

**Práticas avaliativas dos professores do ensino superior: uma análise crítica de seus impactos na aprendizagem**

*Assessment practices of higher education teachers: a critical analysis of their impact on learning*

Marcelo Rodrigo PEZZI<sup>1</sup>

Amélia VEIGA<sup>2</sup>

Preciosa FERNANDES<sup>3</sup>

**Resumo:** As investigações sobre a avaliação no ensino superior continuam a ser objeto de interesse acadêmico, com vista a buscar respostas sobre sua efetiva contribuição para melhoria da qualidade dos processos de ensino e das aprendizagens dos estudantes (Mello; Costa Neto, 2020). De acordo com Santos *et al.* (2022) não há muitos entendimentos sobre o que deve ser a educação superior, suas funções, suas formas, seus objetivos e filosofias e nem tampouco sobre como avaliar. Este caráter ambíguo da acaba por se refletir na instrumentalização da avaliação, através das práticas utilizadas pelos professores que as executam. A partir desse cenário incerto, estabelecemos o seguinte problema de pesquisa que diz respeito a entender quais são as principais práticas avaliativas dos professores do ensino superior, mobilizadas na produção do conhecimento? O estudo que aqui se apresenta constitui um recorte de uma investigação mais ampla e tem como objetivo mapear as práticas de avaliação mais utilizadas pelos professores do ensino superior, destacando tanto as abordagens tradicionais quanto as inovadoras, questionando como elas impactam na aprendizagem dos estudantes e se realmente contribuem para um ensino mais significativo e efetivo. A metodologia utilizada para a revisão sistemática teve como base os trabalhos propostos por Vilela *et al.* (2017), Xiao e Watson (2019) e Alves *et al.* (2022), com as devidas adaptações sugeridas por Ramos *et al.* (2014), de acordo com a variabilidade de etapas do protocolo. As bases de dados online utilizadas foram Scopus, EbscoHost, Scielo e Periódicos da CAPES, por se tratarem de repositórios com garantia de documentos com qualidade de avaliação por agências mundiais. A literatura identifica um conjunto de práticas avaliativas onde destacam-se os testes, provas e exames (conhecidos como modelos tradicionais), trabalho escrito, trabalho individual ou em grupo, atitudes dos estudantes em sala de aula como a participação em discussões e debates, seu interesse pela disciplina, resolução de exercícios, participação nas atividades práticas, elaboração de portfólios, simulações, relatórios e projetos, autoavaliação, avaliação por pares, resenhas, escrita de artigos e/ou revisão, fichamentos, monografias, investigações breves e, apresentação de poster e seminários (Batista; Ibiapina, 2016; Black *et al.*, 2010; Bolzan *et al.*, 2019; Fernandes, 2016; Gurgel; Leite, 2006; Luckesi, 2002; Rawlusk,

<sup>1</sup> Possui graduação em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e mestrado em Engenharia de Produção pelo PPGEP/UFSC (2001). Doutorando na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) - Portugal. Atualmente está vinculado ao serviço público como professor EBTT do IFSC/Joinville, com dedicação exclusiva para o curso de Gestão Hospitalar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2144-2233>. E-mail: [marcelo.pezzi@ifsc.edu.br](mailto:marcelo.pezzi@ifsc.edu.br)

<sup>2</sup> É professora associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), além de colaboradora do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES). Atuou como investigadora na Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). É doutora em Ciências da Educação pela FPCEUP, Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5220-4019>. E-mail: [aveiga@fpce.up.pt](mailto:aveiga@fpce.up.pt)

<sup>3</sup> Professora associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). É membro integrada do Centro de Investigação e Intervenção em Educação da Universidade do Porto (CIIE), coordenando o grupo Currículo, Avaliação, Formação de Professores e Tecnologias Educativas (CAFTe). Integra a comissão científica do Curso de Mestrado em Educação para a Saúde (em parceria com a Faculdade de Medicina da UPORTO). Orienta estudantes de doutorado e mestrado em diferentes áreas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4318-3308>. E-mail: [preciosa@fpce.up.pt](mailto:preciosa@fpce.up.pt)

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01250141

2018; Santos, 2016). Os resultados chamam a atenção para o fato dos professores do ensino superior tenderem a utilizar métodos tradicionais (provas, testes e exames) de avaliação como prática preferencial, limitando-se ao uso de procedimentos classificatórios como mecanismo para aferição do progresso dos estudantes (Batista; Ibiapina, 2016; Garcia, 2009; Luitel, 2022; Mello; Costa Neto, 2020). Constata-se, pois, que as práticas avaliativas identificadas carecem de uma abordagem mais formativa e de significância para as aprendizagens dos estudantes. Como apontam alguns estudos, esta situação pode conduzir a sentimentos de discriminação, seletividade, medo e de pressão, muitas vezes gerados pelo uso do controle e poder exercido pelo professor (Luckesi, 2002; Pereira *et al.*, 2017; Souza, 2012).

**Palavras-chaves:** Práticas de avaliação. Avaliação no ensino superior. Revisão sistemática da literatura. Métodos tradicionais de avaliação. Qualidade das aprendizagens.

