

## REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR<sup>1</sup>

### REFLECTIONS ON ASSESSMENT OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Marcos Vinicius Pereira Ribeiro<sup>i</sup>

Aline Daniel dos Santos<sup>ii</sup>

Franciele Soares dos Santos<sup>iii</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta considerações sobre o processo avaliativo a partir de reflexões sobre a percepção de 29 educandos, dos 3º anos do curso de Pedagogia, turmas matutino e noturno, da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão-PR. O procedimento metodológico utilizado foi estudo bibliográfico e pesquisa de campo, articulando as concepções da avaliação e suas finalidades com os dados obtidos. Como resultado afirmamos que a avaliação tem cumprido seu papel apenas pela função escolar de aprovação ou reprovação do educando, o que impacta no desafio, de incluir os processos de avaliação formativa e diagnóstica, que visa cumprir com o papel de formação integral.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Avaliação. Ensino-aprendizagem. Tipos de avaliação.

**ABSTRACT:** This paper presents considerations about the evaluation process from reflections on the perception of 29 students, from the 3rd years of the Pedagogy course, morning and night classes, of UNIOESTE, campus Francisco Beltrão-PR. The methodological procedure used was a bibliographic study and field research, articulating the conceptions of the evaluation and its purposes with the data obtained. As a result, we affirm that the evaluation has fulfilled its role only by the school function of approval or

<sup>1</sup> O presente trabalho é fruto das discussões articuladas na disciplina Docência no Ensino Superior, oportunizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Francisco Beltrão.

disapproval of the student, which impacts on the challenge, to include the processes of formative and diagnostic evaluation, which aims to fulfill the role of integral formation.

**Keywords:** Higher education. Evaluation. Teaching-learning. Types of evaluation.

## 1 INTRODUÇÃO

Uma pergunta que muito se parece indubitável, no sentido, que não há discordância pela sua resposta, talvez por conta que a resposta aparentemente seja de consenso entre muitos. Que é a seguinte: Por que muitos professores atribuem nota nas provas? A resposta é clara entre muitos educandos. Para apontar quanto o educando aprendeu. Mas será que realmente o educando aprendeu apenas aquilo que foi quantificado? Acreditamos que muitos professores refletem sobre isso quando pensam sobre o processo avaliativo. Muitos de um lado apostam que as provas são instrumentos que qualificam o processo de ensino e de aprendizagem, por outro lado outros professores ressaltam que há diferentes instrumentos avaliativos que podem demonstrar o que realmente os educandos aprenderam, para além de provas.

Luckesi (2005) alerta que o uso das provas, compreende a reprodução de um mecanismo de conservação de uma sociedade, pois trabalha diante o escopo de atribuir métrica ao desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, pode tornar-se uma forma de atribuir uma moção honrosa ao educando pela sua nota, pois a sociedade valoriza sujeitos com excelentes notas. A questão aqui, não é explicitada pela negação de uma prova ou denegrir a forma como é justificada a nota dela, contudo é preciso considerar a forma como a sociedade as visualiza. Logo, como podemos garantir que a aprendizagem aconteça de fato apenas pela avaliação de provas? Será que podemos avaliar a aprendizagem dos educandos apenas por meio de um instrumento de avaliação? A nota atribuída ao educando corresponde exatamente a quantificação exata do que o mesmo aprendeu de conteúdo?

Sabemos que a avaliação é um processo um tanto abrangente do desenvolvimento humano, tendo em vista identificar alguns elementos que tornam possíveis, por exemplo, a identificação de dificuldades de aprendizagem, que por meio desta busca avançar e superar os limites e buscar a resolução dos problemas.

Para tanto, Luckesi (2018) destaca que a avaliação precisa ser entendida como o ato investigativo de buscar a qualidade da aprendizagem, implicado por questões metodológicas. Contudo, usualmente utiliza-se de provas e atribuição de notas a elas como forma de avaliar. Todavia, cabe destacar que a geração de nota não é caso particular das provas, como também a nota seja um caso prioritário da avaliação (VASCONCELLOS, 2008).

Na nossa sociedade a avaliação tem sido adotada a partir de uma 'Pedagogia do Exame' (LUCKESI, 2010), ou seja, tendo como objetivo final a verificação, o resultado e a promoção. Nesse contexto, tem sido alvo de muitos debates, indagações e reflexões, especialmente no que se refere a sua

importância, seus objetivos, bem como os tipos e instrumentos de avaliação utilizados nos diferentes níveis de ensino.

Este artigo busca trazer reflexões sobre o processo avaliativo no ensino superior, mais precisamente aborda reflexões sobre a percepção de educandos dos 3º anos do curso de Pedagogia, turmas matutino e noturno, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Francisco Beltrão. Os educandos não participaram de uma seleção para a participação da pesquisa ou estratificação de uma amostra, no entanto, oportunamente todos os integrantes foram abordados para participação no horário de aula da disciplina de didática II, no total 29 educandos, de duas turmas. Os mesmos não foram obrigados ou coagidos a participarem, neste caso tiveram livre escolha, aqueles que escolheram participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias, sendo que uma via ficou com o participante e outra com os autores, diante os compromissos éticos da pesquisa.

O texto está organizado em três partes, além desta introdução e as considerações finais. Na primeira parte, aborda-se aspectos relacionados às concepções de avaliação no que se refere ao que predomina hoje nas escolas e os impactos da construção do conhecimento até incidir sobre suas finalidades da aprendizagem, tendo em vista as discussões de Luckesi (2005; 2018) e Vasconcellos (2008). Na segunda parte, traremos elementos da discussão de Freitas (2009), de Luckesi (2005) e de Villa Boas (2008) que nos ajudam a dar suporte a compreensão dos tipos de avaliações, que julgamos como potencializadoras da aprendizagem se utilizadas de forma criteriosa, além de abarcar concepções bastantes reflexivas sobre seus instrumentos avaliativos. Na terceira parte, encontra-se a discussão dos resultados dos dados desta pesquisa, na qual traz vários elementos sobre aquilo que os autores acima citados discutem e reforçam para que aconteça uma avaliação de qualidade e dê significados para o processo de ensino e aprendizagem, assim reforçados pela grande maioria dos participantes.

## 2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: concepções e finalidades

Na sociedade do século XXI a avaliação escolar é praticada pelos docentes “como se ela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação” (LUCKESI, 2005, p. 28), o que nos leva a entender que a avaliação tem sido incorporada na prática pedagógica, muitas vezes sem as devidas reflexões sobre suas relações com a sociedade capitalista. Vasconcellos (2008) contribui para o debate, quando analisa o fator nota demonstrando como o professor assume muitas vezes um papel autoritário ao atribuir nota ao educando, enquanto o educando limita o seu desenvolvimento diante qual nota terá que ter. Mas é claro, que a nota no ambiente escolar para alguns serve como prêmio pelo esforço de ter estudado e castigo para outros que não estudaram.

Ainda segundo Luckesi (2005) neste modelo liberal conservador de controle escolar, a avaliação serve como instrumento disciplinar perante o processo de aprendizagem escolar, como destacado pelo autor que “[...] a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas” ( p. 28). O autor expõe que o processo da avaliação não se deve sequer ser traduzido simplesmente por métricas ou que tipo de indivíduo será produzido. Esse processo é configurado em base de um modelo teórico de mundo e de educação, para tanto que quando

expressada pela prática pedagógica faça sentido em entender a avaliação num processo de desenvolvimento integral dos sujeitos. Assim, entende-se que a avaliação seja parte do sistema educacional com vistas ao desenvolvimento integral dos educandos e das educandas.

