

# **Avaliação no Ensino Superior: um olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir de relatos de experiências de discentes dos cursos de Licenciatura da UNILA.**

Vitória de Sousa Calado<sup>1</sup>

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Marcelo Augusto Rocha

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Juliana Franzi

**Resumo:** Este artigo propõe uma reflexão sobre a relação entre avaliação e aprendizagem na universidade, seus dilemas, os desafios à docência e alguns relatos discentes. Cujo objetivo é elucidar por meio dos relatos estudantis algumas experiências avaliativas praticadas por docentes universitários e sua influência no processo de ensino aprendizagem do (da) discente. Resgatando no primeiro momento uma análise bibliográfica buscando compreender sob a ótica de diversos pesquisadores as perspectivas sobre as práticas avaliativas, suas possibilidades e limitações no processo de aprendizagem estudantil. Partindo do pensamento do exercício docente e o processo de ensino aprendizagem dos (das) discentes, houve uma breve investigação de caráter qualitativo utilizando uma metodologia de pesquisa e amostragem nomeada de “bola de neve”, por intermédio de um formulário com 16 estudantes de cursos de Licenciaturas da UNILA sobre suas experiências avaliativas e como isso interfere no seu processo de aprendizagem para a formação. Os resultados demonstraram a insatisfação e o sentimento de impotência por parte dos discentes em relação a algumas experiências avaliativas, os fazendo repensar por exemplo em prosseguir ou não a Graduação. Por outro lado, a motivação promovida por outros docentes os permitiram enxergar melhor suas qualidades e potencialidades, sendo uma medida positiva e influenciadora no seu processo de formação.

**Palavras-chaves:** Avaliação da aprendizagem, Educação Superior, Relatos e Formação docente.

## **1 INTRODUÇÃO**

No contexto da investigação educacional no Ensino Superior, a avaliação da aprendizagem dos(as) estudantes precisa de um olhar mais cauteloso, englobando o desejo

---

<sup>1</sup> Bacharel em Geografia e discente do curso de Geografia Licenciatura pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

por uma formação mais completa. Nessa direção, é necessária a construção de um currículo que seja favorável a essa realidade, repensando o processo de ensino-aprendizagem sem que as práticas avaliativas tenham o foco voltado para a finalidade de classificar os (as) discentes sem a compreensão de suas vivências e habilidades.

A premissa do conceito de avaliação vem da estrutura que molda o mercado, questão denunciada por Belmiro Gil Cabrito (2009), dentre outros estudiosos da área da educação. A conjuntura da ideia de avaliação nasce no mercado porque para garantir o controle de qualidade de um determinado tipo de produto, é necessário uma análise que diga se o produto é bom ou não. A partir do momento que temos a troca do papel de um Estado educador para um Estado avaliador (Cabrito, 2009), o conceito de avaliação se entranha dentro do sistema educacional e “engole” educadores e seus alunos.

A educação no Ensino Superior e as práticas metodológicas avaliativas realizadas pelos professores universitários, muitas vezes não se diferenciam do Ensino Básico. Alguns traços metodológicos e de aprendizagem perpetuam um ensino conservador e que responda aos interesses da sociedade capitalista. O ajuizamento sobre hierarquizar quem merece e quem não ser aprovado em algum componente, contribui muitas vezes para o educando o medo de errar, se autopunir e desistir de sua graduação.

Desta maneira, a problematização dessa pesquisa nasce com a necessidade de refletir e dialogar a relação entre avaliação e o processo de ensino-aprendizagem de discentes na universidade, a prática e o exercício docente frente às avaliações e os desafios para ambos nesta jornada utilizando os relatos discentes para ampliar essa reflexão. Assim, a justificativa dessa proposta de trabalho acontece pelo fato de que a construção da identidade profissional é baseada a partir de reflexões e vivências. Uma das etapas importantes para a formação docente é que durante sua graduação enquanto discente, o mesmo teve de ser avaliado com métodos avaliativos e professores distintos. Este ponto é importante porque temos que compreender o propósito da avaliação nesse processo de ensino aprendizagem do aluno, entender quais métodos funcionam e outros não. Portanto, o objetivo deste trabalho é investigar referenciais teóricos e práticas pedagógicas, além de visibilizar as experiências avaliativas relatadas pelos discentes de graduação, logo, evidenciar, assimilar e dialogar ao longo do texto a complexidade do tema, valorizando relatos de experiência estudantil e trazendo reflexões sobre como as práticas avaliativas influenciam positiva ou negativamente a formação desse futuro profissional.

Logo, a pesquisa proposta neste trabalho se organiza da seguinte maneira: utilizando como base teórica as referências bibliográficas de diversos autores como Cunha (1999),

Garcia (2009), Luckesi (2006), Santos (2016), Cabrito (2009), Candau (2014), Libâneo (2012), Masetto (2015), entre outros, onde resgatamos o histórico de políticas de acesso ao ensino superior e sua gratuidade defendida por lei; em seguida, analisamos as perspectivas pedagógicas de docentes e as possibilidades de ensino, compreendendo o sentido da avaliação; para em último momento, apresentar os relatos de experiências de discentes de alguns cursos de Licenciatura da UNILA sobre os seus processos de ensino e aprendizagem e a importância desses processos para a formação da sua identidade profissional.

## **2 EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR**

As mudanças significativas no Ensino Superior, têm impactado a relação universidade e sociedade, favorecendo cada vez mais a participação social, política, econômica e cultural. Mas nem sempre essas relações estavam entrelaçadas, sendo que o Ensino Superior sempre contou com uma espécie de “funil” para seleção de ingressos, um acesso mais elitista em termos sociais e socioespaciais, já que as poucas universidades públicas se concentravam nas capitais dos estados dificultando o deslocamento e a permanência desses estudantes.

De acordo com o art. 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e dever do Estado. Para além do direito ao acesso à educação, o art. 206 garante alguns princípios como a gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação, igualdade e permanência no acesso ao ensino e a garantia de padrão de qualidade. Ao falar sobre a educação superior na Constituição, o art. 207 redige sobre a autonomia das universidades, é por meio dela que se concretiza a luta dos movimentos estudantis e da comunidade geral.

O Brasil se viu na década de 1990 com o anseio de avançar o seu desenvolvimento e com ele tivemos o avanço da educação superior privada, promovida pelas medidas neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso. Cunha e Pinto (2009) explicam que esse processo de massificação na rede privada não tinha um investimento pedagógico necessário para atender as demandas profissionais que necessitavam cada vez mais de formação especializada. As autoras vão elucidar que:

O Brasil, tentando reagir à condição de subdesenvolvimento, encontra-se em um momento de expansão de matrículas, de diversificação de funções e de modificação em sua estrutura organizacional, discutindo o financiamento para instituições públicas, o aumento significativo das tecnologias de informação e a internacionalização dos currículos da educação superior (p. 579, 2009).

Com o recente processo de democratização do país, a pressão emergente pela expectativa de avanços educacionais como oportunidade de ascensão social, a educação superior de acordo com as autoras, marca os anos 90 com um aumento de matrículas, uma valorização do conhecimento técnico-científico e a possibilidade de atender a demanda de um mercado cada vez mais seletivo.

Nas palavras de Catani e Oliveira (2007) o sistema de ensino superior no Brasil é bastante diversificado e complexo, visto as implementações feitas desde a reforma universitária 1968. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996, serviu como base e referência no processo de reestruturação do ensino superior. O art. 43 do Capítulo IV (*Da Educação Superior*) da LDB, pontua a caracterização de alguns fundamentos importantes para que o compromisso nesse nível de ensino seja de fato implementado:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas

pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. *(Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015).*

Fica evidenciado por esse artigo da LDB que através do ensino superior o estímulo ao pensamento reflexivo e crítico dos alunos, assim como o desenvolvimento e incentivo a pesquisa, o aperfeiçoamento cultural e profissional, promovem a abertura e participação da comunidade, tal qual parcerias e colaboração de pesquisa e estágios com a educação básica fortalecendo os dois níveis de ensino.

