposição dos resultados vinculados à avaliação. Essas escolhas intensificam as características da geração da qual o avaliador apoia seus ideais.

Diferentes pesquisadores se debruçaram sobre a tarefa de tornar periódica a trajetória das concepções históricas da avaliação da aprendizagem. Dentre eles podemos citar Stufflebeam e Shinkfield (1987), Arredondo e Diago (2009) e Guba e Lincoln (2011).

Para os autores Guba e Lincoln (2011), a avaliação passou por três fases de evolução de conceitos, que denominaram de Gerações: mensuração, descrição e julgamento. E, diante de um olhar criterioso sobre suas características, propuseram uma Quarta Geração, denominada por ele de Avaliação da Negociação. Contudo, para Lima Filho e Trompieri Filho (2013), atualmente, incorpora-se uma quinta geração da avaliação educacional denominada de avaliação social.

A avaliação insere-se como uma abordagem sistemática de atitudes que devem ser tomadas na ação avaliativa, onde as análises teóricas subsidiarão julgamentos valorativos. Avaliar, não se constitui algo acabado, pronto, autossuficiente, mas possibilita explicação de um fenômeno, analisa suas causas, prováveis consequências, sugere possíveis elementos de discussão pensados anteriormente para uma tomada de decisão que considere os fenômenos analisados criticamente. (Vianna, 2000).

2.1.1 Primeira Geração da Avaliação – Medida

A Primeira Geração da Avaliação foi marcada pelo modelo tradicional de avaliação, que se baseava principalmente em testes e provas escritas para medir o

conhecimento dos estudantes. Esse modelo de avaliação era centrado no professor, que determinava os conteúdos e objetivos a serem avaliados, assim como os critérios de avaliação.

Guba e Lincoln (2011), expõe que nesta geração não havia distinção de avaliação e medida, a avaliação apresentava ênfase na elaboração dos instrumentos para, a partir destes, definir o rendimento escolar. Nas décadas de 1920 a 1930 esta geração foi de grande importância na mecânica da elaboração de testes. O avaliador exercia um papel meramente técnico, os testes e exames assumiram papéis hegemônicos na classificação dos alunos. Ciente do contexto, esta geração da avaliação foi entendida como medida, já que, a partir dela atribuía-se os caminhos a serem tomados.

A Primeira Geração tem como característica principal a medida e é conduzida apenas ao final do processo de ensino, numa tentativa de quantificar até que ponto os estudantes são capazes de reproduzir o que foi comunicado pelo professor em relação à Ciência estudada em sala de aula. Assim, a memorização era o foco da aprendizagem e, conseqüentemente, das avaliações. As respostas, diante disso, eram objetivas e corrigidas a partir de um gabarito rígido e o erro desconsiderado. Além disso, a interação era nula entre os estudantes nas aulas e por isso as avaliações também eram individuais. Os resultados da avaliação eram frequentemente utilizados para tomar decisões sobre a progressão do aluno ou para selecionar alunos para programas específicos, já que, o poder de escolha se centrava tão somente nos professores.

Para Guba e Lincoln (2011, p. 28)

Os exames escolares foram utilizados durante centenas de anos para avaliar se os alunos haviam conseguido “dominar” o conteúdo de diversos cursos ou assuntos nos quais haviam sido iniciados. Conteúdos apropriados eram definidos com base em sua autoridade, fossem eles Aristóteles, a Bíblia ou, mais recentemente, as descobertas da ciência. O principal objetivo da escola era ensinar às crianças o *que se reconhecia como certo*; para demonstrar que tinham domínio, as crianças tinham que regurgitar esses “fatos” em exames, que eram em essência testes de memória.

Como dito, a primeira geração da avaliação é a geração da mensuração, e muitas vezes referida como avaliação tradicional e/ou clássica. Segundo Guba e Lincoln (2011, p. 28) “Dentre as influências iniciais, a mais importante é a mensuração de diferentes atributos de crianças e jovens em idade escolar. Os

exames escolares foram utilizados durante centenas de anos para avaliar se os alunos haviam conseguido dominar o assunto...”

Viana (2023, p. 69) esclarece que:

A Primeira Geração da Avaliação tem um caráter de controle e é voltada para o aspecto individual, seletivo e classificatório. É realizada ao final de um determinado período de ensino, pois visa o produto da aprendizagem. O seu objetivo principal é medir a capacidade de reprodução com exatidão dos conteúdos que foram “transmitidos” através de aulas expositivas. Assim, sua principal característica é a ênfase nos resultados quantitativos, buscando mensurar o desempenho escolar de forma numérica.

É possível caracterizar vários elementos que marcam essa abordagem, como:

- Foco em Testes e Exames;
- Ênfase na memorização e reprodução do Conteúdo;
- Avaliação Quantitativa;
- Autoridade do Professor;
- Finalidade de Classificação;
- Nenhum Feedback Formativo.

Em síntese, a geração da mensuração é predominantemente baseada em testes e exames padronizados e formais. Essas avaliações são regularmente realizadas no fim de um período a fim de quantificar a aprendizagem dos estudantes. Essa abordagem apresenta foco na memorização e repetição de fatos, datas, fórmulas, etc.

Todos os estudantes são avaliados sob os mesmos critérios que no geral estão voltados para o quanto eles podem recordar e reproduzir. Os resultados são expressos através de termo quantitativos, com a classificação numérica em notas. Os estudantes vivenciam um ambiente onde são realizadas diversas comparações, ora com as normas estabelecidas, ora com a performance dos outros estudantes.

Na primeira geração de avaliação, o professor é o único avaliador. Onde seu papel é decidir as perguntas, corrigir os exames e atribuir as notas. Não há participação dos estudantes no processo de avaliação, a não ser reproduzir o que foi visto, na sala de aula, durante os exames. Também não existe possibilidade e

espaço para implementação de uma avaliação a fim de promover um feedback, mesmo que mínimo, aos estudantes.

Embora a Primeira Geração da Avaliação tenha sido relevante para estabelecer a importância da avaliação como parte do processo educacional, sua abordagem tradicional é criticada por não atender às necessidades dos estudantes e por não ser capaz de avaliar as habilidades, os conhecimentos relevantes para o desenvolvimento e por não refletir o processo de aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que ela não leva em consideração a diversidade, habilidades e necessidades individuais encontradas em uma sala de aula, além de não fornecer feedback efetivo para melhorar o aprendizado dos alunos.

Apesar de ser amplamente utilizada, a primeira geração de avaliação abre precedentes para críticas, já que ela:

- Não aborda habilidades críticas e de pensamento complexo;
- Contribui para o estresse e a ansiedade dos estudantes;
- Promove a aprendizagem de forma superficial em vez de uma compreensão profunda;
- Não considera as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.

Defronte as lacunas evidenciadas pela Primeira Geração da Avaliação, surge a Segunda Geração, partindo de um cenário crítico em relação às lacunas da geração anterior.

2.1.2 Segunda Geração da Avaliação – Descrição

Como dito, a Segunda Geração da Avaliação manifestou-se como uma resposta às limitações do modelo tradicional de avaliação da Primeira Geração. Seu surgimento buscava entender o objeto da avaliação, já que a geração anterior apresentou falhas. A presente geração foi designada de Geração da Descrição ou Geração por objetivos, apresentando como principal característica a descrição dos aspectos fortes e fracos relacionados aos objetivos previamente estabelecidos. (Guba e Lincoln, 2011)

Ainda que o avaliador continuasse a exercer papel técnico, nesta geração ele passa a caracterizar os padrões e critérios, o que justifica o título atribuído a esta geração. Diante do contexto vivenciado na época, foi iniciado, empiricamente, pesquisas que davam ênfase na premência de uma revisão do currículo das escolas, buscando uma melhoria no desempenho dos estudantes.

Para Guba e Lincoln (2011, p. 33)

[...] logo após a Primeira Guerra Mundial, tornou-se evidente que os currículos escolares precisavam passar por uma drástica reforma e que uma abordagem de avaliação que não conseguia oferecer outra coisa senão dados sobre os alunos não poderia servir aos propósitos da avaliação que naquele momento era contemplada.

Ralph Tyler, um dos principais educadores e teóricos da avaliação educacional, foi um dos responsáveis por estabelecer as bases teóricas da Segunda Geração da Avaliação. Tyler contribuiu na construção de testes onde o principal foco era analisar se o estudante obteve aprendizagem sobre o que tinha sido traçado/ensinado. “Nesta fase emergiu o termo ‘avaliação educacional’ na expressão de Tyler (1934), então chamado o ‘pai da avaliação’.” (Firme, 1994. p. 7)

Em 1942, Tyler realizava sua pesquisa que apresenta a finalidade de aprimorar os currículos escolares, onde os objetivos educacionais passaram a ser avaliados regularmente pela escola e pelo sistema educacional, para assim identificar se existia eficácia na execução dos objetivos traçados. A aplicação da avaliação neste sentido tinha como objetivo fornecer informações úteis e formativas sobre o progresso do estudante, bem como sobre a eficácia da instrução, para que pudesse ser ajustado e melhorado continuamente. Tyler enfatizou a importância de avaliar tanto o domínio do conteúdo quanto às habilidades e processos de aprendizagem. Além disso, outra característica da Segunda Geração é a busca pela padronização e, mesmo superando a geração anterior, ainda existia a ênfase nos resultados, na quantificação e na classificação, mantendo-se, assim, ainda seletiva e excludente.

Conforme discutida por Guba e Lincoln, a segunda geração representa uma mudança importante e crítica em relação à primeira geração. Segundo Guba e Lincoln (2011, p. 35) a segunda geração é

“[...] uma abordagem caracterizada pela descrição de padrões de pontos fortes e fracos com respeito a determinados objetivos estabelecidos. O

avaliador cumpria a função de descritor, embora também se mantivessem os aspectos técnicos anteriores dessa função. A mensuração então deixou de ser tratada como equivalente à avaliação, sendo porém redefinida como um dos vários instrumentos que poderiam ser empregados em seu serviço.”

Na segunda geração, o processo avaliativo deveria começar com a definição clara dos objetivos educacionais. Esses objetivos deveriam guiar tanto o planejamento quanto a execução das atividades, bem como a avaliação de seus resultados.

Para Viana (2023, p.75)

Há de se destacar que a Segunda Geração, também conhecida como Geração da Descrição (ou Por Objetivo), deu esses primeiros passos nas escolas autorizadas para desenvolverem currículos mais responsivos e o seu diferencial foi, em vez de se concentrar apenas em medidas quantitativas, enfatizar a necessidade de uma descrição detalhada dos pontos fortes e fracos do objeto de Avaliação.

A avaliação, então, consiste em medir o quanto esses objetivos foram alcançados pelos estudantes, utilizando uma variedade de métodos e instrumentos para coletar dados relevantes.

É possível caracterizar vários elementos que marcam essa abordagem, como:

- A exclusividade dos dados quantitativos começa a ser questionada;
- Prioriza-se a descrição detalhada do desempenho e comportamentos dos avaliados;
- Utilização de métodos qualitativos, observações sistemáticas e relatórios descritivos;
- Respeito aos objetivos estabelecidos;
- Nessa geração a avaliação criteriosa é a avaliação útil;
- O sistema de referência é igual para todos os estudantes (busca pela padronização).

Em suma, a segunda geração chega com a crença de que não é suficiente apenas verificar o rendimento quantitativo dos estudantes (suas notas, sua média,

seus escores, dentre outros) nem tampouco se assegurar da viabilidade do tempo, das técnicas, dos instrumentos. É de extrema importância descrever os objetivos de ensino para avaliar em que medida esses objetivos foram alcançados ou não. Pela primeira vez a avaliação ganha uma dimensão pedagógica, porém ainda é dada uma grande ênfase aos resultados finais, por isso a dimensão seletiva se mantém.

A segunda geração preserva alguns elementos quantitativos para ajudar no sistema de comparação e classificação pretendidas, bem como para usar esses resultados na melhoria da eficiência da escola, de seus currículos e na modificação de padrões de comportamento. Com isso, as atividades avaliativas são realizadas dentro de um padrão para os grupos de estudantes, ou seja, a mensuração permanecia presente e a serviço da avaliação, mas não era mais vista como sinônimo de avaliação. (Viana, 2023)

Embora seja possível visualizar avanços em relação à primeira geração, Guba e Lincoln observam que a segunda geração ainda apresenta excessivo foco em normas e padrões predefinidos. Isso pode limitar a flexibilidade e a personalização da avaliação. Visto que, nessa geração a integração de métodos qualitativos ainda pode ser limitada, com uma dependência contínua em métodos tradicionais quantitativos, como testes e exames, que podem não capturar totalmente o aprendizado complexo e dinâmico dos estudantes.

Além dos problemas vistos, a segunda geração abre espaço para críticas quanto:

- Ser uma abordagem que pode limitar a flexibilidade e a personalização da avaliação, não considerando plenamente as diversas necessidades e contextos dos estudantes.
- São vivenciados muitos desafios na implementação;
- Apresenta dependência em métodos tradicionais;
- Mesmo superando a geração anterior, ainda existia a ênfase nos resultados, na quantificação e na classificação.
- Existe um enorme potencial para feedbacks superficiais.

Os problemas vivenciados pela Segunda Geração da Avaliação são questionados e abre precedentes para o surgimento de uma nova Geração.

2.1.3 Terceira Geração da Avaliação – Juízo de Valor

A Terceira Geração da Avaliação surge como resposta crítica às limitações encontradas nas gerações anteriores. A Terceira Geração ficou descrita como geração do julgamento ou juízo de valor (Guba; Lincoln, 2011), através dela foi proposto que indo além da mensuração e da descrição se faz necessário julgar, assim o avaliador toma posse de um papel de juiz, julgando todas as dimensões do objeto, incluindo os próprios objetivos previamente traçados.

A fim de superar o caráter excludente, vivenciado nas gerações anteriores, e apresentando uma preocupação com a percepção do estudante, manifesta-se a Terceira Geração, onde se faz necessário tomar decisões e determinar um valor, mérito e relevância ao objeto avaliado.

Para Guba e Lincoln (2011, p. 37)

O apelo para incluir o juízo de valor no procedimento de avaliação foi o marco do surgimento da avaliação de terceira geração, uma geração na qual a avaliação se caracterizou por iniciativas que visavam alcançar juízos de valor e na qual o avaliador assumiu o papel de julgador, mantendo igualmente as funções técnicas e descritivas anteriores.

A Terceira Geração ganhou destaque com estudos de teóricos como Cronbach (1963) e Scriven (1967), onde o principal propósito era elencar uma clara sinalização dos objetivos e o que seria feito com os resultados obtidos pelo avaliador.

Segundo Borges e Rothen (2019), Cronbach efetuou estudos na área da avaliação de programas de Ciências Sociais, os quais resultaram na obra *Designing Evaluations of Educational and Social Program* (Programa de avaliação educacional e social), que focavam em planificar a avaliação da aprendizagem. Já Scriven, em seu artigo *The methodology of evaluation* (Uma metodologia de avaliação), foi pioneiro na utilização do termo “avaliação formativa”, diferenciando-a da avaliação somativa, nos estudos da avaliação curricular. (Pinto; Rocha, 2011).

Com os estudos de Michael Scriven (1967) foi possível expor uma série de dificuldades que não obtiveram tratamentos adequados nas gerações anteriores.

Dentre os problemas podemos citar:

- Indicação com clareza dos objetivos, problemas e acertos frente a performance dos avaliados;
- O que deveria ser feito com os resultados obtidos;
- Os padrões de julgamentos eram definidos livremente, conforme o interesse das instituições;
- A necessidade de haver um especialista em avaliação, assumindo o papel de juiz.

Diferente de Ralph Tyler, Michael Scriven não criou um modelo avaliativo, mas, as ideias levantadas estudadas por Scriven iniciaram uma revolução no que se entendia do tema, principalmente a respeito da diferença entre os processos formativos e somativos, no contexto avaliativo. (Nascimento; Mota, 2004)

A terceira geração da avaliação questiona os testes padronizados e a ideia, ainda simples, do uso da avaliação para uma mensuração. Então ela surge como resposta crítica às limitações encontradas nas gerações anteriores e tendo como preocupação maior o julgamento. É introduzido a ideia de que a avaliação não deve se limitar à medição e descrição, mas deve incluir também julgamentos de valor. Isso significa que os avaliadores começam a analisar os dados coletados e fazer julgamentos sobre a eficácia, o valor e o mérito dos programas ou processos educacionais. A avaliação torna-se um processo mais interpretativo e subjetivo, levando em consideração diversos pontos de vista e contextos.

A terceira geração de avaliação, conforme apresentada por Guba e Lincoln, representa um significativo avanço nas práticas de avaliação. Como dito anteriormente, essa geração é caracterizada por apresentar o foco no julgamento de valor, diferenciando-se das gerações anteriores que apresentavam foco na medição e descrição de resultados.

Nessa geração, a avaliação não se limita a quantificar ou descrever fenômenos, mas envolve desenvolver um julgamento crítico sobre a eficácia, o valor e o mérito da avaliação. Guba e Lincoln argumentam que essa transição é essencial para tornar a avaliação mais relevante e útil para as partes interessadas.

De acordo com Guba e Lincoln (2011, p. 37)

O apelo para incluir o juízo de valor no procedimento de avaliação foi o marco do surgimento da avaliação de terceira geração, uma geração na

qual a avaliação se caracterizou por iniciativas que visavam alcançar *juízos de valor* e na qual o avaliador assumiu o papel de julgador, mantendo igualmente as funções técnicas e descritivas anteriores.

Os critérios de avaliação passam a ser peças fundamentais nesse contexto. Já que para fazer julgamentos válidos, os avaliadores devem elaborar critérios claros e bem definidos, levando em consideração as metas e os objetivos específicos da avaliação. Tal procedimento exige uma análise criteriosa do processo empregado e dos dados coletados, além disso o professor procura manter um equilíbrio entre rigor metodológico e interpretação subjetiva.

Viana (2023, p. 79) explica que

Essa geração enfatiza a importância de utilizar os resultados da Avaliação para tomar decisões educacionais fundamentadas. A ideia é que a Avaliação forneça informações úteis para a melhoria contínua do ensino e para a promoção do desenvolvimento das estudantes. Dessa forma, o uso dos seus resultados permite a adaptação das práticas e abordagens de acordo com as necessidades educativas, na perspectiva de alcançar os objetivos de ensino.

É possível caracterizar vários elementos que marcam essa abordagem, como:

- Enfoque no Julgamento de Valor;
- Necessidade de critérios claros para fazer esses julgamentos de valor;
- Interpretação e o julgamento são inerentemente subjetivos;
- Importância de considerar diferentes perspectivas e pontos de vista.

Apesar da ênfase nos julgamentos de valor, não podemos descartar a importância do rigor metodológico. A coleta e análise de dados devem ser conduzidas de maneira sistemática e robusta, garantindo que os julgamentos sejam fundamentados em evidências sólidas. A combinação de rigor metodológico com uma interpretação crítica permite avaliações mais confiáveis e úteis.

Outra característica importante da terceira geração é a consideração de múltiplas perspectivas. Guba e Lincoln sugerem que os avaliadores devem envolver

diferentes *stakeholders*² (ou partes interessadas) no processo avaliativo, reconhecendo que diversos grupos podem ter diferentes critérios e valores. Isso enriquece a avaliação, tornando-a mais inclusiva e representativa das diversas vozes e interesses envolvidos.

Além disso, a terceira geração é sensível à complexidade e ao contexto dos programas avaliados. Guba e Lincoln argumentam que os avaliadores devem levar em conta os fatores contextuais que podem influenciar os resultados dos programas. Essa sensibilidade ao contexto ajuda a produzir avaliações mais precisas e relevantes, refletindo as nuances e particularidades de cada situação.

Em resumo, a terceira geração de avaliação proposta por Guba e Lincoln é uma abordagem que integra julgamentos de valor e interpretações subjetivas de maneira consciente e justificada. Ela representa um avanço em relação às gerações anteriores, proporcionando uma avaliação mais holística, contextualizada e útil para os *stakeholders*, ao mesmo tempo em que mantém o rigor metodológico necessário para fundamentar esses julgamentos.

Mesmo com os avanços em relação às gerações anteriores, podemos criticar a terceira geração da avaliação quanto:

- Excessivo uso de subjetividade no processo avaliativo;
- A ausência de critérios padronizados;
- A necessidade de coletar, analisar e interpretar uma ampla gama de dados qualitativos e quantitativos, e de envolver múltiplos *stakeholders*, pode tornar o processo mais trabalhoso e caro;
- Estabelecer critérios claros e bem definidos para os julgamentos de valor pode ser desafiador;
- A qualidade dos julgamentos de valor depende muito da competência, experiência e integridade dos avaliadores;
- Resistência à Mudança.

As críticas, feitas à presente geração, não diminuem a sua relevância e contribuições, mas destacam os desafios e considerações que devemos abordar para melhoria da eficácia e a aceitação dessa abordagem.

² Para Guba e Lincoln, os *stakeholders* são todos os indivíduos ou grupos que possuem interesse direto ou indireto em um processo avaliativo, podendo influenciar ou ser impactados por ele.

A Terceira Geração, apesar de trazer grandes avanços, em relação às anteriores, apresenta uma característica limitante, que a deixa como parte das anteriores, que é a tomada de decisão, a condução dos conteúdos e a rotina das aulas que ainda estavam centradas no professor. E, diante disso, Guba e Lincoln (2011) propõem uma Quarta Geração da Avaliação.

2.1.4 Quarta Geração da Avaliação - Negociação

Com o passar dos anos o debate a respeito da legitimidade do juízo de valor e de sua discrepância relacionada à relação social, tendo em vista que o professor ainda se apresenta como o dominante da relação já que pertence a ele o poder de juiz, gera munção para estudos referentes a uma Quarta Geração da Avaliação, a Geração da Negociação, que propõe a co-autoria de professores e estudantes no processo educativo.

A Quarta Geração da Avaliação foi proposta por Guba e Lincoln (2011) em sua obra *Fourth Generation Evaluation* (Avaliação de Quarta Geração), que apresenta características das gerações anteriores ainda sendo reguladora e mediadora. É uma abordagem mais crítica e reflexiva da avaliação, que se concentra na compreensão dos contextos sociais, culturais e políticos em que ocorre a avaliação. Ela enfatiza a participação e empoderamento dos *stakeholders* (pessoas motivadas ou subordinadas pela avaliação), incluindo estudantes, professores, comunidades, políticos e outros. Essa característica a diferencia das demais, já que o diálogo é um elemento primordial no processo colaborativo

Guba e Lincoln (2011, p.59) definem:

A avaliação de quarta geração é um modelo de avaliação em que as reivindicações, preocupações e questões dos grupos de interesse ou interessados (*stakeholders*) servem como enfoques organizacionais (princípio para determinar quais informações são essenciais), que são implementados de acordo com os preceitos metodológicos do paradigma de investigação construtivista.

Na quarta geração se considera o acordo entre as partes com valores diferenciados, mas respeitando as diferenças identificadas, desta maneira, quanto maior a preocupação e atenção às questões e métodos avaliativos, melhor será o resultado para elevação do nível de negociação, capacidade de responder aos interessados no processo e objeto da avaliação (Firme, 1994).

A Quarta Geração apresenta um olhar crítico do processo de avaliação tendo a negociação como elemento essencial. É caracterizada pelos seguintes objetivos:

- Promover uma compreensão mais ampla e crítica dos processos educacionais e das políticas educacionais em seus contextos sociais, culturais e políticos;
- Fornecer informações úteis para a tomada de decisões, empoderando as partes interessadas e promovendo mudanças sociais mais amplas;
- Obter informações, quantitativas e qualitativas, e adotar estratégias que subsidiem a negociação;
- Promover a participação e o engajamento dos *stakeholders* em todas as etapas do processo de avaliação, reconhecendo e valorizando seus conhecimentos e perspectivas;
- Utilizar abordagens multidisciplinares e participativas de avaliação, que integram diferentes perspectivas e disciplinas para uma compreensão mais ampla e abrangente dos processos educacionais e das políticas educacionais;
- Promover uma avaliação mais crítica e reflexiva, que vá além da simples medição do desempenho dos alunos e do sistema educacional.

Todos os objetivos procuram integrar as dimensões política, social, técnica, cultural e contextual. Uma das principais características da Quarta Geração da Avaliação é a utilização de métodos de avaliação participativos, que envolvem as partes interessadas em todas as etapas do processo de avaliação. Esses métodos buscam promover a voz e a participação dos *stakeholders*, bem como reconhecer e confrontar o conhecimento e as perspectivas locais e culturais.

O conceito de avaliação trazido pela Quarta Geração se dá através da busca pela qualidade da realidade do ensino e da aprendizagem. Nesta geração podemos observar indícios de mudanças pertinentes às práticas e aos conceitos, comparados com as gerações anteriores. Novos olhares são lançados para o tema avaliação da aprendizagem educacional, sendo assistido por uma abordagem democrática e formativa, onde a natureza de seu processo e resultados estão intimamente ligados com as variáveis contextuais e com a tomada de decisões. O grande encargo do professor se centra em intensificar a potência do estudante.