A avaliação no processo de ensino e de aprendizagem é um ponto pertinente que deve ser constantemente revisto, além disso, pode ser um mecanismo potencializador das práticas pedagógicas, com finalidade nula de classificar ou selecionar o educando, mas sim, possuir intuito de incluí-lo nesse processo. Conforme Freitas, “[...] no campo da avaliação não será suficiente argumentar que a avaliação será contínua, não classificatória, baseada em ‘pareceres sobre o desenvolvimento do estudante’. Que ela será democrática, inclusiva (a quê?)” (2010, p. 92). Ou seja, o professor, a instituição, não deve apenas deter de argumentos avaliativos descritos em seus diários de classe, estes devem ser postos em prática. De acordo como apontado por Vasconcellos (2008), a avaliação tenderá a ser como “um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (p. 53). Dessa forma,

[...] avaliar para quê? Podemos encontrar uma gama enorme de respostas. Avaliar para: atribuir nota, registrar, mandar a nota para a secretaria, cumprir a lei, ter documentação para se defender em caso de processo, verificar, constatar, medir, classificar, mostrar autoridade, conseguir silêncio em sala de aula, selecionar os melhores, discriminar, marginalizar, domesticar, rotular/estigmatizar, mostrar quem é incompetente, comprovar o mérito individualmente conquistado, dar satisfação aos pais, não ficar fora da prática dos outros professores, ver quem pode ser aprovado ou reprovado, eximir-se de culpa, achar os culpados, verificar o grau de retenção do que falamos (o professor ou o livro didático), incentivar a competição, preparar o aluno para a vida, detectar “avanços e dificuldades”, ver quem assimilou o conteúdo, saber quem atingiu os objetivos, ver como o aluno está se desenvolvendo, diagnosticar, investigar, tomar decisões, acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno, estabelecer um diálogo educador-educando-contexto de aprendizagem, avaliar para que o aluno aprenda mais e melhor ... (VASCONCELLOS, 2008, p. 55-56).

O que se percebe hoje nas escolas é um sistema avaliativo excludente, onde a quantidade é mais relevante que a qualidade, tanto nos conteúdos, quanto nas avaliações, para tanto, muitos educandos, especialmente os da classe trabalhadora, pois para esses sujeitos “[...] a vida escolar deve ser dedicada à aprendizagem do subordinar-se a alguém, à conformação de um processo a-histórico. Não são vistos como “sujeitos” do seu desenvolvimento, de sua história e de sua vida escolar” (FREITAS, 2010, p. 94).

Aliás, Freitas (2010) relata que a forma com que se avalia nas instituições de ensino está alicerçada no sistema capitalista em que vivemos, assim, a avaliação parte de seus objetivos educacionais, controlando até o comportamento do educando, assim vê o jovem, como aquele que será incluído “[...] no mundo capitalista, pronto e acabado” (p. 95), omitindo, a formação de uma juventude que problematize sua realidade. Assim, consideramos que a avaliação no âmbito educacional gera

múltiplas controvérsias, desta forma, conforme Freitas et al. “[...] a avaliação emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça” (2009, p. 7).

O processo avaliativo, portanto, relaciona-se também ao papel da escola na sociedade atual. Na verdade, o capital precisa dispor de instrumentos que mantenham, fortaleçam e perpetuem sua hegemonia. É importante, portanto, compreendermos que a avaliação da aprendizagem escolar insere-se nessa estratégia. Nesse sentido, ao refletirmos sobre avaliação da aprendizagem dos educandos, há de se considerar esses aspectos.

Luckesi (2005) contribui para debate quando demonstra por meio de seus estudos que a sociedade capitalista produziu três tipos de pedagogias diferentes, mas que se sustentam pelo mesmo objetivo: a pedagogia tradicional que se centraliza na transmissão do conteúdo e no professor; a pedagogia escolanovista que centraliza a espontaneidade do conhecimento e no educando, como seres diferentes e potencializadores de sua própria aprendizagem; e a pedagogia tecnicista que centraliza a utilização das técnicas e do rendimento delas na aprendizagem. Desta forma, as pedagogias desenvolvidas em tempos históricos diferentes, demandadas pelo movimento político e social que se exigia pela época, expressam modificações no processo de ensino e de aprendizagem numa visão de renovações internas, contudo nenhuma delas poderiam pensar numa equalização social, pois não atendem a se justificarem por um modelo social transformador. Neste ensejo, as pedagogias estão a calhar numa logística de trabalhar no processo de ensino e de aprendizagem, que por sua vez trata de como executar a avaliação pela via de uma sociedade conservadora<sup>2</sup>.

Atualmente a educação brasileira no geral, desde o ensino fundamental até o ensino superior, seja na rede pública ou particular, utiliza de marcadores numéricos como resultado avaliativo para indicar o desempenho do educando, classificando-os como reprovados ou aprovados. Mudou-se o nome de exames escolares para avaliação da aprendizagem, porém não foi mudada a prática com provas mensais, bimestrais, trimestrais ou semestrais, permanecendo assim, uma perspectiva seletiva da avaliação (LUCKESI, 2018).

Com base nisto, Vasconcellos (2008) comenta que há outra grande dificuldade para mudarmos os processos avaliativos nas escolas: a postura do educador, a respeito da compreensão da relação avaliação e seu papel na sociedade, assim, temos grandes desafios pela frente.

O autor ilustra que a avaliação relaciona-se com a concepção de educação que o professor comunga. Para ele o professor enquanto transmissor do conhecimento cumpre com o papel de transmitir e fiscalizar aquilo que foi transmitido e usa da avaliação como ferramenta de controle e coerção para que os educandos reproduzam aquilo que lhes fora ensinado, enquanto que o papel do professor educador é oportunizar que o educando aprenda aquilo que lhe fora ensinado e repensar a

---

<sup>2</sup> Na contramão destas pedagogias, nasce uma pedagogia nomeada de Libertadora, na década de 1960, criada por Paulo Freire, que trata de uma proposta histórica educacional de transformação social, tendo em vista que se fundamenta por manifestações antiautoritárias e autogestionárias, colocando a escola como espaço de conscientização cultural e política, e que a prática educacional de transmissão e assimilação do conhecimento seja dada de forma igualitária. Passando assim, de um processo que antes as outras pedagogias trabalhavam numa concepção de enquadramento e ajustamento no modelo social, por meio da funcionalidade autoritária, para um processo em que a concepção preconiza as possibilidades de transformação social, superando o autoritarismo e atribuindo autonomia dos sujeitos pela gestão democrática (LUCKESI, 2005).

prática é tornar a aprendizagem incidente por meio de uma avaliação que acompanhe e dê suporte às dificuldades de seus educandos.

Desta forma, cabe ao professor trilhar o caminho de mudança, no qual o educando seja entendido como o indivíduo que necessita do acompanhamento para aprender, isto é, levar em consideração a interação do professor com os educandos, buscando identificar quais as necessidades que os educandos possuem de modo que proporcione a aprendizagem.