A democratização do ensino superior na realidade brasileira começou a dar passos largos no início dos anos 2000 com a implementação e expansão de políticas de acesso à universidade providos pelo governo federal nas gestões dos presidentes Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), como o Programa Universidade para Todos (ProUni); criado em 2004 pela lei nº 11.096/2005, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); regulamentado pelo decreto federal nº 6.096 em 2007, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e a Lei de Cotas nº12.711/2012 (Brasil, 2005,2007,2010).

Programas e políticas educacionais que permitiram um maior acesso de estudantes de classes populares e oriundos integralmente de escolas públicas ao ensino superior. Tais resultados significativos para a inclusão social, não exime a educação superior de desafios que envolvem a qualidade educacional para a formação docente.

Alguns fatores são cruciais na dinâmica universitária nas últimas décadas. Primeiramente a mudança do perfil do aluno que é cada vez mais heterogênea, pois traz em sua bagagem escolar estilos de ensino-aprendizagem diferentes, motivações e idades diversificadas, além do perfil “trabalhador” que normalmente frequenta as aulas de cursos no período noturno. Dessa forma, a educação superior deve ampliar as suas possibilidades e reflexões sobre a organização e práticas pedagógicas de ensino, pensando na qualidade de oferta e no processo formativo desse aluno.

## **2.1 Perspectivas e práticas pedagógicas na educação superior**

Pensando nas inovações, novos perfis estudantis e a prática pedagógica exercida, o ensino superior possui a tendência de romper alguns paradigmas tradicionais. Essa tendência parte da premissa de que a educação também acontece fora do espaço escolar, pelas vivências e interações sociais que produzem hábitos, ética e novos valores para uma sociedade.

Neste ponto, para os professores a teoria e prática ou sujeito e objeto se reorganizam neste espaço e favorecem uma nova oportunidade de fortalecer o ensino de seus alunos, respeitando os novos dilemas e estratégias de interação para que a formação desses estudantes alcancem o propósito de seus cursos que é a plena capacitação profissional, ou seja, através de fatores externos e fatores intraescolares como o processo de ensino-aprendizagem, podemos dimensionar e concretizar essa qualidade socioeducacional pretendida no ensino superior (Libâneo, 2012).

Na reflexão e no debate sobre qualidade de educação e ensino, os educadores têm caracterizado o termo “qualidade” com os adjetivos social e cidadã - isto é, qualidade social, qualidade cidadã -, para diferenciar o sentido que as políticas oficiais dão ao termo. Qualidade social da educação significa não apenas diminuição da evasão e da repetência, como entendem os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício da cidadania que a escola deve promover (Libâneo, p. 166, 2012).

O espaço escolar é portanto um ambiente formativo, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. É nesse espaço que os professores são responsáveis pelo desenvolvimento das potencialidades dos alunos por meio da aprendizagem de conteúdos - providos por uma pedagogia universitária transformadora e emancipatória -, onde a formação ética, afetiva e intelectual dos (as) discentes é alcançada. Isso é possível por meio do reconhecimento social, cultural e econômico dos alunos, suas expectativas, estímulo para investigação e desenvolvimento de habilidades como pesquisador, valorização do desempenho e manifestações de aprendizagens (Cunha; Pinto, 2009; Libâneo, 2012; Mesquita *et al.*, 2018).

A autora Vera Candau (2014) em seu trabalho “*A Didática em questão*”, discorre sobre como o processo de ensino-aprendizagem está ligado às relações humanas direta ou indiretamente. A prática pedagógica de acordo com a autora exige competência humana, política e técnica, pois parte da reflexão sobre o compromisso com a transformação social. A escolha de metodologias de ensino-aprendizagem que envolvam e tirem os (as) estudantes da passividade é fundamental para que a articulação de conteúdos - teoria e prática - seja melhor compreendida.

Masetto em seu livro “*Competência pedagógica do professor universitário*” (2015), dialoga sobre a prática pedagógica do docente no Ensino Superior e seu profissionalismo na sala de aula. Para o autor, é necessário que o professor universitário dê ênfase ao processo de aprendizagem que envolve quatro dimensões essenciais que serão descritas brevemente nas palavras do mesmo (p. 45-48):

1. *Conhecimento*: elaboração e organização de informações; acesso ao

conhecimento existente; relação entre o conhecimento que se possui e o que se adquire; reconstrução do próprio conhecimento, emissão de opiniões próprias com justificativas; desenvolver um saber integrando os conhecimentos de uma área específica com os de outras áreas de forma interdisciplinar, etc.

2. *Afetivo-emocional*: crescente conhecimento de si mesmo, dos diferentes recursos de que se dispõe, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas. Admitir essa dimensão de aprendizagem significa abrir espaços para que sejam expressos e trabalhados aspectos como atenção, respeito, cooperação, competitividade, solidariedade, etc.
3. *Habilidades*: humanas e profissionais abrange tudo que se faz com os conhecimentos adquiridos.
4. *Atitudes ou valores*: A área de atitudes e valores compreende o desenvolvimento de valores pessoais, tais como - responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, ética, respeito ao outro e suas opiniões, honestidade intelectual, criticidade, curiosidade, criatividade, autonomia, etc.

O autor busca evidenciar que o docente universitário está sempre em busca de um processo de ensino-aprendizagem que seja eficiente e que atenda a necessidade de uma formação adequada para os alunos. Para tanto, o docente incentiva e motiva o (a) discente a desenvolver suas habilidades, competências e valores através do acesso, organização e reestruturação do conhecimento por meio da colaboração e do trabalho em equipe, que aprendam a pesquisar e relacionar informações para trabalhos individuais ou coletivos sem esquecer a ética e o respeito às discordâncias no contexto profissional ou como cidadão.

Corroborando com o pensamento de Masetto, os principais desafios de um educador na universidade, segundo Garcia (p. 204, 2009), envolve o planejamento para moldar um currículo, preparar as experiências de aprendizagem e desenvolver diferentes estratégias de avaliação. Ou seja, a revisão dos fundamentos de ensino e práticas avaliativas devem estar de acordo com a noção atual de educação universitária e o que desejamos e desenhamos para o futuro da educação. Nas palavras de Luckesi (p. 29, 2014) “*o educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre a sua prática.*”

Assim, pensar a prática do educador para que não se torne um burocrata que só reproduza e sistematize o conteúdo em prol dos interesses de uma classe burguesa e mercadora, é necessário repensar as práticas curriculares e avaliativas da educação superior.

Desta maneira, refletir sobre os processos educativos de ensino e aprendizagem é fundamental para a compreensão do “porquê” e “para quem” ensinar.

### **3 REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO: ERROS E ACERTOS**

Dentro do contexto educacional brasileiro como abordado anteriormente, há um grande debate sobre como solucionar os problemas da educação como os índices de analfabetismo, repetência no ensino básico, qualidade da educação, evasão escolar, acesso à educação, etc. A criação de políticas e programas educacionais foram cruciais para a resolução de partes dessas problemáticas, principalmente para o ensino superior.

Em qualquer nível de ensino, é necessário refletir e repensar as práticas avaliativas da aprendizagem de forma que os estudantes sejam capazes de cultivar o pensamento crítico-reflexivo e desenvolver suas habilidades e convicções políticas e sociais. Segundo o professor Garcia (2009, p. 206,) as visões dos (as) estudantes sobre a avaliação no ensino superior, muitas vezes são influenciadas pelas expectativas quanto às formas de avaliação que os professores utilizam, isso tende a refletir na qualidade da aprendizagem desse estudante.

De um lado, as expectativas em relação às estratégias avaliativas utilizadas pelos professores determinam o modo como eles lidam com as tarefas acadêmicas e se preparam para as atividades de avaliação. Em complemento, às experiências de avaliação proporcionadas aos estudantes influenciam suas atitudes futuras em relação à aprendizagem (Garcia, p. 206, 2009).

Compreender as práticas avaliativas feita por professores universitários durante a graduação dos alunos, é compreender também a influência no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da identidade profissional desses estudantes que serão futuros profissionais.