A quarta geração da avaliação, proposta por Egon Guba e Yvonna Lincoln, representa uma abordagem transformadora e inovadora no campo da avaliação. Enfatizamos que esse modelo surge como uma reação às limitações percebidas nas três gerações anteriores, que focaram principalmente na medição de objetivos, na descrição sistemática e na atribuição de valor. A quarta geração se destaca por sua ênfase na participação dos *stakeholders* e na negociação dos significados e interpretações dos dados coletados.

Guba e Lincoln (2011, p.47) afirmam que é extremamente importante a proposta de uma abordagem alternativa e esclarecem que:

[...] designamos pelo título desajeitado, mas ainda assim bastante descritivo, de *avaliação construtivista responsiva ou respondente*. O termo responsivo ou respondente é usado para designar uma forma diferente de focalizar uma avaliação, isto é, de escolher o que temos chamado de parâmetros e limites da avaliação.

Viana (2023, p. 81) afirma que

A Quarta Geração da Avaliação, também conhecida como Avaliação da Negociação (ou Responsiva), concentra-se na interpretação do processo avaliativo, considerando as relações existentes, os atores envolvidos e seus condicionantes. Além disso, enfatiza os aspectos políticos da Avaliação, vendo-a como um veículo de transformação e emancipação.

Esse modelo de avaliação é caracterizado pela metodologia conhecida como "avaliação responsiva e naturalista". A avaliação responsiva é orientada pelas questões e preocupações dos *stakeholders*, adaptando-se conforme novas informações e perspectivas reveladas durante o processo. A avaliação naturalista, por sua vez, enfatiza a observação e a coleta de dados em contextos naturais, sem a imposição de condições controladas artificialmente.

Central à quarta geração da avaliação é a premissa de que a realidade é socialmente construída. Em vez de buscar uma verdade objetiva única, Guba e Lincoln argumentam que diferentes grupos de interesse, ou *stakeholders*, possuem perspectivas variadas e legítimas sobre a realidade do programa ou política

avaliada. Assim, o processo de avaliação deve ser inclusivo e democrático, incorporando as vozes e preocupações de todos os envolvidos.

A quarta geração apresenta várias características principais que a distinguem das gerações anteriores. Aqui estão algumas das mais destacadas:

- **Abordagem Construtivista:** A avaliação é vista como um processo construtivista, onde a realidade é construída socialmente e múltiplas perspectivas são valorizadas.
- **Participação dos *Stakeholders*:** Enfatiza a inclusão e a participação ativa de todos os *stakeholders*, incluindo estudantes, professores, administradores, pais e a comunidade em geral.
- **Método Hermenêutico-Dialético:** Utiliza um método que promove o diálogo contínuo entre avaliadores e *stakeholders*, facilitando a construção coletiva de significados através de ciclos de argumentação e contra argumentação.
- **Critérios Qualitativos:** Valoriza critérios qualitativos como relevância, legitimidade e equidade, indo além das métricas quantitativas tradicionais.
- **Foco nos Processos e Contextos:** Examina não apenas os resultados finais, mas também os processos e contextos nos quais a aprendizagem ocorre, reconhecendo a influência de fatores externos e internos.
- **Abordagem Holística:** Considera a avaliação como um processo holístico, integrando múltiplas dimensões e perspectivas para uma compreensão mais abrangente da eficácia educacional.
- **Democracia e Inclusão:** Promove uma abordagem democrática e inclusiva, onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas, garantindo que a avaliação seja justa e equitativa.
- **Ética e Transparência:** Compromete-se com a ética e a transparência, assegurando que o processo avaliativo seja conduzido de maneira justa e aberta.
- **Resolução de Conflitos:** Habilidades de facilitação e mediação são essenciais, pois a abordagem reconhece e lida com conflitos e negociações complexas entre os *stakeholders*.
- **Flexibilidade e Adaptabilidade:** A abordagem é flexível e adaptável, permitindo ajustes ao longo do processo avaliativo para melhor atender às necessidades e contextos específicos dos envolvidos.

É possível entender que existe uma mudança significativa em relação às abordagens tradicionais da avaliação, promovendo um processo que é inclusivo, reflexivo e compreensivo da aprendizagem e todos os contextos possíveis.

Um aspecto distintivo da quarta geração é o uso do "julgamento hermenêutico-dialético". Este método envolve um processo iterativo de discussão e negociação, onde os avaliadores facilitam um diálogo contínuo entre os *stakeholders* para interpretar e dar sentido aos dados. Através desse diálogo, busca-se alcançar um consenso ou, pelo menos, uma compreensão mútua sobre os méritos e limitações do programa avaliado.

Em síntese, a quarta geração da avaliação proposta por Guba e Lincoln representa uma abordagem participativa, democrática e ética. Valorizando as múltiplas perspectivas, promovendo a negociação e o consenso entre os *stakeholders* e se empenhando em criar avaliações que sejam socialmente justas e contextualmente relevantes. Essa abordagem tem implicações profundas para a prática da avaliação, desafiando os avaliadores a se tornarem facilitadores de diálogos significativos e a abraçarem a complexidade inerente aos contextos sociais que investigam.

2.1.5 Quinta Geração da Avaliação?

Para Bouchard e Fontan (2008), apesar dos progressos relacionados ao campo das negociações, a quarta geração da avaliação ainda se restringia a interesses individuais, sendo necessário dar um salto qualitativo para atender às demandas contemporâneas. Os autores afirmam que a avaliação social, também conhecida como quinta geração da avaliação, assume um forte compromisso social e político, fundamentado na cooperação e na solidariedade, que transcende concepções individualistas.

Aprofundando a pesquisa, Viana (2023) evidencia que uma das críticas dirigidas à Quarta Geração da Avaliação, e que justificaria a criação de uma nova geração, é que ela é construtivista, relacionada às teorias que consideram o conhecimento como algo que é construído, vinculadas ao Cognitivismo, como as

teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, por exemplo. No entanto, o Cognitivismo é uma corrente de pensamento conservadora e, por essa razão, a Terceira Geração da Avaliação é representada por essa perspectiva.

Guba e Lincoln em seus estudos propõem uma mudança de paradigma na Quarta Geração. Eles destacam que entendem paradigma como “um sistema de crenças fundamental, um conjunto de suposições que estamos dispostos a aceitar, que serve como critério para orientar nossas atividades” (2011, p. 91). Essa mudança, proposta por Guba e Lincoln, refere-se à adoção de um Paradigma Construtivista em oposição ao Paradigma Convencional, que, segundo Guba e Lincoln (2011, p. 96), “também pode ser denominado paradigma positivista ou científico”.

Viana (2023, p. 88) explica o seguinte:

Talvez por razões de semântica (ou seja, palavras iguais com significados diferentes), quando lemos que Guba e Lincoln (1989, 2011) chamam a Avaliação de Quarta Geração de Construtivista, relacionamos ao Construtivismo (termo utilizado, muitas vezes, como sinônimo do Cognitivista). Ressaltamos, porém que o Cognitivismo está fundado no Paradigma Convencional, em que se considera que existe uma verdade objetiva

Outro aspecto, observado por Viana (2023), ao analisar as propostas da Quinta Geração foi o fato de que, ao perceberem que a Quarta Geração está inserida no paradigma cognitivista, sugeriram uma Quinta Geração com um enfoque politicossocial. No entanto, a base da Quarta Geração é, primeiramente, politicossocial (Viana, 2014). Isso é reforçado por Guba e Lincoln no princípio 4 que diz: “Avaliação é um processo sociopolítico. Aspectos sociais, culturais, políticos são integrantes no processo e tão importantes quanto são as considerações de adequações técnicas.” (2011, p. 291)

Aprofundando os estudos a respeito dos princípios e corolários da quarta geração de Guba e Lincoln, é possível notar, entre outros aspectos, seu caráter politicossocial, sociocultural, emancipatório e colaborativo. Perante o exposto Viana (2023) esclarece que no contexto científico e social em que vivemos atualmente, uma Quinta Geração da Avaliação não se justifica, uma vez que as ideias mais contemporâneas já estão presentes na Quarta Geração, como: a Avaliação enquanto um processo politicossocial e também sociocultural, contínuo, de

ensino-aprendizagem, emancipatório e colaborativo, fundamentado em uma construção baseada no consenso e na superação das concepções de causa e efeito.

2.2 ESTRATÉGIAS DE *COPING*

O conceito de *coping* segue os estudos da Psicologia desde seu primórdio, concentrando-se em investigar de que modo as pessoas se adaptam, frente às adversidades da vida. O termo *coping* surge a partir de pesquisas psicológicas referentes ao estresse, onde se conclui que não falamos apenas de um processo automático de estímulo-resposta, mas de um processo que é influenciado por fatores mediadores internos e/ou externos. Desde então, estudos sobre esses estressores psicológicos (percepção de ameaça, avaliação, estratégias de enfrentamento e adaptação) levaram à concepção do *coping* como parcela integrante do processo de estresse (Pais Ribeiro, 2005).

As estratégias de *coping* ou estratégias de enfrentamento são recursos cognitivos, emocionais e comportamentais que o indivíduo utiliza na tentativa de lidar com situações estressantes. (Lisboa *et al.*, 2002)

Segundo Lazarus e Folkman (1984, p. 141), os autores mais discutidos na literatura relacionada ao tema, o *coping* é traduzido como

esforços cognitivos e comportamentais, em constante mudança, de gestão de exigências externas e/ou internas específicas que são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo os recursos da pessoa.

Em outras palavras, o *coping* se refere à maneira como as pessoas buscam moderar suas reações cognitivas e comportamentais frente a uma situação estressante, sendo reputado como adequado quando as reações comportamentais e cognitivas permitem ao indivíduo controlar, de forma eficaz, a fonte ameaçadora.

Podemos também definir o *coping* como medidas que as pessoas utilizam para lidar com situações estressantes e difíceis. Existem muitas estratégias de enfrentamento diferentes, e a escolha de qual usar depende das necessidades e motivações individuais, pois o *coping* é percebido como um processo dinâmico, sensível às demandas do ambiente, às características humanas e aos recursos disponíveis para resolução de uma situação estressante (Fields & Prinz, 1997; Folkman & Moskowitz, 2004). São, portanto, consideradas fator fundamental no

enfrentamento ou adaptação a situações estressantes e podem funcionar como mecanismos eficazes para reduzir os efeitos de emoções fortes provocadas por tais situações. (Folkman; Lazarus, 1986).

Suls, *et al.* (1996) manifestam que é possível encontrar na história do *coping* três principais gerações de pesquisadores que apresentam diferentes linhas de pensamento, tanto em relação aos aspectos teóricos quanto aos metodológicos.

A Primeira Geração é expressa em trabalhos voltados à psicologia do ego, que consideram o *coping* como a aplicação de mecanismos para defesa, tendo sua motivação interna e inconsciente, como forma de confrontar conflitos sexuais e agressivos (Vaillant, 1994). No século IX Freud propôs que os mecanismos para defesa eram a dissociação, a repressão e o isolamento, e para o autor, esses mecanismos eram patológicos (Parker & Endler, 1992).

Seguindo essa perspectiva inicial, algumas distinções foram feitas no sentido de discernir os mecanismos de defesa das estratégias de *coping*. A principal alteração foi a distinção entre os comportamentos relacionados aos mecanismos citados por Freud, classificados como severos e inadequados em relação à realidade externa, originários de problemas antecedentes e derivados de elementos inconscientes. Já a conduta associada ao *coping* foi considerada mais flexível, adequada à realidade e orientada para o futuro, com derivações conscientes (Haan, 1963).

A Segunda Geração do *Coping* foi consagrada pelo trabalho de Richard Lazarus e seus associados, eles argumentaram a respeito de uma nova perspectiva para as estratégias de *coping*, e com isso passaram a conceituá-las como um processo transacional entre a pessoa e o ambiente, apresentando foco no processo e nos traços de personalidade, enfatizando os efeitos do comportamento e as determinantes situacionais (Folkman; Lazarus, 1980, 1985)

O estresse está associado a várias alterações no funcionamento do corpo, incluindo alterações nos sistemas físicos (como sistema endócrino, sistema imunológico e sistema nervoso) e nos sistemas comportamental, emocional e cognitivo. Muitas dessas mudanças acabam por exacerbar o desajuste do indivíduo ao ambiente de desenvolvimento, especialmente no ambiente escolar.

Um evento é considerado fator estressante quando entendido como o causador de prejuízos e perdas, e é neste momento que os indivíduos inclinam-se a fazer algo para dominar suas reações emocionais (Evans, 1998). Qualquer evento

pode ser indutor de estresse, pois essas respostas se associam a reações biológicas, sociais, psicológicas e espirituais.

McLean e Link (1994) defendem que situações estressoras podem ser divididas em duas classes: 1- Eventos de vida estressantes e 2- Tensão crônica. Os autores ainda afirmam existir pontos de convergência e sobreposição entre as duas classes. Para além disso, a classe 1 pode se dividir em outras duas categorias, chamadas: estressores recentes, habitualmente conhecidas como as experiências vividas no espaço de um ano, e estressores remotos.

Segundo o modelo proposto por Folkman e Lazarus (1980), o processo de *coping* envolve quatro características principais:

- 1) Interação do indivíduo com o ambiente;
- 2) Administração da situação estressora, em vez de controle ou domínio da mesma;
- 3) Avaliação da situação, ou seja, como o fenômeno é percebido, interpretado e cognitivamente representado na vida do indivíduo;
- 4) Mobilização de esforços, através dos quais os indivíduos irão empreender ações cognitivas e comportamentais para administrar as demandas internas ou externas que surgem da sua interação com o ambiente.

Lazarus e Folkman (1984) sugerem oito fatores importantes para o estudo do *coping*: confronto (esforços agressivos de alteração da situação, podendo apresentar grau de hostilidade e risco envolvido); afastamento (esforços cognitivos de desprendimento e minimização da situação); autocontrole (esforços de regulação dos próprios sentimentos e ações); suporte social (procura de suporte informativo, suporte tangível e suporte emocional); aceitação de responsabilidade (reconhecimento do próprio papel na situação e tentativa de recompor o problema); fuga e esquiva (estratégias para escapar ou evitar o problema); resolução de problemas (esforços focados sobre o problema, buscando alterar a situação); reavaliação positiva (criação de significados positivos, podendo, também, apresentar dimensão religiosa).

Na Terceira Geração, os pesquisadores deram foco ao estudo das convergências entre *coping* e personalidade (Suls *et al.*, 1996). Essa tendência é fomentada pela grande quantidade de evidências que apontam que os fatores

situacionais não são capazes de esclarecer toda a variação de estratégias de *coping* utilizadas pelos indivíduos (Antoniazzi *et al.*, 1998).

O modelo atual apresenta duas linhas conceituais para o *coping*, a primeira aborda o ponto de vista disposicional, sendo caracterizada como traço ou estilo, a segunda aborda o ponto de vista situacional, onde o *coping* é caracterizado como um processo cognitivo, ativo, consciente de avaliação e resposta a uma situação de estresse. Os comportamentos adotados nas estratégias de *coping* são motivados pelas características e pelos traços de personalidade dos indivíduos.

Lazarus e Folkman (1984) descrevem que os indivíduos estão inseridos em processos de avaliações cognitivas, onde percebe a causa e o nível de estresse gerados. Diante disso, existem duas formas de avaliação convergentes, que nos levam a definir: (i) o *potencial estressante* e (ii) as *estratégias necessárias*. Na primeira avaliação, o indivíduo determina o significado do evento como negativo, positivo ou indiferente. No caso de uma avaliação negativa chegaremos à segunda avaliação, onde o indivíduo avalia os recursos disponíveis para enfrentar o evento.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Uma investigação científica é um procedimento que busca a resposta de uma questão, por meio de etapas sistemáticas que vão conduzir o pesquisador para a expansão do conhecimento científico. Pestana e Gageiro (2007) defendem que as escolhas metodológicas concedem ao pesquisador alcançar seus objetivos, através da escolha de técnicas e métodos a fim de certificar a validade do estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para Magalhães Júnior e Batista (2021) o planejamento da pesquisa precisa levar em consideração o alcance, os limites das abordagens e a produção de discernimento sobre determinado fenômeno. Assim, com o objetivo de analisar as perspectivas de avaliação da aprendizagem presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) de Licenciatura em Biologia das Instituições de Ensino Superior (IES) Federais do Estado de Pernambuco e a influência de suas demandas avaliativas nas principais estratégias de *coping*, será produzida uma pesquisa documental.

Antes de justificarmos o uso da pesquisa documental se faz necessário estabelecer a principal diferença entre ela e uma pesquisa bibliográfica. No geral as duas possuem como base o estudo de documentos, no entanto, suas fontes podem apresentar distinções. Kripka, Scheller e Bonotto (2015), evidenciam que “no primeiro caso (pesquisa documental), denomina-se de fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico; no segundo (pesquisa bibliográfica), as fontes são secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema”.

Indubitavelmente, os documentos revelam concepções explícitas e implícitas de determinados estudos, isso, pode revelar a complexidade de uma determinada concepção a respeito de políticas públicas

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), a análise documental “[...] é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Empregar a pesquisa documental, permitirá analisar, criteriosamente, o projeto pedagógico do

curso (PPC), que é o documento que fundamenta e organiza o currículo de um curso, assim será possível entender se existe alguma menção a respeito do objeto de estudo.

Nessa perspectiva, a pesquisa documental terá uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Demo (2013, p.118), ela “quer fazer jus à complexidade da realidade [...]”. É uma pesquisa subjetiva, que apresenta uma maior preocupação na abrangência e aprofundamento das relações humanas. (Bastos, 2008)

Para Moreira (2011, p.76) a pesquisa do tipo qualitativa tem como interesse central “uma interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos à suas ações em uma realidade socialmente construída”. Ainda segundo Moreira (2011) a pesquisa qualitativa apresenta algumas alcunhas podendo ser chamada de naturalista, fenomenológica e interacionista simbólica. Naturalista, pois não há manipulação de variáveis e não apresenta um tratamento experimental, já que estuda o fenômeno no seu acontecer natural; fenomenológica, pois evidencia o subjetivo das atitudes humanas, o mundo do sujeito, interações e os significados que dá a essas experiências; interacionista simbólica, ao levar em consideração que a experiência humana perpassa pela interpretação, o que não ocorre de forma autônoma, e sim através das interações sociais que permitem a construção das interpretações, os significados e a visão de realidade do indivíduo.

Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) caracterizam a pesquisa de cunho qualitativo como uma “pesquisa que não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”. Já segundo Bogdan e Biklen (1994, p.49) “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.”

Quanto aos objetivos, o presente projeto se caracteriza como uma pesquisa descritiva.

Para Triviños (1987, p.110)

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores [...]

As pesquisas descritivas, habitualmente são realizadas por pesquisadores sociais que se preocupam com a atuação prática, sendo um tipo de pesquisa muito solicitado por organizações educacionais, empresas comerciais e partidos políticos. (Gil, 2008)

3.2 CAMPO DE PESQUISA

A princípio, o mapeamento das instituições ocorreu através da internet, onde foi realizado um levantamento das Instituições de Ensino Superior (IES), mais precisamente, IES da Rede Pública Federal, localizadas no Estado de Pernambuco, e envolve uma análise dos PPCs de Licenciatura em Biologia, com foco nas perspectivas avaliativas presentes no corpo do texto.

Foram mapeadas 6 (seis) IES. Nesta pesquisa, para resguardar as IES, mapeadas e escolhidas para serem analisadas, seus nomes foram substituídos e nomeadas da seguinte forma: IES A, IES B, IES C, IES D, IES E e IES F .

3.2.1 Critérios de Inclusão e Exclusão

Para selecionar as IES que participaram, consideramos os critérios de inclusão e exclusão abaixo:

Critérios de Inclusão

- I. Ser localizada no Estado de Pernambuco;
- II. Ser uma IES da Rede Federal;
- III. Ofertar o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade Presencial;

Critérios de Exclusão

- I. Não ser localizada no Estado de Pernambuco;
- II. Ser uma IES da Rede Privada de Ensino (com ou sem fins lucrativos);
- III. Não ter curso de Licenciatura em Biologia na modalidade Presencial.

Com a proposta dos critérios de inclusão e exclusão foi possível restringir a nossa lista a duas IES (INSTITUIÇÕES A e B) que totalizam três *campi* distintos, dois da instituição A e um da instituição B (Quadro 1).

Quadro 1 : Instituições Seleccionadas

IES *	LOCALIZAÇÃO	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	POSSUI O CURSO	MODALIDADE
INSTITUIÇÃO A (<i>campus</i> 1)	Pernambuco	Pública Federal	Sim	Presencial
INSTITUIÇÃO A (<i>campus</i> 2)	Pernambuco	Pública Federal	Sim	Presencial
INSTITUIÇÃO B	Pernambuco	Pública Federal	Sim	Presencial
INSTITUIÇÃO C	Pernambuco	Pública Federal	Não	-
INSTITUIÇÃO D	Pernambuco	Pública Federal	Não	-
INSTITUIÇÃO E	Pernambuco	Pública Federal	Não	-
INSTITUIÇÃO F	Pernambuco	Pública Federal	Não	-

Fonte: A autora (2024)

3.3 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados é o período da pesquisa em que o pesquisador converte os dados quantitativos e/ou qualitativos soltos em uma conclusão para responder a questão levantada pela pesquisa. Segundo Laville & Dionne (1999), os dados na forma bruta precisam ser preparados para se tornar utilizáveis na construção dos saberes. Para analisar os dados coletados utilizaremos como teoria Metodológica, a Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

3.3.1 Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016)

Bardin (2016, p.48) define a análise de conteúdo 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) dessas mensagens.”.

Bardin (2016), apresenta a utilização da análise de conteúdo em três etapas fundamentais: a Pré-análise, a Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados.

3.3.1.1 Pré-análise

É a fase organizacional dos dados, essa fase permite a constituição do corpus da pesquisa “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126). Será realizada uma leitura flutuante, que vai permitir uma primeira percepção das informações coletadas.

Nesse momento foi realizado o mapeamento das IES selecionadas a participarem da nossa pesquisa, a fim de entender a realidade institucional. Esse procedimento foi realizado utilizando os sites oficiais das IES.

Essa parte foi essencial para identificar, de forma organizada, as IES que atendem aos critérios necessários para a pesquisa. Esse processo garante que todas as instituições que oferecem o curso sejam incluídas, assegurando representatividade dos dados. Além disso, o mapeamento facilita a sistematização e delimitação da pesquisa, permitindo uma análise mais focada e eficiente de aspectos específicos, como os PPCs.

3.3.1.2 Exploração do Material

Com o corpus já estabelecido, foi possível um aprofundamento, a fim de estabelecer as unidades de registro e unidades de contexto. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 2016, p. 131). Na verdade, com uma pré-análise bem realizada, essa Etapa “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 2016, p. 131).

Então foram selecionados os PPCs dos cursos, que seriam analisados e assim iniciamos o processo de caracterização das propostas de avaliação da aprendizagem. De posse das ementas dos cursos, identificamos os componentes curriculares de Educação e analisamos como cada um apresenta a discussão

acerca da avaliação da aprendizagem, nossa intenção foi entender qual o espaço da avaliação dentro daqueles cursos e com isso classificá-los dentro das Gerações da Avaliação.

Com as considerações a respeito da categorização das Gerações da Avaliação presentes nos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, partimos para o próximo momento que consistia na descrição das relações entre as Gerações da Avaliação e as Estratégias de *Coping*.

Entender a relação entre as Gerações da Avaliação e as Estratégias de *Coping* foi importante para estabelecer de que modo cada abordagem de avaliação pode influenciar diretamente como os estudantes lidam com o estresse e a pressão acadêmica.

Essa compreensão é fundamental para instituições e educadores que desejam criar ambientes de aprendizagem que não apenas avaliem o conhecimento, mas que também promovam o bem-estar emocional dos estudantes.

3.3.1.3 Tratamentos dos Resultados

Nessa etapa é realizada a análise, propriamente dita. Para Bardin (2016, p. 147) o tratamento dos resultados emergem por meio de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Buscamos refletir e ponderar as classificações, com base nos dados coletados, realizadas na fase anterior, a fim de estabelecer relações com a realidade e conexão com as ideias. Os dados foram tratados de forma significativa para compreendermos a influência das demandas avaliativas de cada geração, em relação às estratégias de *coping*.

O quadro a seguir apresenta uma síntese do passo a passo realizado, combinando os objetivos específicos da pesquisa com o procedimento metodológico realizado.