**Abstract:** research into assessment in higher education continues to be the subject of academic interest, with a view to finding answers about its effective contribution to improving the quality of teaching processes and student learning (Mello; Costa Neto, 2020). According to Santos *et al.* (2022) there are not many understandings of what higher education should be, its functions, its forms, its objectives and philosophies, or how to evaluate it. This ambiguous nature of assessment ends up being reflected in the instrumentalization of assessment, through the practices used by the teachers who carry it out. Based on this uncertain scenario, we established the following research problem: what are the main assessment practices of higher education teachers, mobilized in the production of knowledge? The study presented here is part of a broader investigation and aims to analyze these assessment practices in higher education, identified from a systematic review of the literature, mapping not only the most common ones, but also questioning how they impact on student learning and whether they really contribute to more inclusive and effective teaching. The methodology used for the systematic review was based on the work proposed by Vilela *et al.* (2017), Xiao and Watson (2019) and Alves *et al.* (2022), with the appropriate adaptations suggested by Ramos *et al.* (2014), according to the variability of the protocol's stages. The online databases used were Scopus, EbscoHost, Scielo and Periódicos da CAPES, as they are repositories that guarantee documents with evaluation quality by global agencies. The literature identifies a range of assessment practices, including tests and exams (known as traditional models), written work, individual or group work, student attitudes in the classroom such as participation in discussions and debates, their interest in the subject, solving exercises, participation in practical activities, preparing portfolios, simulations, reports and projects, self-assessment, peer assessment, reviews, writing articles and/or reviews, annotations, monographs, brief investigations and poster presentations and seminars (Batista; Ibiapina, 2016; Black *et al.*, 2010; Bolzan *et al.*, 2019; Fernandes, 2016; Gurgel; Leite, 2006; Luckesi, 2002; Rawlasyk, 2018; Santos, 2016). The results draw attention to the fact that higher education teachers tend to use traditional assessment methods (tests and exams) as their preferred practice, limiting themselves to the use of classification procedures as a mechanism for measuring student progress (Batista; Ibiapina, 2016; Garcia, 2009; Luitel, 2022; Mello; Costa Neto, 2020). It can therefore be seen that the assessment practices identified lack a more formative and meaningful approach to student learning. As some studies point out, this situation can lead to feelings of discrimination, selectivity, fear and pressure, often generated by the use of control and power exercised by the teacher (Luckesi, 2002; Pereira *et al.*, 2017; Souza, 2012)

**Keywords:** Practice of assessment. Assessment in higher education. Literature systematic review. Assessment methods. Quality of learning.

## 1 Introdução

A avaliação no ensino superior continua a ser um tema instigante e relevante nas discussões acadêmicas, principalmente no que se refere à sua eficácia na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, estimulada pelas práticas exercidas pelos professores, que estão inseridos num cenário de constantes transformações. Como apontam Mello e Costa Neto (2020) o interesse em entender o impacto da avaliação no processo educativo permanece em aberto. Essa abertura ajuda a preservar uma falta de consenso sobre o

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01250141

que exatamente a avaliação deve representar, quais suas funções, quais seus métodos, e, sobretudo, como deve ser praticada (Santos *et al.*, 2022). Tais incertezas reforçam a necessidade de uma discussão sobre as práticas avaliativas de forma mais significativa e diversificada (Luckesi, 2002) que permitam uma compreensão mais completa do aprendizado dos estudantes e do desempenho dos professores. Diante desse contexto, é necessário investigar como as diferentes abordagens avaliativas são praticadas e quais são suas consequências para o processo de aprendizagem.

Apesar da variedade de práticas avaliativas descritas na literatura (desde testes e exames até trabalhos escritos, participação em sala de aula e portfólios) os métodos tradicionais ainda dominam o cenário do ensino superior. Professores, conforme apontado por Batista e Ibiapina (2016) e Garcia (2009), frequentemente preferem ferramentas que medem o progresso de forma quantitativa, em vez de adotar uma perspectiva mais formativa que valorize o desenvolvimento contínuo dos estudantes.

As discussões que aqui são apresentadas, visam tanto mapear essas práticas avaliativas quanto questioná-las em relação ao seu impacto na aprendizagem dos estudantes e na contribuição para um ensino mais significativo e efetivo. Para tanto, o estudo se sustentou no desenvolvimento de uma revisão sistemática da literatura (RSL) para identificar quais são as principais práticas avaliativas dos professores, mobilizadas na produção do conhecimento no campo da avaliação no ensino superior? A metodologia de condução da RSL foi fundamentada em estudos de Vilela *et al.* (2017), Xiao e Watson (2019) e, Alves *et al.* (2022) com as devidas alterações para os objetivos aqui propostos. Essas adaptações foram guiadas a partir das diretrizes de Ramos *et al.* (2014) ajustando a quantidade de etapas conforme a complexidade do campo em estudo.

Ao examinar as abordagens que têm moldado as discussões relativas às práticas avaliativas no ensino superior, este artigo não se limita a descrever o que é feito nas salas de aula, mas se propõe a entender como essas práticas influenciam o processo educativo, tendo em última análise, a intenção de cooperar no debate, trazendo à tona as principais práticas que se desenvolvem nesse cenário.

## 2 Objetivos

Este recorte da RSL tem como objetivo mapear, no *corpus* empírico, as práticas de avaliação mais utilizadas pelos professores do ensino superior, destacando tanto as abordagens

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01250141

tradicionais quanto os métodos alternativos e, analisando a influência que elas exercem no processo de aprendizagem dos estudantes. Ao explorarmos as abordagens que definem e moldam esse campo de estudo, busca-se compreender não apenas quais práticas são predominantes, mas também de que forma elas afetam o desenvolvimento educacional, contribuindo para uma visão mais ampla sobre a eficácia das práticas avaliativas.

Para contribuir com o aprofundamento do campo de pesquisa, foi indispensável resgatar na literatura os conceitos-chave que sustentam as práticas avaliativas, bem como conhecer as principais perspectivas teóricas que estruturam essa discussão. Ao trazer essas múltiplas dimensões à tona, a RSL visa fornecer uma compreensão mais abrangente do estado atual das práticas de avaliação no ensino superior, iluminando tanto as práticas consolidadas quanto as novas tendências que despontam nesse campo de estudo.