Em seu texto “*Avaliação da aprendizagem no ensino superior*”, a professora Maria Isabel da Cunha (1999) discorre sobre a temática evidenciando que a avaliação não deve ser tratada como um elemento isolado (p. 7). O conceito de avaliação vem da ideia de mercado para identificar se um determinado serviço ou produto é adequado ou não (Cabrito, 2009), ou seja, aplicar valor sobre algo. Quando ele começa a ser utilizado na e para a educação, ele passa a ser um dependente da condição pedagógica, um processo de ensinar e aprender de acordo com a autora.

A relação entre as formas avaliativas aplicadas pelos professores aos alunos tendem a



gerar atitudes de aprendizagem que podem ser formativas positiva ou negativamente. Cabe argumentar utilizando o trabalho de Luckesi (2006) que ao longo da história da educação, a aplicação de avaliações no formato de provas e exames acabaram se tornando um fetiche<sup>2</sup>, onde a intencionalidade do professor ou do sistema de ensino dificilmente considerava o processo de ensino-aprendizagem do aluno (Luckesi, 2006, p. 23).

É possível observar que em algumas práticas avaliativas dos professores universitários, o condicionamento mecânico e reprodutivista se faz presente. A ideia de transmitir conhecimento através de repetição e memorização de conteúdos onde conceitos podem estar desatualizados, são aplicados em longas provas favorecendo uma aprendizagem supérflua (Cunha,1999; Luckesi, 2006). Além disso, o fator como o erro acaba desencadeando uma situação desconfortável para o aluno.

De acordo com o professor Luckesi (2006), o erro pode ser uma virtude para novas aprendizagens. Mas o que se sucede na maioria das vezes são as punições pelas notas ou ironias como forma de ridicularização pelo erro.

Os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela ciência ou pela tecnologia, servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação (Luckesi, p. 57, 2006).

As medidas punitivas para os erros dos alunos da Educação Básica não difere muito no Ensino Superior, elas podem até se agravar pois causam tensão, angústia e ansiedade, compreendida como uma ‘violência silenciosa’ que muitas vezes compromete o aluno de continuar a graduação. O medo e a vergonha pelo erro criam o clima de culpa e autopunição, prejudicando a aprendizagem do aluno que se sente incapaz.

Esses elementos têm sido parte da prática docente, “*é um dos fatores que impedem a escola e a sala de aula de serem um ambiente de alegria, satisfação e vida feliz*” (Luckesi, p. 51, 2006), já que compromete a oportunidade da construção de uma nova epistemologia.

O ponto de partida do ensino é fazer com que o aluno compreenda que o conhecimento é produzido no contraste das relações humanas, uma produção histórica de investigação, produção e reestruturação do conhecimento (Cunha, 1999). Na concepção de aprendizagem, Cunha (1999) exemplifica:

---

<sup>2</sup> “Por fetiche entendemos uma ‘entidade’ criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se.” (LUCKESI, p. 23, 2006)

[...] o que se requer é um aluno capaz de pensar, de transitar nas ideias, de interpretar a informação disponível, de construir alternativas, de dominar processos que levem à novas investigações, de desenvolver o espírito crítico e tantas outras habilidades extremamente necessárias, na cirando das novas demandas do mundo atual (p. 9).

O docente quer que o aluno aprenda, que seja motivado a reconstruir o conhecimento individual ou coletivamente. Por isso, a sua intencionalidade no sucesso do processo de ensino-aprendizagem do estudante precisa de uma articulação que reconheça as estruturas de poder que rodeiam os seus métodos de ensino na universidade, que por sua vez carregam valores construídos fora do espaço universitário; valores e imposições da sociedade.

À vista disso, a transformação da prática pedagógica do educador só ganha materialidade a partir do seu desejo de reconhecer a realidade e reconstruir as suas ações pedagógicas, reafirmando o compromisso com o desenvolvimento do educando.

Avaliar é uma ação que não admite neutralidade. Ultrapassa as descrições objetivas e as análises de coerência interna da realidade tomada por objeto. É um processo de forte conteúdo ético, pois indaga valores e significados sociais (Dias Sobrinho, p. 72 *apud* Cunha, p. 11, 1999).

Por conseguinte, o educador de toda a forma se preocupa em algum grau sobre a aprendizagem do estudante em relação a sua disciplina, pois o educador propõe organizar os conteúdos, planejar aulas e praticar os métodos de avaliação de sua escolha. Promover uma parceria com os estudantes para planejar atividades e metodologias que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem, agrega valor à profissionalidade<sup>3</sup> do docente, pois a sua afetividade<sup>4</sup> pelos discentes não interfere em nenhum grau o condicionamento de suas avaliações.

### 3.1 A Avaliação Formativa como possibilidade

Processos avaliativos não são nada fáceis, por isso surgem os questionamentos sobre “como entendemos a avaliação?” ou “qual o melhor método avaliativo para trabalhar com os meus discentes?” ou “é possível realizar uma avaliação com a perspectiva emancipatória?”. A avaliação vai além da prática de memorizar conteúdo e reproduzi-los em uma folha de papel.

---

<sup>3</sup> “*Profissionalidade*: conceito desenvolvido e trabalhado por Maria Isabel da Cunha em seu artigo “Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas” (2003). Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416204.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

<sup>4</sup> Ver “FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.”

É necessário neste processo uma reflexão crítica sobre teoria e prática; é preciso observar as dificuldades e ressignificar o conhecimento junto aos estudantes.

Os métodos de avaliação dos professores são diversos, seja no Ensino Básico ou no Ensino Superior os tipos normativos e somativos são bastante comuns. Mas neste espaço, abordaremos brevemente as práticas de avaliação formativa como possibilidade, paralelamente a avaliação somativa, que é praticamente obrigatória em qualquer nível de ensino de acordo com os trabalhos de Leonor Santos (2016), Olenir Maria Mendes (2005) e Luckesi (2006).

Leonor Santos (2016) acredita que a articulação das duas práticas avaliativas - somativa e formativa - podem ser um bom exercício para os professores descobrirem meios para ajudar os (as) alunos a aprender (Santos, 2016, p. 638). Isso acontece porque a avaliação formativa acaba sendo benéfica ao discente, mesmo quando os instrumentos avaliativos são limitados como testes ou exames. O que difere as duas modalidades de avaliação para a autora, é a função para qual ela é pensada e executada: a) avaliar para ajudar a aprender - perspectiva presente na avaliação formativa; b) avaliar para sintetizar a aprendizagem e servir para fins de registro exclusivamente acadêmico em forma de nota - perspectiva presente na avaliação do tipo somativa.

É interessante observar que ao falar sobre aprendizagem espontânea e intencional, Luckesi (2006) dialoga com alguns pontos que podem se relacionar com as práticas avaliativas formais ou somativas. Para ele, a aprendizagem espontânea ou informal ocorre normalmente no nosso cotidiano, elas são as relações com os colegas, a forma de reagir e falar com o professor, são as conversas, os gestos, dentre outros, entretanto, é uma aprendizagem significativa para a vida humana mas não é o suficiente para assimilar os conteúdos socioculturais (Luckesi, 2006, p. 131). A aprendizagem intencional por outra via, é aquela que o aluno vai buscar na escola, onde o foco é o desenvolvimento cognoscitivas e os exercícios sistemáticos (Luckesi, 2006, p. 131).

Muitas vezes, as práticas avaliativas na educação acabam por testar e medir o desempenho dos estudantes, os classificando entre aptos ou não aptos, reforçando uma ideologia na qual o controle seja efetivo e que a reprodução social continue perpetuando os interesses capitalistas do mercado e da sociedade. Esse tipo de prática avaliativa está relacionada ao propósito somativo, o que Leonor Santos (2016) explica que é a maneira de identificar se o aluno aprendeu, “a fim de hierarquizar, selecionar, orientar e certificar. Esta informação digeri-se sobretudo a entidades externas aos alunos” (Santos, p. 640, 2016).