Quadro 2: Objetivos e etapas da análise de conteúdo

OBJETIVO ESPECÍFICO DA PESQUISA	ETAPAS DA PESQUISA SEGUNDO	PROCEDIMENTO
---------------------------------	----------------------------	--------------

	BARDIN (2016)	
I- Identificar as propostas avaliativas presentes nos PPCs de acordo com as Gerações da Avaliação	Pré-análise	Leitura flutuante dos PPCs dos cursos referente ao capítulo destinado à avaliação da aprendizagem.
II- Caracterizar as Estratégias de <i>Coping</i> relacionadas às Gerações avaliativas	Exploração do material	Análise criteriosa dos PPCs para categorização dos dados.
III- Compreender a influência das demandas avaliativas de cada Geração caracterizadas nos PPC's com as estratégias de <i>coping</i> .	Tratamento dos resultados	Analisar e interpretar os dados para relacionar as demandas das Gerações das Avaliações e as principais estratégias de <i>coping</i>

Fonte: A autora (2024)

CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão apresentados os resultados, tratamento dos dados e inferências para a discussão. Para garantir maior clareza e organização dos resultados, os dados serão estruturados de acordo com os objetivos da pesquisa e as etapas da análise de conteúdo de Bardin, conforme descrito na metodologia.

Iniciaremos o capítulo com o mapeamento das unidades selecionadas a fim de estabelecer os PPCs selecionados. Posteriormente realizamos a identificação das gerações da avaliação presentes nos PPCs e a caracterização das estratégias de *coping* relacionadas às gerações avaliativas, e por último compreender a influência das demandas avaliativas de cada geração caracterizadas nos PPCs com as estratégias de coping.

4.1 PRÉ-ANÁLISE

O mapeamento das unidades é importante porque permite identificar, de maneira organizada e criteriosa, as Instituições de Ensino Superior (IES) que atendem aos requisitos necessários para nossa pesquisa. No caso específico de uma análise de cursos, como a Licenciatura em Ciências Biológicas, esse mapeamento garante que todas as instituições que oferecem o curso sejam devidamente incluídas na investigação, garantindo a representatividade dos dados.

Além disso, o mapeamento facilita a sistematização e a delimitação do universo da pesquisa, o que é essencial para a seleção de dados relevantes. A partir dessa identificação inicial, a pesquisa pode focar em analisar aspectos específicos, como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), de forma mais direcionada e eficiente.

4.1.1 Detalhamento das Instituições Selecionadas

As IES selecionadas como campo de pesquisa são localizadas em Recife e Vitória de Santo Antão, municípios do estado de Pernambuco. Vitória de Santo Antão está localizada a 46 quilômetros da capital estadual, Recife.

4.1.1.1 IES A - *Campus 1*

A IES “A” - campus 1 foi criada por meio do Decreto da Presidência da República nº 9.388, a Universidade do Recife (UR) reunia um conjunto de escolas de nível superior existentes em Pernambuco:

- Faculdade de Direito do Recife (fundada em 1827)
- Escola de Engenharia de Pernambuco (1895)
- Escola de Farmácia (1903)
- Escola de Odontologia (1913)
- Faculdade de Medicina do Recife (1915)
- Escola de Belas Artes de Pernambuco (1932)
- Faculdade de Filosofia do Recife (1940)

A construção do *campus 1*, no Recife, teve início no ano de 1948, em um loteamento na Várzea, onde funcionou o antigo Engenho do Meio. Em 1967, a UR foi integrada ao grupo de IES federais, autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A IES “A” obedecerá aos princípios de:

- Democratização da educação e da equidade na oportunidade do seu acesso;
- Liberdade acadêmica sem discriminação de qualquer natureza;
- Cultura de paz, direitos humanos e democracia, como elementos pedagógicos e organizativos da Universidade;

- Respeito à diversidade e combate a todas as formas de intolerância e discriminação decorrentes de diferenças sociais, etárias, raciais, étnicas, religiosas, de gênero e de orientação sexual;
- Valorização da cultura e das manifestações artísticas e populares;
- Responsabilidade socioambiental e de desenvolvimento sustentável;
- Laicidade, garantida a liberdade religiosa, de credo e não credo;
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A IES “A” é considerada uma das maiores instituições de ensino superior do País.

Apresentando:

- 03 *campi* - Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão;
- 13 Centros Acadêmicos – sendo 11 no Recife, um em Caruaru e outro em Vitória de Santo Antão;
- 104 cursos de graduação presenciais regulares: 86 cursos de graduação no *Campus* Recife, 12 em Caruaru e 06 em Vitória de Santo Antão;
- 05 cursos de graduação a distância: (Licenciatura em Letras – Língua Espanhola, Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Ciências Contábeis Licenciatura em Geografia)
- 152 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 74 Mestrados Acadêmicos (um em associação), 18 Mestrados Profissionais (três em rede) e 54 Doutorados Acadêmicos (três em rede e um multicêntrico) e 3 Doutorados Profissionais. Ao todo, são 97 programas de pós-graduação.
- 22 cursos de pós-graduação *lato sensu* presenciais (especializações) e 04 pós EAD, com 20 polos de apoio presencial;

- 597 grupos de pesquisa na Universidade;
- 362 projetos de extensão e 120 eventos (dados de 2020);
- 28.989 estudantes matriculados nos cursos de graduação - dados do semestre 2020.1, sendo 23.027 do Campus Recife, 3.919 do Campus do Agreste, e 1.594 do Campus Vitória. Os demais (449) são vinculados a cursos EAD.
- 8.777 estudantes de pós-graduação, 4.181 do mestrado acadêmico, 596 do mestrado profissional, 3.975 do doutorado acadêmico e 25 do doutorado profissional - (dados de 2020);
- 2.494 professores efetivos do Ensino Superior, sendo 89,7% doutores, 8,6% mestres, 1,3% especialistas e 0,4% graduados (dados de 2020), e mais 237 professores substitutos;

Observação: Os dados apresentados acima são de 2020, quanto a atualização desses dados a Diretoria Estratégica de Planejamento, Avaliação e Gestão; órgão ligado ao Gabinete do Reitor, informa que: “está no momento atualizando os dados referente aos anos de 2023 e 2024 e o painel de números da instituição será disponibilizado em breve.”

Em 2006, a IES “A” iniciou um processo de interiorização, onde foram construídos 2 *campus*, um em Caruaru e o outro em Vitória de Santo Antão (representado aqui pela IES “A” - *campus 2*)

4.1.1.2 IES A - *Campus 2*

Em funcionamento desde agosto de 2006, a IES A - *Campus 2* apresenta caráter multidisciplinar e está estruturada em cinco núcleos de conhecimento:

- Enfermagem,

- Nutrição,
- Licenciatura em Ciências Biológicas,
- Educação Física;
- Saúde Coletiva.

É dividida em 6 blocos, sendo 1 bloco administrativo, 4 blocos de ensino e 1 bloco de gabinetes dos professores. O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da IES selecionada, objetiva formar profissionais para atuarem de forma competente e responsável como professores de Ciências e Biologia, foi elaborado a partir da Resolução CES/CP nº 1 e 2, de 2002, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o curso, de acordo com os objetivos e o perfil profissional estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/1996). As disciplinas e atividades do currículo do curso estão distribuídas em nove semestres, com uma carga horária total de 3090 horas. A distribuição desta carga horária irá corresponder às exigências das resoluções para os cursos de Licenciatura. O tempo mínimo de integralização será de nove semestres, sendo o máximo de treze semestres.

4.1.1.3 IES B

A IES “B” possui 111 anos de trabalho e dedicação ao ensino, extensão e pesquisa. A história desta IES é caracterizada pela busca na contribuição na superação dos problemas socioambientais e o desenvolvimento sustentável em projetos e pesquisas que envolvem as ciências tecnológicas, agrárias, humanas, sociais e exatas.

Inaugurada com os cursos de Medicina Veterinária e Agronomia, hoje a IES “B” oferta 59 cursos de graduação, dos quais podemos citar:

- Administração,

- Economia,
- Educação Física,
- Gastronomia,
- Sistemas de Informação,
- Ciência da Computação
- Diversas Engenharias, no campus do Recife e nas Unidades Acadêmicas de Serra Talhada (UAST) e do Cabo de Santo Agostinho (UACSA), além de Educação a Distância (UAEADTec).

Desde sua criação, em 1912, a IES “B” apresenta bons resultados. sendo composta por:

- Mais de 1200 professores,
- Mais de mil técnicos;
- Cerca de 17 mil estudantes.

A mesma possui ainda estações avançadas de pesquisa, *campus* situados no Litoral, na Zona da Mata, no Agreste e no Sertão de Pernambuco. São elas: Estação Ecológica do Tapacurá, em São Lourenço da Mata; Estação Experimental de Cana-de-Açúcar (EECAC) e Estação Experimental de Pequenos Animais (EEPAC), em Carpina; Estação de Agricultura Irrigada (EAll), em Ibimirim; e Estação de Agricultura Irrigada (EAIP), em Parnamirim.

Apresenta destaque na produção de pesquisa com seus 58 mestrados e doutorados e na oferta de mais de 4 mil vagas anualmente, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). O corpo docente é quase todo constituído por mestres e doutores, a IES “B” ainda busca o constante aprimoramento de seu projeto didático-pedagógico, garantindo seu título de excelência nas áreas em que atua.

No quesito infraestrutura, a IES “B” apresenta uma Biblioteca Central que conta com um acervo de mais de 70.000 volumes, bem como computadores e instrumentos para auxiliar pessoas com limitações e deficiências.

Além da Biblioteca Central a estrutura do *campus* Recife apresenta:

- Centro Esportivo com piscina semi-olímpica;
- Quadra coberta;
- Campo de futebol e pista de atletismo;
- Departamento de Qualidade de Vida para consultas médicas, odontológicas, psicológicas, análises laboratoriais e clínicas;
- Assistência social e enfermagem a servidores e estudantes;
- Hospital-Escola Veterinário, que realiza atendimentos diários, entre consultas, exames e cirurgias em animais de pequeno e médio porte.

Através dos Programas de Pós-Graduação e de diversas parcerias com órgãos de fomento à pesquisa, a IES “B” acaba por contemplar variadas áreas do conhecimento científico, desde ciências da terra e meio ambiente até estudos ligados à educação, saúde, computação, tecnologias e ciências humanas.

4.1.2 População de Estudo

As IES campo de estudo apresentam o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, onde é disponibilizado uma visão geral de todas as áreas da biologia, o que permite que os estudantes matriculados possam atuar no ensino de ciências e biologia. Os cursos apresentam diferentes carga horária e estrutura curricular.

4.1.2.1 Estrutura do Curso IES A - *Campus 1*

O curso apresenta o objetivo de formar profissionais qualificados para atuar em várias áreas de competência do biólogo licenciado, destacando a educação (ensino fundamental, médio e superior, educação ambiental e educação sanitária); estudos de investigação da natureza (sistemática, etnobiologia, biogeografia, manejo e conservação da natureza, etc.); saúde (micologia, controle de pragas e vetores, microbiologia e parasitologia, etc.); análise de controle de qualidade (água, solos, etc.); explorações/produções (apicultura, ranicultura, aquacultura, etc.); controle ambiental (ecotoxicologia, tratamento de resíduos, controle de poluição, etc.) e administração (museus, parques naturais, jardins botânicos, herbários, etc.).

Apresenta carga horária total de 3300 horas no turno noturno e com período mínimo para a integração curricular de 08 semestres e máximo de 14 semestres

4.1.2.2 Estrutura do Curso IES A – *Campus 2*

O curso mencionado apresenta carga horária total de 3090 horas, onde os estudantes cursam 2.790 obrigatórias, incluindo metodologia e estágio de ensino, e 300 horas de componentes eletivos, sendo divididos em: 90 horas em componentes eletivos do perfil do curso e 210 horas em eletivas livres ou atividades complementares (componentes eletivos em qualquer curso, monitoria, extensão, congressos, iniciação científica, etc.)

4.1.2.3 Estrutura do Curso IES B

O curso mencionado apresenta carga horária total de 3.645 horas no turno vespertino e 3.615 horas no turno noturno, onde os estudantes cursam 210 horas de carga horária complementar, com período mínimo para a integração curricular de 10 semestres e máximo de 17 semestres. O principal objetivo do curso é formar docentes na área de Biologia para atuarem notadamente no Ensino Fundamental e

Médio, com estímulo à participação em programas de Educação Continuada e de Pesquisa.

O mapeamento das unidades permitiu identificar as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, conforme os critérios preestabelecidos. A partir dessa identificação, iniciaremos a análise detalhada dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) disponibilizados pelas instituições selecionadas, com o objetivo de identificar as gerações da avaliação presentes nesses documentos. Esse processo é fundamental para estabelecer possíveis relações entre os PPCs, as gerações da avaliação e as estratégias de *coping*.

Iniciamos as “leituras flutuantes” (Bardin, 2011) dos PPCs dos cursos referente ao capítulo destinado à avaliação da aprendizagem a fim de identificar as propostas avaliativas presentes nos PPCs de acordo com as Gerações da Avaliação.

Para categorizar a Geração da Avaliação presente nos PPCs utilizamos como referência os estudos de Viana (2023) que sintetizam as características das Gerações da Avaliação. (QUADRO 3)

Quadro 3: Características das Gerações da Avaliação.

PRIMEIRA GERAÇÃO	SEGUNDA GERAÇÃO	TERCEIRA GERAÇÃO	QUARTA GERAÇÃO
Avaliação de Medida (Medir a aquisição do conteúdo)	Avaliação descritiva e por objetivos preestabelecidos	Juízo de valor para uma tomada de decisão	Avaliação responsiva e negociadora
Avaliação por reprodução do conteúdo, seletiva e classificatória	Avaliação de pontos fortes e fracos, associada aos objetivos preestabelecidos	Avaliação diagnóstica, mediadora, formativa e reguladora	Avaliação diagnóstica, mediadora, formativa e reguladora, democrática e participativa
Avaliação individual	Avaliação individual	Avaliação individual e coletiva	Avaliação individual e coletiva
Avaliação técnica, burocrática e quantitativa	Avaliação técnica e burocrática com aspectos quantitativos e qualitativos	Avaliação com prevalência qualitativa	Avaliação qualitativa
Decisões preestabelecidas	Decisões preestabelecidas	Decisões preestabelecidas	Decisões estabelecidas com base no contrato didático, mediado pela negociação e diálogo.

Não há preocupação com a compreensão dos estudantes	Não há preocupação com a compreensão dos estudantes	Há preocupação com a compreensão dos estudantes	Há preocupação com a compreensão dos estudantes
Os critérios avaliativos não são claros	Os critérios avaliativos não são claros	Critérios avaliativos claros e definidos pelo professora	Critérios avaliativos claros e definidos pelo professor e estudantes
Estudantes passivos	Estudantes passivos	Estudantes ativos	Estudantes ativos e emancipados
A metodologia do professor não é avaliada	A metodologia do professor é avaliada no final do processo	A metodologia do professor é avaliada durante o processo	A metodologia do professor é avaliada durante o processo
Avaliação de produto	Avaliação de produto	Avaliação processual	Avaliação processual
Avaliação de conteúdos factuais e conceituais	Avaliação de conteúdos factuais, conceituais e procedimentais.	Avaliação de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais	Avaliação de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais
Papéis definidos: professor como avaliador e estudantes avaliados	Papéis definidos: professor como avaliador e estudantes avaliados	Professor e estudantes avaliam e são avaliados durante o processo, sob orientação do professor.	Professor e estudantes avaliam e são avaliados durante o processo.
Erros desconsiderados e acertos considerados	Erros punidos e acertos premiados	Erros e acertos no mesmo patamar	Erros e acertos no mesmo patamar
Responsabilidades bem definidas	Responsabilidades bem definidas	Compartilhamento das responsabilidades	Compartilhamento das responsabilidades
Atividades avaliativas objetivas	Atividades avaliativas objetivas e padronizadas	Atividades avaliativas diversificadas	Atividades avaliativas diversificadas que se complementam
Processo decisório centralizado no professor	Processo decisório centralizado no professor	Processo decisório centralizado no professor	Compartilhamento no processo decisório

Fonte: Adaptado de Rego e Viana (2021, p. 36).

Ao observar e utilizar este Quadro, foi possível compreender, em detalhes, as particularidades de cada geração, suas semelhanças e diferenças, desde sua finalidade, passando pelo papel do professor, processo de tomada de decisão, papel dos estudantes, etapas da Avaliação, atividades avaliativas propostas, as responsabilidades, os erros e acertos, até os conteúdos avaliados.

4.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

Apresentaremos nesta seção as análises críticas e detalhadas dos PPCs das IES participantes, a fim de compreender as orientações acerca da Avaliação da Aprendizagem.

4.2.1 PPC IES A - *Campus 1*

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas da IES A - *campus 1* compreende 30 páginas. O capítulo destinado às informações referentes ao sistema de Avaliação da Aprendizagem é bem conciso e oferece poucos elementos norteadores. De forma reduzida o PPC contempla Identificação do Curso, Histórico do curso, Justificativas, Marco Teórico, Objetivos do Curso, Perfil profissional, Campo de Atuação, Competências, Atitudes e Habilidades, Sistemática de avaliação, Organização curricular, Estrutura Curricular, Ementas relativas aos componentes curriculares, Programa dos Componentes curriculares, Estágio Curricular Supervisionado, Corpo docente, Infra-estrutura, Sistemática de acompanhamento do Projeto Pedagógico do Curso, Administração e Composição do Colegiado.

O documento analisado foi datado do ano de 2010 e no que se refere a Sistemática de Avaliação encontramos três parágrafos que se restringem a justificar a forma de avaliação adotada, salientando que o desenvolvimento das competências para a prática do biólogo exige metodologias variadas e avaliações regulares. A avaliação inclui a elaboração de textos, como relatórios e artigos científicos, apresentações de seminários e painéis, além de métodos tradicionais para verificar o aprendizado de conceitos difíceis de abordar experimentalmente.

O o PPC da IES A - *Campus 1* explica que a avaliação da aprendizagem da instituição é regida pela Resolução 04/1994 do CCEPE (Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão), de 23 de dezembro de 1994.

A Resolução 04/1994 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE), aprovada em 23 de dezembro de 1994, estabelece diretrizes para a avaliação de aprendizagem nos cursos de uma universidade. Ela visa atualizar e aprimorar critérios estabelecidos anteriormente, especificando como a frequência e o aproveitamento acadêmico devem ser avaliados, além de regulamentar aspectos como verificações parciais, exames finais e condições para aprovação dos estudantes.

Entre os principais pontos da resolução estão:

1. Avaliação de Aprendizagem: Será feita por disciplina, considerando a frequência e o aproveitamento do aluno.
2. Frequência: A presença nas atividades escolares é obrigatória, e o aluno é considerado reprovado se não participar de pelo menos 75% das aulas teóricas ou práticas.
3. Avaliação de Aproveitamento: Inclui verificações ao longo do período letivo e um exame final, com as notas expressas em uma escala de 0 a 10.
4. Aprovação por Média: Estudantes que atingirem uma média parcial igual ou superior a 7,0 estão dispensados do exame final. Para os que realizarem o exame final, a média final deverá ser no mínimo 5,0 para aprovação.
5. Critérios Especiais: Disciplinas como Prática de Educação Física, Estágio Curricular, e aquelas que envolvem projetos ou monografias têm critérios de avaliação específicos.
6. Segunda Chamada e Revisão de Provas: Regras para a concessão de segunda chamada e para revisões de julgamentos de provas ou trabalhos escritos são estabelecidas.

A resolução também define prazos para a divulgação das notas e a realização de exames finais, e estabelece sanções disciplinares em caso de descumprimento dessas normas. Ela entrou em vigor no primeiro semestre de 1995, revogando resoluções anteriores e quaisquer disposições em contrário.

O PPC da IES A - *campus* 1 garante que uma nova dinâmica de avaliação institucional está sendo implementada neste Curso, orientada pelo Ministério da Educação por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O Sinaes é composto por três principais eixos: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes (Enade). Ele busca avaliar todos os aspectos relacionados a esses eixos, como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos estudantes, gestão da instituição, corpo docente, instalações, entre outros. Essas avaliações têm servido como base para novas ações e decisões, visando à melhoria contínua do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. Salientamos não ter

encontrado nenhuma informação a mais referente a este dado ou qualquer atualização no sistema de avaliação adotado.

Em uma tentativa de aprofundar o entendimento a respeito do sistema de avaliação adotado, decidimos verificar a ementa dos componentes de Educação e como cada uma se coloca frente a temática. (QUADRO 4)

Quadro 4: Disciplinas dos componentes de Educação IES A - *campus 1*

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO
Fundamentos da Educação	Didática	Estágio em Ensino de Biologia 1	Fundamentos Psicológicos da Educação
Metodologia do Ensino de Biologia 1	Metodologia do Ensino de Biologia 2		
5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
Metodologia do Ensino de Biologia 3	Estágio em Ensino de Biologia 2	Avaliação da Aprendizagem	Estágio em Ensino de Biologia 4
Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica	Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais na Educação	Estágio em Ensino de Biologia 3	Gestão Educacional/Escolar

Fonte: A autora (2024)

Os programas curriculares das disciplinas Fundamentos da Educação, Didática, Fundamentos Psicológicos da Educação, Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais na Educação e Avaliação da Aprendizagem não expressam o método avaliativo a ser adotado. O documento apresenta, apenas, o conteúdo programático e a bibliografia básica.

Já os programas curriculares das disciplinas Metodologia do Ensino de Biologia 1, Metodologia do Ensino de Biologia 2, Metodologia do Ensino de Biologia 3, Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica, Estágio em Ensino de Biologia 2, Estágio em Ensino de Biologia 3, Estágio em Ensino de Biologia 4, Gestão Educacional/Escolar propõem a realização de uma avaliação contínua e baseada nos trabalhos a serem apresentados, que já estão estabelecidos e podem incluir:

- Provas escritas;
- Seminários;

- Relatórios de estágio.
- Projetos de intervenção na escola campo de estágio;
- Trabalhos individuais e em grupo.

A ementa da disciplina de Gestão Educacional/Escolar salienta que a avaliação considerará os seguintes critérios: atitude, pontualidade e assiduidade; pensamentos lógicos bem estruturados; qualidade da produção oral e escrita; fundamentação teórica adequada ao tema.

Durante a análise não identificamos nenhuma informação a respeito da avaliação a ser realizada na disciplina de Estágio em Ensino de Biologia 1, também não foram encontrados documentos que abordassem o programa curricular da disciplina em questão.

A análise do PPC da IES A - *campus* 1 nos permite concluir que as metodologias de ensino que serão utilizadas, e o sistema de avaliação implementado serão definidas pelo professor. O PPC da IES A - *campus* 1 reitera que “O desenvolvimento das competências necessárias para a prática profissional de um biólogo requer a utilização de metodologias diversas e avaliações periódicas.”. Também é afirmado que a avaliação é realizada ao longo do período e com possibilidade de uso de diversos instrumentos como: elaboração de textos, relatórios ou artigos científicos, apresentação de seminários e painéis, assim como nas formas tradicionais de avaliação.

Em síntese, o quadro abaixo apresenta os principais elementos que caracterizam o PPC da IES A - *campus* 1:

Quadro 5: Elementos presentes no PPC da IES A - *campus* 1

CARACTERÍSTICAS	GERAÇÕES
Decisão centralizada no professor	1 ^a / 2 ^a / 3 ^a
Quantificação	1 ^a
Classificação	1 ^a
Avaliação realizada ao longo do período	3 ^a
Avaliação individual e coletiva	3 ^a
Diversidade de instrumentos	3 ^a
Avaliação burocrática	1 ^a / 2 ^a
Aspecto técnico	2 ^a
Estudante passivo	1 ^a / 2 ^a
Não há compartilhamento de responsabilidade	1 ^a

Fonte: A autora (2024)

O texto do PPC da IES A - *campus* 1 reflete, principalmente, a primeira geração da avaliação, conhecida como geração da mensuração, e apresenta aspectos das segunda e terceira geração.

Os motivos para tal classificação são:

- **Enfoque em Normas e Regras:** O sistema de avaliação descrito segue uma abordagem normativa e quantitativa, típica da segunda geração. Ele estabelece critérios claros, como a exigência de frequência mínima de 75% e médias específicas (7,0 para aprovação direta e 5,0 para aprovação final). A Resolução 04/1994 padroniza os processos de aprovação, reprovação e revisão de provas, enfatizando a mensuração e comparação entre os estudantes. A avaliação é fortemente centrada em números e exames finais, refletindo o foco na certificação do aprendizado de forma quantitativa.
- **Avaliação técnica e burocrática com aspectos quantitativos e qualitativos:** Refere-se a um tipo de avaliação que combina métodos formais e padronizados (técnicos e burocráticos) com a consideração tanto de elementos numéricos (quantitativos) quanto de fatores descritivos e interpretativos (qualitativos). Os aspectos técnicos e burocráticos envolvem procedimentos estabelecidos por normas e regulamentos que padronizam como a avaliação deve ser conduzida. Isso inclui regras sobre frequência, médias mínimas, processos de aprovação e reprovação, e a administração de provas e exames. Os aspectos quantitativos referem-se à mensuração numérica do desempenho dos estudantes, como notas, médias, porcentagens de frequência, entre outros. Essas métricas são usadas para classificar e comparar o desempenho dos estudantes de forma objetiva. Os aspectos qualitativos incluem a análise de fatores que não podem ser facilmente quantificados, como a participação dos estudantes, a qualidade de suas reflexões, o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e éticas, e a adequação das práticas pedagógicas adotadas.