### 3 Referencial teórico

Antes de abordar especificamente sobre as práticas avaliativas, é necessário considerar que os conceitos relacionados ao termo ‘avaliação’ ainda requerem maior esclarecimentos. Questões como “por que se avalia?”, “para quem a avaliação é útil?” e “quais são os ganhos e perdas para os envolvidos?” permanecem centrais nas discussões no contexto do ensino superior. Além disso, o debate também abrange definições relativas à avaliação da aprendizagem, avaliação para a aprendizagem, avaliação como aprendizado, e a distinção entre avaliação formativa e somativa. Pinho *et al.* (2018) ao abordar esses aspectos, sintetizam as preocupações epistemológicas que envolvem a complexidade da avaliação, destacando que essas questões são recorrentes e apresentam variações de ênfase.

A avaliação, ou o ato de avaliar, é frequentemente percebido como um conceito polissêmico (Hadji, 1994; Perrenoud, 1999), cuja interpretação varia de acordo com o contexto social, cultural e histórico em que se insere. Essa mobilidade semântica reflete a natureza dinâmica e contextual da avaliação, que se adapta e evolui em resposta às práticas sociais e aos seus significados coletivamente construídos (Earl, 2012).

Ainda que os prismas culturais e contextuais possam influenciar a prática da avaliação, não se observam diferenças conceituais significativas entre autores brasileiros e internacionais no que diga respeito à compreensão de que a avaliação está intrinsecamente ligada às práticas de ensino e às formas de aprendizagem, assim como às políticas educacionais que estruturam o currículo. Ambos os grupos de autores concordam que a avaliação deve ser processual e contínua, em oposição a ser meramente pontual e episódica (Cordeiro *et al.*, 2020; Silva *et al.*,

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01250141

2013). Além disso, reconhecem que a avaliação serve como um recurso que fornece informações para identificar tanto as dificuldades quanto os êxitos dos participantes no processo de ensino e aprendizado (Silva; Mendes, 2017), além de permitir o acompanhamento deste processo, estimulando condições de melhoria a partir das informações coletadas (Chaves, 2003).

Autores como Cavalcante (2011), Barboza e Nunes (2019) e Santos *et al.* (2022) dão conta de que as concepções de avaliação ainda são permeadas por diferentes epistemologias e algumas contradições entre o discurso e a prática. Esse cenário acaba por gerar uma multiplicidade de entendimentos sobre quais devem ser as funções, as formas e os objetivos sobre como avaliar no ensino superior, o que revela a complexidade intrínseca do processo avaliativo.

Diante dessa complexidade, o conceito de prática avaliativa, no contexto deste estudo, é interpretado à luz das definições propostas por Pacheco (1998), Luckesi (2002) e por Poltronieri e Calderón (2015). Enquanto as diferentes epistemologias indicam desafios no entendimento do que seja a avaliação, para a prática avaliativa, também não há muita clareza sobre seu conceito. Pacheco (1998, p. 115) define que as práticas avaliativas são essencialmente “procedimentos empíricos e pragmáticos” que efetivam o ato da avaliação no ambiente educacional. Nesta mesma linha, para Luckesi (2002, p. 86) “são os recursos utilizados para proceder à avaliação” que também podem ser compreendidos, de maneira complementar, como “instrumentos para avaliar a aprendizagem dos alunos” (Poltronieri; Calderón, 2015, p. 476). Assim, as práticas avaliativas no ensino superior decorrem de procedimentos práticos, recursos específicos e instrumentos, todos influenciados por diferentes perspectivas e desafios teóricos, que não surgem isoladamente, mas são moldados tanto por regras formais quanto por regras informais, e se baseiam em experiências, observações, ações ou métodos que os docentes utilizam para medir e acompanhar o progresso dos estudantes no contexto educacional.

A partir dos sentidos apresentados pelos autores, percebe-se que as práticas se confundem com os próprios instrumentos avaliativos utilizados pelo professor para a execução do ato de avaliar. Esse amálgama pode ser confirmado também, através de termos como técnica avaliativa (Cabral; Pena, 2010), procedimento avaliativo (Poltronieri; Calderón, 2015; Silva; Mendes, 2017), atividade avaliativa (Oliveira; Flores, 2017), método avaliativo (Cordeiro; Della Justina, 2013) e instrumento avaliativo (Salomão; Nascimento, 2015) (e suas derivações em ‘de avaliação’) que possuem o mesmo significado.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01250141

Essa identificação conceitual das práticas com os instrumentos avaliativos ganha ainda mais relevância quando analisadas a partir das evidências empíricas deste estudo, e através desta análise, foi possível identificar um conjunto de práticas da avaliação, as quais estão sintetizadas na Tabela 1.

Tabela 1: categorização das práticas avaliativas observadas no *corpus* empírico

PRÁTICAS	DESCRIÇÃO
Testes, provas, exames	Exames escritos, de desempenho, exames finais, provas escritas tradicionais (com consulta, individual ou em dupla), prova oral, (efetuados ao longo ou ao final do período), testes em duas fases
Trabalhos	Trabalhos (escrito, colaborativo, de curso, individuais ou em grupo)
Atitudes em sala	Participação em discussões e debates (seja em sala ou através de ferramentas online), interesse na participação em sala e frequências as aulas, resolução de exercícios em sala de aula
Atividades práticas	Portfólios, prática avaliativa dinâmica, simulações, relatórios (individuais ou em grupo), Projetos (elaboração e/ou avaliação, individual ou em grupo)
Avaliações em geral	Preenchimento de fichas; avaliação através de dispositivos digitais (perguntas abertas e fechadas); prática avaliativa dinâmica; avaliação de atividades em sala e extraclasse
Atividades de escrita e leitura	Tradução de textos, elaboração de resenhas, escrita de artigos e/ou revisão de artigos, livro digital, fichamentos, monografias, investigações breves
Avaliação personalista	Autoavaliação; avaliação por pares (presencial ou online); colaborativa
Apresentações	Poster, seminários (individual ou em grupo)

Fonte: elaboração própria (2024).