Mendes (2005) esclarece que a “*avaliação formativa é toda prática de avaliação*”

*continua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”* (p. 3). Dentro do contexto de que para aprender é necessário errar e tentar novamente, o ato de errar é uma oportunidade para auxiliar e orientar o (a) discente no seu percurso de aprendizagem, ele é um protagonista da prática formativa. Por essa razão, os autores destacam que a avaliação precisa servir a formação porque é um processo de investigação; é compreender o (a) estudante como um indivíduo que possui uma história de vida acompanhada por uma trajetória escolar, que busca o desenvolvimento de suas habilidades e precisa que o docente seja um mediador entre o conhecimento e o(a) discente.

### **3.2 Metodologia**

Neste estudo foi realizado primeiramente um levantamento bibliográfico, do qual derivou as reflexões apresentadas anteriormente sobre a temática da avaliação, democratização do Ensino Superior, processos de ensino e aprendizagem, práticas pedagógicas realizadas pelos docentes, possibilidades e obstáculos para o desenvolvimento de habilidades e competências dos (das) discentes em seu processo de formação.

Ampliando a pesquisa, foi feita uma análise sobre os dados qualitativos recolhidos através de perguntas feitas por um formulário<sup>5</sup> no qual os (as) estudantes relataram suas experiências avaliativas durante a graduação, utilizando a memória e suas percepções como recursos para expor e dialogar seus êxitos e frustrações durante a sua caminhada universitária e algumas práticas pedagógicas que influenciaram tomadas de decisão.

Para a realização dessa pesquisa, o tipo de amostragem utilizado foi o tipo “bola de neve”, pois é uma forma de amostra não probabilística onde usamos cadeias de referências (Vinuto, 2014), ou seja, a fim de explorar e ter uma melhor compreensão sobre o tema proposto e neste caso; experiências avaliativas de estudantes na graduação, esse tipo de amostragem tem como ponto principal o recrutamento dos entrevistados a partir da relação pessoal entre as pessoas que têm interesse na pesquisa e se encontram dispostas a indicar outros contatos (Vinuto, 2014), não necessariamente importando a quantidade de entrevistados mas sim garantir a qualidade das entrevistas e respostas realizadas. Desta forma, a metodologia pode ser apresentada de acordo com a tabela 1:

---

<sup>5</sup> Ver Anexos.

**Tabela 1: Organização metodológica do trabalho de pesquisa.**

Recorte da amostra	Divisão da estrutura organizacional da pesquisa	Tipo de amostragem/técnica	Período de coleta de dados
<p>Estudantes dos cursos de Licenciatura da UNILA - Geografia, Filosofia, Matemática, Química e Ciências da Natureza: Física, Biologia e Química.</p> <p>Local: UNILA, Universidade Federal localizada no município de Foz do Iguaçu</p>	<p>1 - Trabalho Bibliográfico: Consiste na análise referencial de diversos autores sobre as temáticas de avaliação, ensino-aprendizagem, trabalho docente, formação docente, tipos de avaliações, entre outros.</p>	<p><b>Bola de neve:</b> A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador (Vinuto, p. 203, 2014).</p>	<p><i>Agosto e Setembro de 2023.</i></p>
<p><b>Número de entrevistados:</b> 16</p>	<p>2- Análise dos dados coletados: Reflexão sobre os relatos e referencial teórico.</p>	<p><b>Tipo de coleta de dados:</b> Formulário feito pelo Google Forms e enviados pelo método de convite/aceite entre os entrevistados.</p>	
<p><b>Identificação e quantidade dos entrevistados por cada curso:</b> 8 - Geografia 5 - Filosofia 1 - Química 1 - Matemática 1 - Ciências da Natureza</p>		<p><i>Importante destacar:</i> O tratamento de informações são sigilosas, onde os entrevistados participaram da pesquisa com a segurança de que seus dados e suas identificações seriam anônimas, devido ao tema ser um tanto complexo e delicado.</p> <p><u><b>Código de identificação dos discentes e seus relatos:</b></u> <b>Estudante X - Curso X</b></p>	

A escolha por estudantes inseridos em Cursos de Licenciatura para compor a amostra deveu-se a algumas razões:

- o corpo docente de cursos grau Licenciatura tem maior possibilidade de se acerrar à discussões sobre a importância de transcender a avaliação do tipo somativa e classificatória e, em virtude disso, tem também maior potencial de materializar em suas práticas pedagógicas e processos avaliativos a perspectiva da avaliação formativa;

- por outro lado, estudantes de cursos de Licenciatura, ao serem futuros(as) docentes, terão em seu próprio percurso formativo, um rol de experiências sobre a avaliação, que tenderá a influenciá-los(las) em sua prática pedagógica futura.

Tendo em vista tal configuração, o objetivo de elaborar esse caminho metodológico foi identificar e analisar, tanto por meio de referenciais teóricos, como também por meio da percepção de estudantes, sobre suas experiências avaliativas no Ensino Superior.

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS**

##### **PERCEPÇÃO SOBRE A AVALIAÇÃO A PARTIR DA VOZ DISCENTE: Memórias e relatos de experiências.**

No nosso país, normalmente os Cursos de Licenciaturas são vistos como uma segunda ou última opção de escolha para qual carreira seguir, como se a importância do papel docente fosse reduzido a um ser frente a uma lousa, com giz ou livro didático padronizado pelo mercado e seguindo as regras como se fosse um robô. E quando os resultados e as metas estipuladas não são atingidas, esse papel do educador acaba virando um alvo de críticas e endemonização, como se o fracasso escolar fosse culpa exclusiva e única do docente.

Esse profissional muitas vezes na realidade do Ensino Básico, acaba refém de um mecanismo que tem por objetivo colocar os alunos em “caixas quadradas” que muitas vezes não cabem hexágonos ou triângulos. No Ensino Superior, essas limitações de “colocar os alunos em “caixas” muitas vezes está relacionada em como o docente compreende e materializa a proposta do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para então pensar nas práticas de avaliações. Nos PPCs dos cursos há a exigência de que - *em cada componente curricular serão efetuadas pelo menos duas avaliações, onde o(a) estudante precisa conseguir a média mínima de 6,0 pontos para ser aprovado, caso não consiga a média mínima, ele tem direito a um exame se conseguir uma nota de 4,0 pontos - utilizando provas ou exames, na qual a avaliação tem a característica somativa*, desse modo, grande parte dos docentes segue o prescrito enquanto outros propõem atividades avaliativas de caráter reflexivo.

Neste sentido, os (as) discentes foram questionados (as) se eles (as) acreditam que os métodos didáticos avaliativos de docentes de seus cursos de Licenciatura estejam de acordo com a proposta de Avaliação da Aprendizagem catalogada nos seus respectivos PPCs. Destacamos aqui, algumas respostas:

“Nem sempre, por vezes só se faz uma avaliação de forma escrita, ou seja, há somente uma avaliação no fim do semestre que quase sempre é em formato de texto discursivo ou fichamento.” **(Estudante 3 - Filosofia)**

“Depende do professor e da área. Na Educação Matemática, por exemplo, me parece que tem um maior número de métodos avaliativos o que permite desenvolver diferentes habilidades. Já na área de matemática as avaliações são mais restritas às habilidades de linguagem matemática e raciocínio lógico.” **(Estudante 1 - Matemática)**

“Não exatamente. Parcela considerável das(os) docentes acabaram reproduzindo métodos mais tradicionais, priorizando um caráter classificatório - diferentemente do que propõe o PPC do curso.” **(Estudante 5 - Geografia)**

“Em sua grande maioria, sim. No entanto, há alguns docentes que preferem chegar a um acordo com os discentes em uma espécie de consenso coletivo sobre como as avaliações podem ocorrer ao longo do semestre.” **(Estudante 4 - Filosofia)**

“Parcialmente! O PPC do curso prevê que o processo de avaliação deve ser capaz de identificar lacunas no processo de ensino-aprendizagem, objetivando a formação integral do egresso. Entretanto, as avaliações acabam não sendo utilizadas para essa finalidade, mas sim para definir o nível de eficiência do discente, sem considerar sua situação de aprendizagem. O documento também elege que o rendimento do aluno deve ser considerado no processo de formação, mas os mecanismos que deverão ser utilizados para essa aferição servirão para diagnosticar, acompanhar e melhorar o processo de aprendizagem. Outrossim, o processo de avaliação dos alunos espelha a prática docente e, nesse sentido, avaliação deverá se estender também a esse mecanismo pedagógico. Em suma, há, parcialmente, o cumprimento das propostas do PPC para a avaliação, mas há também a necessidade de avaliar a própria maneira de avaliar, para garantir a plena efetividade dessa prática.” **(Estudante 1 - Ciências da Natureza)**

Algumas respostas evidenciam que os professores de fato praticam os métodos avaliativos pensando na proposta de ensino-aprendizagem elucidada no PPC de seu curso, mas ainda sim, existem docentes que seguem o modelo tradicional de avaliar para classificar e selecionar o (a) aluno.