Embora direcione o uso de diversos instrumentos ao longo do período letivo, a responsabilidade continua sendo do professor, que determinará o que considera ser a melhor maneira de avaliar. Assim, em nenhum momento o aluno é consultado.

Em outras palavras, não há uma divisão de responsabilidades; o aluno seguirá as normas estabelecidas pelo professor. Afirmações de que a avaliação deve ocorrer durante todo o processo e que deve haver uma variedade de instrumentos não garantem uma abordagem inovadora, pois o professor poderá decidir quando aplicar esses instrumentos, quais critérios utilizará e quais ferramentas escolherá, ignorando, se assim desejar, a opinião dos estudantes, que, nesse cenário, terá um papel passivo e dependente das escolhas do professor.

4.2.2 PPC IES A - *Campus 2*

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas, disponibilizado pela IES A - *Campus 2*, apresenta 250 páginas contendo os aspectos gerais como: Apresentação, Histórico e Justificativa, e elementos técnicos como: Competências, Atitudes E Habilidades, Sistemática de Avaliação, Organização e Estrutura Curricular.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) que constitui um segmento estrutural da gestão acadêmica, com atribuições consultivas, propositivas e de assessoria sobre matéria de natureza acadêmica, responsável pela elaboração, implementação e consolidação do projeto pedagógico do curso, foi homologado em 2010 e o PPC vigente foi feito em 2012. Como dito anteriormente, o curso analisado está em vigor desde o segundo semestre de 2006, o mesmo já passou por avaliação do Ministério da Educação com nota quatro.

O NDE propôs uma reformulação do perfil e do projeto pedagógico do curso como um todo. Com a justificativa que: “o projeto pedagógico não deve ser estático no tempo e deve, de fato, ser constantemente reavaliado com vistas a se adaptar ao perfil do egresso que a sociedade necessita, alguns fatores nos forçam ainda mais a rever o projeto pedagógico e a matriz curricular.”

O novo PPC contempla a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que obriga os cursos de licenciatura a apresentar em seus projetos pedagógicos os temas relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e a Lei nº 9.795, de 27 de abril 1999 que exige a inserção do tema Meio Ambiente no projeto pedagógico dos cursos de licenciatura.

O PPC da IES A - *Campus 2* é fluido, bem organizado e estruturado e de fácil leitura, apresenta objetivos claros e explica, de forma breve, sobre o campo de atuação profissional, as competências, atitudes e habilidades. O mesmo se atém às informações do Estágio do Ensino de Biologia, procurando detalhar as etapas, atividades e avaliações.

O capítulo dedicado ao sistema de Avaliação da Aprendizagem recebe o título de Sistemática de Avaliação e é dividido em três partes:

1. Avaliação do processo ensino-aprendizagem
2. Avaliação do Curso
3. Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso

Além disso identificamos um capítulo específico para o Estágio de Ensino de Biologia, onde se encontra as informações a respeito do estágio docente, vinculado às disciplinas de Estágio de Ensino de Biologia 1, 2, 3 e 4, abordando os aspectos procedimentais, atitudinais e avaliativos dos estágio.

Relacionado ao estágio é esclarecido que ele será desenvolvido em consonância com a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN) e todos os seus desdobramentos, principalmente as Resoluções CNE/CP no 1/2002 e CNE/CP no 2/2002, que estabeleceram, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena, bem como a duração e a carga horária desses cursos.

No que se refere a Sistemática de Avaliação o PPC da IES A - *Campus 2* também afirma que a avaliação da aprendizagem da instituição é regida pela Resolução 04/1994 do CCEPE (Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão), de 23 de dezembro de 1994, características que foram abordadas no PPC anterior.

Para ampliar a compreensão sobre o sistema de avaliação utilizado, optamos por revisar, individualmente, a ementa dos componentes de Educação e analisar como cada um aborda o tema. (QUADRO 6)

Quadro 6: Disciplinas dos componentes de Educação IES A - *campus 2*

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO
Fundamentos da Educação	Didática	Metodologia Ensino de Biologia I	Avaliação da Aprendizagem	Metodologia do Ensino de Biologia II
	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento		Estágio de Ensino em Biologia 1	
6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO	9º PERÍODO	
Estágio de Ensino de Biologia II	Estágio de Ensino de Biologia III	Estágio de Ensino de Biologia IV	Gestão Educacional	
Metodologia do Ensino em Biologia III	Metodologia de Ensino de Biologia IV		Língua Brasileira de Sinais - Libras	
			Políticas Educacionais	

Fonte: A autora (2024).

As disciplinas analisadas apresentam abordagens de avaliação que oscilam entre o processual e o formativo, valorizando diferentes métodos e critérios que buscam acompanhar e consolidar a aprendizagem dos estudantes ao longo do semestre. Uma análise mais detalhada revela tanto pontos comuns quanto distinções que refletem as especificidades de cada área de conhecimento.

De maneira geral, todas as disciplinas enfatizam o uso de uma avaliação contínua e processual, o que demonstra uma valorização do acompanhamento gradual do estudante e da construção de uma base sólida de conhecimentos. Essa característica comum pode ser observada, por exemplo, nas disciplinas de Fundamentos da Educação, Didática, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e Avaliação da Aprendizagem, nas quais os estudantes são avaliados em diversas etapas, com ferramentas como estudos dirigidos, provas dissertativas e seminários. Essa abordagem está presente também nas disciplinas mais práticas, como os Estágios de Ensino em Biologia, que enfatizam o desenvolvimento de habilidades aplicadas, exigindo dos estudantes não apenas a compreensão teórica, mas também a prática e a reflexão sobre o ensino.

Outra similaridade é o foco na participação ativa e no envolvimento dos estudantes, critério amplamente utilizado nas disciplinas de Gestão Educacional, Libras e Políticas Educacionais. A participação é um aspecto fundamental e parece

ser vista como um indicador da integração do estudante com o conteúdo, demonstrando sua capacidade de colaborar e construir conhecimentos em contextos coletivos.

No entanto, ao analisar cada disciplina mais de perto, surgem diferenças importantes na ênfase de determinados métodos de avaliação. Por exemplo, enquanto Metodologia de Ensino de Biologia I e Metodologia de Ensino de Biologia IV investem em estratégias de avaliação que integram leitura, elaboração de mapas conceituais e discussões em grupo, enfatizando uma compreensão mais crítica e abrangente do conteúdo, as disciplinas de Estágio de Ensino em Biologia I e II adotam critérios mais qualitativos e formativos, focando no desenvolvimento de competências práticas, como autonomia, responsabilidade e ética profissional.

Além disso, as disciplinas voltadas para a prática educacional direta, como Estágio de Ensino de Biologia III e IV, incorporam relatórios e planejamentos didáticos que incentivam o olhar reflexivo sobre o ensino e o envolvimento da comunidade escolar. Esse aspecto as diferencia de disciplinas mais teóricas, como Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, onde a avaliação é menos prática e mais voltada para provas escritas e seminários.

Outro ponto de diferenciação é a adaptação do modelo de avaliação à natureza do conteúdo. Disciplinas como Libras e Gestão Educacional demandam não só conhecimento teórico, mas também habilidades práticas de comunicação e gestão, o que torna suas avaliações mais específicas e voltadas para a observação direta da participação em atividades.

O PPC da IES A - *Campus 2* salienta que há critérios especiais de avaliação para as disciplinas abaixo discriminadas:

I - Estágio Curricular - será observado o que estabelece a Resolução no. 02/85 do CCEPE;

II - Disciplinas que envolvam elaboração de projetos, monografias, trabalhos de graduação ou similares, terão critérios de avaliação definidos pelos respectivos Colegiados do Curso.

O texto com as características propostas para o Estágio se caracteriza por apresentar um enfoque qualitativo, com o objetivo de promover o desenvolvimento

contínuo do estudante, ao invés de apenas medir o que ele aprendeu. Aqui estão os principais pontos que justificam essa classificação:

- **Caráter Formativo:** O texto menciona que a avaliação, para as disciplinas de estágio, deve ter um caráter formativo. Esse tipo de avaliação visa acompanhar o progresso do estudante ao longo do tempo, identificando dificuldades e auxiliando no processo de aprendizagem.
- **Critérios Qualitativos:** A avaliação é baseada em aspectos qualitativos, como desempenho, domínio teórico, criatividade, responsabilidade, e atitude ética. Isso demonstra uma preocupação com o desenvolvimento integral do estudante, indo além da simples verificação de conhecimentos adquiridos.
- **Comunicação dos Critérios:** Os critérios de avaliação são comunicados aos estudantes no início das atividades, o que é um indicativo de transparência e de uma prática avaliativa que busca engajar o estudante no processo.
- **Reflexão e Análise Crítica:** O texto enfatiza a importância de uma atitude reflexiva diante do conteúdo teórico e das práticas vivenciadas, além da análise de erros e propostas de alternativas. Isso demonstra a intenção de usar a avaliação como uma ferramenta para o aprimoramento contínuo, uma característica central da avaliação formativa.
- **Finalidade Transformadora:** A finalidade do relatório de estágio é apresentada como algo que vai além de meras exigências burocráticas, visando promover uma análise crítica e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes. Isso reflete o foco na formação e no desenvolvimento contínuo.

Em síntese, o quadro abaixo apresenta os principais elementos que caracterizam o PPC da IES A - *campus 2*:

Quadro 7: Elementos presentes no PPC da IES A - *campus 2*

CARACTERÍSTICAS	GERAÇÕES
Decisão centralizada no professor	1 ^a / 2 ^a / 3 ^a
Avaliação individual e coletiva	3 ^a
Aspectos qualitativos	2 ^a / 3 ^a
Quantificação	1 ^a
Classificação	1 ^a
Avaliação realizada ao longo do período	3 ^a

Professor é avaliado no final do processo	2 ^a
Diversidade de instrumentos	3 ^a
Objetivos preestabelecidos	2 ^a
Aspecto técnico	2 ^a
Estudante ativo	3 ^a
Não há compartilhamento de responsabilidade	1 ^a
Critérios avaliativos claros e definidos pelo professor	3 ^a

Fonte: A autora (2024)

O PPC da IES A - *campus* 2 apesar de também apresentar características que se alinham à primeira, segunda e terceira gerações da avaliação, vários elementos indicam um processo de transição para a terceira geração, principalmente no que tange a avaliação das disciplinas que apresentam critérios especiais, como os estágios.

Os motivos para tal classificação são:

- Média e Frequência: O sistema de avaliação descrito é altamente normativo, baseado em critérios quantitativos claros, como a necessidade de uma frequência mínima de 75% e a exigência de médias específicas (7,0 para aprovação direta e 5,0 na média final).
- Aprovação e Reprovação: A Resolução 04/1994 regula o sistema de aprovação, reprovação e revisão de provas de maneira padronizada e quantitativa. Esses aspectos são característicos da segunda geração, que foca na mensuração e classificação dos estudantes, muitas vezes resultando em uma comparação entre eles.
- Medição Numérica e Exames Finais: A avaliação ainda é fortemente baseada em medições numéricas e na realização de exames finais, focada na certificação do aprendizado em termos quantitativos.

O sistema descrito é focado na normatização e mensuração quantitativa. No entanto, a menção de uma renovação para incluir a opinião dos estudantes e a preocupação com a compreensão dos estudantes sugere uma leve e gradual transição para a terceira geração, que valoriza uma abordagem mais qualitativa e formativa da avaliação.

Elementos que nos leva a acreditar em uma transição para a Terceira Geração:

- Consideração da Opinião dos Estudantes: O texto menciona que a IES A *campus 2* está em fase de renovação para incluir a avaliação das práticas pedagógicas adotadas na universidade, além de considerar a opinião dos estudantes. Esse é um aspecto típico da terceira geração, que valoriza a avaliação formativa e o feedback contínuo, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
- Critérios especiais de avaliação: o texto que se atém a avaliação das disciplinas de estágio claramente se alinha com os princípios da terceira geração da avaliação, por seu foco em aspectos qualitativos, na formação integral do estudante, e na utilização da avaliação como um instrumento de reflexão e melhoria contínua.

Ao observarmos as diretrizes presentes no PPC da IES A - *campus 2* e o ementário das disciplinas, destacamos que o texto, principalmente das ementas individuais, entende a avaliação como parte essencial do processo. Isso significa que a avaliação não é um elemento isolado, mas deve ser considerada em todo o processo de ensino e aprendizagem. Enfatiza-se o papel da avaliação na regulação desse processo, devendo ela servir não para penalizar, mas para promover a aprendizagem e auxiliar o estudante na autogestão.

Embora seja possível classificar esses aspectos como pertencentes à Quarta Geração, ainda observamos o professor como a figura central na tomada de decisões. Destacamos que, para que a avaliação seja realmente de Quarta Geração, é fundamental que o estudante tenha uma participação ativa no processo. No entanto, apesar de todos esses aspectos, o estudante parece não ter voz, dependendo das decisões do professor. Dessa forma, a perspectiva de avaliação, embora apresente características qualitativas distintas do PPC analisado anteriormente, possui um traço em comum que pode afastá-la das novas abordagens de avaliação da aprendizagem: a centralização das decisões no professor.

4.2.3 PPC IES B

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da IES B compreende 298 páginas que abrange uma série de tópicos essenciais a fim de orientar a estrutura e o funcionamento do curso. Inicialmente, o documento apresenta o curso e justifica sua oferta, destacando seu alinhamento com a legislação educacional e os objetivos que norteiam sua criação. O histórico da IES é contextualizado, demonstrando o desenvolvimento da instituição e sua contribuição para a formação de profissionais capacitados.

Um dos pontos básicos é a definição dos objetivos do curso e o perfil esperado do egresso, que inclui o campo de atuação profissional, as competências técnicas e pessoais, além dos valores que devem ser cultivados durante a formação. A organização curricular é outro aspecto de extrema relevância, com a descrição detalhada dos componentes obrigatórios e optativos, a carga horária total e as ementas das disciplinas para cada período do curso.

A normatização do estágio supervisionado é mais um elemento fundamental presente no PPC, já que estabelece as informações que permitirão ao estudante vivenciar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, reforçando a relação entre teoria e prática.

Outro aspecto vital é a integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, que busca articular essas áreas fundamentais para o desenvolvimento acadêmico completo do estudante. O PPC da IES B também reforça o compromisso com a acessibilidade, garantindo que o curso seja inclusivo e ofereça suporte a estudantes com deficiência ou necessidades específicas. O apoio ao discente é descrito como parte fundamental do processo formativo.

Com relação a gestão do curso, o PPC da IES B detalha o funcionamento administrativo, a atuação das comissões responsáveis pela coordenação e acompanhamento acadêmico, e o papel dos docentes na formação dos estudantes. A infraestrutura do curso, incluindo as instalações e o quadro de profissionais, também é descrita, assegurando que as condições para o desenvolvimento das atividades acadêmicas estejam de acordo com os padrões exigidos.

No que diz respeito à metodologia e avaliação, o PPC da IES B define as abordagens pedagógicas a serem utilizadas, bem como as tecnologias de informação e comunicação aplicadas ao ensino. Os critérios de avaliação também

são apresentados, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem seja contínuo. O texto aborda diferentes aspectos da metodologia e avaliação no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na concepção de ensino como um processo dialético e contínuo, que valoriza a compreensão dos estudantes e a construção de significados em suas experiências. O trabalho por projetos é destacado como uma prática que reformula a concepção tradicional de ensino, permitindo aos estudantes estabelecerem conexões com seu conhecimento prévio para assim aplicar em novos contextos.

O texto também enfatiza o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) atreladas ao sistema de avaliação, tendo em vista que as TICs desempenham um papel fundamental no suporte ao ensino, especialmente com o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA - Plataforma Institucional), que integra as atividades acadêmicas e proporciona um ambiente formativo complementar.

A IES B descreve a avaliação como contínua e cumulativa, priorizando aspectos qualitativos, e adaptada às necessidades dos estudantes, sobretudo para aqueles que fazem parte do público-alvo da educação inclusiva. O texto enfatiza que a adaptação das avaliações visa garantir igualdade de oportunidades e respeito às individualidades dos estudantes, assegurando que todos possam aprender em suas próprias condições e ritmos.

O processo de avaliação da aprendizagem é conduzido de acordo com as regras e normas da instituição, que são estabelecidas em seu Estatuto e detalhadas em uma resolução específica (Resolução nº 494/2010-CEPE). Isso significa que a maneira como os estudantes são avaliados deve seguir diretrizes formais, que garantem que todos os processos estejam alinhados com os objetivos da instituição. Cada disciplina tem liberdade para definir como essa avaliação será feita, dependendo do conteúdo e dos objetivos de aprendizagem.

Os professores podem escolher entre várias formas de verificar se os estudantes estão aprendendo. Essas formas podem incluir:

- Provas teóricas: Instrumento que testam o conhecimento conceitual dos estudantes sobre a matéria.
- Provas práticas: Instrumento que testam a habilidade dos estudantes de aplicar o que aprenderam em situações reais ou simuladas.

- Testes: podem ser provas mais curtas e frequentes que verificam o entendimento de tópicos específicos.
- Seminários: apresentações em que os estudantes expõem um tema para a turma, o que também é uma maneira de demonstrar o que aprenderam.
- Projetos: trabalhos práticos, muitas vezes de longo prazo, que envolvem pesquisa e aplicação dos conhecimentos adquiridos.
- Relatórios: textos escritos pelos estudantes para descrever e analisar algum tema, experimento ou atividade desenvolvida.

Essas diferentes possibilidades permitem que o professor tenha liberdade de escolher a melhor forma de avaliar o desempenho dos estudantes, considerando a natureza da disciplina e o perfil da turma.

Acreditamos ser necessário aprofundar o conhecimento acerca do sistema de avaliação adotado, com isso verificamos a ementa dos componentes de Educação obrigatórios e como cada uma se coloca frente a temática. (QUADRO 8)

Quadro 8: Disciplinas dos componentes de Educação IES B

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO
Fundamentos Da Docência Em Ciências E Biologia	Educação Brasileira: Legislação, Organização e Política	Psicologia I	Projeto Temático Integrador 3	Didática A
Fundamentos Da Educação	Projeto Temático Integrador 2		Psicologia II	
Projeto Temático Integrador 1				
6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO	9º PERÍODO	10º PERÍODO
Educação Das Relações Étnico Raciais	Estágio Supervisionado Obrigatório I	Bases Teóricas E Práticas Em Educação Ambiental	Estágio Supervisionado Obrigatório III	Estágio Supervisionado Obrigatório IV
Educação E Comunicação Em Saúde	Projeto Temático Integrador 4	Estágio Supervisionado Obrigatório II		Linguagem Brasileira De Sinais
Metodologia Do Ensino Da Biologia		Projeto Temático Integrador 5		

Fonte: A autora (2024)

Todas as ementas pertencentes aos componentes obrigatórios de conteúdo pedagógico da IES B não expressam o método avaliativo a ser adotado. O

documento apresenta, apenas, o conteúdo programático e a bibliografia básica e complementar.

Tendo em vista a falta de informações, nos planos das disciplinas, optamos por analisar a Resolução nº 494/2010-CEPE para entender a geração refletida nas informações do PPC da IES B.

A Resolução nº 494/2010-CEPE se baseia em critérios normativos e quantitativos, como médias numéricas e frequência mínima. O foco também está na mensuração do desempenho dos estudantes, com mecanismos padronizados como provas, exames finais e projetos. Esse modelo prioriza a certificação e a comparação de resultados entre os estudantes.

O quadro abaixo apresenta uma síntese dos principais elementos que caracterizam o PPC da IES B:

Quadro 9: Elementos presentes no PPC da IES B

CARACTERÍSTICAS	GERAÇÕES
Decisão centralizada no professor	1 ^a / 2 ^a / 3 ^a
Quantificação	1 ^a
Classificação	1 ^a
Avaliação burocrática	1 ^a
Aspecto técnico	1 ^a
Diversidade de instrumentos	3 ^a
Avaliação burocrática	1 ^a / 2 ^a
Aspecto técnico	2 ^a
Estudante passivo	1 ^a / 2 ^a
Não há compartilhamento de responsabilidade	1 ^a

Fonte: A autora (2024)

Classificamos esse PPC da IES B na Primeira Geração da Avaliação, em que medir se confunde com avaliar. Neste PPC, a avaliação não é concebida como um processo contínuo, sendo realizada em momentos específicos, e todas as decisões recaem exclusivamente sobre o professor. O estudante, portanto, assume um papel passivo, sendo o único sujeito a ser avaliado. Dessa forma, observamos papéis bem delineados, onde o professor atua como o avaliador e o estudante, como o avaliado.

Além disso, ao analisar o impacto deste PPC na formação de futuros docentes, percebemos que as práticas de avaliação tradicionais, já vivenciadas por esses estudantes no Ensino Fundamental e Médio, são mantidas ao longo do seu curso de formação profissional. Com isso os estudantes não terão a chance de

conhecer ou refletir sobre experiências alternativas às que já vivenciaram, reforçando aquilo que já sabem, sem oportunidades de transformação. Considerando que o curso de formação docente é um espaço privilegiado para que futuros professores construam ou revisem suas concepções, os dados revelados nesta pesquisa precisam ser debatidos com maior profundidade para que, ao se elaborar um PPC, sejam contempladas possibilidades de inovação em vez de mera conservação.

Os motivos para tal classificação são descritos na resolução, onde encontramos:

- Art. 1º: "A avaliação do desempenho acadêmico do aluno nos Cursos de Graduação oferecidos pela IES B será feita por disciplina e abrangerá, simultaneamente, os aspectos relativos à frequência e à aprendizagem."
- Art. 4º: "Cada Verificação de Aprendizagem poderá ser feita através de uma única prova escrita ou de avaliações parciais sob a forma de testes escritos, orais ou práticos, trabalhos escritos, relatórios de trabalhos de campo, seminários ou de quaisquer outros instrumentos de avaliação, dependendo da natureza da disciplina e da orientação docente."
- Art. 4º - Parágrafo Único: "Compete ao Docente responsável pela oferta da disciplina fixar no Plano de Ensino apresentado no início de cada semestre letivo, todos os instrumentos de avaliação e a(s) data(s) de realização de cada uma das verificações parciais."

Esses trechos demonstram que a avaliação é realizada com base no conteúdo programático e nos instrumentos definidos pelo professor no Plano de Ensino. Existe a possibilidade de utilizar diferentes formas de avaliação (provas escritas, orais, práticas, seminários, relatórios, etc.) mas ainda sim vemos a tomada de decisão centralizada na figura do professor.

- Art. 5º - A nota correspondente a cada Verificação de Aprendizagem, à critério do professor responsável pela oferta de disciplina, poderá ser:
I- O resultado de um única forma de avaliação, valendo a nota máxima (10 pontos);

II- A soma das notas obtidas nas diversas formas de avaliação aplicadas, quando cada uma destas referir-se apenas a uma fração da nota máxima possível (10 pontos);

III- A média do conjunto das avaliações realizadas, quando cada uma destas tiver sido aplicada valendo a nota máxima (pontos).

§1º - Para efeito do cômputo do aproveitamento do aluno, nas Verificações de Aprendizagem e no Exame Final , serão atribuídas notas variando de zero (0) dez (10), permitindo-se o fracionamento em centésimos.

§2º - A Média Final do aluno será calculada com precisão de centésimos, desprezando-se o restante da fração.

Novamente a Resolução nº 494/2010-CEPE, utilizada pelo PPC da IES B, apresenta um trecho que se enquadra na Primeira Geração da avaliação, pois é focado exclusivamente na mensuração quantitativa do desempenho do estudante, sem considerar processos de mediação ou acompanhamento da aprendizagem.

No caso do artigo descrito, o desempenho do estudante é avaliado de forma pontual, com critérios numéricos bem delimitados, mas sem uma preocupação explícita em compreender o processo de aprendizagem ou em promover reflexões e autoconhecimento. As opções de avaliação (nota única, soma de frações ou média aritmética) também reforçam a centralidade dos números como única métrica de sucesso, enquanto o estudante permanece em posição passiva, apenas sendo “medido” de acordo com um padrão rígido de classificação.

Essa estrutura de avaliação, ao focar-se exclusivamente na atribuição de notas, limita a perspectiva de avaliação a um processo estático e de resultados finais, típico da Primeira Geração, em que o avaliar é apenas medir, sem considerar um processo contínuo e formativo.

Considerando o mapeamento das unidades e a realização da categorização das Gerações da Avaliação presentes nos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, participantes da pesquisa, é possível avançar para a descrição das relações entre as Gerações da Avaliação e as Estratégias de *Coping*.

4.3 RELAÇÕES ENTRE AS GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DE COPING

A avaliação da aprendizagem, apesar de ser uma ferramenta essencial no processo educacional, pode acarretar inúmeros problemas para os estudantes que a vivenciam. Esses problemas podem afetar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional e psicológico dos estudantes.

Talvez os principais, e mais populares, entre os transtornos sejam o estresse e a ansiedade. A pressão para performar e obter notas boas pode levar a níveis elevados de estresse, especialmente em avaliações de alta pressão como exames finais, que representam uma grande parte da nota dos estudantes. Esse estresse constante pode afetar significativamente a saúde mental dos estudantes.