Aqui cabe destacarmos as contribuições de Luckesi (2018) sobre dois tipos de professores, o primeiro o professor como avaliador e o segundo como o professor gestor, ambos relacionados com o desenvolvimento da prática pedagógica e avaliativa.

O professor enquanto avaliador da aprendizagem, deve portar-se de três passos para obter uma avaliação satisfatória, tal que o primeiro passo é planejar a investigação da qualidade da aprendizagem dos educandos, o que faz referência na estruturação do currículo estudado, juntamente com o projeto pedagógico da escola e o seu plano de ensino, ligados a uma prática de sala de aula que implica na dimensão da avaliação, mais precisamente na coleta de dados diante seus critérios para qualidade dos resultados. Segundo passo, necessariamente é a coleta de dados, entendido aqui como os resultados da avaliação da aprendizagem são expressos, acordado que pode ser utilizado de diferentes instrumentos para sua obtenção, contudo o desempenho do educando é o ponto crucial da coleta de dados. Terceiro passo, atribuir qualidade ao desempenho dos educandos, o passo de maior valor, pois garante o *feedback* da desenvoltura dos mesmos diante ao que lhes foram ensinados, todavia este último passo não se pode acontecer de maneira simplória, pela simples quantificação numérica da avaliação, mas deve acontecer de forma rigorosa, consciente, consistente e crítica no sentido de atingir os critérios estabelecidos pelo professor para que se tenha uma avaliação satisfatória.

Com base no que foi exposto acima, Luckesi (2018) corrobora que se for seguido com rigor os passos destacados há uma grande chance de se está pensando na qualidade da avaliação da aprendizagem dos educandos diante das perspectivas de um professor avaliador.

Adiante, o professor gestor utiliza do uso diagnóstico da avaliação para identificar formas a ajustar decisões com que os educandos possam aprender tudo o que for necessário, tal que objetiva a qualidade da aprendizagem revelada pelos “estudantes nos sucessivos momentos da sua atividade de aprender, subsidiando decisões constantes por parte do gestor da sala de aula (professor), tendo em vista atingir o resultado desejado” (LUCKESI, 2018, p. 91). O modelo diagnóstico consiste num ato inclusivo e reflexivo, pois compreende o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que se o educando não aprendeu o conteúdo da forma como foi exposto o professor busca propor uma releitura metodológica para que o educando alcance a compreensão, desta forma sintetiza-se uma postura acolhedora diante a relação professor-aluno.

Diante destes aspectos, a função metodológica é diagnosticar as qualidades e identificar as dificuldades e impedimentos da aprendizagem, corroborando num olhar construtivo do educador. Desta forma, possibilita a construção de meios com a qual leva a atingir uma produção satisfatória de avaliação.

Com essas considerações, estamos pontuando que apesar de a avaliação da aprendizagem por vezes articular-se a legitimação de um modelo de sociedade, não podemos deixar de reconhecer a

importância e o papel do professor nesse processo. Ou seja, a ação docente consciente pode ressignificar a avaliação e suas finalidades na sociedade de classes, seus resultados, por meio do diálogo com os educandos, para assim, superar as dificuldades, bem como articular processos avaliativos de caráter formativo.

### 3 TIPOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: considerações para o debate

Como vimos, a avaliação no âmbito educacional gera múltiplas controvérsias, assim, conforme Freitas et al. “[...] a avaliação emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça” (2009, p. 7). Nesse sentido, para avançarmos no debate sobre a avaliação da aprendizagem dos educandos, há de se considerar os tipos e instrumentos presentes no processo de avaliação da aprendizagem. Emerge, nesse contexto, a necessidade de considerarmos que o processo avaliativo da aprendizagem não se remete apenas às avaliações formais, as quais mencionaremos aqui, mas obtendo um amplo olhar para a avaliação informal também.

A informalidade do processo de avaliação é fator decisivo no desenvolvimento do aluno, pois envolve a formação de juízos gerais sobre si mesmo, os quais afetam sua auto-estima e terminam alterando a forma pedagógica com a qual o professor interage com o estudante em sala de aula (FREITAS et al., 2009, p. 8).

A avaliação é sobretudo um conjunto de fatores, que nos levam a verificar se o educando compreendeu, aprendeu, e encontra-se como um sujeito ativo nesse processo, pois o fato da avaliação “[...] ser contínua não garante sucesso” (FREITAS et al., 2009, p. 8).

Assim, de acordo com Freitas et al. (2009), deverá ser avaliado a aprendizagem dos conteúdos estudados, bem como o comportamento do educando, os valores e atitudes. Dessa forma, o processo avaliativo não deve estar restrito a classificação ou exclusão do educando. O autor ainda enfatiza, que é um equívoco relacionar a avaliação como um instrumento meramente formal, e que essa perspectiva no interior da sala de aula torna-se incompleta. Nesse contexto, o autor aponta que a avaliação não é desenvolvida para chegar no ponto final do processo “[...] mas que ela está o tempo todo presente e, consciente ou inconscientemente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula atuais. Quanto mais elementar é o nível de ensino, mais contínua e difusa é a presença da avaliação” (p. 17).

A forma como se avalia, interfere muitas vezes nos resultados esperados:

Os processos de avaliação mais conhecidos são basicamente conduzidos pelos professores, envolvendo: testes padronizados, provas feitas pelo próprio professor, e um conjunto de atividades avaliativas incluindo questões orais, tarefas dadas aos alunos sob supervisão e acompanhamento do professor, perguntas anexadas a textos, provas informais com domínio da atividade, feedback, entre outros. Mas estas não são as únicas práticas de avaliação (FREITAS et al., 2009, p. 24).

Mediante o exposto, a avaliação formal do educando fundamenta-se em uma estrutura com atividades focadas na aprovação ou reprovação dos educandos. Sobre a avaliação formal e informal, entende-se:

[...] por avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, compreenderemos a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao aluno (FREITAS et al., 2009, p. 27).

Contudo, nessa perspectiva de avaliar o educando por vieses e juízos determinados pelo professor, poderá ao educando da classe trabalhadora, sofrer uma avaliação desproporcional em comparação com os demais educandos. O contexto social em que o educando se encontra deve ser levado em conta, visto que, este pode ser um fator determinante no seu desenvolvimento e aprendizagem, cada educando deve ser avaliado em suas individualidades, levando em conta suas potencialidades e seu esforço em aprender.

Luckesi (2005) contribui que para que a avaliação educacional seja dada como instrumento dialético de diagnóstico pensando no desenvolvimento de uma aprendizagem o processo deverá estar a serviço de uma pedagogia que pense na transformação social e não pela reprodução de um modelo social conservador. Encaminhar-se para deixar de lado concepções teóricas e práticas de dimensões autoritárias e tomar partido por uma avaliação democrática, redimensionando o caminho da prática pedagógica, onde o educador considere a avaliação como um processo que se preocupa com o desenvolvimento humano dos educandos.