“Infelizmente não tenho conhecimento das propostas avaliativas previstas no Projeto Político Pedagógico do Curso. Muito embora é notável que as avaliações de curso são de acordo com critérios estabelecidos pelo docente e não necessariamente por um documento orientador.” **(Estudante 2- Geografia)**

Aqui também se faz importante que docente e discente conheçam tais propostas para que o ensino-aprendizagem de fato se concretize. Cabe destacar que a maioria dos estudantes diz que já concluíram mais da metade de seu curso de Graduação, o que vem a servir de base para esses relatos como experiência.

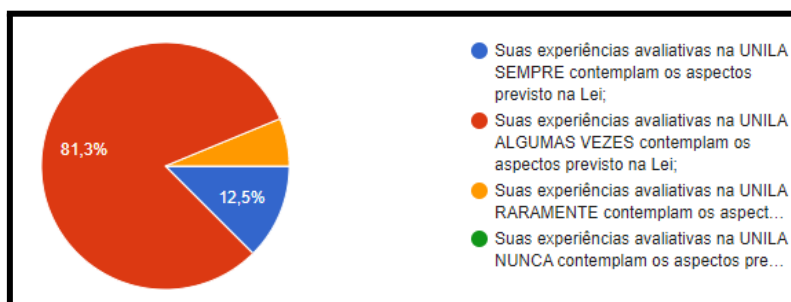
Os relatos de experiências do discente em relação às avaliações submetidas ao longo de sua graduação, contemplam a memória do tempo, do espaço e do ser. O concreto do lugar

onde acontece inúmeros eventos de diversos tipos resultam em referências espaciais (Seemann, 2002/2003), desta maneira elas constroem a memória. São essas memórias que fazem seus trajetos escolares se enriquecerem; pensar sobre metodologias, currículo e métodos didáticos que os orientem e assim construam sua identidade como futuro educador.

Luckesi compreende que uma aprendizagem de má qualidade é antidemocrática (2006), visto que segundo a Constituição de 1988 e a LDB redigem que não basta ter só o acesso à educação, pois a lei deve garantir a qualidade do ensino, só assim podemos assegurar ao educando uma educação emancipatória. Seguindo este fato, a prática de avaliar um discente muitas vezes acaba por controlar seus comportamentos, disciplinar, promover uma personalidade submissa e direcionar um mecanismo de estresse que pode levar à exclusão ou desistência do curso de Graduação.

Assim, ao perguntar aos discentes se suas experiências avaliativas na UNILA estão sendo contempladas no que é previsto pelo artigo 24 da LDB (Lei nº 9.394/1996), 81,3% dos alunos afirmaram que “algumas vezes” enquanto 12,5% afirmam que “sempre” contempla, os outros 6,3% dizem que “raramente” são contemplados conforme é demonstrado no gráfico 1 a seguir.

**Gráfico 1: “Sobre as experiências avaliativas contempladas de acordo com o art. 24 da LDB (Lei nº 9.394/1996)”.**



Fonte: Formulário de pesquisa elaborado pela autora.

O medo, a tensão e o sentimento de fracasso são fatores presentes nesse processo de avaliação como “controle e seleção social ” (Cunha, 1999; Luckesi, 2006; Santos, 2016; Mendes, 2005; Garcia, 2009). As condutas exercidas através de práticas avaliativas que priorizem memorização e ‘decora’ de conteúdos sem pensar em um processo de aprendizagem formativo, só serve para punir os alunos com notas que muitas vezes não coincidem com o aprendizado do educando.

Isso é perceptível quando os discentes entrevistados responderam a questão sobre



“com qual frequência sentem-se preocupados em conseguir atingir uma média em alguma avaliação e serem aprovados em uma disciplina”. Em uma escala de um a cinco (1 a 5), 43,8% dos (as) discentes marcaram escala 5 (SEMPRE) enquanto 25% assinalaram a escala 1 (NENHUMA), os outros que responderam às escalas 2,3 e 4 somam 31,3%. Em um contexto geral dos entrevistados, somente 25% demonstram não ter preocupação alguma em conseguir atingir uma média ou serem aprovados na disciplina. Entretanto, 75% dos (as) discentes demonstram algum grau de preocupação em atingir essas médias. Esse é um ponto crucial para entender que:

[...] a recorrente preocupação dos estudantes no que diz respeito, por exemplo, ao “jeito” como supostamente os professores “gostam” da redação das respostas em uma prova escrita, ou da estrutura e do conteúdo de um trabalho. Nesse cenário, haveria relação entre o sucesso nas avaliações e o conhecimento do “jeito” de demonstrar a aprendizagem preferido pelos professores, ou que é destacado na cultura de um curso (Garcia, p. 210, 2009).

Ou seja, o fracasso de aprendizagem dos estudantes da Graduação vai além de sua capacidade para aprender, mas muitas vezes pode estar associada ao que Garcia (2009) chama de ‘compatibilidade entre estilos de pensamento’ entre discentes e docentes. Por essa razão, é necessário que os (as) docentes pratiquem uma ressignificação dos processos avaliativos para que um novo paradigma de avaliação tome corpo.

O que Garcia (2009) descreve como compatibilidade de estilos de pensamento entre professores e alunos; os métodos avaliativos praticados, a falta de um retorno construtivo sobre alguma atividade pode, por exemplo, ser notado nos relatos de experiências avaliativas negativas dos (as) discentes a seguir:

“Reprovação por alguns décimos na disciplina de XXXX<sup>6</sup>.” (Estudante 1 - Geografia)

“Por problemas pessoais da docente, ela deixou a avaliação para os últimos dias de aula. Eu sem saber que já tinha nota baixa, sem entender a matéria, foi muito difícil recuperar, além de humilhante.” (Estudante 2 - Filosofia)

“Entreguei apenas um texto no fim do semestre e, naquele curso, não aprendi muita coisa. Na verdade, até hoje não consigo lembrar do que se tratava aquela matéria.” (Estudante 3 - Filosofia)

“Em uma avaliação no início da graduação que de 8 textos estudados caiu 3 e não havia estudado aqueles em questão, assinei e entreguei em branco, não que senti tão burra.” (Estudante 3 - Geografia)

“Quando cursei a disciplina de XXXX e o professor se limitou-se a aulas

---

<sup>6</sup> O nome da disciplina e o ano no qual ela foi ministrada foram retirados visando manter o anonimato tanto dos(as) discentes que compuseram a amostra, como também dos(as) docentes que ministram os componentes curriculares nos cursos de Licenciatura analisado.

exclusivamente expositivas, permeadas por alguns vídeos documentais. As aulas eram carregadas de textos nos slides e com um fundo branco (que é ruim demais para leitura, principalmente em slides com tanto texto). A metodologia de avaliação era uma prova convencional com base nos textos lidos anteriormente. Me senti desestimulado, saía de casa para ter uma aula meramente expositiva, nenhuma outra proposta que levava em conta tudo que estava acontecendo na UNILA naquele momento. Era o professor chegar em aula e sair depois ao se acabar e nunca mais se sabia nada dele. A matéria acontecia somente no seu horário.” **(Estudante 4 - Geografia)**