No contexto acadêmico da avaliação da aprendizagem os estudantes conseguem experimentar diversas emoções, além da ansiedade, das quais podemos citar como emoções positivas a satisfação, orgulho, esperança e alívio. Já entre as negativas temos a ansiedade, já mencionada, o medo, falta de esperança, vergonha e tédio.

Além das emoções positivas e negativas, a autoestima e a autoconfiança dos estudantes podem ser profundamente impactadas pelas avaliações. Notas baixas recorrentes podem diminuir a autoestima e a autoconfiança, criando um ciclo de desempenho acadêmico ruim. As constantes comparações sociais, onde os estudantes se comparam com os colegas, podem também afetar negativamente a percepção de si mesmos e aumentar a pressão social.

Como vimos anteriormente, o medo de fracassar em uma avaliação pode levar à procrastinação e à evitação, comportamentos onde os estudantes adiam o estudo ou evitam completamente a atividade. Esse ato cria um ciclo de procrastinação que pode resultar na desmotivação do estudante, fazendo com que percam o interesse e a vontade de aprender.

Oliveira e Duarte (2004) explicam que a alta expectativa de desempenho é resultado das pressões do meio externo, que indicam que apenas indivíduos bem-sucedidos são aceitos socialmente, e que esse sucesso é alcançado apenas com um desempenho excepcional; caso contrário, o indivíduo é rotulado como “fracassado”. Portanto, essa pressão pode desencadear sentimentos de ansiedade.

Existem exigências acadêmicas que são aspectos típicos da vida universitária, como a carga horária excessiva de estudos, o alto nível de exigências relacionadas ao processo de formação, a adaptação a um novo ambiente, novas rotinas de sono, novas demandas de organização do tempo e estratégias de estudo, vivência de processos avaliativos, entre outros. Todos esses aspectos podem funcionar como fatores estressores, pois requerem do estudante um repertório comportamental para se organizar e enfrentar tais exigências. Quando há uma carência neste conjunto de habilidades e competências, é provável que esses estressores sejam vivenciados com maior intensidade pelo aluno.

Além dos aspectos típicos da vida acadêmica também se faz importante a competência individual do estudante, sua própria capacidade, a autoeficácia. Nos estudos da Autorregulação da Aprendizagem (ARA), a autoeficácia é a percepção dos alunos sobre sua capacidade de realizar uma tarefa futura (Bandura, 1986). Quanto mais informações eles têm sobre a tarefa, mais precisa tende a ser sua avaliação das próprias habilidades. A convicção do estudante a respeito de sua autoeficácia também gera influência sobre sua saúde mental. Baixos níveis de autoeficácia se relacionam às dificuldades pessoais, como emoções negativas, instabilidade emocional, angústia e tristeza (Valdebenito, 2017).

Na aplicação da ARA, o nível de confiança que os estudantes têm em sua própria capacidade para realizar uma atividade influencia o planejamento e as metas definidas antes da execução, as abordagens adotadas durante o processo e os critérios de autoavaliação em relação ao resultado obtido. Assim, compreender a conexão entre a especificidade do campo de conhecimento e a autoeficácia é fundamental para entender as estratégias de autorregulação eficientes.

A autoeficácia acaba sendo um processo que vai mediar a saúde e a relação com as Estratégias de *Coping*, para Pocinho e Capelo (2009), sujeitos com níveis mais altos de autoeficácia, tendem a empregar estratégias de *coping* mais ativas, pautadas em ações e reavaliações cognitivas proativas, implicando em menor vulnerabilidade ao stress.

Atrelados à autoeficácia encontram-se aspectos voltados para o autoconhecimento que refere-se à consciência que o estudante tem sobre suas próprias capacidades, limitações, emoções e estratégias de aprendizagem. Ele envolve a reflexão sobre como se aprende, quais métodos são mais eficazes para si e quais dificuldades precisa superar. O autoconhecimento permite ao estudante

fazer escolhas mais assertivas, ajustando seus objetivos, estratégias e esforços para alcançar um melhor desempenho acadêmico. Ele é um elemento essencial para a autoeficácia e para a construção de hábitos de estudo mais autônomos e eficientes. (Silva *et al*, 2024)

A partir deste ponto, os dados apresentados refletem nossos estudos e reflexões pessoais sobre as relações entre as gerações de avaliação e as estratégias de *coping*. Buscamos integrar as perspectivas teóricas e práticas das gerações de avaliação, analisando como cada uma pode impactar o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento (*coping*) nos processos de ensino-aprendizagem. Com isso, nossa intenção é aprofundar a compreensão dos papéis da avaliação não apenas como ferramenta de medição, mas como um meio de promover o autoconhecimento e a autorregulação dos alunos, fornecendo subsídios para enfrentar os desafios acadêmicos com maior resiliência e autonomia.

Podemos iniciar salientando que a maneira como os estudantes são avaliados pode influenciar diretamente o nível de estresse que experimentam e as estratégias que escolhem para lidar com esse estresse.

É importante citar alguns pontos chave sobre essa relação:

1. Tipo de Avaliação: Diferentes tipos de avaliação (provas, trabalhos em grupo, projetos, apresentações orais, etc.) podem provocar diferentes níveis e tipos de estresse nos estudantes.

Por exemplo, provas de múltipla escolha podem ser menos estressantes para alguns estudantes do que provas dissertativas ou apresentações orais.

2. Frequência e Pressão das Avaliações: Avaliações de alta pressão (como exames finais que representam uma grande parte da nota final) podem aumentar os níveis de estresse nos estudantes. Isso pode levar a estratégias de *coping* menos saudáveis, como evitar o estudo (*coping* evitativo) ou procrastinar.

3. Feedback e Suporte: A forma como o feedback é fornecido pode influenciar como os estudantes lidam com o estresse das avaliações. Feedback construtivo e suporte dos professores podem ajudar os estudantes a

desenvolver estratégias de *coping* mais adaptativas, como pedir ajuda ou buscar melhorar com base no feedback recebido.

4. Percepção de Controle: Quando os estudantes sentem que têm algum controle sobre como são avaliados (por exemplo, podendo escolher entre diferentes tipos de avaliações ou tendo algum grau de flexibilidade), eles podem experimentar menos estresse e utilizar estratégias de *coping* mais positivas, como o planejamento e a organização.
5. Ambiente Acadêmico: Um ambiente acadêmico de apoio e compreensão pode influenciar positivamente as estratégias de *coping* dos estudantes. Instituições que promovem a saúde mental e oferecem recursos, como aconselhamento e oficinas de gerenciamento de estresse, podem ajudar os estudantes a desenvolver estratégias de *coping* mais eficazes.

Portanto, a forma como os estudantes são avaliados pode ter um impacto significativo nas estratégias de *coping* que eles utilizam. Uma abordagem equilibrada e sensível nas avaliações pode ajudar a promover o bem-estar dos estudantes e incentivá-los a desenvolver estratégias de enfrentamento mais eficazes e adaptativas.

Porém, existe uma gama de possibilidades quando falamos de avaliação da aprendizagem, a princípio sabemos que a avaliação perpassa por quatro gerações que são distintas entre si. Ciente disso, enxergamos a importância de relacionar cada geração com as possibilidades de estratégias de *coping*.

O que vimos até o momento solidifica a percepção de que as gerações de avaliação e as estratégias de *coping* (mecanismos de enfrentamento) dos estudantes estão intimamente relacionadas, pois a forma como a avaliação da aprendizagem será conduzida, pelos professores e instituições, pode influenciar significativamente a maneira como os estudantes lidam com o estresse e a pressão acadêmica dos processos avaliativos.

Sabemos que a avaliação da aprendizagem evoluiu ao longo do tempo, passando por várias gerações que refletem mudanças na compreensão do processo educativo. Essas gerações representam diferentes abordagens e paradigmas que evoluíram ao longo do tempo em relação à forma como os educadores e

pesquisadores entendem e vivenciam o processo avaliativo. Cada geração reflete mudanças nas teorias educacionais, nos objetivos da educação e nas metodologias de ensino e avaliação.

4.3.1 Primeira Geração da Avaliação (Geração da Medida ou Mensuração)

Como enfatizado anteriormente, essa geração enfoca a avaliação como um momento pontual de mensuração objetiva e quantitativa. A relação com as estratégias de *coping* pode estar relacionada à pressão e ao estresse causados pela ênfase na obtenção de resultados mensuráveis. Os estudantes podem recorrer a estratégias de *coping*, como organização do tempo de estudo, busca de apoio social ou uso de técnicas de relaxamento, para lidar com a pressão de atender aos critérios de mensuração.

4.3.1.1 Estratégias de *Coping* na Primeira Geração

***Coping* de evitação**

Durante a fase de mensuração, pode ocorrer o uso de estratégias de evitação para lidar com o estresse ou a pressão relacionada à coleta e análise dos dados. O *coping* de evitação é uma estratégia de enfrentamento que envolve evitar diretamente o problema ou a situação estressante, em vez de enfrentá-la ou resolvê-la. De acordo com Aires *et al.* (2022, p.3) “o *coping* de evitação compreende o afastamento e desligamento mental, onde ocorre a tentativa do indivíduo em concentrar-se em atividades para afastar o problema da mente.”

Esse tipo de *coping* pode incluir tanto a evitação física da situação quanto a evitação mental ou emocional, como negar a existência do problema ou distrair-se com outras atividades. Embora possa proporcionar um alívio temporário do estresse, o *coping* de evitação frequentemente não resolve a causa do estresse e, em alguns casos, pode intensificar o problema.

O estudante recusa reconhecer a existência de um problema e até mesmo tenta minimizar a importância desse problema se convencendo que a situação

estressante não é tão grave e que vai desaparecer em algum momento. Com essa recusa o estudante passa a engajar na realização de atividades alternativas que não estão relacionadas ao problema, como *hobbies* e passatempos, para evitar lidar com a questão estressante. Realizar essas ações tendem a gerar uma sensação de alívio temporário, mas seguida por um aumento da ansiedade e do estresse à medida que o prazo se aproxima.

Com a abordagem da primeira geração da avaliação, os estudantes podem procrastinar o estudo, mesmo sabendo que isso tende a prejudicar seu desempenho. A pressão por resultados, que é vivenciada na primeira geração, pode levar alguns estudantes a evitar frequentar aulas que consideram difíceis ou desmotivantes, ocasionando assim um decaimento no aprendizado e uma maior dificuldade em alcançar bons resultados. Alguns estudantes podem minimizar a importância dos testes como uma maneira de reduzir a ansiedade e o estresse, dizendo a si mesmos que os resultados não são importantes, mesmo quando sabem que esses resultados podem impactar significativamente seu futuro acadêmico.

***Coping* Mal-Adaptativo ou *Coping* Disfuncional**

O *coping* mal-adaptativo, ou *coping* disfuncional, refere-se a estratégias de enfrentamento que, em vez de ajudar a resolver ou gerenciar situações estressantes, acabam agravando os problemas ou criando novos desafios. Essas estratégias podem proporcionar alívio temporário, mas a longo prazo, elas tendem a ser prejudiciais para o bem-estar físico, emocional e social do indivíduo.

O *coping* disfuncional inclui a desistência comportamental, a negação, a autocrítica, a distração, o uso de substâncias e a exteriorização de emoções. (Costa, 2021)

Esse tipo de *coping* é marcado pela tentativa de minimizar a importância dos problemas ou negar que eles existem, impedindo a busca de soluções eficazes, isso acaba levando os estudantes a envolverem-se em comportamentos que prejudicam a saúde física ou mental, como abuso de substâncias (álcool, drogas), comer em excesso ou automutilação, além de criar uma resposta excessiva a exposição de situações estressantes como explosões de raiva ou choro, que não resolvem o problema e podem prejudicar as relações interpessoais.

O comportamento autodestrutivo vivenciado no *coping* disfuncional pode resultar em sérios problemas de saúde, incluindo dependência de substâncias, doenças crônicas, problemas de saúde mental, isolamento social e conflitos contínuos.

Coping Focado na Emoção

Dado o alto nível de estresse associado a exames padronizados e a pressão para obter boas notas, os estudantes podem adotar estratégias emocionais, como a negação ou a evitação do problema (evitar pensar no exame até o último momento). Os estudantes tentam gerenciar as emoções negativas associadas a uma situação de estresse, já que a situação estressante está fora do controle da pessoa ou não pode ser mudada de imediato.

A primeira geração da avaliação, predominantemente caracterizada pelo foco em testes padronizados e medidas quantitativas objetivas, possui uma relação distinta com o *coping* focado na emoção. A natureza impessoal e rigorosa da primeira geração da avaliação pode gerar várias respostas emocionais nos estudantes, incluindo estresse, ansiedade, frustração e desmotivação. Estas respostas podem acabar resultando no aumento da pressão para obter boas notas, no medo de falhar ou errar e da sensação de ser constantemente comparado com os colegas. O *coping* focado na emoção pode ser crucial para ajudar os estudantes a gerenciar essas emoções negativas.

Ao adotar estratégias de *coping* focadas na emoção, os estudantes podem desenvolver resiliência emocional, melhorar seu bem-estar e enfrentar melhor as pressões da avaliação tradicional.

Além das estratégias mencionadas anteriormente, podemos citar estratégias que buscam trazer uma leveza e alívio da tensão pré avaliação:

Coping de humor

Segundo Simione e Gnagnarella, (2023) O humor é visto como uma estratégia de enfrentamento flexível, pois pode aliviar a percepção do estresse e promover emoções positivas ao enfrentar situações desafiadoras.

O *coping* de humor é uma estratégia de enfrentamento que envolve usar o humor para lidar com situações estressantes ou difíceis. Essa abordagem pode incluir contar piadas, ver o lado engraçado de uma situação problemática, fazer comentários humorísticos ou engajar-se em atividades que provoquem risadas. O humor pode ajudar a aliviar a tensão, melhorar o humor e proporcionar uma perspectiva mais leve sobre problemas e desafios.

No contexto da primeira geração da avaliação, o *coping* de humor pode ser uma ferramenta eficaz para aliviar o estresse pré-prova. Estudantes que se preparam para testes padronizados frequentemente, como já dito, enfrentam quadros de ansiedade devido à pressão para obtenção de boas notas. Incorporar o humor durante sessões de estudo ou antes do exame pode ajudar a reduzir essa ansiedade.

Por exemplo, fazer piadas sobre a situação de teste ou assistir a uma comédia pode aliviar a tensão, permitindo que os estudantes abordem o exame com uma mente mais relaxada.

Além de aliviar o estresse imediato, o humor também pode ajudar os estudantes a manter uma perspectiva positiva sobre suas experiências acadêmicas. A primeira geração da avaliação pode muitas vezes fazer com que eles se sintam desmotivados ou frustrados, especialmente quando enfrentam dificuldades em alcançar os resultados desejados. Ver o lado engraçado das situações estressantes relacionadas aos testes pode ajudar os estudantes a evitar sentimentos de desesperança e a abordar os desafios com uma atitude mais otimista.

O fortalecimento dos laços sociais é outro benefício significativo do *coping* de humor no ambiente acadêmico. Compartilhar momentos de humor com colegas que estão passando pela mesma situação pode criar um sentimento de camaradagem e apoio mútuo. Em um contexto onde todos estão enfrentando a pressão dos testes padronizados, rir juntos pode aliviar a sensação de isolamento e construir um ambiente mais colaborativo e solidário. Estudantes que usam humor para desarmar situações tensas ou conflituosas podem melhorar suas relações interpessoais, promovendo um clima mais positivo e acolhedor.

Após um resultado decepcionante em um teste, o uso do humor pode ser particularmente útil. Encarar a decepção com uma abordagem humorística pode ajudar os estudantes a minimizar a frustração e a recuperar-se emocionalmente de forma mais rápida. Ao fazer piadas sobre os próprios erros ou sobre a situação de

maneira geral, os estudantes podem transformar uma experiência negativa em uma oportunidade para rir, o que facilita a retomada dos estudos e a preparação para a próxima avaliação.

Em resumo, o *coping* de humor oferece uma maneira eficaz de os estudantes enfrentarem as pressões e desafios associados à primeira geração da avaliação. Ao integrar o humor em suas rotinas de estudo e interações sociais, os estudantes podem reduzir o estresse, manter uma perspectiva positiva e fortalecer os laços com seus colegas. Essa abordagem não só melhora o bem-estar emocional dos estudantes, mas também pode contribuir para um desempenho acadêmico mais equilibrado e resiliente, permitindo que eles naveguem pelo rigoroso ambiente de testes padronizados com mais leveza e confiança.

***Coping* Focado no Problema**

Alguns estudantes podem desenvolver estratégias de estudo intensivo e planejamento detalhado para tentar dominar o conteúdo a ser testado, embora isso possa levar ao esgotamento. O *coping* focado no problema se concentra em lidar diretamente com a causa do estresse ou da dificuldade, visando reduzir ou eliminar o problema que está causando o desconforto.

Aires *et al.* (2022, p.3) esclarecem que “O *coping* focalizado no problema pode ser entendido como uma estratégia onde o sujeito busca saber o que fazer, atuando dentro da situação que deu origem ao estresse.”

Para os estudantes submetidos à primeira geração da avaliação, o primeiro passo no *coping* focado no problema é a identificação clara dos desafios que serão enfrentados. Por exemplo, reconhecer dificuldades em compreender certos conceitos ou conteúdos de uma matéria é crucial. A partir dessa identificação, os estudantes podem gerar várias soluções possíveis, como buscar recursos adicionais de estudo, participar de grupos de estudo, ou solicitar ajuda de professores e tutores.

A avaliação das alternativas é a próxima etapa, onde os estudantes vão considerar a viabilidade e a eficácia das soluções pensadas. Decidir qual método de estudo será utilizado ou quais serão os recursos aplicados requer uma análise cuidadosa das opções disponíveis. Uma vez tomada a decisão, a implementação das soluções escolhidas envolve a execução de um plano de ação detalhado. Isso

pode incluir a criação de um cronograma de estudo, a divisão do material em partes gerenciáveis e a prática regular de exercícios e revisões, para a fixação dos assuntos vistos.

O monitoramento e o ajuste contínuo das estratégias de estudo são essenciais para garantir que as ações implementadas estejam surtindo o efeito esperado. Se uma abordagem não estiver funcionando conforme o desejado, os estudantes podem revisar o processo, repensar as alternativas e fazer os ajustes necessários.

4.3.2 Segunda Geração da Avaliação (Geração da Descrição)

Como estabelecido por Guba e Lincoln, essa geração valoriza a avaliação como um processo descritivo e qualitativo, buscando compreender o contexto e as nuances da aprendizagem. A relação com as estratégias de *coping* pode envolver a capacidade dos estudantes de expressar suas experiências de aprendizagem e lidar com os desafios apresentados. Estratégias de *coping*, como a reflexão sobre a própria aprendizagem e o uso de estratégias de autorregulação, podem ser aplicadas para enfrentar as demandas desse processo descritivo. Ressaltamos que na segunda geração existe uma tentativa de padronização e isso pode levar os estudantes a uma situação de baixa autoestima, principalmente quando não consegue responder às expectativas de aprendizagem, ou seja, não consegue atingir o padrão. Os estudantes podem optar por algumas estratégias de *coping* que podem ser fugir ou tentar rever seus passos.

4.3.2.1 Estratégias de *Coping* na Segunda Geração

***Coping* Passivo**

O *coping* passivo é aplicado por estudantes que lidam com situações estressoras por meio de comportamentos que não representam uma ação direta ou proativa em busca da resolução. Em vez disso tendem a evitar ou minimizar o

confronto com o estressor, muitas vezes focando na redução imediata da angústia emocional sem abordar a causa subjacente do estresse.

O coping passivo refere-se à sensação de incapacidade para enfrentar o estressor, levando a uma dependência de terceiros para solucionar o evento ou a situação estressante. (Zeidner & Endler, 1996).

Em vez de tomar medidas ativas para resolver o problema ou alterar a situação, o estudante que utiliza o *coping* passivo inclina-se a se submeter às circunstâncias, esperando que a situação se resolva por si só ou que o tempo traga uma mudança. Essa abordagem pode incluir a evitação de confrontos, a procrastinação de ações necessárias e até mesmo a aceitação de que pouco pode ser feito para mudar a situação.

A falta de ação direta para se preparar adequadamente pode levar a notas baixas e a sentimentos de fracasso, especialmente por ser uma geração que foca na punição e na premiação.

A segunda geração também permite o uso de estratégias que buscam lidar de forma mais direta com os estressores, como:

Coping ativo

O *coping* ativo refere-se a um conjunto de estratégias que uma pessoa tende a utilizar para lidar de forma direta e proativa com os estressores/problemas. Essas estratégias estão voltadas para resolução do problema ou redução do impacto do estresse ou ambos. O *coping* ativo é geralmente considerado mais eficaz do que o *coping* passivo, que envolve evitar ou negar o problema.

O coping ativo consiste em esforços direcionados ao estressor, buscando eliminá-lo, evitá-lo ou reduzir seu impacto caso não possa ser prevenido. (Carver, 2014)

Durante a avaliação da descrição ou por objetivos, a estratégia de *coping* ativo pode ser empregada para enfrentar os desafios e buscar soluções práticas para atingir os objetivos propostos.

O estudante identifica a causa do estresse e estabelece medidas concretas para resolvê-lo, com isso é possível elaborar planos detalhados sobre como enfrentar e resolver o problema e implementar diretamente as soluções planejadas.

Ao utilizar o *coping* ativo, os estudantes podem reduzir o impacto do estresse, o que, por sua vez, pode influenciar positivamente nas futuras avaliações.. A eficácia percebida da estratégia de *coping* ativo pode fortalecer a resiliência e a confiança dos estudantes em lidar com futuros estressores.

Coping Adaptativo

Permite que os estudantes ajustem suas abordagens de estudo conforme necessário, o que pode reduzir o estresse e aumentar a sensação de controle. Estas estratégias são consideradas saudáveis porque ajudam os estudantes a enfrentar e superar desafios de forma positiva, promovendo a resiliência e a capacidade de adaptação.

Uma característica essencial do *coping* adaptativo é a proatividade, isso abrange tomar medidas preventivas para mitigar os efeitos dos estressores, como planejamento, organização e antecipação de possíveis problemas. Outra característica importante é o foco na solução, onde a pessoa se concentra na identificação do problema e na busca de soluções práticas para resolvê-lo. Isso pode incluir a resolução de problemas, o estabelecimento de metas e a implementação de planos de ação específicos.

As ações e estratégias adaptativas envolvem, I – a busca por significado na experiência, II – a tentativa de restaurar a sensação de controle sobre o evento e a própria vida e III – o esforço para recuperar o bem-estar e a autoestima. (Holahan *et al*, 2017)

A ligação entre o *coping* adaptativo e a segunda geração da avaliação pode ser entendida através da lente da adaptabilidade, flexibilidade e resposta às necessidades contextuais dos estudantes Os estudantes podem desenvolver habilidades de autogestão, como gerenciamento de tempo, organização e planejamento eficaz de estudos, para lidar com as tarefas e projetos que podem surgir.

Coping de reavaliação positiva

É uma estratégia psicológica na qual os estudantes interpretam uma situação estressante de uma maneira mais positiva e construtiva, encontrando um novo

significado ou perspectiva sobre a situação estressante. A reavaliação positiva envolve reformular cognitivamente um evento como mais positivo, são ações que maximizam as mudanças positivas que ocorreram com a situação estressante. Existe uma tendência de encarar o problema de forma passageira e de possível solução. (Sousa e Hidaka, 2021)

Os estudantes podem adotar estratégias mais proativas, como revisar regularmente o material, ajustar técnicas de estudo e procurar ajuda para entender conceitos difíceis. A principal característica do *coping* de reavaliação positiva é a mudança na forma como a situação é percebida. Como a segunda geração foca no comportamento, ao adotar uma reavaliação positiva, os estudantes podem diminuir a percepção de ameaça associada à situação estressora e se debruçam nos parâmetros exigidos pelo professor. Isso pode resultar em uma resposta emocional menos intensa e em uma menor ativação do sistema de estresse. Em vez de se ver como incompetente, um estudante pode reavaliar o resultado como uma chance de identificar áreas de melhoria no estudo e na preparação para futuros exames.

4.3.3 Terceira Geração da Avaliação (Geração do Juízo de Valor)

Como visto anteriormente, essa geração enfatiza a avaliação como um processo de tomada de decisão baseado em juízos de valor. Busca-se compreender o impacto e o valor da aprendizagem para o estudante como um ser que vive em sociedade. A relação com as estratégias de *coping* pode envolver a capacidade dos estudantes de lidar com avaliações subjetivas, compreender critérios de valor e enfrentar possíveis incertezas. Estratégias de *coping*, como resiliência, busca de apoio social e autorreflexão, podem ser relevantes para lidar com os desafios e as expectativas de juízo de valor nesse contexto.

4.3.3.1 Estratégias de *Coping* na Terceira Geração

***Coping* emocional**

Nessa fase, pode ser necessário lidar com emoções intensas ou conflitos ao realizar julgamentos de valor. O *coping* emocional é utilizado para processar e gerenciar essas emoções.