Os dados extraídos do *corpus* empírico revelam uma tendência entre os professores em favor do uso de práticas tradicionais em suas avaliações. Segundo Mizukami (1986, p. 7), a prática tradicional é definida como “aquela que não se fundamenta implícita ou explicitamente

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01250141

em teorias empiricamente validadas, mas em uma prática educativa e na sua transmissão através dos anos”. Esses hábitos enraizados na tradição do ensino superior, carrega consigo certos riscos para os professores, fazendo com que eles ajam de maneira automática e repetitiva, sem refletir sobre a verdadeira importância ou relevância de suas práticas pedagógicas, em decorrência do seu conjunto de crenças (Luckesi, 2002). Essa reflexão questiona até que ponto as práticas adotadas realmente servem ao propósito da educação ou se estão sendo perpetuadas apenas por força da tradição mais do que pela reflexão crítica e consciente.

Por outro lado, a RSL também identificou que alguns professores tendem a se distanciar do uso das práticas tradicionais em direção a novos métodos alternativos de avaliação (Fernandes, 2008; Pereira; Flores, 2012), cuja a intenção com seu uso é melhorar o ensino e as aprendizagens. É parte do entendimento de que os métodos alternativos são práticas mais flexíveis e impactam positivamente não só no aprendizado, mas também na socialização e na humanização da avaliação dos estudantes do ensino superior (Santos *et al*, 2022). Essas abordagens não tradicionais, incentivam os estudantes a desempenharem um papel mais ativo através da autoavaliação, além de possibilitar trabalhar efetivamente no seu processo de aprendizagem (Di Stasio *et al*, 2019).

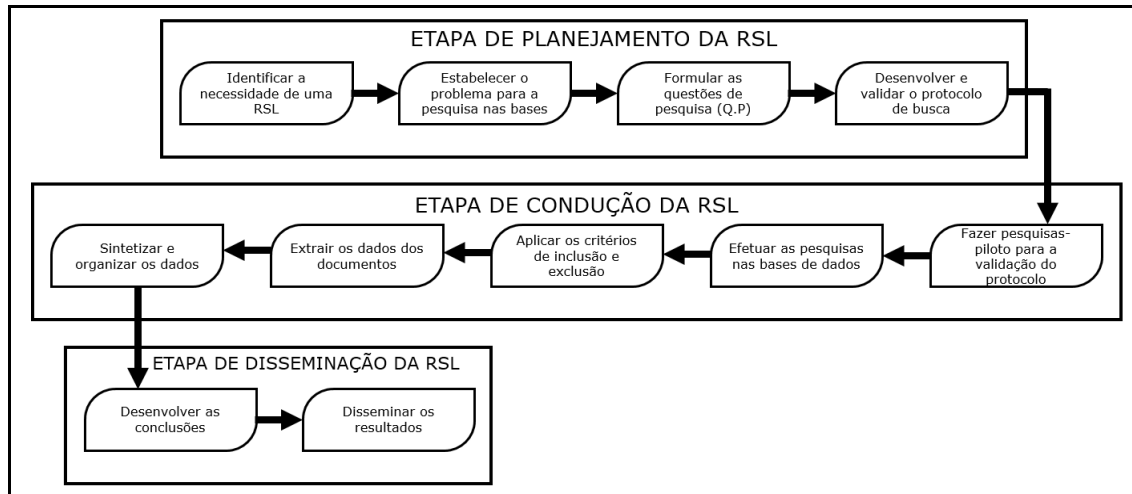
São alguns exemplos de práticas alternativas: a participação nas atividades de laboratórios, elaboração de portfólios, simulações, relatórios e projetos, autoavaliação, avaliação por pares, resenhas, escrita de artigos e/ou revisão, fichamentos, monografias, investigações breves e, apresentação de pôster e seminários.

O conjunto das investigações destaca a influência que as práticas dos professores exercem sobre os estudantes, particularmente no que diz respeito às suas aprendizagens (Garcia, 2009). Isso significa que para os estudantes, as atividades avaliativas só fazem sentido se forem coerentes com o que será avaliado e com a forma como essa avaliação será realizada. Assim, a conexão entre o conteúdo ensinado e a maneira como o estudante será avaliado é fundamental para que o processo de aprendizagem seja significativo (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2021). Por exemplo, se o professor decide utilizar uma prova escrita, ele não está apenas aplicando um teste, mas esse ato envolve a criação de certas condições, a definição de expectativas específicas e a construção de um cenário que será percebido e interpretado pelos estudantes (Garcia, 2009). Isso demonstra como cada escolha na avaliação reflete diretamente no desenvolvimento do aprendizado, evidenciando a importância de práticas avaliativas bem planejadas.