“Dentre as experiências negativas vale citar uma em que o docente resolveu aplicar uma atividade avaliativa "surpresa", motivado por discussões sobre a qualidade de suas aulas e reclamações de discentes que cursavam a disciplina, onde sujeitou, de certa maneira, a turma ao constrangimento. Tal constrangimento se deu tanto pelo modo como foi aplicada a atividade avaliativa oral, como pelos resultados "insatisfatórios" apresentados - segundo rotulação do próprio docente. Esse é um dos exemplos, infelizmente comuns ao longo da graduação, em que o docente nem ao menos buscava um diálogo com a turma, desconsiderando a realidade da mesma e não compreendendo, assim, as principais dificuldades de cada discente.” **(Estudante 5 - Geografia)**

“A sociedade passou por um momento atípico nos últimos anos devido à pandemia de COVID-19. Isso resultou em uma reviravolta no cenário educacional, com ajustes frequentemente feitos precipitadamente pela universidade, sem fornecer uma capacitação adequada aos próprios docentes, que muitas vezes não tinham o conhecimento tecnológico necessário, disponibilizado pela universidade, para utilizar as plataformas digitais. Como resultado, tive a horrível experiência de cursar uma disciplina muito complexa, na qual o professor apenas enviava artigos e trechos de livros comentados por ele por e-mail ao longo de todo o semestre. Em resumo, o método avaliativo consistia em realizar resenhas de todas as aulas e enviá-las, e a última avaliação consistia em responder perguntas feitas por ele sobre todo o conteúdo abordado durante o curso. Em conclusão, não cheguei a conhecer o professor e também não aprendi nada!” **(Estudante 4 - Filosofia)**

“Creio que a experiência mais negativa foi ser avaliado somente por provas teóricas/escritas. Não víamos fundamentação no processo de avaliação e, portanto, esse não fazia sentido, haja visto que a disciplina tinha uma carga horária prática. A conduta do professor perante a avaliação também foi negativa, tendo em consideração o fato de nos considerar como um "grande ensino médio". Nessa análise, a conduta não considerou nossas experiências e vivências, coisas tão importantes a serem consideradas nesse processo.” **(Estudante 1 - Ciências da Natureza)**

“Tive uma disciplina com muitos cálculos e durante a aula de exercícios tive êxito em todos antes do horário previsto, porém, durante a "prova" não me sai bem pela pressão em ser prova.” **(Estudante 1 - Química)**

“Acho que falar em experiência negativa que tive durante a graduação é por tudo que passei por conta dos prazos e como trabalho fica difícil, tem muito professor que não deixa entregar um dia depois e por conta disso, reprovei várias vezes e tranquei disciplinas por não dar conta e com isso meu IRA é baixo e meu rendimento acadêmico cai.” **(Estudante 6 - Geografia)**

“Professor negligenciava a realidade dos alunos, dizendo que eles deveriam se virar, sem expor ou explicar realmente como fazer melhor. Além da alta carga de atividades, as avaliações negativas afastaram e esvaziaram a turma

de um componente que por si só é complexo.” (Estudante 5 - Filosofia)

“No período da pandemia precisei trancar duas disciplinas, pois tinha avaliações que precisavam de recursos tecnológicos que eu não dispunha em minha residência e com um prazo muito curto para a entrega, como não conseguia me deslocar para um laboratório me prejudiquei pois o docente não concordou em estender o prazo mesmo justificando as circunstâncias.”  
(Estudante 7 - Geografia)

Os relatos evidenciam a primazia de avaliações tradicionais (provas, testes e exames) que sempre resultam em tensão, ansiedade e sentimento de culpa por não atender aos objetivos a qual o docente presumia que iriam conseguir. Elas julgam e agregam valores aos (as) alunos sem levar em consideração o seu processo de aprendizagem.

O interessante a se observar é que, mesmo que os documentos curriculares recomendem avaliações formativas para que a proposta de formação do (a) discente daquele curso obtenha o maior êxito possível, nem sempre é o que se materializa. Para alguns docentes é “trabalhoso” demais realizar avaliações formativas, muitas vezes por causa do número de alunos ou a extensão do programa, ainda que eles que reconhecem o valor qualitativo que essa modalidade avaliativa oferece (Santos, 2016).

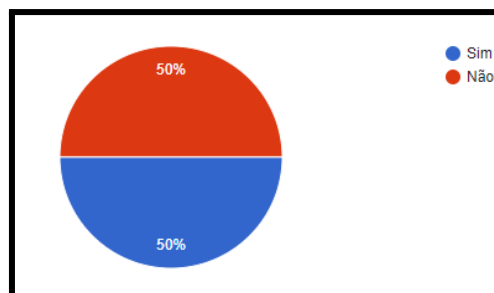
Os dados revelam pouca disponibilidade de diálogo do(a) docente com os(as) estudantes, a prevalência de uma perspectiva somativa e classificatória nos processos avaliativos e a pouca ou quase ausência de intuito de atribuição de feedbacks que apórtem positiva e qualitativamente para a aprendizagem dos(das) discentes.

Conforme Luckesi:

Haverá muito trabalho psicológico futuro para que as crianças e os jovens de hoje se libertem de suas fobias e ansiedades, que foram se transformando em hábitos biopsicológicos inconscientes. Hábitos criados pelo medo que, com certeza, não serve para nada mais do que garantir submissão internalizada. O medo tolhe a vida e a liberdade, criando a dependência e a incapacidade de ir sempre em frente (p. 51, 2006).

Embora não tenhamos dados suficientes para afirmar que este tipo de relato dos estudantes contribuem para a evasão no Ensino Superior, podemos aqui deixar registrado nossa preocupação com os prejuízos e impactos dessas práticas pedagógicas e avaliativas. Podemos neste sentido destacar como exemplo os relatos dos (as) discentes dado a partir da pergunta: “*por causa de alguma experiência avaliativa, eles já cogitaram em algum momento em desistir ou trancar o curso*”. Metade dos entrevistados de acordo com o gráfico 2 relataram que “sim” e explicaram o porquê dessa cogitação.

**Gráfico 2: “Sobre cogitar desistir ou trancar o curso de graduação por causa de alguma experiência avaliativa”.**



Fonte: Formulário de pesquisa elaborado pela autora.

“Algumas colocações, em quesito de não atingir o objetivo teórico da orientação do professor” **(Estudante 1 - Filosofia)**

“Fiquei muito desmotivada, isso foi no primeiro semestre, alguns docentes explicavam a matéria muito rapidamente como se o discente já chegasse sabendo a matéria. Também não interagiam com os discentes. Ficavam distantes.” **(Estudante 2 - Filosofia)**

“Métodos avaliativos que julgam a qualidade de sua memória e não sua capacidade de pensar sobre determinado tema, ou seja, método avaliativo conservador conhecido por "prova". Um método ultrapassado para filosofia, mas ainda utilizado por alguns.” **(Estudante 3 - Filosofia)**

“Devido justamente à experiência em que um docente, através de suas ações e métodos avaliativos, promoveu constrangimento entre discentes da turma, fazendo muitos, assim como eu, se sentirem incapazes de aprender e de continuar no curso.” **(Estudante 5 - Geografia)**

“Por achar que não estava me esforçando o suficiente ou por não acreditar no meu conhecimento.” **(Estudante 1 - Química)**

“Já passei por muita coisa por conta do trabalho, e aí vem um professor e fala que os cursos da Unila não é pra gente que trabalha, é complicado.” **(Estudante 6 - Geografia)**

“Uma coisa é saber que vai reprovar e atrasar o curso por falta de competência própria, outra coisa é atrasar sua formação acadêmica por falta de compreensão dos docentes em um período tão sensível de recursos como foi a pandemia. Como a disciplina era pré-requisito para outras acabei por comprometer o meu período formativo e a insegurança de não saber se conseguiria terminar a faculdade me fez pensar em desistir.” **(Estudante 7 - Geografia)**