Para Aires *et al.* (2022, p.3) “O *coping* focado na emoção consiste no esforço para regular o estado emocional que é associado ao estresse.”

Ao contrário das estratégias que tentam resolver diretamente o problema ou situação, o *coping* emocional busca lidar com as emoções negativas associadas à situação, promovendo o bem-estar emocional e psicológico do estudante. Essa abordagem reconhece que, muitas vezes, não é possível alterar imediatamente as circunstâncias externas, mas é possível controlar a reação emocional gerada por elas.

Após receber uma nota baixa em um teste importante, um estudante pode se permitir sentir frustração e tristeza, mas busca apoio emocional de amigos para se sentir reconfortado.

Existem várias estratégias de *coping* emocional que podem ser utilizadas. Uma delas é a expressão emocional, que envolve identificar e comunicar abertamente sentimentos como tristeza, raiva, medo ou frustração. Isso pode ser feito através da escrita, da arte, da música ou simplesmente conversando com alguém de confiança. Essa expressão ajuda a aliviar a pressão emocional e a ganhar uma nova perspectiva sobre os desafios enfrentados.

A realidade da terceira geração também permite que os estudantes busquem estratégias que envolvam terceiros para um suporte durante o enfrentamento dos estressores, como:

***Coping* de Suporte Social**

O *coping* de suporte social é uma estratégia de enfrentamento que envolve buscar e utilizar a ajuda, o apoio e os recursos oferecidos por outras pessoas para lidar com situações estressantes. Esse tipo de *coping* pode ser instrumental (ajuda prática e material) ou emocional (apoio emocional e psicológico). O suporte social pode vir de várias fontes, como amigos, familiares, colegas, professores e profissionais de saúde mental.

O suporte social ajuda a proteger as pessoas dos impactos negativos do estresse, e isso apresenta uma relação evidente entre o grau de satisfação com as interações sociais e a capacidade de adaptação. No entanto, essa relação é complexa, envolvendo reciprocidade e fatores contingenciais (Coyne & DeLongis, 1986).

Os estudos de Cobb (1976) reconhecem o papel protetor do suporte social, que se torna uma peça influente no estado de saúde adaptação em situações de crise emocional.

Uma das principais formas de suporte social no ambiente acadêmico é a formação de grupos de estudo. Os estudantes podem se beneficiar formando grupos de estudo onde compartilham recursos, dividem o trabalho de revisão e motivam uns aos outros reduzindo a sensação de isolamento ao enfrentar os desafios dos testes padronizados.

Além dos grupos de estudo, os estudantes podem procurar tutoria individual ou em pequenos grupos com professores ou tutores. Esse suporte vindo pela tutoria pode ser fundamental para abordar áreas específicas de dificuldade, já que oferece uma orientação personalizada que muitas vezes não é possível em uma sala de aula tradicional.

Os familiares e amigos também podem ser fundamentais para os estudantes imersos nessa realidade, esse suporte emocional permite o compartilhamento dos sentimentos de ansiedade e pressão com proporcionando um alívio significativo do estresse.

Além do suporte informal de amigos e familiares, os estudantes podem buscar ajuda profissional de conselheiros escolares ou psicólogos. Esses profissionais podem oferecer estratégias específicas de gerenciamento de estresse e ansiedade, ajudando os estudantes a desenvolver técnicas eficazes para enfrentar a pressão dos testes padronizados. A intervenção de profissionais de saúde mental pode ser especialmente útil para estudantes que experimentam níveis elevados de ansiedade de teste ou outros problemas emocionais relacionados à avaliação.

Coping baseado na religião/espiritualidade

Segundo Panzini e Bandeira (2007, p.127) “A vasta maioria das pesquisas indica que crenças e práticas religiosas estão associadas com melhor saúde física e

mental.” Pargament (1997) salienta que o coping religioso ocorre quando as pessoas recorrem à religião como forma de enfrentar o estresse.

Recorrer a crenças religiosas ou espirituais para encontrar consolo e orientação. Esse tipo de *coping* se apoia em crenças, práticas e valores religiosos ou espirituais para lidar com desafios, estresse e adversidades na vida. Esta abordagem reconhece que a fé e a espiritualidade desempenham um papel significativo no bem-estar emocional e na resiliência das pessoas.

O *coping* baseado na religião ou espiritualidade pode oferecer aos estudantes uma forma adicional de enfrentamento emocional. Isso pode incluir a busca por conforto espiritual durante períodos de estresse pré-exame, ou encontrar significado e propósito através da aplicação de valores religiosos às dificuldades acadêmicas.

A abordagem de Guba e Lincoln enfatiza a compreensão dos contextos culturais e sociais em que ocorrem as experiências educacionais. O *coping* baseado na religião ou espiritualidade considera esses mesmos contextos ao utilizar práticas religiosas ou espirituais como meios de enfrentar desafios. Isso pode incluir rituais, orações, meditações e a busca por orientação espiritual dentro de comunidades religiosas.

Participar de práticas religiosas ou espirituais não apenas oferece um caminho para o *coping* emocional individual, mas também tende a conectar várias pessoas a uma rede de suporte social e comunitário. Isso é extremamente relevante na educação, onde estudantes podem encontrar apoio emocional e orientação através de suas comunidades religiosas durante períodos de estresse acadêmico.

4.3.4 Quarta Geração da Avaliação (Geração da Negociação)

Estudantes que vivenciam a quarta geração da avaliação, caracterizada por sua abordagem construtivista, participativa e responsiva, podem se beneficiar de diversas estratégias de *coping* para lidar com os desafios e as demandas desse tipo de avaliação.

4.3.4.1 Estratégias de *Coping* na Quarta Geração

Coping de Suporte Social

Na avaliação da negociação, estratégias de *coping* baseadas em apoio social podem ser adotadas, buscando o suporte emocional ou prático de outras pessoas envolvidas no processo de negociação. Esse tipo de *coping* pode incluir a busca de conselhos, a obtenção de informações úteis e o compartilhamento de preocupações durante períodos de estresse ou desafio.

Os estudantes constroem e fortalecem redes de apoio entre seus pares, professores e outros stakeholders criando grupos de estudo colaborativos, participando de fóruns de discussão ou utilizando plataformas de comunicação para compartilhar experiências, preocupações e conselhos. Ainda há a possibilidade de participar de clubes acadêmicos, workshops ou seminários onde podem discutir desafios e aprender com as experiências dos outros.

O suporte social pode aliviar o estresse e a ansiedade associados ao processo de avaliação ao proporcionar um senso de comunidade e pertencimento, além de melhorar o desempenho acadêmico ao proporcionar acesso a materiais de estudo adicionais e novas perspectivas sobre o conteúdo.

Coping Ativo

Como já foi visto, o *coping* ativo envolve estratégias em que os estudantes tomam ações diretas para enfrentar e resolver problemas, em vez de evitá-los ou apenas aliviar o estresse. Incluindo buscar soluções, adotar novas formas de aprendizado, planejar e executar ações para melhorar desempenho e bem-estar. Envolve também uma postura proativa em relação à avaliação, com participação ativa em discussões, feedback e reflexão crítica.

Vamos estabelecer as estratégias de *coping* ativo relacionadas ao foco na tarefa e no problema.

Foco na Tarefa

Desenvolver habilidades de gerenciamento do tempo, estabelecer prioridades e criar cronogramas de estudo. Procurar recursos adicionais, como livros, artigos acadêmicos e tutoriais online, para melhor compreensão dos temas avaliados.

Foco no Problema

Abordar desafios específicos do processo avaliativo de forma sistemática, dividindo problemas complexos em partes menores e gerenciáveis. Participar ativamente de discussões e negociações com colegas e avaliadores para esclarecer expectativas e resolver conflitos.

***Coping* de Reavaliação Positiva**

O *coping* de reavaliação positiva é uma estratégia de enfrentamento emocional que envolve reinterpretar uma situação estressante de uma maneira mais positiva e construtiva. Em vez de focar nos aspectos negativos ou ameaçadores do evento, a reavaliação positiva busca encontrar aspectos benéficos, oportunidades de aprendizado ou crescimento pessoal que possam surgir da situação.

***Coping* de Autocuidado**

Manutenção de Hábitos Saudáveis, garantir uma boa alimentação, sono adequado e atividade física regular para manter o bem-estar físico e mental. Incorporar pausas regulares durante os estudos para evitar a sobrecarga e promover a recuperação mental.

A quarta geração de avaliação envolve múltiplos stakeholders e pode ser intensa. Os estudantes, ao praticarem o autocuidado, podem melhor se preparar mental e fisicamente para participar de maneira efetiva e saudável nas atividades de avaliação.

***Coping* de Reflexão**

O *coping* de reflexão envolve a prática de pensar profundamente sobre as experiências, ações e resultados para ganhar uma compreensão mais clara e

desenvolver estratégias de melhoria contínua. Essa forma de *coping* permite que os estudantes processem informações de maneira crítica, ajustem suas abordagens com base no que aprenderam e se adaptem às novas situações de maneira mais informada e consciente.

A prática da autorreflexão permite avaliar o progresso e identificar áreas de melhoria, bem como celebrar conquistas e aprendizados. Encarar a avaliação como uma oportunidade de aprendizado contínuo, buscando sempre aprimorar conhecimentos e habilidades, já que os estudantes vivenciam um ambiente que permite analisar os feedbacks, sem impulsividade, em busca de melhorias em seu desempenho.

O *coping* de reflexão é uma estratégia poderosa que, quando aplicada na quarta geração de avaliação, pode enriquecer significativamente a experiência dos estudantes. Ao dedicar tempo para refletir profundamente sobre suas experiências, feedbacks e desempenhos, os estudantes podem desenvolver um entendimento mais profundo e crítico, aprimorar suas habilidades e estratégias, e se preparar melhor para enfrentar futuros desafios de avaliação.

4.4 TRATAMENTO DOS RESULTADOS

Neste ponto, examinamos com precisão as classificações realizadas nas fases anteriores, com o objetivo de compreender a influência das demandas avaliativas de cada Geração caracterizadas nos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas com as Estratégias de *Coping*.

Para compreender a influência das demandas avaliativas de cada geração, em relação às estratégias de *coping*, podemos relacionar as características de cada geração presentes nos PPCs com as estratégias de enfrentamento que os estudantes podem adotar. Essa análise ajuda a entender como as abordagens avaliativas impactam o bem-estar emocional e a adaptação dos alunos no contexto educacional.

Revisitando os dados das gerações presentes nos PPCs, temos o seguinte cenário: (QUADRO 10):

Quadro 10: Relações Entre As Gerações Da Avaliação E As Estratégias De Coping

1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração
<i>Coping</i> de evitação	Coping Passivo	Coping emocional	Coping de Suporte Social
<i>Coping</i> Disfuncional	Coping ativo	Coping de Suporte Social	Coping Ativo
<i>Coping</i> Focado na Emoção	Coping Adaptativo	Coping baseado na religião/espiritualidade	Coping de Reavaliação Positiva
<i>Coping</i> de humor	Coping de reavaliação positiva		Coping de Autocuidado
<i>Coping</i> Focado no Problema			Coping de Reflexão

Fonte: A autora (2024)

PPC da IES A - *campus* 1

O PPC reflete principalmente a primeira geração de avaliação, que é centrada na medição e certificação, e traz elementos da segunda geração e alguns traços iniciais da terceira geração. No entanto, ainda há uma falta de detalhamento sobre métodos avaliativos específicos em algumas disciplinas, e a avaliação permanece centralizada no professor, com pouca ênfase na participação ativa do estudante no processo.

PPC da IES A - *campus* 2

Em resumo, a avaliação no PPC da IES A - Campus 2 é complexa e multifacetada, buscando equilibrar elementos quantitativos e qualitativos, mas ainda enfrenta desafios relacionados à centralização das decisões e à efetiva participação dos estudantes. É possível perceber uma inclinação para a terceira geração da avaliação, principalmente quando o ementário é analisado de forma individualizada. Porém, apesar de apresentar aspectos qualitativos, ainda encontramos o aspecto quantitativo e técnico presente em uma avaliação mais burocrática.

PPC da IES B

A avaliação, conforme descrita, revela uma abordagem que prioriza a quantificação e a mensuração, aspectos típicos da primeira geração, sem considerar o potencial formativo e reflexivo que a avaliação pode proporcionar.

O PPC da IES B não entende a avaliação como um processo contínuo, sendo realizada em momentos específicos, com todas as decisões ficando completamente sob a responsabilidade do professor. Dessa forma, o estudante se torna um ente passivo, que será o único a ser avaliado. Observa-se, assim, uma clara definição de papéis, onde o professor assume o papel de avaliador e o estudante, o de avaliado.

Para uma verdadeira transformação no processo educativo, é fundamental que o PPC da IES B evolua para integrar práticas avaliativas mais inclusivas e formativas, que estimulem a participação ativa dos alunos e a construção de saberes significativos.

Em síntese, foi possível categorizar as perspectivas avaliativas dos PPCs das IES participantes da seguinte forma (QUADRO 11):

Quadro 11: Categorização das Gerações da Avaliação

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	GERAÇÕES
IES A - <i>campus</i> 1	Primeira Geração
IES A - <i>campus</i> 2	Transição da Segunda para a Terceira Geração
IES B	Primeira Geração

Fonte: A autora (2024)

Diante desse resultado podemos evidenciar que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um documento fundamental que orienta a formação de estudantes em diversas áreas do conhecimento, oferecendo uma visão clara sobre os objetivos educacionais, metodologias de ensino e formas de avaliação. Quando analisamos o PPC à luz das gerações da avaliação propostas por Guba e Lincoln, observamos

que ele pode influenciar diretamente as estratégias de *coping* adotadas pelos estudantes em diferentes contextos avaliativos.

A primeira geração da avaliação, descrita nos PPCs das IES A - *campus* 1 e IES B, é centrada na mensuração e no controle, frequentemente emprega métodos tradicionais que privilegiam resultados quantitativos. Isso pode levar os estudantes a desenvolverem estratégias de *coping* passivo, nas quais evitam enfrentar diretamente os desafios, optando por minimizar o estresse sem uma reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem. A imposição de testes objetivos e a ênfase nas notas podem resultar em um sentimento de inadequação, levando à procrastinação e à aceitação passiva dos resultados. Neste cenário, o PPC deve incorporar diretrizes que estimulem a autoconfiança e a proatividade, criando um ambiente onde a aprendizagem se torna mais significativa e onde os estudantes sintam que têm controle sobre seu processo avaliativo.

Com os aspectos da segunda geração da avaliação, a abordagem começa a se modificar, priorizando a descrição e a análise qualitativa do desempenho dos estudantes. Nesse contexto, estratégias como o *coping* ativo e o *coping* adaptativo se tornam mais relevantes. Os estudantes passam a ser encorajados a estabelecer metas claras, avaliar seu progresso e buscar feedback, o que demanda uma reflexão contínua sobre suas experiências de aprendizagem. O PPC, ao definir objetivos educacionais claros e métodos diversificados de avaliação, pode ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades de autorregulação e a se tornarem mais resilientes diante das dificuldades. Ao promover um ambiente que valoriza a descrição detalhada das experiências, o PPC contribui para que os alunos reconheçam seus pontos fortes e fracos, estabelecendo um plano de ação efetivo para o aprendizado.

No caso da terceira geração da avaliação, que aparece na presença de alguns aspectos nos PPCs, a inclusão do juízo de valor e a interpretação subjetiva transformam a forma como os resultados são compreendidos. Aqui, as estratégias de *coping* emocional e de suporte social ganham destaque. Os estudantes precisam lidar com a subjetividade da avaliação, e o suporte de colegas e professores se torna essencial para enfrentar a pressão e as incertezas associadas ao julgamento de valor. O PPC deve considerar essa dimensão ao promover um ambiente colaborativo, onde o diálogo e a troca de experiências possam ocorrer. Dessa forma, a construção de redes de apoio entre estudantes e educadores pode reduzir

o estresse e a ansiedade, proporcionando um espaço seguro para que os alunos expressem suas preocupações e busquem orientação.

Por outro lado, a dependência de critérios subjetivos também pode suscitar estratégias de *coping* baseado na religião ou espiritualidade, especialmente em momentos de crise ou quando os estudantes se sentem sobrecarregados pelas expectativas. O PPC deve ser sensível a esses aspectos, reconhecendo a diversidade cultural e espiritual dos estudantes e promovendo um ambiente inclusivo que valorize diferentes formas de lidar com o estresse.

Em suma, a inter-relação entre o PPC e as gerações da avaliação demonstra que um projeto pedagógico bem estruturado pode não apenas orientar a aprendizagem e a avaliação, mas também facilitar a adoção de estratégias de *coping* eficazes. Ao promover um ambiente que valoriza a descrição, a reflexão e a construção de juízos de valor, o PPC pode contribuir para que os estudantes desenvolvam habilidades que não só os ajudem a lidar com as demandas acadêmicas, mas que também os preparem para os desafios da vida. Assim, a construção de um PPC que considere essas dimensões se torna fundamental para uma educação mais humanizada e resiliente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com o objetivo geral de Analisar as perspectivas de avaliação da aprendizagem presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Biologia das Instituições de Ensino Superior Federais do Estado de Pernambuco, e a influência de suas demandas avaliativas nas principais estratégias de *coping*. Ao longo do trabalho, foram discutidos aspectos como Formação de Professores, Gerações da Avaliação, Temores e Efeitos da Avaliação e Estratégias de *Coping* buscando responder à questão central: “Quais as demandas avaliativas, presentes nos cursos de Formação de Professores de Biologia, influenciam nas principais estratégias de *coping* dos licenciandos?”.

Para continuar a busca por respostas acerca da nossa inquietação, iniciamos o mapeamento das instituições participantes, esse mapeamento contextualiza os dados, pois cada instituição possui características próprias, como estrutura, localização, recursos e perfil de alunos e professores. Esses fatores podem influenciar diretamente os resultados, permitindo uma compreensão mais precisa de como o ambiente acadêmico impacta os dados coletados.

Outro ponto relevante é que, ao mapear as IES participantes, torna-se possível comparar os resultados entre diferentes tipos de instituições e identificar variáveis que possam influenciar os dados. Essas comparações enriquecem a análise e podem revelar padrões ou diferenças significativas entre as instituições.

As análises realizadas e os dados coletados permitiram chegar a uma compreensão mais aprofundada sobre nossa inquietação. Neste capítulo, vamos discutir as principais conclusões do estudo, bem como suas implicações, limitações e sugestões para pesquisas futuras.

Após o mapeamento buscamos informações que caracterizam as gerações da avaliação da aprendizagem usando os PPCs e as ementas das disciplinas. Com isso foi possível verificar que cada PPC examinado reflete diferentes gerações de avaliação. No *campus* 1 da IES A e na IES B, o PPC está mais alinhado à primeira geração de avaliação, centrada na mensuração e no controle. Já o *campus* 2 da IES A apresenta elementos da segunda geração de avaliação, que começa a priorizar uma análise qualitativa e descritiva do desempenho. Além disso, aspectos da terceira geração da avaliação aparecem parcialmente nos PPCs das IES, principalmente no *campus* 2 da IES A. O ementário analisado, principalmente do

IES A - *campus* 2, apresenta uma diversidade de abordagens de avaliação que reflete certo compromisso das disciplinas em atender as especificidades do ensino.

Caracterizar as gerações da avaliação presentes nos PPCs é importante para entender as estratégias de *coping* adotadas pelos estudantes universitários porque cada geração de avaliação representa uma abordagem distinta para o processo avaliativo, que pode influenciar diretamente a forma como os alunos lidam com o estresse e a pressão acadêmica. Essa relação revela uma conexão complexa entre a forma como a avaliação é conduzida e os mecanismos de enfrentamento que os estudantes desenvolvem ao longo do processo de ensino-aprendizagem. As diferentes gerações de avaliação, desde as tradicionais, centradas no desempenho e em critérios rígidos de mensuração, até as mais recentes, que buscam incluir o aluno como agente ativo no processo, influenciam diretamente a maneira como os estudantes percebem, processam e respondem às pressões acadêmicas.

Entre os três PPCs analisados, todos apresentam, de maneira mais evidente, características das primeiras gerações de avaliação. Apontamos as relações entre as propostas de avaliação dos cursos de licenciatura e as características das Gerações, buscando uma reflexão sobre as implicações existentes na relação entre as propostas de avaliação e as estratégias de *coping*.

Nesse sentido, observamos que, as primeiras gerações de avaliação, apresentam foco, predominantemente, no resultado final e na comparação de desempenho entre estudantes, então sugerimos que esse panorama tende a estimular estratégias de *coping* de enfrentamento focadas em resultados imediatos, como o estudo de última hora e a dependência de instruções do professor. Essas avaliações, que muitas vezes reduzem a aprendizagem a provas ou notas finais, podem gerar altos níveis de ansiedade e insegurança nos estudantes, uma vez que eles se sentem julgados exclusivamente por critérios externos e possuem pouco controle sobre o processo. Nesses contextos, é comum que o *coping* adotado seja focado em evitar o fracasso e na tentativa de atender expectativas, o que gera um enfrentamento baseado na reatividade e no estresse, ao invés de promover um engajamento genuíno com o conteúdo.

Em contraste, as gerações mais recentes de avaliação, especialmente as de Quarta Geração, defendem um modelo em que a avaliação é processual, participativa e reguladora. Nessa abordagem, o aluno tem um papel ativo e reflexivo, o que o encoraja a adotar estratégias de *coping* mais eficazes e

construtivas, como a autorregulação e a autoavaliação. Esses estudantes, que são estimulados a participar do processo de avaliação e a refletir sobre suas próprias práticas, desenvolvem habilidades de autoconhecimento e resiliência que lhes permitem enfrentar os desafios acadêmicos de maneira mais equilibrada e produtiva. Em vez de enxergarem a avaliação como um fator de estresse e cobrança, os estudantes passam a vê-la como uma oportunidade de crescimento e aprendizado contínuo, o que contribui para o desenvolvimento de estratégias de *coping* que promovem o bem-estar e a autonomia.

Contudo, a realidade dos cursos analisados, mesmo em um cenário de avaliações mais modernas e reflexivas, mantém a centralização das decisões ainda com o professor. Isso evidencia que, embora as instituições avancem em direção a uma abordagem mais integrada e autônoma, nem sempre essa prática se concretiza no dia a dia universitário, limitando o alcance das estratégias de *coping* realmente eficazes para os estudantes. Além disso, a variação entre práticas avaliativas de diferentes disciplinas cria uma experiência fragmentada, na qual os alunos muitas vezes transitam entre metodologias discrepantes e precisam adaptar continuamente suas formas de enfrentamento, o que pode causar confusão e estresse adicionais.

Em conclusão, a evolução das gerações de avaliação oferece uma oportunidade valiosa para transformar as estratégias de *coping* dos estudantes universitários, promovendo um modelo de ensino que favorece a autonomia, a resiliência e o autogerenciamento. No entanto, para que esse potencial seja plenamente explorado, é necessário que as instituições de ensino e os docentes se comprometam em adotar práticas avaliativas verdadeiramente integradas, que valorizem o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Assim, a avaliação deixa de ser um momento de pressão e passa a ser uma experiência de autorreflexão e crescimento pessoal, fundamental para a formação de estudantes mais preparados, críticos e emocionalmente equilibrados diante dos desafios da vida acadêmica e profissional.

Após nos debruçarmos na análise dos dados, observamos que a nossa inquietação abre precedentes para um aprofundamento da temática, entender o espaço da avaliação e quais é a influência que gera na saúde dos estudantes é um tema emergente. Nosso estudo exterioriza que os problemas associados à avaliação da aprendizagem são complexos e multifacetados. Problemas de inclusão

e equidade também surgem das avaliações. Avaliações que não consideram as diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes podem ser injustas e prejudicar aqueles com dificuldades específicas. Estudantes de contextos socioeconômicos desfavorecidos podem ter menos acesso a recursos e apoio, resultando em desempenho inferior.

É crucial que educadores e instituições de ensino reconheçam esses problemas e busquem estratégias para mitigar os efeitos negativos, promovendo um ambiente de aprendizado mais equilibrado e saudável. Isso pode incluir a diversificação dos métodos de avaliação, a promoção do bem-estar mental, o fornecimento de feedback construtivo e o desenvolvimento de uma cultura escolar mais inclusiva e de apoio.

Diante do que foi discutido surgem novas inquietações, uma delas se refere à renovação dos PPCs dos cursos. Será que os PPCs são revisitados para possíveis atualizações seguindo as demandas da atualidade? Outra inquietação é sobre a formação de professores. Como a cultura da instituição influencia no futuro desses professores em formação? Além disso, precisamos nos perguntar urgentemente: “Qual o papel da educação emocional no contexto das avaliações?”, “Como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais pode impactar a maneira como os alunos lidam com a pressão acadêmica?”, “Que iniciativas podem ser tomadas para criar um ambiente de apoio que favoreça a saúde mental e a inclusão?”, e “Como as práticas avaliativas podem ser adaptadas para atender às necessidades de alunos com diferentes estilos de aprendizagem e contextos socioeconômicos?”.

Existem diversas questões a serem abordadas. Esperamos ter contribuído para o debate já iniciado e para futuras discussões.