#### 4 Metodologia

As revisões sistemáticas da literatura normalmente se apresentam como uma metodologia importante que ajudam a mapear, interpretar e avaliar a produção acadêmica sobre um determinado tema ao longo do tempo e, ademais, são abordagens valiosas para sintetizar conhecimentos de forma organizada (García-Peñalvo, 2022). No caso específico desta pesquisa, que é um recorte de uma investigação mais aprofundada sobre o tema da avaliação no ensino superior, a metodologia adotada foi influenciada pelas diretrizes propostas por Vilela *et al.* (2017), de Xiao e Watson (2019) e de Alves *et al.* (2022), embora com as necessárias adaptações para atender ao escopo específico deste trabalho. Tais adaptações seguiram a variabilidade de passos sugeridos por Ramos *et al.* (2014) que permitiram ajustar o protocolo às particularidades da investigação. De acordo com esses autores, o processo de condução de uma RSL atende à várias etapas e atividades, que no presente trabalho, foram estabelecidas conforme exibidas na Figura 1.

Fig. 1: etapas adotadas para a condução da revisão sistemática da literatura



Fonte: adaptação de Xiao; Watson (2019), Alves et al. (2022) e Vilela et al. (2017)

Com vistas a garantir a qualidade e relevância dos dados, a coleta de dados foi realizada em repositórios reconhecidos, que estivessem *online* como Scopus, EbscoHost, Scielo e Periódicos da CAPES. Esses repositórios foram escolhidos pela confiabilidade e pelo rigor na avaliação dos documentos ali disponibilizados, assegurando que os artigos selecionados passaram por criteriosa revisão por pares.

Diante do tema investigado, estabeleceu-se critérios de inclusão e exclusão que assegurassem a qualidade e relevância dos artigos incluídos na RSL. Como critérios de inclusão

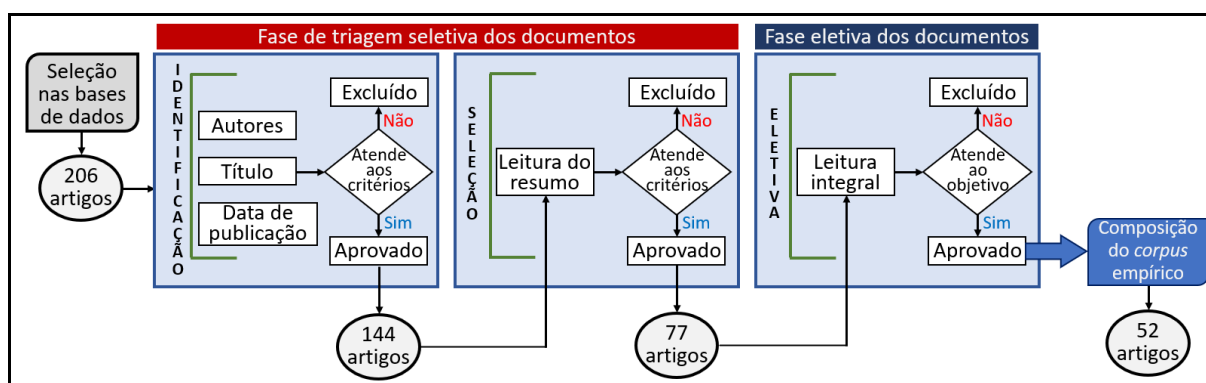
DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01250141

foram considerados apenas estudos que abordassem práticas avaliativas no contexto do ensino superior, escritos em língua portuguesa ou inglesa, publicados em revistas com revisão por pares, integralmente disponíveis online, e sem limitação de período. Por sua vez, foram excluídos documentos como relatórios técnicos, teses, dissertações, artigos com menos de cinco páginas e que abordassem a avaliação em caráter institucional, em vez de focar na aprendizagem. A busca inicial resultou em 206 artigos, dos quais 62 foram eliminados com base nos critérios de inclusão/exclusão.

Os descritores para a coleta dos dados foram feitos em português e inglês utilizando as palavras-chave “avaliação”, “práticas avaliativas” e “ensino superior” e, “assessment”, “assessment practice”, “higher education” e “learning assessment” ou “assessment of learning”, sem delimitação temporal.

Após a fase de identificação, os resumos dos artigos foram lidos e 67 artigos adicionais foram descartados por não atenderem aos critérios estabelecidos. A leitura integral dos artigos restantes permitiu a eliminação de 25 documentos que apresentavam conteúdo divergente dos objetivos da RSL. Ao final, 52 artigos foram considerados para a formação do *corpus* empírico. A Figura 2 apresenta os procedimentos para identificação, seleção e aprovação dos artigos após a coleta dos dados.

Fig. 2: procedimentos de identificação, seleção e aprovação dos artigos



Fonte: elaboração própria (2024).

## 5 Resultados e discussões

De maneira genérica, é possível destacar que a avaliação possui, pelo menos, três objetivos centrais: o primeiro é levantar uma série de informações relativas ao desempenho de estudantes e professores, o segundo é o de proporcionar a estes estudantes uma oportunidade

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01250141

de observar seu próprio progresso na aprendizagem, enquanto que o terceiro é oferecer ao professor uma chance de refletir sobre possíveis fragilidades de sua prática pedagógica. Isso implica, portanto que, avaliar a qualidade do aprendizado do estudante é uma tarefa que não pode ser realizada de forma isolada, sendo necessário considerar, entre outros aspectos, a eficácia do ensino oferecido pelo professor.