O Censo da Educação Superior de 2022 destaca em relação aos Cursos de Licenciaturas que o percentual de matrículas tem aumentado nos cursos de modalidade à distância (EAD) de universidades privadas, que, de certo forma, acabam sendo mais flexíveis e aligeirados para que o (a) discente de perfil trabalhador consiga se profissionalizar. Pereira e Coutrim expõe essa problemática de estudantes trabalhadores tentarem conciliar trabalho e

estudo em seu artigo “*Estudantes trabalhadores de camadas populares em seu desafio cotidiano de conciliar trabalho e estudo*” (2020):

“A relação entre trabalho e estudo é marcada pela constante dificuldade de conciliação dessas duas instâncias que ocupam grande parte do cotidiano dos estudantes. Há o distanciamento e a falta de articulação entre as dimensões estudo e trabalho, ocasionando desgastes físicos e emocionais, uma vez que as vivências de trabalho não são incorporadas às experiências acadêmicas.” (Pereira; Coutrim, 2020, p. 5, grifo nosso)

“Outro aspecto que dificulta a aprendizagem do que é transmitido pelos professores por parte dos estudantes trabalhadores, principalmente aqueles do ensino noturno, é a rigidez na metodologia e a carga horária das disciplinas. Além disso, em muitos casos, os conteúdos das disciplinas não se articulam com as suas vivências cotidianas, o que dificulta o processo de aprendizagem.” (Pereira; Coutrim, 2020, p. 6, grifo nosso)

Compreendemos que nesse processo de aprendizagem é imprescindível que o aluno seja ativo, que saia da passividade. O professor é um mediador, é aquele que orienta. O discente também deve fazer a sua parte e se mostrar ativo a cultivar o seu lado investigativo no processo de aprendizagem. O *feedback* de um docente sobre uma avaliação é de suma importância pois permite que o aluno observe seus pontos fortes e frágeis. Tudo isso é parte da aprendizagem e se mostra muito favorável para o ensino, pois muitas vezes se tornam experiências avaliativas positivas como é possível observar pelos relatos estudantis. Cabe ainda destacar que o processo de aprendizagem, derivado da avaliação, permite não somente que o estudante reveja seus pontos frágeis, mas também que o professor revise sua prática pedagógica e repense caminhos teóricos e metodológicos, com vistas a favorecer a aprendizagem de todos os estudantes.

Com efeito, consideramos igualmente importante destacar relatos que revelam experiências positivas em seus percurso nos cursos de Graduação, grau Licenciatura:

“Quando os professores oportunizam uma revisão prévia dos trabalhos dissertativos, desse modo a aprendizagem obtém um valor qualitativo maior.” (Estudante 1 - Filosofia)

“Uma avaliação interessante ocorreu na disciplina "XXXX" onde cada grupo de estudantes precisou elaborar um "Projeto de Saída de Campo" em Foz do Iguaçu. Cada grupo escolheu um determinado lugar na cidade para analisar geograficamente o local e pontuar aspectos importantes desse espaço. Foram várias etapas até que chegasse o dia da saída de campo e além do projeto de estudo do espaço foi necessário também a elaboração de um relatório sobre todas as visitas realizadas.” (Estudante 2 - Geografia)

“As apresentações nos colégios me ensinou muito como funciona a relação aluno/professora. Os seminários em classe também ajudam muito a tirar o medo de falar em público.” (Estudante 2 - Filosofia)

“Tive diversas, mas posso descrever a mais recente em que o professor nos pediu um fichamento e, antes de entregar a ele, ele pediu que levássemos à aula para ele nos ajudar com a produção antes da entrega efetiva. Com isso aprendi ainda mais de gramática, lógica textual, etc.” **(Estudante 3 - Filosofia)**

“Em XXXX o docente, a avaliação consistia em fazer uma pesquisa e deveríamos apresentar um relatório do que foi pesquisado, o que foi encontrado, quais as fontes, projeções e implicações para o futuro. E o docente orientou de como seriam os próximos passos a respeito da pesquisa.” **(Estudante 3 - Geografia)**

“Quando cursei a disciplina de XXXX e tive aula de campo em minha cidade mesmo, não fomos para outra cidade e foi um campo 0800 mesmo. Foi incrível poder aplicar tudo o que vimos durante a disciplina in loco, no espaço geográfico e na presença de doutores em tempo real ali disponível para sanar nossas dúvidas.” **(Estudante 4 - Geografia)**

“Realizar um trabalho de cálculo numérico me permitiu explorar além dos conteúdos previstos uma linguagem de programação textual. Nesse sentido, a atividade não se reduziu a resolução de exercícios.” **(Estudante 1 - Matemática)**

“Dentre as experiências que considero como positivas acredito que vale destacar uma em que o docente, no decorrer das apresentações de uma atividade avaliativa, interagiu a todo momento com nós, discentes, levantando questões e realizando críticas construtivas, ou seja, realizando ali mesmo a intervenção, de um modo que nos oferecia até mesmo um certo apoio no desenvolvimento da atividade. Ficava evidente ali que a avaliação não buscava apenas classificar o trabalho feito pela turma, mas se apresentava como uma atividade realmente formativa. Percebi que ao ser feita dessa maneira, a avaliação se mostrou como um processo mais eficaz de ensino-aprendizagem - infelizmente tal método foi pouco comum na maioria das experiências avaliativas ao longo de minha trajetória acadêmica.” **(Estudante 5 - Geografia)**

“Ao longo do curso, a maioria dos exercícios avaliativos foi realizada de forma descritiva e teórica. No entanto, nesta fase final da graduação, devido ao estágio curricular obrigatório ao qual tenho acesso, é necessário utilizar todo o embasamento teórico adquirido ao longo do curso e estabelecer uma conexão com o que planejo aplicar em sala de aula. Isso me aproxima mais da realidade fora da universidade, e, com isso, o método de avaliação proposto pelo docente precisa ser mais prático, tendo uma interação maior com os discentes em relação aos objetivos a serem alcançados.” **(Estudante 4 - Filosofia)**

“O processo de avaliação não se estende somente às provas escritas. Uma experiência que me chamou muito a atenção foi uma avaliação por meio de debates e discussões. O processo avaliatório não foi estressante nem cansativo, e propiciou comentários e ideias importantes para a consolidação dos saberes estudados.” **(Estudante 1 - Ciências da Natureza)**

“Minhas experiências avaliativas são as apresentações de trabalho, muito mais didáticas do que "provas".” **(Estudante 1 - Química)**

“Acontecia quando era as aulas do professor XXXX, ele me fez enxergar que eu posso ser uma boa profissional da educação e com os métodos de abordagem educativas meus planos de aula era os que mais se destacava pela criatividade.” **(Estudante 6 - Geografia)**

“Professor que trazia feedbacks dos artigos e das pesquisas apresentadas, também como ajudava a melhorar a escrita e a formulação da pesquisa durante seu componente de aula.” (Estudante 5 - Filosofia)

“Elaborar produtos condizentes com a linguagem de cada disciplina é positivo, avaliações cujo se elabora mapas em matérias de cartografia, gráficos e tabelas em análise de dados e assim por diante, que deem espaço para nos expressarmos didaticamente é sempre vantajoso para o processo formativo.” (Estudante 7 - Geografia)

“Auto avaliação e fui surpreendido com uma nota a mais.” (Estudante 8 - Geografia)

É notável que a escolha do tipo de prática avaliativa e a metodologia de ensino do professor universitário é fundamental para que a motivação do aluno oportunize um maior envolvimento para o sucesso de sua aprendizagem, favorecendo assim, uma articulação melhor entre teoria e prática como relatam os estudantes.

A forma como as memórias avaliativas positivas dos (as) discentes são relatadas, demonstram que uma avaliação pode ser sim um motivo de alegria e crescimento. É o incentivo à investigação e exploração de informações, é destacar a potencialidade criativa para a elaboração de projetos, é propiciar os debates como forma de reflexões críticas, é enxergar os discentes como seres humanos e possibilitar que as suas habilidades individuais possam ser também potentes quando trabalhadas em equipe.