Por todas essas manifestações, que vimos analisando, a prática da avaliação escolar perde o seu significado constitutivo. Em função de estar no bojo de uma pedagogia que traduz as aspirações de uma sociedade delimitadamente conservadora, ela exacerba a autoridade e oprime o educando, impedindo o seu crescimento. De instrumento dialético se transforma em instrumento disciplinador da história individual de crescimento de cada um. Da forma como vem sendo exercida, a avaliação educacional escolar serve de mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade, no contexto das pedagogias domesticadoras; para tanto, a avaliação necessita da autoridade exacerbada, ou seja, do autoritarismo (LUCKESI, 2005, p. 41).

Atualmente o sistema avaliativo mais utilizado nas escolas é de caráter somativo, que se configura numa perspectiva quantitativa diante os objetivos da avaliação. Este tipo de avaliação



consolida-se pela sua proposta de regulação e controle de notas, tendo em vista que pontua a funcionalidade da técnica dos processos, dos processos quantitativos que indicam o rendimento dos educandos, diante de critérios punitivos e de controle justificado pelas notas (RIBEIRO, 2015).

Não é à toa que este tipo de avaliação seja muito usado, pois atribui uma nota ao desempenho acadêmico que indica através de métricas como o processo foi para alguns honroso e para outros frustrante. O principal instrumento avaliativo é a prova tendo em vista seu caráter regulatório, de conceber uma avaliação que atribui nota ao educando por meio de suas respostas, a que lhe fora questionado, exigindo aqui um padrão mínimo de qualidade avaliativa em consonância a média mínima de aprovação tendo em vista o conhecimento dos resultados.

Na avaliação somativa o papel do professor é arbitrário e autoritário, diante da perspectiva de manter uma postura rígida sobre os educandos, como se a nota atribuída ao educando fizesse referência aquilo que foi aplicado em prova, contudo o juízo final do valor é de responsabilidade do professor em julgar se o educando é bom ou ruim, tal que Luckesi (2005) cita um exemplo exímio, que a concessão de um ponto a mais ou a menos da nota do aluno é decisivamente do professor, pois “o arbítrio do professor aqui é total. Ele decide, olímpicamente, sem critério prévio e sem relevância dos dados, conceder ou retirar pontos. A competência aí é desconsiderada.” (p. 41). O que leva a interpretar que a aprovação não está ligada ao processo do desenvolvimento do educando, mas sim aquilo que possa interessar ao professor, onde o juízo pode tender a aprovar os competentes e reprova incompetentes, ao invés de procurar incluir os educandos para que sejam aprovados com satisfação.

Luckesi (2005) coloca que para que avancemos no plano avaliativo aplicado hoje em dia, devemos romper com o modelo social conservador das coisas e pensar numa pedagogia que permita tais encaminhamentos. Desta forma, a avaliação deverá cumprir com o objetivo de deixar de lado o autoritarismo e vincular-se pela transformação social que humanize com viés democrático.

Para isto, o autor aponta a avaliação diagnóstica que identifique os caminhos a serem percorridos, na intenção de identificar a trajetória de ensino e aprendizagem, constituindo assim o crescimento do educando e fortalecimento de sua autonomia. A avaliação diagnóstica foge da atribuição de nota ao acaso, o desenvolvimento dela possui máximo rigor técnico e científico, para que a tomada de decisão do professor seja eficiente, pois o caminho percorrido de professores e educandos tornam-se mais adequadas para uma transformação social. Mas é claro, esta proposta de avaliação deve partir de uma conversão da prática pedagógica dos professores, sair do modelo avaliativo que é empregado hoje em dia.

Para a avaliação diagnóstica, a média de nota não se faz eficiente, devido ao juízo com que ela é atribuída, pois justifica o valor médio atribuído ao educando, e por isto a média trata de um valor que nivela o domínio do conhecimento dos educandos, mas não considera que há extremos muito distantes, sendo que o educando tenha domínio de um conteúdo ele tirará uma nota excelente, e no conteúdo que não tiver domínio tirará uma nota ruim e a média delas acaba aprovando o mesmo. Veja um exemplo citado por Luckesi (2005, p. 45) de um educando numa escola de pilotagem “aprendeu excelentemente a decolar e, portanto, obteve nota 10 (dez); aprendeu muito mal a aterrissar e obteve nota dois; somando-se os dois resultados, tem-se um total de doze pontos, com uma média no valor 6 (seis)”.

Desta forma, a avaliação diagnóstica acredita que o educando deva apresentar o ‘mínimo necessário’ de aprendizagem, que significa que são informações indispensáveis para se viver e exercer a cidadania diante a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir suas ações. E mesmo com o mínimo necessário de aprendizagem, a função não é a reprovação ou exclusão do educando, pois o mesmo que não atingir deverá ter orientações e adequações metodológicas para que torne capaz o avanço.

Já a avaliação formativa, no Brasil, pode ser compreendida também como “avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã” (VILLA BOAS, 2008, p. 39), no sentido de manter a relação professor-aluno mais íntima, de modo a ter *feedback* do trabalho pedagógico. A autora, ainda comenta, que esta ação do *feedback* é um ponto crucial deste modo de avaliação, pois encarrega-se de expor características que foram muito bem exploradas e até mesmos pontos ao qual deve ser melhorado ou acrescidos na avaliação que repercute na aprendizagem, seja elementos que desencadeiam ações do professor ou do educando.

Villa Boas (2008) ainda considera que o *feedback* é válido com propriedade quando de fato provocar mudança. Isso significa, provocar melhoria na aprendizagem dos educandos ou até mesmo melhoria no processo abordado pelo professor. Desta forma, a autora aponta que o educando deve ter juízo de alguns critérios que de fato faça sentido no desenvolvimento de sua aprendizagem, levando a compreender se o conhecimento que está produzindo é de qualidade. De acordo com estes critérios, os professores já possuem em mente e são capazes de fazer a análise, no entanto espera-se que os educandos possam fazer esta mesma análise que os professores, diante dos critérios estabelecidos, que são: “a) conheça o que se espera dele (objetivos da aprendizagem); b) seja capaz de comparar o seu nível atual de desempenho esperado; c) se engaje na ação apropriada que leve ao fechamento da distância entre os níveis” (VILLA BOAS, 2008, p. 41).

Diante disto, o envolvimento desta prática de reflexão torna capaz a transição do *feedback* para o automonitoramento, isto é, se o educando apresenta respostas que margeiam as respostas, no entanto não são concluídas a respeito do seu desenvolvimento, mas que de certa forma qualificam a prática isto é considerado *feedback*, que de certo modo é muito bom pois acaba estimulando este processo e tornando a avaliação cada vez mais interativa. Ademais, se o educando apresenta suficientemente resposta necessária com aquilo que os critérios da aprendizagem solicitam é considerada automonitoramento, levando a frente do *feedback* pois é capaz de olhar para dentro de si e visualizar o seu desenvolvimento enquanto produtor de conhecimento, a autonomia do educando em referência da prática englobada (VILLA BOAS, 2008). Cabe destacar ainda que, “nesse processo, três componentes da avaliação formativa merecem atenção especial: a avaliação informal, a avaliação por colegas e a auto-avaliação” (VILLA BOAS, 2008, p. 42).