REFERÊNCIAS

ABREU, K.L., STOLL, I., RAMOS, L.S. e KRISTENSEN, C. H. Estresse ocupacional e síndrome de burnout no exercício profissional da psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**. 22 (2), p.22-29, 2002.

AIRES M. C. et al. **Estratégias de enfrentamento (coping) utilizadas por profissionais de saúde durante a pandemia de COVID-19**. Espac. Saúde. 2022.

ALMONDES, K. M., & ARAÚJO, J. F. Padrão do ciclo sono-vigília e sua relação com a ansiedade em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, 8(1), 37-43. 2003

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: NASCIMENTO, M. I. C. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTONIAZZI, A., DELL'AGLIO, D., & BANDEIRA, D. (1998). O conceito de *coping*: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, 3(2), 273-294. doi: 10.1590/S1413-294X1998000200006

ARINO, D. O; BARDAGI, M. P. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Psicol. Pesquisa | Juiz de Fora | 12(3) | 44-52 | Setembro-Dezembro de 2018**

AYRES, Ana Cléa Moreira; SELLES, Sandra Escovedo. História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar ciências no ensino fundamental. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.14, n. 2, p. 95-107, maio/ago. 2012.

BALLONE, G.J.; ORTOLANI, I.V. **Da emoção à lesão: um guia de medicina psicossomática**. Barueri, SP: Manole, 2007.

BANDURA, A. The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, New York, v. 4, n. 3, p. 359-373, 1986.

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

BARZANO, M. A. L. A formação de professores de Biologia nas teses e dissertações. **Anais do I Encontro Regional de Ensino de Biologia (ERE BIO)**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2001.

BASTOS, N.M.G. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. Fortaleza: Nacional, 2008.

BAYRAM, N.; BILGEL, N. The prevalence and sócio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, 43, 667-672. 2008

BIZZO, N. **Ciências biológicas**. Um pouco de história brasileira das ciências biológicas no Brasil. 2009. 148-169

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOHRY, S. **Crise Psicológica do Universitário e Trancamento Geral de Matrícula por motivos de Saúde**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. 2007

BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C. Produção de conhecimento sobre avaliação educacional publicada no Brasil durante a década de 1980. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 24, n. 2, p. 412-433, 2019.

BOUCHARD, M. e FONTAN, J. M. **L'économie sociale à la loupe. Problématique de l'évaluation des entreprises de l'économie sociale**. Université do Québec à Montreal. Canadá, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

_____. **Conselho Federal de Educação. Parecer do CFE 81/1965** de 12 de fev.de 1965. Aprovou a criação de Licenciaturas destinadas a formação de professores para o ciclo ginasial. Documenta, Rio de Janeiro, nº 34, fev. 1965a, p. 96-98.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961.

_____. 1971. Lei Federal 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**. Brasília: Casa Civil.

_____. 1999b. Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de maio de 1999. **Dispõe sobre a plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino**. Brasília: MEC/CNE.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 1999.

_____. MEC. CNE. Conselho Pleno. 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**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BROWN, L. A. *et al.* (2014). Changes in self-efficacy and outcome expectancy as predictors of anxiety outcomes from the calm study. **Depression and Anxiety**, 31, 678–689.

- BUSNELLO, F. B.; SCHAEFER, L. S.; KRISTENSEN, C. H. Eventos estressores e estratégias de *coping* em adolescentes: implicações na aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 315-23, jul./dez. 2009.
- CALAIS, S.L., CARRARA, K., BRUM, M.M., BATISTA, K., YAMADA, J.K. & OLIVEIRA, J.R.S. (2007). Stress entre calouros e veteranos de jornalismo. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 24(1), 69-77.
- CAMELO, S. H. H.; ANGERAMI, E. L. S. Sintomas de estresse nos trabalhadores atuantes em cinco núcleos de saúde da família. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, p. 14-21, jan./fev. 2004.
- CAMPOS, L. F. L.; ROCHA, R. L. Da e CAMPOS, P. R. Estresse em estudantes universitários: um estudo longitudinal. **Anais do I Simpósio sobre Stress e suas implicações; um encontro internacional**. p.23- 27, 1996.
- CARLOTTO, M.; CÂMARA, S. (2006). Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) em estudantes universitários brasileiros. **Psico-USF**, v.11, n.2, p. 167-173.
- CARVER, CS (2014). Enfrentamento Ativo. Em: Michalos, AC (eds) Enciclopédia de Pesquisa sobre Qualidade de Vida e Bem-Estar. Springer, Dordrecht.
- CASTILLO, A.R.G.L; RECONDO, R.; ASBAHR, F. R; MANFRO, G.G.; Transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, n. suppl 2, p. 20–23, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462000000600006>>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- CERCHIARI, E.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Prevalência de Transtornos Mentais Menores em Estudantes Universitários. (2005). **Estud. Psicol.**, v.10, n.3.
- CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. **27º Reunião Anual da ANPED**. 2004.
- COBB, S. (1976). **Social support as a moderator of life stress**. *Psychosomatic Medicine*,38(5),300-314.
- COSTA, S. A. F. **Lidando com um Stringendo Emocional: o Papel do Coping Disfuncional na Ansiedade de Performance Musical**. [s.l.: s.n.], 2021. Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- COYNE, J.C., & DELONGIS (1986). **Going beyond social support: the role of social relationships in adaptation**. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4) 454-460.
- CUENCA, Gustavo Adolfo Muñoz. Um nuevo paradigma: “La quinta generación de evaluación”. **Laurus**, vol. 13, num. 23, 2007, PP. 158-198. Universidade Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

DALBEN, A. I. L. de F. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

ECKERT, M.; EBERT, D.D.; LEHR, D.; SIELAND, B.; BERKING, B. Overcome procrastination: enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. **Learning and Individual Differences**, v. 52, p. 10-18, 2016.

EISENBERG, D.; GOLLUST, S. E.; GOLBERSTEIN, E.; HEFNER, J. L. Prevalence and Correlates of Depression, Anxiety and Suicidality Among University Students. **American Journal of Orthopsychiatry**, 77(4), 534-532. 2007

EVANS, P. Stress and *coping*. In M. Pitts, & K. Phillips (Eds.), **The psychology of health: an introduction** (2nd ed., pp. 47-67). London: Routledge. 1998

FERREIRA, M. M. **A História como ofício: a constituição de um campo disciplinar**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

_____. **Por um novo ensino de história: os desafios dos anos 1950-1960**. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

_____. **O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação**. Anos 90, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016

FIELDS, L., PRINZ, R. J. *Coping* and Adjustment during Childhood and Adolescence. **Clinical Psychology Review**, 17, 937-976. 1997

FIRME, T. P. **Avaliação: Tendências e Tendenciosidades**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan/mar. 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v01n02/v01n02a02.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2019

FLETCHER, C., LOVATT, C., BALDRY, C. (1997). A study of trait, and test anxiety, and their relationship to assessment center performance. **Journal of Social Behavior and Personality**, 12 (5), 205-214.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. IV Pesquisa Do Perfil Do Socioeconômico E Cultural Dos Estudantes De Graduação Das Instituições Federais De Ensino Superior Brasileiras. Uberlândia. 2014

FONTANA, David. **Estresse: Faça dele um aliado e exercite a autodefesa**. São Paulo: Saraiva, 1991.

FOLKMAN, S., LAZARUS, R. S. Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, J. R. Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, *Coping*, and Encounter Outcomes. **Journal of Personality and Social Psychology**, 50(5), 992-1003. 1986

FOLKMAN, S., LAZARUS, R. S. An Analysis of *Coping* in Middle-Aged Community Sample. **Journal of Health and Social Behavior**, 21(3), 219-239. 1980

FOLKMAN, S., LAZARUS, R. If it changes it must be a process: Study of emotion and *coping* during three stages of a college examination. **Journal of Personality and Social Psychology**, 48 (1), 150-170. 1985

FOLKMAN, S., & MOSKOWITZ, J. T. *Coping*: Pitfalls and promise. **Annu. Rev. Psychol.**, 55, 745-774. 2004

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

GATTI, B. A. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOEDERT, L.. **A formação do professor de Biologia e o ensino da Evolução Biológica**. 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução de Beth Honorato. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

GUIMARÃES, M. F. **Depressão, ansiedade, estresse e qualidade de vida de estudantes de universidades pública e privada**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Mestrado em Psicologia da Saúde, da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2014

GUIMARÃES, Natália de Pontes Leite Monte. **A Identidade Avaliadora na Formação Inicial: Análise das perspectivas avaliativas nos Cursos de Licenciatura em Química do Estado de Pernambuco**. 2023. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2023.

HAAN, N. (1963). Proposed model of ego functioning: *Coping* and defense mechanisms in relationship to IQ change. **Psychological Monographs**, 77(8), 1-23. doi: 10.1037/h0093848

HAAS, A. L *et al.* Pre-college pregaming: practices, risk factors, and relationship to other indices of problematic drinking during the transition from high school to college. **Psychol Addict Behav**; 26(4):931-938. 2012

HADDAD, Ana Estela;(Org.). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOLAHAN, CJ, RAGAN, JD, & MOOS, RH (2017). Estresse. No Módulo de Referência em Neurociência e Psicologia Biocomportamental . Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05724-2>

KARINO, C. A. (2010). **Avaliação do efeito da ansiedade no desempenho em provas.** 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações Instituto de Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

KRIPKA, R. SCHELLER, M. BONOTTO, D. L. . **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa.** >Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación// v.2, 2015.

LACERDA, D. O.; ABÍLIO, F. J. P.; Experimentação: Análise de Conteúdo dos Livros Didáticos de Biologia do ensino médio (Publicados no período de 2003 a 2013). **Experiência no Ensino de Ciências.** v.12, n.8. p.163-183, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5a ed. rev. atual. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber.** Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340 p

LAZARUS, R., FOLKMAN, S. (1984). **Stress appraisal and coping.** New York: Springer.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.).

Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIMA FILHO, G. D. de. TROMPIERI FILHO, N. As cinco gerações da avaliação educacional – características e práticas educativas. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXII, No. 11, 2013. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/cinco-geracoes-da-avaliacao-educacional-caracteristicas-e-praticas-educativas>. Acesso em: 01 de março de 2023

LIMA, K. S. **Compreendendo as concepções de professores de física através da teoria dos construtos pessoais**. 163f. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Física. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.

LIPP, M. N. **Pesquisas sobre stress no Brasil:** saúde, ocupações e grupos de risco. Campinas: Papyrus. 1996.

LISBOA, C. *et al.* Estratégias de *coping* de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15 (2), 345-362. 2002

LISOVSKI, L. A.. **Organização e desenvolvimento do Estágio Curricular na Formação de Professores de Biologia**. 2006. 288 f. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar** : estudos e proposições / Cipriano Carlos Luckesi. - 9. ed. - São Paulo : Cortez, 1999.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

_____. **Verificação ou avaliação:** o que pratica a escola? Série Ideias, n. 8, São Paulo: FDE, 1998.

LUND, Gro Emmertsen. ***Fifth-Generation Evaluation***. 2011.

MACHER D., PAECHTER M., PAPOUSEK I. & RUGGERI K. **Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and performance**. Eur. J. Psychol. Educ. 27, 483–498. 2011

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; BATISTA, C. B. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 1. ed. - Maringá, PR : Gráfica e Editora Massoni, 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da antiguidade até nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINCOWSKI, T. M. A inserção do aluno iniciante de graduação no universo autoral: a leitura interpretativa e a formação de arquivos. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 6 v.6, n.12, p.129-140. 2013.

MARTINS, R. M.; ANUNCIATO, R. M. M. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem. online. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e172625, 2018.

MCLEAN, D. E., LINK, B. G. Unravelling complexity: strategies to refine concepts, measures, and research designs in the study of life events and mental health. In W. R. Avison, & I. H. Gotlib (Eds.), **Stress and mental health**: contemporary issues and prospects for the future (pp. 15-41). New York: Plenum Press. 1994

MEGA, C.; RONCONI, L.; DE BENI, R. What Makes a Good Student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 1, p. 121-131, 2014.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. **Estudante universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. 2004.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil (1835-1889). São Paulo: Editora Nacional, v. 2. 1939

MONDARDO, A. H., PEDON, E. A. (2005). Estresse e desempenho acadêmico em estudantes universitários. **Revista de Ciências Humanas**, 6(6), 159-180.

MOREIRA, M. A. **Metodologia de pesquisa em ensino**. São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2011.

MORETTO, V. **Prova um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 3ª edição. Rio de Janeiro. Dpea.

MUGUET, C. S. 1964: **as efemérides do golpe e a produção historiográfica acadêmica pós-1964** (1994-2014). 2016. Dissertação (Mestrado em História Social)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. de. Formação da área de ensino de ciências: memórias de pesquisadores no Brasil. In: **Anais** do II Encontro Iberoamericano sobre Investigação Básica em Educação em Ciências 2004. ANAIS. Burgos, Espanha, 2004. 90-100

NASCIMENTO, R. B.; MOTA, F. de A. A. Avaliação educacional: considerações teóricas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 12, n. 44, p. 810-830, 2004.

NEUFELD, C. NOGUEIRA, J. Caracterização de ansiedade e depressão em estudantes universitários. SIICUSP – 22o Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP. 2014.

NÓVOA, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. (p.13-34).

_____. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, M. A. & DUARTE, A. M. M. Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, 6(2), 183-200. 2004

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.. **Compreensão de textos e desempenho acadêmico**. Psic, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 19-27, jun. 2006.

PAIS RIBEIRO, J. L. **Introdução à psicologia da saúde**. Coimbra: Quarteto. 2005

PANZINI, R.G.; BANDEIRA, D.R. - **Coping (enfrentamento) religioso/espiritual**. Rev. Psiq. Clín. 34, supl 1; 126-135, 2007

PAPALIA, D. E.; OLDS, S.W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**, (8.ed.) Porto Alegre : Artmed Editora SA, 2006.

PARGAMENT, K.I. **The psychology of religion and coping: theory, research, practice**. Guilford Press, New York, 548p., 1997.

PARKER, J., ENDLER, N. *Coping with coping* assessment: A critical review. **European Journal of Personality**, 6, 321-344. 1992

PAULUK, L. R., & BALLÃO, C. M.. (2019). Considerações sobre o medo na História e na Psicanálise. *Fractal: Revista De Psicologia*, 31(2), 60–66.

PEKRUN, R. The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. **Educational Psychology Review**, v.18, p. 315-341, 2006.

PESTANA, M.; GAGEIRO, J. **Análise de Dados para Ciências Sociais**, A complementaridade do SPSS- 5a Edição. (Edições Silabo, Ed.). 2007

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINTO, R. O; ROCHA, M. S. P. M. L. A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009. **Est. Aval. Educ.**, v. 22, n. 50, p. 553-576, 2011.

POCINHO, M., & CAPELO, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de *coping* e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367.

REGO, A. M. C. **A formação de professores em química e física de Pernambuco e suas relações com as novas perspectivas de avaliação da aprendizagem: uma análise documental à luz da teoria dos construtos pessoais e das gerações da avaliação.** 127f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Física e Química. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

RODRIGUES, M. S. S.; ARAÚJO, A. C. Entre gerações de avaliação, diferente perspectiva de avaliar na Escola Waldorf em Fortaleza. In: **Anais** do Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 6., 2015, Fortaleza.

ROSSI, A. M. **Autocontrole: Nova Maneira de Controlar o Estresse.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? como avaliar?:** critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SARASON, I. G. (1980). **Test anxiety:** Theory, research and applications. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SÁ SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SILVA, F. D. *et al*, **Autorregulação da aprendizagem no contexto da matemática no ensino médio: uma revisão sistemática**, *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 38, 2024.

SIMIONE L, GNAGNARELLA C. **Humor Coping Reduces the Positive Relationship between Avoidance Coping Strategies and Perceived Stress: A Moderation Analysis.** *Behav Sci (Basel)*. 2023 Feb 16;13(2):179. doi: 10.3390/bs13020179. PMID: 36829408; PMCID: PMC9952361.

SOIFER, R. **Psiquiatria infantil operativa.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

SOUSA, E. S.; HIDAKA, A. H. V. Coping: estratégias de enfrentamento de profissionais da saúde atuantes na assistência durante o contexto de combate à pandemia da COVID-19. *HRJ* v.2 n.12 (2021)

SOUZA, L. **Prevalência de sintomas depressivos, ansiosos e estresse em acadêmicos de medicina.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2011.

STEEL, P. The nature of procrastination: A meta-analytical and theoretical review of quintessential of self-regulation failure. **Psychological Reports**, v.133, p. 65-139, 2007.

TARDIF, M. 2006. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 6 ed.

TOMITA, N. Y. De História Natural a Ciências Biológicas. **Ciência e Cultura**, 42(12), dez. 1990.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, G. Ego mechanisms of defense and personality psychopathology. **Journal of abnormal psychology**, 103, 44-50. 1994

VALDEBENITO, M. A. B. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas em estudantes universitários. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274.

VASCONCELLOS, M. M. Maura. **Avaliação & ética**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2009.

VIANA, K. S. L. **Avaliação da Experiência**: uma perspectiva de avaliação para o ensino das ciências da Natureza. 202f. 2014. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Física e Química. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional**: teoria-planejamento-modelos. 2000.

ZEIDNER, M.; MATTHEWS, G. **Anxiety**. 101, Springer Publishing Company, New York, 2010.

ZEIDNER, M., & ENDLER, NS (1996). *Manual de enfrentamento: Teoria, pesquisa, aplicações*. Nova York: Wiley.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ANÁLISE DA PROPOSTA AVALIATIVA PRESENTE NOS PLANOS DAS DISCIPLINAS DA IES A - CAMPUS 1

DISCIPLINAS	AVALIAÇÃO
Fundamentos da Educação	Não apresenta informações sobre avaliação.
Metodologia do Ensino de Biologia 1	A avaliação será contínua e baseada nos trabalhos a serem apresentados, entre os quais se incluem: <ul style="list-style-type: none"> ● Prova escrita; ● Seminários; ● Trabalhos individuais e em grupos.
Didática	Não apresenta informações sobre avaliação.
Metodologia do Ensino de Biologia 2	A avaliação será contínua e baseada nos trabalhos a serem apresentados, entre os quais se incluem: <ul style="list-style-type: none"> ● Prova escrita; ● Seminários; ● Trabalhos individuais e em grupos.
Estágio em Ensino de Biologia 1	Não foram encontrados documentos que abordassem o programa curricular da disciplina em questão.
Fundamentos Psicológicos da Educação	Não apresenta informações sobre avaliação.
Metodologia do Ensino de Biologia 3	A avaliação será contínua e baseada nos trabalhos a serem apresentados, entre os quais se incluem: <ul style="list-style-type: none"> ● Prova escrita; ● Seminários; ● Trabalhos individuais e em grupos.
Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica	Não apresenta informações sobre avaliação.
Estágio em Ensino de Biologia 2	A avaliação será contínua e baseada nos trabalhos a serem apresentados, entre os quais se incluem: <ul style="list-style-type: none"> ● Prova escrita; ● Seminários; ● Trabalhos individuais e em grupos; ● Relatório de estágio.
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais na Educação	Não apresenta informações sobre avaliação.
Avaliação da Aprendizagem	Não apresenta informações sobre avaliação.
Estágio em Ensino de Biologia 3	A avaliação será contínua e baseada nos trabalhos a serem apresentados, entre os quais se incluem: <ul style="list-style-type: none"> ● Provas escritas; ● Seminários;

	<ul style="list-style-type: none">• Relatórios de estágio.• Projetos de intervenção na escola campo de estágio;• Trabalhos individuais e em grupo.
Estágio em Ensino de Biologia 4	A avaliação será contínua e baseada nos trabalhos a serem apresentados, entre os quais se incluem: <ul style="list-style-type: none">• Prova escrita;• Seminários;• Trabalhos individuais e em grupos;• Relatório de estágio.
Gestão Educacional/Escolar	Todas as atividades vivenciadas poderão ser avaliadas, sendo acompanhadas de produções escritas individuais e /ou em grupo. A avaliação considerará os seguintes critérios: atitude, pontualidade e assiduidade; pensamento lógico bem estruturado; qualidade da produção oral e escrita; fundamentação teórica adequada ao tema.

APÊNDICE B

ANÁLISE DA PROPOSTA AVALIATIVA PRESENTE NOS PLANOS DAS DISCIPLINAS DA IES A - CAMPUS 2

DISCIPLINAS	AVALIAÇÃO
Fundamentos da Educação	A avaliação é processual. Assim, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, serão realizados estudos dirigidos, provas escritas dissertativas e provas didáticas, acerca do conteúdo trabalhado, na conclusão, meio e no final de cada unidade e semestre.
Didática	A avaliação é processual. Durante todo o processo de ensino-aprendizagem serão realizados estudos dirigidos, provas escritas e seminários.
Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	Frequência e participação nas atividades individuais e coletivas a serem desenvolvidas no decorrer do semestre (0-4) Apresentação de seminários (0-2) Prova escrita (0 - 4)
Metodologia Ensino de Biologia I	A avaliação será desenvolvida ao longo do semestre utilizando: fichas de leitura, mapa conceitual, provas escritas dissertativas, seminários, participação e contribuição durante as discussões de questões relativas ao ensino de Ciências/Biologia.
Avaliação da Aprendizagem	A avaliação é processual. Assim, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, serão realizados estudos dirigidos, provas escritas dissertativas, provas didáticas nas conclusões na metade e no final de cada semestre.
Estágio de Ensino em Biologia 1	A avaliação terá um caráter formativo e baseado principalmente nos aspectos qualitativos. Os critérios de avaliação utilizados nessa etapa do estágio serão comunicados aos alunos no início das atividades: desempenho no desenvolvimento de unidades didáticas (planejamento, execução e avaliação); domínio de conhecimentos teóricos; organização, iniciativa, criatividade e responsabilidade; independência na resolução de problemas; responsabilidade, pontualidade e assiduidade nas atividades de estágio; atitude reflexiva diante do conteúdo teórico estudado e da prática vivenciada; atitude ética e de respeito; frequência integral; apresentação de relatório de estágio com boa apresentação, linguagem correta, conteúdo e contribuição pessoal. A finalidade do relatório de estágio deverá ultrapassar eventuais cobranças burocráticas ou a simples necessidade da realização de um trabalho.
Metodologia do Ensino de Biologia II	Será realizada de forma contínua, tendo como indicadores a participação ativa dos alunos, o interesse pela leitura dos textos propostos, bem como a coerência, criticidade e criatividade na

	estruturação e apresentação das atividades propostas.
Estágio de Ensino de Biologia II	Serão considerados os seguintes aspectos: a participação dos alunos ao longo dos encontros de orientação, o empenho na execução das atividades no campo de estágio e a produção do relatório final de execução.
Metodologia do Ensino em Biologia III	Avaliação contínua do desempenho dos alunos nas atividades teóricas, práticas e teórico-práticas, o que implica em sua participação nos trabalhos, frequência, assiduidade e contribuição para o grupo.
Estágio de Ensino de Biologia III	Avaliação contínua do desempenho dos alunos nas atividades teóricas, práticas e teórico-práticas, o que implica em sua participação nos trabalhos, frequência, assiduidade e contribuição para o grupo.
Metodologia de Ensino de Biologia IV	Terá como eixos norteadores: os estudos e discussões dos marcos teóricos de forma socializada; realização de atividades complementares em sala de aula ou como atividades extraclasse; exercícios de sondagem da compreensão das leituras e da percepção da prática didático-pedagógica do professor de Ciências / Biologia / EJA; produção e exposição de recursos, planos e seqüências didáticas propostas e debatidas em sala de aula, articuladas com os projetos didáticos de cada equipe executora. Busca-se, então, ampliar as possibilidades e estratégias para um ensino da biologia problematizador, contextualizado e questionador dos fenômenos biológicos do dia-a-dia da comunidade estudantil, pertinentes a uma formação crítico-participativa desses.
Estágio de Ensino de Biologia IV	Terá como eixos norteadores: o diagnóstico do campo de estágio, compreendendo as necessidades e as possibilidades da aplicação do projeto didático; elaboração e vivência do projeto, documentado em relatório de estágio, atribuindo um olhar crítico para o envolvimento da comunidade estudantil na execução do projeto e na ampliação de saberes pertinentes a uma formação crítico-participativa desses.
Gestão Educacional	A avaliação, sendo entendida como um processo contínuo e formativo, se dará, respeitando os seguintes aspectos: Observação em relação à participação efetiva dos alunos; Produção escrita em momentos diários; Apresentações de atividades pré - estabelecidas no contrato didático; Interação nos trabalhos apresentados com elaboração de documentos escritos o que implica em sua participação nas atividades propostas, frequência, assiduidade e contribuição para o grupo.
Língua Brasileira de Sinais - Libras	A avaliação, sendo entendida como um processo contínuo e formativo, se dará, respeitando os seguintes aspectos: Observação em relação à participação efetiva dos alunos; Produção escrita em momentos diários; Apresentações de atividades pré-estabelecidas no contrato didático; Interação nas oficinas de comunicação.