Desta forma, a avaliação formativa assumiria as características do que Luckesi (2006) chama de “ato amoroso”, que é aquele ato onde a avaliação acolhe a ação independentemente da alegria ou da dor, é não usar o julgamento para distinguir o certo ou o errado, mas sim, avaliar uma situação e ajuizar sua qualidade como suporte para a mudança/amadurecimento se necessário for (Luckesi, 2006, p. 172).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer deste trabalho, exploramos a dinâmica que envolve as relações sobre avaliação da aprendizagem e seus processos didáticos no Ensino Superior, evidenciando o contexto teórico sobre as reformas educacionais para a educação superior, práticas e perspectivas docentes para as avaliações, utilizando estudos e pesquisa de diversos autores para argumentar e destacar práticas avaliativas, tendo ganhado destaque a avaliação formativa.

Os estudos evidenciaram que as diferentes transformações na educação superior

precisam estar articuladas ao currículo, as experiências de aprendizagem dos alunos são pensadas e avaliadas na centralidade dessa articulação (Garcia, 2009). Se queremos estudantes com o pensamento crítico e reflexivo, as metodologias de aprendizagem e avaliação devem ser compatíveis com essas mudanças no ensino universitário.

Dar voz aos relatos e memórias dos discentes em relação às suas experiências avaliativas no processo de ensino e aprendizagem ao longo do seu curso de Graduação, faz com que narrar uma história pessoal facilite o aprendizado com o outro e deixe em arguição um simbolismo, um significado que dê uma característica ou contemple a transformação e consolidação da sua identidade profissional.

Observamos ao longo dos relatos a dor no sentimento de culpa, da incapacidade e do constrangimento frente à algumas atividades e avaliações utilizadas pelos docentes. São estudantes que dizem ter algum tipo de preocupação ou nervosismo em atingir as metas estabelecidas para conseguir aprovação no componente curricular, é a possibilidade de não conseguir concluir a Graduação por viver em uma “gangorra” de conciliação entre estudos e trabalho.

Mas também é notório que, do outro lado da mesma moeda existem práticas avaliativas que promovem uma aprendizagem formativa e humanizada. Os (as) estudantes relataram a importância da orientação e do feedback dos professores, o incentivo a prática de atividades dissertativas onde o docente acompanha o passo a passo da atividade, é a autonomia do (a) discente em escolher uma atividade colaborativa ou a prática de se autoavaliar; no entendimento da compreensão de cada etapa alcançada com o seu próprio esforço como uma das partes que compõem a avaliação.

Em suma, este artigo busca despertar a reflexão de docentes e discentes sobre o propósito das avaliações na construção e desenvolvimento de aprendizagem estudantil para a sua formação profissional, além da ressignificação das práticas docentes que devem possibilitar uma abordagem mais formativa que aprecie a experiência dos educandos como uma oportunidade de ter acesso a uma formação completa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema



de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 147, n. 18, seção 1, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=80&data=27/01/2010>. Acesso em 07 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.493, de 18 de junho de 2005. Regulamenta o disposto na Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 19 jul. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5493.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5493.htm). Acesso em: 07 out 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 07 out. 2023.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em questão**. ed. 36. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

CABRITO, Belmiro Gil. AVALIAR A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: AVALIAR O QUÊ? AVALIAR COMO? AVALIAR PARA QUÊ?. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 10 out. 2023.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação superior. *In*: **Organização do ensino no Brasil**. Tradução. São Paulo: Xamã, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/268430084\\_A\\_Educacao\\_Superior](https://www.researchgate.net/publication/268430084_A_Educacao_Superior). Acesso em: 13 out. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 4, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1072>. Acesso em: 11 out. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog . Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brás. Husa. Pedag.** [on-line]. vol.90, nº 226, p.571-591, 2009. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812009000200003&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812009000200003&script=sci_abstract&tlng=en). Acesso em: 09 out 2023.

DIAS SOBRINHO, J. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: MARCOS TEÓRICOS E POLÍTICOS. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/722>. Acesso em: 12 out. 2023.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201–213, 2009. DOI: 10.18222/eae204320092045. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2045>. Acesso em: 09 out. 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-instituicionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 12 out. 2023.

LEITE, E. C. R.; SIQUEIRA, M. T. M.; LIMA, T. de F. A. de. Avaliação Escolar: Uma Concepção Dialética Libertadora. *Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, [S. l.], v. 10, n. 4, 2008. Disponível em: <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/akropolis/article/view/1906>. Acesso em: 10 out. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos (org.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em questão**. ed. 36. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014. p. 25-34.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Olenir Maria. AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR: Reflexões e alternativas possíveis. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1212679/mod\\_resource/content/4/Texto%2011%20Mendes\\_%20Avaliacao%20formativa.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1212679/mod_resource/content/4/Texto%2011%20Mendes_%20Avaliacao%20formativa.pdf). Acesso em 14 out. 2023.

MESQUITA, D.; FLORES, M. A.; LIMA, R. M. Desenvolvimento do currículo no ensino superior: desafios para a docência universitária. **Revista RIES**. vol. 9, nº 25, 2018. p.42-61.

PEREIRA, Lucinéa de Souza; COUTRIM, Rosa Maria da E. Estudantes trabalhadores de camadas populares em seu desafio cotidiano de conciliar trabalho e estudo. **Revista Educativa**: Goiânia, vol. 23, 2020. p. 1-16. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7376>. Acesso em: 14 out. 2023.

SANTOS, Leonor. **A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?**. Ensaio:aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016.

SEEMANN, Jorn. Espaço da Memória e a Memória do Espaço: Algumas reflexões sobre a visão espacial nas pesquisas sociais e históricas. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 4, p. 43-53, 2002/2003.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**: Campinas, vol. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014.

## ANEXOS

**Tabela 2: Perguntas realizadas com os 16 discentes de Licenciaturas da UNILA.**

<b>PERGUNTAS DO FORMULÁRIO (Google Forms) APLICADO AOS DISCENTES - ago/set 2023</b>
<p>1- A Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei no 9.394/1996) estabelece , em seu Artigo 24: 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;</p> <p>Dito de outro modo, a LDB prevê que as avaliações devem ser processuais, ou seja, organizadas ao longo do período letivo. Além disso, deve ser formativa ao invés de se restringir a classificar os(as) estudantes. Tendo em vista estes aspectos, responda</p> <p>Suas experiências avaliativas na UNILA SEMPRE contemplam os aspectos previsto na Lei;</p> <p>Suas experiências avaliativas na UNILA ALGUMAS VEZES contemplam os aspectos previsto na Lei;</p> <p>Suas experiências avaliativas na UNILA RARAMENTE contemplam os aspectos previsto na Lei;</p> <p>Suas experiências avaliativas na UNILA NUNCA contemplam os aspectos previsto na Lei.</p>
<p>2- Com qual frequência você se sente preocupado em conseguir atingir uma média em alguma avaliação e ser aprovado em um disciplina?</p> <p>Sempre 1 2 3 4 5 Nunca</p>
<p>3- Você recebe feedbacks por parte dos (das) docentes, que lhe permitam compreender quais aspectos você errou e como poderia ter oferecido respostas mais elaboradas e consideradas corretas?</p>
<p>4- Você acredita que os métodos didáticos avaliativos nas disciplinas dos (das) docentes do seu curso estejam de acordo com a proposta de Avaliação da Aprendizagem elencada no PPC do seu curso?</p>
<p>5- Conte-nos uma experiência avaliativa durante a Graduação que tenha sido POSITIVA para o seu processo de ensino-aprendizagem.</p>
<p>6- Conte-nos uma experiência avaliativa durante a Graduação que tenha sido NEGATIVA e que tenha dificultado o seu processo de ensino-aprendizagem.</p>
<p>7- Por causa de alguma experiência avaliativa, você já cogitou desistir ou trancar o curso? (Sim) (Não)</p>
<p>8- Se a resposta anterior for SIM, poderia especificar a razão?</p>