Como destacado no decorrer do texto, o processo de avaliação tem privilegiado muito mais a verificação dos resultados. Em virtude desse entendimento, sabemos que ainda temos muito o que avançar no que se refere a utilização da avaliação formativa da educação básica ao ensino superior, porém acreditamos que precisamos enfrentar esse desafio construindo práticas avaliativas que assegurem a aprendizagem dos educandos e construam alternativas de avaliação comprometidas com a formação humana. Freire (2020) nos ensina que “[...] ‘formar’ é muito mais do que puramente ‘treinar’ o educando no desempenho de destrezas” (p. 16). Portanto, educar é conscientizar os educandos/as, para que sejam capazes de fazer uma leitura de mundo crítica, sendo que por meio deste

ato conscientizador os educandos/as se reconhecerão enquanto sujeitos políticos, históricos e sociais e que devem exercer seu direito cidadão de questionar, criticar e lutar pelas injustiças presentes na sociedade, buscando assim, transformá-la.

#### 4 DIÁLOGOS SOBRE AVALIAÇÃO COM EDUCANDOS DE PEDAGOGIA

Nesta seção, busca-se ilustrar alguns dados a respeito da pesquisa realizada com 29 educandos do curso de Pedagogia, da Unioeste, do campus de Francisco Beltrão, Paraná, Brasil. Visa-se trazer a percepção dos educandos do curso a respeito da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, diante alguns questionamentos sobre o processo avaliativo que hoje em dia está consolidado, bem como debater aspectos de uma avaliação que problematize e dê referência para a preparação profissional e humana.

Buscando ter um amplo olhar sob a análise dos questionários aplicados, podemos observar que mais de 90% dos participantes das duas turmas, neste referido período, são pessoas que se caracterizam pelo sexo feminino, isso nos remete a pensar, como a sociedade em que vivemos atribui ou vê na mulher a responsabilidade do cuidado e do ensino das crianças, ou seja, a questão histórica dos estereótipos de gênero ainda encontram-se enraizados (GUIMARÃES, 2010). No qual destaca-se a predominância feminina na formação de professores pedagogos (CERONI, 2006). Podemos confirmar essa informação com a Tabela 1, abaixo.

**Tabela 1** – Identificação dos participantes por sexo

SEXO	QUANTIDADE (%)
Masculino	3,45%
Feminino	93,10%
Não responderam	3,45%

**Fonte:** Autoria própria (2023)

Guimarães (2010) corrobora que no ano de 1827 surge a primeira lei que regulariza o acesso das mulheres nas escolas, permitindo-as a frequentarem o ensino básico, justificado em função dos aspectos maternos que elas possuíam, e em virtude disto os currículos entre os gêneros eram diferentes. Desta forma, a figura feminina no magistério foi construída historicamente pensada como característica natural de cuidados, assim sendo o ensino da infância era compreendido como uma extensão moral e intelectual que era vivenciado em casa, e como em casa os homens eram tidos pela responsabilidade patriarcal do sustento e do trabalho, enquanto a mulher com habilidades para o lar e cuidados das crianças, a figura materna toma sentido na escolarização das crianças.

Também destacamos aqui, conforme a Tabela 2, abaixo, que quase 80% dos educandos das turmas, têm idade entre 20 e 24 anos, um ponto positivo para analisarmos, pois podemos afirmar que muitos jovens voltam a interessar-se pela profissão de educador, de ser um profissional da educação.

Neste sentido, e em meio a tantos percalços encontrados como a desvalorização da profissão, a precarização do trabalho docente, e as burocracias impostas a esta classe, vemos jovens buscando formar-se para formar o outro, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

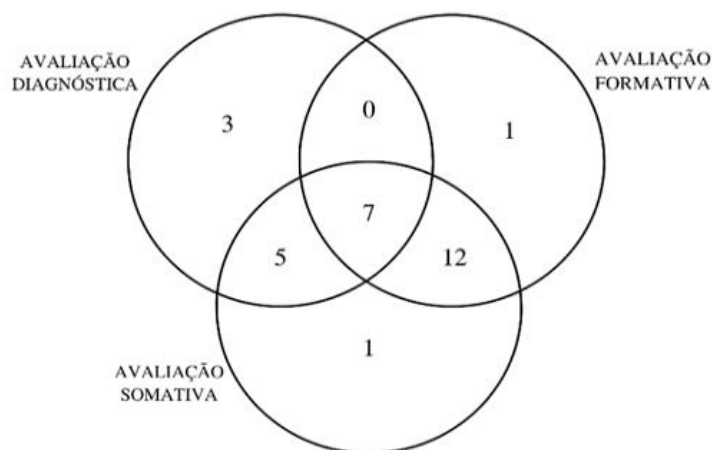
**Tabela 2** – Identificação dos participantes por Idade.

IDADE	QUANTIDADE (%)
Entre 20 e 24 anos	79,31%
Entre 25 e 29 anos	10,34%
30 anos ou mais	6,90%
Não responderam	3,45%

**Fonte:** Autoria própria (2023)

Ainda conforme a Tabela 2, acima, devemos complementar, que a porcentagem de educandos com mais de 30 anos de idade é relevante, pois estes, muitas vezes, por inúmeros motivos, deixaram ou adiaram o sonho de uma graduação para depois e observamos o retorno destes educandos mais convictos do que querem.

**Figura 1** – Tipos de avaliações mais aplicadas pelos professores.



**Fonte:** Autoria própria (2023)

Os dados coletados, de acordo com a Figura 1, nos mostram que dentre os tipos de avaliação mais utilizadas pelos professores, 25 participantes dizem que a avaliação somática é uma das mais utilizadas, 20 participantes destacaram como segundo tipo mais utilizado a avaliação formativa, enquanto 15 participantes ressaltam que a avaliação diagnóstica é também utilizada entre os professores. Observa-se que são 29 participantes da pesquisa, contudo os números somados que representam os tipos de avaliação é superior a 29, isto se dá pelo fato de ser uma questão que

possibilitou que o participante assinalasse mais de uma alternativa ou até mesmo as três alternativas, logo, conforme o diagrama abaixo representado, tem-se que 3 participantes afirmam que os professores utilizam apenas a avaliação diagnóstica, 5 participantes afirmam a utilização da avaliação diagnóstica e avaliação somativa, 1 participante afirma ser utilizada apenas a avaliação somativa, 12 participantes afirmam ser utilizadas a avaliação somativa e avaliação formativa, 1 participante afirma ser utilizada a avaliação formativa, nenhum participante afirmou ser utilizada apenas as avaliações diagnóstica e formativa, no entanto 7 participantes afirmaram que, dentre o corpo docente do curso, já foram utilizados os três tipos de avaliações.

A figura acima explica muitos elementos a respeito da avaliação somativa ser a mais aplicada dentre os tipos de avaliações. O fato se dá, pois em abril de 2003, o Ministro da Educação Cristovam Buarque instaurou a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), no intuito de estabelecer um parâmetro avaliativo nacional, criando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que institui a avaliação dos cursos de graduação e dos educandos, na qual facilita a coleta dos resultados para compor o Censo da Educação Superior (RIBEIRO, 2015). Desta forma, a institucionalização da avaliação somativa é consolidada ao fato da obtenção de métricas que esquematizam o ranqueamento dos educandos, cursos e universidades pelos fatores quantitativos. O SINAES é estruturado diante das concepções da avaliação formativa, que concebe o caráter educativo, e da avaliação somativa, que apresenta sua funcionalidade regulatória.