Um dos aspectos que deve ser considerado para a eficácia do ensino, passa pelo desenvolvimento das práticas adotadas pelo docente à avaliação. O conjunto das investigações do *corpus* empírico revelam que as práticas avaliativas tradicionais, como provas, exames e testes, que priorizam a classificação (Garcia, 2009; Batista; Ibiapina, 2016; Correia; Cid, 2021) continuam a dominar o cenário no ensino superior. No final do século passado Biggs (1998) já chamava a atenção para um ponto crucial: o uso repetitivo de métodos tradicionais de avaliação, especialmente os que são baseados em testes, não geram resultados eficazes para a aprendizagem, uma vez que são ancorados em atividades cognitivas de baixo nível, como a simples memorização de itens isolados de conhecimento. Além disso, o uso excessivo de práticas tradicionais, não aborda efetivamente os desafios educacionais contemporâneos, nem reflete os critérios de qualidade desejados (Barboza; Nunes, 2019). Por exemplo, Mello e Costa Neto (2020) observaram que apesar de alguns professores não utilizarem apenas a prova escrita, mas também outros procedimentos avaliativos, ela aparece com peso maior que os demais procedimentos avaliativos, reforçando seu caráter tradicional classificatório.

O uso preferencial de práticas tradicionais pode também afetar o engajamento e a motivação dos estudantes, na medida em que elas não possibilitam uma tomada de consciência da própria evolução em termos de aprendizagem, por meio da autoavaliação, por exemplo, não permitindo que o estudante intervenha de forma autônoma, de modo a superar dificuldades e erros ou a continuar a aprendizagem com sucesso (Correia; Cid, 2021). De igual forma, práticas como exames, provas e testes, não avalia os estudantes em suas múltiplas dimensões, uma vez que não envolvem aspectos cognitivos, atitudinais, relacionais e as habilidades técnicas (Zimmermann *et al*, 2019).

Essa tendência ao uso das práticas tradicionais também foi identificada em estudos de Cabral e Pena (2010) e Cordeiro e Della Justina (2013) e, mesmo que se avance cronologicamente no tempo, Batista e Ibiapina (2016, p. 1997) reforçam esse olhar, destacando que “predomina essa perspectiva nas práticas avaliativas realizadas no ensino superior, em que o teste é utilizado como mecanismo para aferição de resultados”. Pedrosa *et al*. (2022)

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01250141

reafirmam que o uso de métodos tradicionais continua a ser uma prática disseminada no ensino superior, apontando a persistência dessas práticas ao longo do tempo e reiterando a necessidade de uma reflexão crítica sobre sua aplicação. A investigação realizada por Pereira *et al* (2017) e Mello e Costa Neto (2020) também identifica que as práticas avaliativas desenvolvidas ainda estão longe de alcançar uma abordagem verdadeiramente formativa.

Souza (2012) lembra que o uso excessivo dessas práticas avaliativas tradicionais gera sentimentos de discriminação, seletividade, pressão e medo entre os estudantes, uma vez que elas não oferecem a oportunidade de melhorar a aprendizagem por meio de processos como a autorregulação e a autoavaliação. Além disso, fatores como aumento na carga de trabalho, massificação do ensino superior, recursos escassos, plágio, grande número de turmas, contribuem para os optarem por métodos que exigem menos esforço e que estão mais alinhados com suas experiências passadas (Pereira; Flores, 2012).

De maneira semelhante, práticas tradicionais também não permitem que o professor identifique e corrija fragilidades em seu processo de ensino, já que esses instrumentos são predominantemente classificatórios. Conseqüentemente, o professor também é privado de momentos de autorreflexão e autoavaliação, essenciais para o aprimoramento contínuo da sua prática pedagógica.

Embora os métodos tradicionais de avaliação ainda predominem, há exemplos de professores que buscam se afastar desse modelo, implementando práticas inovadoras, destacando-se os métodos alternativos de avaliação, como a utilização de trabalhos, portfólios, avaliação por pares, autoavaliação, seminários, estudos de caso e simulações, entre outros (Pereira; Flores, 2012; Batista; Ibiapina, 2016). Todavia, ao adotar métodos não tradicionais, a prática escolhida deve efetivamente atingir os objetivos de aprendizagem, possibilitando a autorregulação e autoavaliação tanto dos estudantes quanto dos professores.

Como anotaram Silva e Mendes (2017) o uso extensivo de métodos tradicionais deve ser uma escolha pedagógica consciente e não o resultado do desconhecimento de outras possibilidades, da busca de praticidade ou da desconfiança em relação ao trabalho dos estudantes. Dessa forma, a concepção avaliativa dos métodos alternativos propicia a realização de práticas dinâmicas, uma vez que transforma a função do professor permitindo sua interação ativa com o estudante e transformando o professor em guia, orientador, instigador e motivador nas atividades de avaliação (Batista; Ibiapina, 2016).

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01250141

Seja pelo uso de métodos tradicionais ou pela escolha de práticas alternativas, os professores devem ter em mente “que todo o instrumento de avaliação é limitado quanto às dimensões de aprendizagem sobre as quais é capaz de fornecer elementos” (Santos, 2016, p. 644). Neste sentido, é recomendado que o professor lance mão de práticas avaliativas diversificadas, de modo que diferentes habilidades e competências dos estudantes possam ser avaliadas. Ao adotar uma variedade de instrumentos, métodos ou práticas, o professor amplia as oportunidades para que os estudantes demonstrem seu conhecimento de maneiras distintas, resultando em uma avaliação mais justa e abrangente.

Outro aspecto que emergiu da análise relativa as práticas avaliativas dos professores no ensino superior é a importância do *feedback* como uma estratégia para promover a autonomia dos estudantes e regular seu desempenho. É nesse momento de troca e de reflexão conjunta sobre uma determinada prática que professores e estudantes podem delinear novas estratégias para alcançar os objetivos de aprendizagem (Pinho *et al.*, 2018). O *feedback* não deve ser apenas um momento onde os professores corrigem a prova de maneira geral, mas sim o espaço de debate de como aquela avaliação foi executada, se foi justa e abrangente ou se teve falhas e brechas no processo.