Políticas Educacionais	A avaliação, sendo entendida como um processo contínuo e formativo, se dará, respeitando os seguintes aspectos: Observação em relação à participação efetiva dos alunos; Produção através de seminários, artigos, resumos, Apresentações de atividades pré-estabelecidas no contrato didático; Interação nas atividades coletivas.
------------------------	---

ANEXOS

ANEXO A

PPC IES A - CAMPUS 1

IX. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

O desenvolvimento das competências necessárias para a prática profissional de um biólogo requer a utilização de metodologias diversas e avaliações periódicas. A avaliação é baseada na elaboração de textos, seja na forma de relatórios ou artigos científicos, apresentação de seminários e painéis, bem como nas formas tradicionais de avaliação para identificar o aprendizado de alguns conceitos que não podem ser facilmente trabalhados experimentalmente.

Atualmente, a avaliação da aprendizagem da IES A é regida pela Resolução 04/1994 do CCEPE (Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão), de 23 de dezembro de 1994. Esta resolução determina a aprovação por média, aprovação, reprovação e reprovação por falta. Regula ainda o sistema de revisão de avaliações, de realização de segunda chamada, entre outras especificidades. O Sistema Acadêmico da Universidade (SIG@), completamente informatizado e acessado via internet por alunos, professores e pela Coordenação, garante o cumprimento desta Resolução e ao aluno a privacidade dos seus resultados parciais e finais.

Vem sendo aplicada uma nova dinâmica de avaliação institucional neste Curso, orientada pelo Ministério da Educação, por meio do Sistema Nacional de Avaliação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Este é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes (Enade). O Sinaes visa avaliar todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Estas avaliações têm servido de balizamento para novas ações e tomadas de decisão, no sentido de melhorar continuamente o Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura.

ANEXO B

PPC IES A - CAMPUS 2

9. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

9.1 Avaliação do processo ensino-aprendizagem

A IES A como um todo está em fase de renovação de seu sistema de avaliação, buscando implementar neste uma avaliação que observe não só o aprendizado do aluno como também a sua opinião quanto às práticas pedagógicas adotadas na Universidade. Ainda, está em processo de institucionalização o uso dos resultados do ENADE (prova e questionário) objetivando um melhor aproveitamento e aprimoramento de todo o processo.

Hoje, a avaliação da aprendizagem da IES A é regida pela Resolução 04/1994 do CCEPE (Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão), de 23 de dezembro de 1994. Esta resolução determina a aprovação por média, aprovação, reprovação e reprovação por falta. Regula ainda o sistema de revisão de prova, de realização de segunda chamada entre outras especificidades. O Sistema Acadêmico da Universidade, o SIG@, garante o cumprimento desta Resolução, garantindo ainda ao aluno a privacidade dos seus resultados.

A Resolução abrange aspectos de:

1) Frequência: considerando-se reprovado o aluno que não tiver comprovada sua participação em pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) das aulas teóricas ou práticas computadas separadamente, ou ao mesmo percentual de avaliações parciais de aproveitamento escolar.

2) Aproveitamento: ao longo do período letivo, mediante verificações parciais (pelo menos duas), sob forma de provas escritas, orais ou práticas, trabalhos escritos, seminários, e outros. E ao fim do período letivo, depois de cumprido o programa da disciplina, mediante verificação do aproveitamento de seu conteúdo total, sob a

forma de exame final. A avaliação de aproveitamento será expressa em graus numéricos de 0,0 (zero) a 10,0 (dez).

3) O aluno que comprovar o mínimo de frequência (75%) e obtiver uma média parcial igual ou superior a 7,0 (sete) será considerado aprovado na disciplina com dispensa do exame final, tendo registrada a situação final de APROVADO POR MÉDIA em seu histórico escolar, e a sua Média Final será igual à Média Parcial.

4) Comprovado o mínimo de frequência (75%) o aluno será considerado APROVADO na disciplina se obtiver simultaneamente:

I - Média parcial e nota do exame final não inferior a 3,0 (três);

II - Média final não inferior a 5,0 (cinco)

5) Ficará impedido de prestar exame final o aluno que não obtiver, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência na disciplina, e/ou não obtiver, no mínimo, 3 (três) como média das duas notas parciais

Terão critérios especiais de avaliação as disciplinas abaixo discriminadas:

I - Estágio Curricular - será observado o que estabelece a Resolução no. 02/85 do CCEPE;

II - Disciplinas que envolvam elaboração de projetos, monografias, trabalhos de graduação ou similares, terão critérios de avaliação definidos pelos respectivos Colegiados do Curso.

Poderá ser concedida 2ª chamada exclusivamente para exame final ou para uma avaliação parcial especificada no plano de ensino da disciplina. Ao aluno será permitido requerer até duas revisões de julgamento de uma prova ou trabalho escrito, por meio de pedido encaminhado ao coordenador do curso ou da área.

9.2 Avaliação do Curso

A avaliação do Curso desenvolve-se em consonância com o Plano de Avaliação Institucional da IES A em processo de parceria com a Coordenação Geral Pedagógica de Ensino de Graduação e a Comissão Permanente de Avaliação Institucional da IES A.

A avaliação do Docente pelo Discente é aplicada semestralmente pela Secretaria Geral de Cursos e cujos resultados são apresentados nos processos de avaliação do estágio probatório de cada docente. A atual Coordenação está analisando os dados resultantes do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). A avaliação das disciplinas com maior retenção já resultou na abertura de novas turmas e do programa de Monitoria para disciplinas que não eram contempladas.

As estratégias utilizadas para avaliação do Curso são: o Acompanhamento de Indicadores Institucionais, o Diagnóstico Acadêmico Docente/Discente, a Avaliação dos Cursos e Acompanhamento da Adequação dos Cursos às Diretrizes Curriculares do MEC.

9.3 Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem seu Projeto Pedagógico avaliado anualmente e, quando necessário, inseridas modificações com normatização votada no Colegiado, com endosso da Pró-reitoria para Assuntos Acadêmicos (PROACAD), obedecendo à legislação pertinente. Na revisão do PPC segue-se, em geral, os seguintes procedimentos:

revisão dos formulários dos programas dos componentes curriculares: formulário de novo(s) componentes(s) obrigatório(s) e eletivo(s); atualização bibliográfica das componentes em geral; correção de algum dado das ementas, revisada pelo professor específico da área à medida que os semestres ocorrem; inclusão e exclusão dos pré-requisitos; atualização dos docentes e respectivos currículos; sistemática de avaliação; estrutura curricular (inclusão de novos componentes – obrigatórios e eletivos, inclusão/exclusão de pré-requisitos, correção de epígrafe de componentes, desdobramento/fusão de componente, transformação de componente obrigatório em eletivo); demais itens do corpo do PPC.

8.6 Atribuições dos envolvidos no estágio de ensino de biologia

Do professor da disciplina de Estágio de Ensino de Biologia

- Apresentar aos alunos no início do semestre um cronograma de reuniões sistemáticas para acompanhamento das atividades de estágio;
- Acompanhar o estágio de forma sistemática, realizando visitas periódicas às escolas campo de estágio;
- Apresentar ao aluno o plano de atividades a ser executado durante o período do estágio e os documentos necessários para o seu desenvolvimento, principalmente o Termo de Compromisso de Estágio Curricular Obrigatório e Plano de Atividades de Estágio, segundo as recomendações para realização de estágio estabelecida pela PROACAD;
- Elaborar junto com o (a) aluno (a) o cronograma de atividades do estágio a ser cumprido;
- Orientar, acompanhar e encorajar atividades criativas desenvolvidas pelo estagiário sob sua responsabilidade;
- Indicar aos estagiários as fontes de pesquisa e de consulta necessárias para a solução das dificuldades didático-pedagógicas encontradas, retomando as reflexões e orientações estabelecidas nas disciplinas de Metodologia de Ensino de Biologia;
- Avaliar junto com o professor colaborador da escola campo de estágio o desempenho do estagiário.

Do aluno estagiário

- Cumprir as orientações e a carga horária mínima para cada atividade estabelecida pelo professor responsável pelo estágio;
- Apresentar à administração da escola os documentos necessários de identificação e formalização do estágio, assim como o plano de trabalho com a carga horária mínima prevista para cada atividade;
- Apresentar plano de trabalho ao professor colaborador da escola campo de estágio antes de executar as atividades planejadas;

- Elaborar e entregar, nos prazos estipulados, os relatórios previstos pelo professor responsável pelo estágio.

8.7 Avaliação do estágio no ensino de biologia

A avaliação deverá ter um caráter formativo e baseado principalmente nos aspectos qualitativos. Os critérios de avaliação utilizados de acordo com cada etapa do estágio serão comunicados aos alunos no início das atividades, por exemplo: desempenho no desenvolvimento de unidades didáticas (planejamento, execução e avaliação); domínio de conhecimentos teóricos; organização, iniciativa, criatividade e responsabilidade; independência na resolução de problemas; responsabilidade, pontualidade e assiduidade nas atividades de estágio; atitude reflexiva diante do conteúdo teórico estudado e da prática vivenciada; atitude ética e de respeito; frequência integral; apresentação de relatório de estágio com boa apresentação, linguagem correta, conteúdo e contribuição pessoal. A finalidade do relatório de estágio deverá ultrapassar eventuais cobranças burocráticas ou a simples necessidade da realização de um trabalho (Barreiro e Gebran, 2006), mas deverá admitir análises de eventuais desacertos e alternativas para o desenvolvimento de unidades didáticas e estratégias de ensinagem (senso Anastasiou e Alves, 2007) mais eficientes.

ANEXO C
RESOLUÇÃO 04/1994 DO CCEPE

Resolução N°. 04/94/CCEPE de dezembro de 1994

Estabelece normas complementares de avaliação de aprendizagem e controle da frequência nos Cursos de Graduação.

O Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 67 do Regimento Geral da Universidade, e

CONSIDERANDO

- a necessidade de atualização e aprimoramento dos critérios adotados na Resolução n°. 04/87, cuja redação em alguns artigos dá margem a diferentes interpretações;
- a dinâmica que é preciso imprimir aos serviços de registro de notas e de frequência, respeitando as particularidades de cada curso ou área dentro da autonomia didática dos professores universitários,

RESOLVE

Art. 1º. - A avaliação de aprendizagem será feita por disciplina, abrangendo, simultaneamente, os aspectos de frequência e de aproveitamento.

Art. 2º. - A frequência às atividades escolares é obrigatória, respeitados o turno e o horário previstos para a disciplina, considerando-se reprovado o aluno que não tiver comprovada sua participação em pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) das aulas teóricas ou práticas computadas separadamente, ou ao mesmo percentual de avaliações parciais de aproveitamento escolar.

Art. 3º. - A avaliação de aproveitamento será feita:

I - Ao longo do período letivo, mediante verificações parciais, sob forma de provas escritas, orais ou práticas, trabalhos escritos ou de campo, seminários, testes ou outros instrumentos constantes no plano de ensino elaborado pelo professor e aprovado pelo Departamento Acadêmico em que está lotada a disciplina.

II - Ao fim do período letivo, depois de cumprido o programa da disciplina, mediante verificação do aproveitamento de seu conteúdo total, sob a forma de exame final.

Parágrafo Único - A avaliação de aproveitamento será expressa em graus numéricos de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), sempre com um dígito à direita da vírgula, atribuídos a cada verificação parcial e no exame final.

Art. 4º. - As verificações parciais deverão ser previstas, em forma e data de realização, no plano de ensino da disciplina, comunicadas aos alunos no início do período letivo, e sua quantidade será de pelo menos duas.

Parágrafo Único - Após o julgamento da última verificação parcial será extraída a média parcial de cada aluno, na forma preconizada no plano de ensino daquele período.

Art. 5º. - O aluno que comprovar o mínimo de frequência estabelecido no art. 2º. o. desta Resolução e obtiver uma média parcial igual ou superior a 7,0 (sete) será considerado aprovado na disciplina com dispensa do exame final, tendo registrada a situação final de APROVADO POR MÉDIA em seu histórico escolar, e a sua Média Final será igual à Média Parcial.

Art. 6º. - Comprovado o mínimo de frequência estabelecido no art. 2º. desta Resolução, o aluno será considerado APROVADO na disciplina se obtiver simultaneamente: I - Média parcial e nota do exame final não inferiores a 3,0 (três); II - Média final não inferior a 5,0 (cinco)

Parágrafo Único - A Média Final será a Média aritmética entre a Média Parcial e a nota do Exame Final.

Art. 7º. - Terão critérios especiais de avaliação as disciplinas abaixo discriminadas:

I - Prática de Educação Física - serão considerados aprovados os alunos que comprovarem o mínimo da frequência às aulas estabelecido no art. 2º. desta Resolução;

II - Estágio Curricular - será observado o que estabelece a Resolução nº. 02/85 do C.C.E.P.E;

III - Disciplinas que envolvam elaboração de projetos, monografias, trabalho de graduação ou similares, terão critérios de avaliação definidos pelos respectivos Colegiados do Curso.

Art. 8º. - Poderá ser concedida 2ª. chamada exclusivamente para exame final ou para uma avaliação parcial especificada no plano de ensino da disciplina.

§ 1º. - A concessão de 2ª. chamada dependerá da justificativa apresentada, com documentação comprobatória, para a falta do aluno na data prevista, mediante requerimento entregue ao coordenador do curso ou da área dentro do prazo de 05 (cinco) dias úteis decorridos da realização da prova pela sua turma.

§ 2º. - Deferido o requerimento, com base na Legislação Federal específica, a 2ª. chamada deverá ser realizada dentro do prazo de 08 (oito) dias, contados a partir da última avaliação parcial, abrangendo todo o conteúdo programático da disciplina.

Art. 9º. - Ao aluno será permitido requerer até duas revisões de julgamento de uma prova ou trabalho escrito, por meio de pedido encaminhado ao coordenador do curso ou da área.

§ 1º. - A primeira revisão deverá ser requerida dentro do prazo de 02 (dois) dias úteis, contados da divulgação das notas, e será feita pelo mesmo professor que emitiu o julgamento inicial, em dia, hora e local divulgados com antecedência de 2 (dois) dias, de modo a permitir a presença do requerente ao ato de revisão.

§ 2º. - A primeira revisão deverá ser procedida dentro do prazo de 5 (cinco) dias úteis contados do deferimento do pedido, cabendo novo recurso do aluno dentro de 02 (dois) dias úteis seguintes à divulgação de seu resultado, que poderá implicar em aumento, diminuição ou manutenção da nota.

§ 3º. - A segunda revisão será realizada por uma Comissão composta pelo professor responsável pelo primeiro julgamento e por 2 (dois) outros professores da mesma disciplina indicados pelo Departamento no qual está lotada a disciplina, ou, na falta destes, por professores de disciplinas afins, ouvida a Coordenação do Curso.

§ 4º. - A segunda revisão deverá ser realizada dentro do prazo de 15 (quinze) dias, contados do encaminhamento do requerimento ao Departamento competente, em dia, hora e local divulgados com antecedência de 02 (dois) dias, de modo a permitir a presença do requerente ao ato de revisão, e a nota definitiva da prova revista será a média aritmética das notas atribuídas pelos 3 (três) componentes da comissão revisora.

Art. 10 - As notas atribuídas pelo professor a cada avaliação de aprendizagem devem ser divulgadas aos alunos dentro do prazo de 7 (sete) dias, contados de sua realização, e as médias parciais dentro desse mesmo prazo, contado da realização da última verificação parcial programada para a turma.

§ 1º. - O exame final só poderá ser realizado após transcorridos 02 (dois) dias úteis da divulgação da média parcial.

§ 2º. - As notas do exame final e o quadro com as médias finais calculadas deverão ser entregues pelo professor à escolaridade dentro do prazo de 7 (sete) dias, contados da realização do exame final.

§ 3º. - As disciplinas referidas nos incisos II e III do art. 7º. terão prazos de entrega para o resultado de suas avaliações determinados pelos Colegiados de Curso.

§ 4º. - A inobservância dos prazos deste artigo deverá ser comunicada pelo Coordenador do Curso ou da Área ao Chefe do Departamento de lotação da disciplina para que este, após ouvir o professor responsável, decida pelo pedido de aplicação das sanções disciplinares regimentalmente previstas.

Art. 11 - Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE).

Art. 12 - Esta Resolução entrará em vigor no 1º. semestre letivo de 1995, revogando as Resoluções nº. 02/80, 06/82 e 04/87 e todas as disposições em

contrário. Aprovada na 6ª. Sessão Ordinária, do exercício de 1994, do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão, realizada em 23 de dezembro.

ANEXO D

PPC IES B

13.4 Avaliação do ensino e da aprendizagem

O processo de avaliação da aprendizagem segue a legislação institucional vigente, conforme estabelecido em seu Estatuto e descrito na Resolução própria (Res. No 494/2010-CEPE). De acordo com a proposta de cada disciplina, os professores podem adotar diversos mecanismos de verificação da aprendizagem, como: provas (teóricas e/ou práticas), testes, seminários, projetos, relatórios, dentre outros.

13.5 Acessibilidade nos processos avaliativos

Ainda no tocante à avaliação pedagógica, o curso encontra-se balizado, também, pela Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.11). Nesta, a avaliação configura “uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo [...] os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor”.

Neste sentido, a Política Nacional se apoia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, esclarece no seu Art.24, inciso V, que “a verificação do rendimento escolar observará o seguinte critério: 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”. Esse princípio que fundamenta a avaliação da aprendizagem na LDB deve reger o processo de avaliação para todos os discentes, com deficiência ou sem deficiência.

Com esse entendimento, o princípio da inclusão norteará o processo de ensino e aprendizagem, garantindo que os professores, ao realizarem suas avaliações, promovam adaptações em função das necessidades educacionais especiais dos estudantes. Para os alunos que são considerados público-alvo da educação inclusiva (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação), os docentes utilizarão,

dentre outras estratégias, as seguintes adaptações avaliativas: dilatação de tempo de avaliação, apresentações de trabalhos em dupla, em equipes ou individual, prova oral, individualizada, sinalizada, ampliada, em Braille, em Libras, com recurso de tecnologias assistivas, permanência de profissional de apoio ou intérprete de Libras em sala e etc.

É possível, assim, afirmar que, ao se adaptar uma avaliação ou uma estratégia didática, objetiva-se assegurar a equiparação de oportunidades, uma vez que todos os alunos são capazes de aprender, independente da sua idade cronológica, das suas limitações e de suas especificidades. Desse modo, o respeito à individualidade e ao tempo de cada um constitui um princípio fundamental para uma educação inclusiva.

ANEXO E
RESOLUÇÃO 494/2010 DO CEPE

RESOLUÇÃO Nº 494/2010.

EMENTA: Altera os Artigos 74,75 e 76 do Regimento Geral, que dispõem sobre Verificações de Aprendizagem no que concerne aos Cursos de Graduação desta Universidade.

O Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da IES B, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no Parágrafo 6º do Art. 15 do Estatuto da Universidade e considerando os termos da Decisão Nº 122/2010 da Câmara de Ensino de Graduação deste Conselho, em sua I Reunião Ordinária, realizada no dia 18 de outubro de 2010, exarada no Processo XXXX Nº 23082.0017480//2010,

RESOLVE:

Art. 1º - A avaliação do desempenho acadêmico do aluno nos Cursos de Graduação oferecidos pela IES B será feita por disciplina e abrangerá, simultaneamente, os aspectos relativos à frequência e à aprendizagem.

Art. 2º - A frequência às aulas e demais atividades escolares é obrigatória, considerando-se reprovado na disciplina o aluno que não comparecer ao mínimo de setenta e cinco por cento (75%) das aulas ministradas (teóricas e práticas), ressalvados os casos previstos em Lei.

Art. 3º - Em cada disciplina serão realizadas três (3) Verificações de Aprendizagem e um Exame Final.

§ 1º - A primeira e a segunda Verificações de Aprendizagem versarão, respectivamente, sobre a primeira e a segunda metades do conteúdo programático ministrado na disciplina.

§ 2º - A terceira Verificação de Aprendizagem, que também terá o caráter de 2º chamada da 1º ou 2º Verificação de Aprendizagem e o Exame Final abrangerão todo o conteúdo programático veiculado na disciplina.

§ 3º - A Câmara de Ensino de Graduação fixará, a cada período letivo, através do Calendário Escolar, a época reservada à cada Verificação de Aprendizagem e ao Exame Final.

Art. 4º - Cada Verificação de Aprendizagem poderá ser feita através de uma única prova escrita ou de avaliações parciais sob a forma de testes escritos, orais ou práticos, trabalhos escritos, relatórios de trabalhos de campo, seminários ou de quaisquer outros instrumentos de avaliação, dependendo da natureza da disciplina e da orientação docente.

Parágrafo Único - Compete ao Docente responsável pela oferta da disciplina fixar no Plano de Ensino apresentado no início de cada semestre letivo, todos os instrumentos de avaliação e a(s) data(s) de realização de cada uma das verificações parciais.

Art. 5º - A nota correspondente a cada Verificação de Aprendizagem, à critério do Professor responsável pela oferta da disciplina, poderá ser:

I - o resultado de uma única forma de avaliação, valendo a nota máxima (10 pontos);

II - a soma das notas obtidas nas diversas formas de avaliação aplicadas, quando cada uma destas referir-se apenas a uma fração da nota máxima possível (10 pontos);

III - a média do conjunto das avaliações realizadas, quando cada uma destas tiver sido aplicada valendo a nota máxima (pontos).

§1º Para efeito do cômputo do aproveitamento do aluno, nas Verificações de Aprendizagem e no Exame Final, serão atribuídas notas variando de zero (0) a dez (10), permitindo-se seu fracionamento em centésimos.

§ 2º - A Média Final do aluno será calculada com precisão de centésimos, desprezando-se o restante da fração.

Art. 6º - O aluno deverá se submeter, no mínimo, a duas (2) Verificações de Aprendizagem dentre as três que são oferecidas na disciplina.

§ 1º - É facultativo ao aluno submeter-se às três Verificações de Aprendizagem, eliminando-se, para efeito de cálculo, a menor das notas obtidas.

§ 2º - Não será permitida a realização de Verificações de Aprendizagem ao aluno que atingir o limite máximo de faltas para a disciplina.

Art. 7º - Será considerado aprovado na disciplina o aluno que, cumprindo o mínimo de frequência exigido, obtiver:

I - Média Final igual ou superior a sete (7,00) em duas Verificações de Aprendizagem, ficando dispensado de prestar o Exame Final (Conceito: Aprovado por Média);

II - Média Final superior a cinco (5,00) entre a Média de duas (2) Verificações de Aprendizagem e a nota do Exame Final (Conceito: Aprovado).

Art. 8º - Será considerado reprovado na disciplina o aluno que se enquadre em um ou mais dos seguintes casos:

I - obtiver frequência às aulas inferior a setenta e cinco por cento (75%);

II - deixar de realizar duas das três Verificações de Aprendizagem oferecidas na disciplina;

III - obtiver média inferior a três (3,00), consideradas as duas maiores notas obtidas nas Verificações de Aprendizagem;

IV - obtiver Média Final inferior a cinco (5,00) entre a média de duas (2) Verificações de Aprendizagem e a nota do Exame Final.

Art. 9º - Terão critérios especiais de avaliação as disciplinas abaixo discriminadas:

I - Educação Física, em que serão considerados aprovados os alunos que tenham cumprido o mínimo de frequência obrigatória;

II - Estágio Curricular, cujos critérios serão disciplinados em Resolução específica;

III - disciplinas de final de Curso, cujo conteúdo consista na elaboração de projetos, monografias ou trabalhos similares, terão critérios de avaliação sugeridos pelos respectivos Colegiados de Curso ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, a quem compete à aprovação.

Art. 10 - Será permitido ao aluno revisão de julgamento de prova ou trabalho escrito constante das Verificações de Aprendizagem e do Exame Final, desde que requerida ao Diretor do Departamento ao qual a disciplina esteja vinculada, no prazo de dois (2) dias úteis após a divulgação dos resultados.

§ 1º - A revisão será realizada por dois (2) professores da mesma disciplina ou de área afim, indicados pelo Supervisor da área à qual está vinculada a disciplina;

§ 2º - A revisão será efetuada levando em conta os mesmos critérios gerais aplicados, quando da primeira correção ao trabalho equivalente realizado pelos demais alunos;

§ 3º - A nota definitiva de revisão da Verificação de Aprendizagem ou do Exame Final será a média das notas atribuídas individualmente pelos dois professores.

Art. 11 - As notas das Verificações de Aprendizagem deverão ser lançadas pelo Docente responsável pela disciplina no Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA) respeitados os limites estabelecidos pelo Calendário Acadêmico, devendo todo o material escrito, comprobatório das Avaliações, ser entregue ao Apoio Didático.

Art. 12 - A média semestral de cada período letivo é computada calculando-se a média aritmética das notas obtidas pelo aluno em todas as disciplinas nas quais teve matrícula confirmada no semestre em questão.

Parágrafo Único - Para este efeito, será atribuída a nota ZERO às disciplinas com situação reprovada por falta.

Art. 13 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando a Resolução 025/1990 — CEPF, datada de 03 de abril de 1990.