Nacionalmente a avaliação somativa é instituída como a ferramenta que estabelece as métricas de aprendizagem dos cursos e dos educandos, que no chão das universidades é a forma como os professores são cobrados para aplicação das avaliações, pois necessitam indicar uma nota aos educandos como forma de classificar a aprovação ou reprovação, todavia os educandos não se sentem confortáveis como este tipo de avaliação, devido não apresentar uma perspectiva de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Isto quer dizer, que a avaliação somativa possui critérios de avaliação arbitrários, pois restringe que o conhecimento do educando esteja na aplicação das provas e trabalhos, corroborado pela atuação autoritária do professor. O julgamento do valor da nota é quantificar o conhecimento do indivíduo que as responde, destacando que a avaliação possui dimensão classificatória e não diagnóstica (LUCKESI, 2005).

Desta forma, Luckesi (2005) corrobora que o movimento de avaliação convencional adotado não conduz para pensar a prática e repensar sobre o processo, mas sim de julgá-la e estratificá-la, pois não é de fato uma condição dinâmica de reflexão, já que a sua prerrogativa classificatória se limita a atribuição de nota e não avança em desenvolver a aprendizagem.

Os participantes, quando questionados se acreditavam que se o professor utilizasse diferentes instrumentos de avaliação nas disciplinas qualificaria o processo de ensino e de aprendizagem, obtivesse que 96,55% afirmaram que sim, que as diferentes formas de avaliação tornam o processo de aprendizagem mais proveitoso, assim como comentado pelo participante P1.

**(01) Participante 1 (P1):** Sim, pois o uso de instrumentos variados possibilita aos estudantes maiores chances de avaliação, uma vez que, cada um tem dificuldades específicas e devem ser avaliados como se desenvolvem e não apenas por uma nota específica de uma prova escrita (informação escrita).

Analisa-se que as avaliações do tipo formativa e diagnóstica podem ser incluídas com maior frequência. Enquanto 3,45% se abstiveram em responder a esta pergunta. Os educandos ressaltam ainda, que todo o processo de aprendizagem deve ser avaliado como formativo, no contexto em que, os educandos possuem diferentes formas de expressarem seus conhecimentos, de maneira oral ou escrita, nesse movimento, o processo avaliativo pode ser visto sob outra perspectiva, desenvolvendo a criatividade dos educandos e contribuindo na relação professor-aluno. Como também, fomentado por Luckesi (2005, p. 77), quando diz que “À semelhança do que faz a ciência, revelando o que é a realidade e como ela funciona, a avaliação da aprendizagem e sala de aula, por seu turno, revela a qualidade da aprendizagem do estudante individual em seu percurso de estudos, aí, encerrando sua ação e seu papel”.

Desta maneira, a avaliação tem cumprido seu papel apenas pela função escolar, quando atribui nota a aprendizagem para aprovar o educando ao longo do seu percurso escolar, mas no âmbito social a avaliação não prepara o educando para reflexões críticas ou até mesmo para seu desenvolvimento junto com a sociedade. Em razão disto, com o passar dos tempos a prática do uso dos resultados da avaliação da aprendizagem ganhou força e consolidação, para que o uso seletivo de indivíduos fosse predomínio, isto é, a classificação dos educandos por nota.

O uso seletivo dos resultados da avaliação exige que o estudante revele seu desempenho em sua aprendizagem de modo pontual, ou seja, só valem os conhecimentos e habilidades revelados de modo positivo, aqui e agora, no momento em que os testes e tarefas são realizados, não valem nem antes nem depois desse momento (LUCKESI, 2018, p. 85).

A diversificação de instrumentos avaliativos é bastante recorrente hoje em dia, devido à dinâmica de se trabalhar os conteúdos. Diante disto, os participantes foram questionados a respeito de quais as principais características para uma boa avaliação no ensino superior, com o intuito de identificar a percepção dos mesmo a respeito de quais instrumentos ou objetivos que se deve permear uma avaliação que contemple uma formação profissional.

De acordo com a Tabela 3, abaixo, podemos visualizar que há mais de 13 respostas e há respostas que possuem uma quantidade significativa de repetições, isto se dá pois a pergunta era aberta a descrição que o participante mais achava considerável para pontuar. E muitos deles pontuaram mais de um instrumento ou perspectiva avaliativa. A partir disto, o que mais chama atenção que mais da metade dos participantes concordam que para se ter uma boa avaliação na Educação Superior deve ser considerado todo o processo de ensino e de aprendizagem e não somente a aplicação de provas, para se ter um indicativo numérico sem uma modificação que realmente traga resultados significativos e de

qualidade para os educandos, para tanto que abordam a avaliação formativa de qualidade como ponto chave deste desenvolvimento.

**Tabela 3** – Quais as principais características de uma boa avaliação na Educação Superior?

QUANTIDADE	CARACTERÍSTICAS
16	Todo o processo de ensino aprendizagem, não apenas atribuição de nota. Avaliação formativa de qualidade, feita todos os dias (feedback).
8	Seminários com sínteses.
3	Debates.
3	Pensar na realidade do aluno e os conteúdos já estudado.
2	Atividades que estimulem a criticidade, apropriando cada vez mais os conceitos e conteúdo.
2	Avaliação diagnóstica.
1	Mapa Mental.
1	Mapas conceituais.
1	Uma avaliação que vise a aprendizagem e raciocínio, fugindo da decoreba.
1	Boa participação em sala.
1	Oralidade, desenvolvimento acadêmico e principalmente postura científica.
1	Trabalho em grupo.

**Fonte:** Autoria própria (2023)

Em consideração a ser um curso de licenciatura, ou seja, que os prepare para a vivência docente e ter como compromisso a arte de ensinar, tem-se que 8 participantes descreveram que a avaliação instrumentalizada por meio de seminários como bastante favorável, devido ao seu tempo de organização dos grupos para apresentação, além da possibilidade destes grupos trocarem experiências antes de expor o trabalho final, e para além disto, trabalhar a postura, a oralidade e conhecimentos enquanto pose de professor, para aquele dado momento, isto indica a construção da professoralidade.