Ao explorarmos os dados do *corpus* empírico, percebeu-se que o uso recorrente de um conjunto limitado de práticas e instrumentos de avaliação denuncia a carência na formação docente, especialmente no que diz respeito ao estreitamento entre teoria e prática nos contextos acadêmicos (Sales; Viana, 2020). Essa carência aponta para a urgência de programas de formação que estimulem e ofereçam novas ferramentas e procedimentos avaliativos aos docentes, de modo a promover estratégias que realmente dialoguem com as demandas e desafios contemporâneos do ensino (Santos *et al.*, 2022). A partir dessa constatação, manifestou-se a necessidade de uma formação específica e contínua para que os professores do ensino superior desenvolvam novas habilidades e competências na execução de suas práticas avaliativas, de formas mais diversificadas e eficazes (Mellado-Moreno *et al.*, 2022).

## 6 Considerações finais

À luz de uma revisão sistemática da literatura, exploramos neste artigo um conjunto de práticas avaliativas exercidas pelos professores do ensino superior, destacando a importância que a escolha do método tem em relação ao acompanhamento do aprendizado dos estudantes. A fundamentação teórica destacou a predominância dos métodos tradicionais de avaliação, que,

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01250141

embora amplamente utilizados, não atendem às demandas contemporâneas de ensino e aprendizagem. Os resultados indicam que as práticas avaliativas ainda se ancoram em métodos que priorizam a memorização e a classificação, conhecidos como práticas ou métodos tradicionais de avaliação.

Para melhorar essa situação, a sugestão é diversificar os métodos através da incorporação de práticas alternativas que promovam a participação ativa dos estudantes, incluindo portfólios, projetos em grupo, apresentações orais, autoavaliações, uso de plataformas digitais para avaliações online, quizzes interativos e fóruns de discussão, que não apenas avaliam o conhecimento, mas também incentivam o desenvolvimento de habilidades críticas, cognitivas e colaborativas.

A utilização excessiva de práticas tradicionais pode gerar um ambiente de pressão e medo entre os estudantes, comprometendo sua motivação e engajamento no processo, indo na contramão daquilo que a avaliação se propõe, que é ser um instrumento de apoio ao aprendizado, permitindo que estudantes e professores reflitam sobre seus progressos e identifiquem áreas de melhoria, que pode ser promovida pelo uso de um *feedback* efetivo, contínuo e construtivo. Para a efetivação do *feedback*, os professores podem implementar sessões regulares onde discutem não apenas os resultados das avaliações, mas também as estratégias que os estudantes podem adotar para melhorar seu desempenho.

Os achados em relação às práticas avaliativas sugerem também que, independentemente das vantagens ou desvantagens de cada instrumento, o objetivo da aprendizagem deve ser o elemento central na escolha de qualquer prática avaliativa. Cabe ao professor, fundamentado em sua experiência e conhecimento pedagógico, selecionar aquela prática mais adequada para avaliar determinadas habilidades e conhecimentos em momentos oportunos, variando entre métodos, práticas e abordagens conforme a necessidade. Essas práticas podem ser executadas dentro de um ambiente que favoreça a colaboração entre os professores e os estudantes, por meio da implementação de atividades que incentivem o trabalho em equipe e a troca de conhecimentos, como debates, discussões em grupo e projetos interdisciplinares.

A diversificação e seleção de práticas mais adequadas, podem ser desenvolvidas por meio da incorporação e ampliação do repertório avaliativo dos professores. Isso requer, no entanto, um esforço intencional por parte das instituições de ensino, que devem investir em programas de formação inicial e continuada, que permitam aos professores ter acesso a novas ferramentas e práticas de avaliação. Tais iniciativas são importantes para capacitar os docentes

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01250141

a adotarem abordagens alternativas e eficazes, ajustadas às necessidades reais dos estudantes e às demandas contemporâneas do ensino superior.

Os resultados deste estudo não apenas iluminam as lacunas existentes nas práticas avaliativas atuais, mas também convoca a comunidade acadêmica a repensar na transformação das práticas avaliativas, com vistas a promovê-las na direção de seu papel essencial, que é o de ser uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente educacional mais justo e eficaz.

### Referências

ALVES, L. A. C.; VENTURA, A.; MENDES, T. S. Revisão sistemática da literatura sobre avaliação de programas nos cursos profissionalizantes em Institutos Federais no Brasil. **New trends in qualitative research**, Aveiro, v. 12, p. 8-10, 2022.

BARBOZA, M. das G. A. F.; NUNES, C. M. F. Avaliação da aprendizagem: um olhar a partir da concepção de estudantes da educação superior. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 32, n. 106, p. 149-167, set./dez. 2019.

BATISTA, S. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. de M. Possibilidades da prática avaliativa no ensino superior: uma experiência colaborativa. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1994-2011, out./dez. 2016.

BIGGS, J. Assessment and classroom learning: a role for summative assessment? **Assessment in education: principles, policy & practice**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 103-110, 1998.

BLACK, P. *et al.* Validity in teachers' summative assessments. **Assessment in education: principles, policy & practice**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 215-232, 2010.

BOLZAN, L. M.; FERNANDES, D.; ANTUNES, E. Di D.. Concepções avaliativas no ensino superior de administração. **Revista meta: avaliação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 376-405, maio/ ago. 2019.

CABRAL, I. V.; PENA, R. C. A. **A prática avaliativa empregada pelos docentes do ensino superior do curso de Licenciatura Plena em Letras do Instituto do Ensino Superior do Amapá**. Macapá:IESAP, 2010.