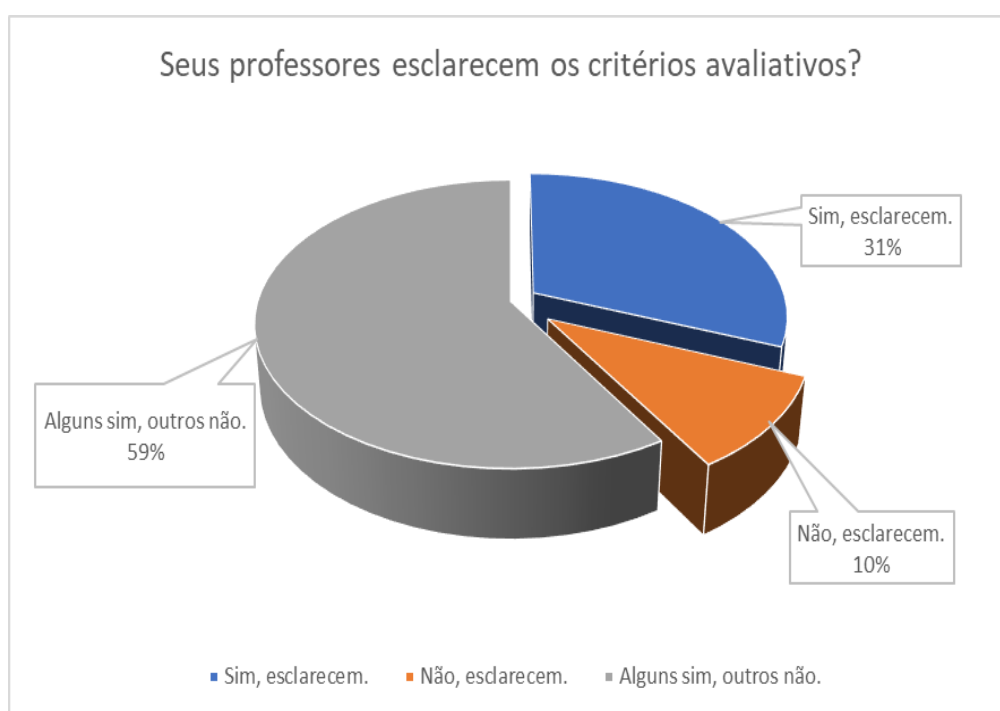
A diversidade de instrumentos avaliativos é requisitada pelos educandos devido a sua dinâmica de compreensão do conteúdo, a facilidade de determinado conteúdo com a metodologia facilita o processo de ensino e aprendizagem, pois estimula que os mesmo trabalhe de forma diferente de uma cultura tradicional de avaliação. A avaliação por muito tempo fora relacionada com a linguagem de realizar provas, exames, atribuição de notas, repetição ou passar de ano (HAIDT, 2002).

A avaliação segundo Haidt (2002) tem que ter o propósito de análise de dados, ajustando seus processos de acordo com a necessidade, visto que os cursos, turmas e educandos não são iguais, até que seus objetivos sejam atingidos. Destacando que a avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático, que apresente funcionalidade diante seus objetivos, permeada de orientação que indique os avanços e dificuldades dos educandos para que possam progredir, também deve ser integral na

forma como considera o educando, isto é, analisar e julgar os comportamentos dos educandos diante seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotor, para que diante este conjunto de princípios o avaliador dê sentidos e significados ao processo de ensino-aprendizagem.

O Gráfico 1, aponta os resultados dos participantes quando questionados se os seus professores esclarecem os critérios avaliativos. E consideravelmente 59% atestam que alguns professores esclarecem e outros não, enquanto 31% afirmam que os professores esclarecem os critérios. Enquanto 10% concordam que os professores não esclarecem os critérios da avaliação e até mesmo justificam que durante as aulas é comentado que estudem todo o conteúdo e durante a aplicação da atividade avaliativa o conteúdo não faz referência com aquilo que foi solicitado a ser estudado.

**Gráfico 1** – Seus professores esclarecem os critérios avaliativos?



**Fonte:** Autoria própria (2023)

Observa-se que um número significativo de participantes atesta que os critérios são explicitados, se somarmos as justificativas teremos que 90% dos participantes indicam alguns critérios apontados por seus professores que serão contabilizados na avaliação. Dentre os critérios justificados, uma parte está relacionada aos procedimentos metodológicos da avaliação, como seminários, mapa mental, trabalhos, normas da ABNT. Por outro lado, os critérios possuem uma face mais formativa, enquanto construção de pessoa, pois trabalha à postura, domínio da escrita e do conteúdo, reflexões críticas e prazo de entrega.

Neste âmbito, podemos distinguir o professor da Educação Superior diante dois papéis, conforme indicações de Luckesi (2018), o primeiro do professor avaliador de uma forma mais simplória exigido nos passos do autor que, neste caso entendemos, se enquadra pela falta de explicação



dos critérios e consolida sua avaliação por meio dos trabalhos e provas, que adiante será resultado para a aprovação ou reprovação do educando. Luckesi (2018) aborda três passos para que o papel do professor avaliador tenha significado no processo de ensino e de aprendizagem, contudo entende-se que muitos professores não aplicam a conduta de uma análise do processo por conta do tempo destinado às disciplinas e exigências da própria Universidade pela aplicação das atividades práticas curriculares e das provas, como mecanismo de obter métricas da ação de ensinar e aprender, e até mesmo os passos não são seguidos devidos a própria falta de formação dos professores a respeito dos processos avaliativos de qualidade.

O segundo do professor gestor, que aqui, podemos enquadrar na criação de condições que favoreçam o sucesso da aprendizagem dos educandos, mesmo que parece simples a diversificação ou esclarecimento dos critérios avaliativos, tornam capaz que as mudanças aconteçam e que prepare os educandos de forma mais significativa. Como observado, 90% dos participantes afirmam que os professores esclarecem os critérios avaliativos e isto causa impacto na formação destes profissionais pois propicia condições para melhor se prepararem, com mais tempo e disposição para o processo avaliativo contínuo, devido conhecerem quais os critérios utilizados.

Nesta mesma perspectiva, tem-se a Figura 2, que ilustra as respostas dos participantes quando questionados se eram utilizados instrumentos avaliativos diferenciados nas disciplinas, os participantes destacam que os seminários são mais utilizados na grande maioria das disciplinas, cerca de 93% dos participantes afirmam, em seguida atividades sínteses das aulas é a próxima mais recorrente, com 55%, destacam também com a utilização de: mapas conceituais (20,69%); mapas mentais (17,24%); autoavaliação, vídeos, presença e rodas de conversas (13,79%); resumos, trabalhos em grupo, sequências didáticas, materiais palpáveis e pesquisas bibliográficas (10,34%); produção textual, debates, fanzini e lamb lamb (6,90%); filmes, podcasts, cartazes, música, poesia, observações práticas, relatórios, discussão de textos, jogos, livro cartoneros, documentários e pontualidade (3,45%).

**Figura 2** – Instrumentos avaliativos e metodológicos diferenciados nas disciplinas.



**Fonte:** Autoria própria (2023)

Na Figura 2, observa-se uma nuvem de palavras, relacionadas com os instrumentos avaliativos e metodológicos diferenciados que os professores costumam utilizar em suas disciplinas, destacados pelos participantes, sendo assim, compreendemos a diversidade de mecanismos de uma avaliação e como um ou dois são bastante utilizados e outros com pouca frequência, e como esta diversidade contribui para a formação destes profissionais, a exemplo disto a utilização de seminários e trabalhos sínteses, que possuem mais destaque na nuvem de palavras, como ferramenta que contribui no processo formativo de ensino e de aprendizagem, como apontado pelo participante P2

**(02) Participante 2 (P2):** Uma avaliação que se transforme em uma maneira de avaliar o processo, pontos positivos, negativos, assim podendo replanejar o que vem a seguir. Sem decoreba de conteúdos, mas com o intuito de reflexão e formação (informação escrita).

Nesta última questão para discussão, tem-se os dados dos participantes referente uma reflexão por meio de uma citação de Vasconcellos (2008, p. 58), que é a seguinte:

Diante das dificuldades apresentadas na avaliação, a pergunta que o professor passa a se fazer é: por que meu aluno não está aprendendo? o que posso fazer? O que se vislumbra é superar, ainda que em parte, esta alienação, à medida que o professor, como o coordenador do processo, está mais inteiro na relação pedagógica.