CAVALCANTE, L. P. F. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior na área de saúde: unidade de produção de sentidos sob a perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

CHAVES, S. M. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CORDEIRO, C. P. B. S.; PALMEIRA, L. L. de L.; MARIZ, T. M. de A. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a necessária ressignificação das práticas tradicionais que

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01250141

ainda prevalecem nesse nível de ensino. VII Congresso Nacional de Educação. Maceió. **Anais [...]**, Maceió, 2020.

CORDEIRO, L. H.; DELLA JUSTINA, L. A. Percepções de licenciados em Ciências Biológicas sobre a prática avaliativa. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia. **Anais [...]**, 2013.

CORREIA, S. de J. E.; CID, M. P. C. Avaliação das aprendizagens nas aulas de ciências naturais e biologia e geologia: das percepções às práticas. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 26, 2021.

Di STASIO, M.; RANIERI, M.; BRUNI, I. Assessing is not a joke. Alternative assessment practices in higher education. **Form@re: open journal per la formazione in rete**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 106-118, 2019.

EARL, L. M. **Assessment as learning**: using classroom assessment to maximize student learning. California: Corwin Press, 2012.

FERNANDES, D. Ensino e avaliação no ensino superior: reflexões a partir da pesquisa realizada no âmbito do Projeto Avena. **Cadernos CEDES**, [s.l.], v. 36, n. 99, 223-238, maio/ago. 2016.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, 201-213, maio/ago. 2009.

GARCÍA-PEÑALVO, F. J. Developing robust state-of-the-art reports: systematic Literature Reviews. **Education in the knowledge society**, [s.l.], v. 23, 2022.

GURGEL, C. R.; LEITE, R. H. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, 145-168, out./dez. 2006.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto Editora: Porto, 1994.

IBARRA-SÁIZ, M. S.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G.; BOUD, D. The quality of assessment tasks as a determinant of learning. **Assessment & evaluation in higher education**, [s.l.], v. 46, n. 6, p. 943-955, 2021.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, 79-88, 2002.

LUITEL, S. Classroom assessment practice of higher education: a case of Tribhuvan University. **Interdisciplinary research in education**, [s. l.], v. 7, n. 1, 49-58, 2022.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01250141

MELLADO-MORENO, P. C.; BORRALHO, A.; BLANCO-GARCÍA, M. Perspectivas sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação uma universidade portuguesa e outra espanhola. **Revista Meta: avaliação**, [s. l.], v. 14, n. 43, p. 445-475, 2022.

MELLO, C. M.; COSTA NETO, P. L. da. As práticas de avaliação da aprendizagem na concepção dos alunos do curso de administração da Universidade Estadual do Paraná. **Eccos: revista científica**, São Paulo, n. 55, p.1-14, out./dez. 2020.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

OLIVEIRA, J. de; FLORES, M. A. **Práticas formativas e avaliativas no ensino superior: um estudo com alunos brasileiros**. Atas do II Colóquio. Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho), Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2017.

PACHECO, J. A. **Avaliação da aprendizagem**. Porto: Editora Porto, 1998.

PEREIRA, D. R.; FLORES, M. A. Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. **Avaliação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 529-556, jul. 2012.

PEREIRA, D.; FLORES, M. A.; BARROS, A. Perceptions of Portuguese undergraduate students about assessment: A study in five public universities. **Educational Studies**, [s. l.], v. 43, n. 4, p. 442-463, 2017.

PERRENOUD, P. **Avaliação**. Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHO, M. J. de; VIDAL, R. de C. C.; SILVA, B. L. da. Pressupostos epistemológicos da complexidade: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 299-317, maio/ago. 2018.

POLTRONIERI, H.; CALDERÓN, A. I. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista estudos em avaliação educacional em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 2, p.467-487, jul. 2015.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n. 41. p. 17-36, jan./abr. 2014.

RAWLUSYK, P. E. Assessment in higher education and student learning. **Journal of Instructional Pedagogies**, [s. l.] n. 21, 1-34, out. 2018.

SALES, J. F.; VIANA, T. V. A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação. **Revista Intersaberes**, [s. l.] v. 15, n. 35, p. 615-634, maio/ago. 2020.

SALOMÃO, T.; NASCIMENTO, M. C. M. A avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa e na classificatória. *In*: VI SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Londrina. **Anais** [...]. Londrina, 2015.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01250141

SANTOS, L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n.92, p. 637-669, jul./set. 2016.

SANTOS, E. S. *et al.* Avaliação da aprendizagem na educação superior: cooperação e inovação. **Revista Meta: avaliação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 44, p. 580-602, jul./set. 2022.

SILVA, M. Z.; THEISS, V.; RAUSCH, R. B. Avaliação da aprendizagem na educação superior: relato de uma experiência. **Race: revista de administração, contabilidade e economia**, Chapecó, v. 12, n. 3, p. 363-398, 2013.

SILVA, N. L.; MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 271-297, mar. 2017.

SOUZA, A. M. de L. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 2, n. 1, 231-254, jan./jun. 2012.

VILELA, J. *et al.* Integration between requirements engineering and safety analysis: A systematic literature review. **Journal of Systems and Software**, [s. l.], v. 125, p. 68-92, 2017.

XIAO, Y.; WATSON, M. Guidance on conducting a systematic literature review. **Journal of Planning Education and Research**, [s. l.] v. 39, n. 1, 93-112, 2019.

ZIMMERMANN, M. H.; SILVEIRA, R. M. C. F.; GOMES, R. Z. O professor e a arte de avaliar no ensino médico de uma Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.] v. 43, n. 3, p. 5-15, 2019.