Desta forma, com base na citação quando questionados se a avaliação possui o potencial de dar suporte para diagnosticar avanços e dificuldades, bem como acompanhar o processo de apropriação do conhecimento, obteve que 3,45% acreditam que mais ou menos, pois aponta que se a avaliação for somativa não há potencial de diagnosticar, enquanto, caso a avaliação seja formativa sim, existe o potencial de diagnosticar. Por outro lado, 96,55% dos participantes acreditam que a avaliação tem capacidade de diagnosticar os avanços e dificuldades, contudo justificam que este diagnóstico está condicionado a alguns fatores, como: depende da atuação do professor e do educando; a avaliação não pode ser metodologicamente apenas por aplicação de provas, ou seja, terá de ter a necessidade de ser formativa e diagnóstica; interesse da prática docente por melhorias do processo avaliativo.

Enfatizando a fala de dois participantes temos que:

**(03) Participante 3 (P3):** Sim, pois uma boa avaliação deve propiciar ao aluno o entendimento dos conteúdos para então aplicá-los à prática posteriormente. Nesse sentido, o processo avaliativo precisa trazer contribuições para a formação discente e não apenas uma decoreba para ir bem na prova (informação escrita).

**(04) Participante 4 (P4):** Quando o processo avaliativo ocorre em conjunto entre docente e estudante, pois ambos são sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve se preocupar sobre como conduz seu processo de ensino, se este atende a todos os estudantes, e o estudante deve buscar aprender, atendendo às propostas do docente. Caminhando juntos ambos podem diagnosticar as dificuldades apresentadas, para assim buscar superá-las, oportunizando a qualificação do trabalho do docente e da aprendizagem do aluno (informação escrita).

Segundo Haidt (2002) a avaliação tem a função de diagnosticar e ajudar os educandos no seu processo de aprendizagem, contando com os conhecimentos que já aprenderam ou não em outras disciplinas ou em outros espaços, até mesmo com suas dificuldades cognitivas e a combinação de variadas técnicas e instrumentos possam colaborar neste processo de aprendizagem. Assim, “quanto mais dados o professor puder colher na avaliação, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais informações terá a seu dispor para replanejar o seu trabalho e orientar a aprendizagem dos alunos” (HAIDT, 2002, p. 297). Para Kenski (2004) a avaliação serve para verificar o desempenho e o professor deve procurar observar, não somente pela aplicação de provas ou exames finais, nem somente por pesquisas, resenhas e monografias, mas observar todo o caminho percorrido e que possibilite que o educando tenha envolvimento com a própria avaliação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhando-se para os pontos finais desta discussão, gostaríamos de deixar sintetizado alguns elementos primordiais do processo avaliativo, desencadeados aqui nesta pesquisa, que com a colaboração de 29 participantes podemos compreender o panorama da avaliação na Educação Superior, diante da visão dos educandos, assim como visualizar as exigências das universidades frente ao padrão avaliativo por elas utilizadas e também pela superação de muito professores que buscam avançar junto com seus educandos no processo de ensino e de aprendizagem.

Diante a configuração que as teorias pedagógicas foram alicerçadas e que vinculam um mesmo sistema avaliativo abriu espaço para que o SINAES institucionaliza-se uma avaliação que preconiza os resultados, a quantidade ao invés da qualidade, pois estruturou uma sistema que estabelece a classificação dos educandos, cursos e universidades por meio dos indicativos numéricos extraídos das provas.

O desafio, assim muito comentado pelos participantes, é incluir no sistema de avaliação nacional as perspectivas do processo formativo e diagnóstico, que visa cumprir com o papel de formação integral, científica e humana. Deixando de lado o papel do professor transmissor do conhecimento, pelo viés arbitrário e autoritário no que condiz a condução da avaliação, seja pela sua posição de educador ou pelo juízo de atribuição de nota sem critérios igualitários. Passando então, a abrir portas para um professor que garanta uma transformação social, oportunizando o ensino e a aprendizagem.

Em síntese, diante da análise dos questionários acredita-se que os participantes, que são os próprios sujeitos deste processo de aprendizagem, pedem que a avaliação tome sentido na sua formação, para além de testes padronizados oriundos da avaliação somativa. Que os instrumentos de avaliação sejam explícitos para que consigam uma boa relação professor-aluno, que o sistema dê espaço para que os professores possam utilizar variados instrumentos avaliativos e metodológicos de modo a otimizar a aprendizagem dos educandos com o intuito de reflexão e formação. E principalmente, acreditam que as avaliações formativas e diagnósticas são capazes de dar suporte aos docentes na perspectiva de observar avanços e dificuldades no processo de aprendizagem, e para além disto solucionar os problemas e desenvolver habilidades.

## REFERÊNCIAS

- CERONI, Mary R. O perfil do pedagogo para atuação em espaços não-escolares. In: I Congresso Internacional da Pedagogia Social. **Scielo Proceedings online**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2006. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100040&script=sci\\_arttext&tln\\_g=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100040&script=sci_arttext&tln_g=pt). Acesso em: 23 jan. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREITAS, Luiz C.; SORDI, Mara R.L.; MALAVASI, Maria M.S.; FREITAS, Helena C.L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FREITAS, Luiz C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: teoria e prática**, v. 20, n. 35, 2010, p. 89-99. Disponível em: [Avaliação: para além da “forma escola” | Educação: Teoria e Prática](#). Acesso em: 16 dez. 2022.
- GUIMARÃES, Karen T. **O perfil dos alunos do curso de pedagogia da Unesp de Bauru (2007-2010)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, departamento de Educação. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/119377>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- HAIDT, Regina C.C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2002.
- KENSKI, Vani M. Repensando a avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma P.A. (coord.) et al. **Repensando a didática**. 21 ed. rev. e atual. - Campinas, SP: Papirus, 2004.
- LUCKESI, Cipriano C. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

RIBEIRO, Jorge L.L.S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação (Campinas)**: Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/CMzwFCYHzqZ5gNKJMb9YSyq/?lang=pt#>. Acesso em: 23 jan. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VILLA BOAS, Benigna M.F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2008.

Recebido em: 1 de maio de 2023.

Aprovado em: 13 de novembro de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/rebs.v14i3.11146>

---

<sup>i</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Francisco Beltrão, Professor Contratado pela Secretária Estadual de Educação do Estado do Paraná (Seed PR), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociedade, trabalho e educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (GESTE/UNIOESTE). Dois Vizinhos, Paraná, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1660-332X>

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2964124645047343>

E-mail: [vini.ribeiro8294@gmail.com](mailto:vini.ribeiro8294@gmail.com)

<sup>ii</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Francisco Beltrão. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2016), possui graduação complementar em Pedagogia - Educação Especial - Faculdade Santa Rita Chapecó (2018). Fez especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2017). integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociedade, trabalho e educação da Universidade Estadual do Paraná (GESTE/UNIOESTE). São Domingos, Santa Catarina, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3807-9737>

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6356927402005458>

E-mail: [alinesantos@sed.sc.gov.br](mailto:alinesantos@sed.sc.gov.br)

<sup>iii</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE-FB. integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociedade, trabalho e educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (GESTE/UNIOESTE). Francisco Beltrão-Paraná, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1223-1650>

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8310447915314417>

E-mail: [sfrancelesoares@gmail.com](mailto:sfrancelesoares@gmail.com)