



## **Avaliação formativa no ensino superior: um estudo observacional das universidades públicas e particulares brasileiras**

### **Formative assessment in higher education: an observational study of brazilian public and private universities**

#### **Carla do Couto Soares Maciel**

Doutora em Biologia de Fungos, Pós-Doutora em Educação  
Instituição: Universidade de Fortaleza, Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Endereço: Av. da Universidade, 2853, Benfica, Fortaleza - CE, CEP: 60020-181  
E-mail: maciel.carla@gmail.com

#### **Hermínio Borges Neto**

Doutor em Matemática, Pós-Doutor em Educação Matemática  
Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Endereço: Av. da Universidade, 2853, Benfica, Fortaleza - CE, CEP: 60020-181  
E-mail: herminio@multimeios.ufc.br

#### **RESUMO**

As avaliações no ensino superior brasileiro, geralmente, visam o desempenho final, são pontuais e classificam os acadêmicos em uma escala permanente de notas. O presente estudo objetivou analisar se os professores do ensino superior brasileiro oportunizaram estratégias formativas para as avaliações aplicadas. Este é um estudo observacional do tipo retrospectivo caso-controle, com corte transversal de amostra aleatória significativa da população em estudo: professores de instituições públicas e particulares brasileiras. Foi aplicado um instrumento de análise de desfecho disponibilizado on-line para os professores e, foram coletadas 203 respostas. Verificou-se que 71,4% dos professores precisaram rever nota ou conceito aplicado em algum momento no semestre e, 63% dos docentes deram a oportunidade de refazimento de avaliações realizadas. Todos os docentes aplicam feedback para seus alunos, seja individual (18%), coletivo (43%) ou das duas formas (39%) em um mesmo semestre. Dentro do universo de docentes que realizaram revisão de nota ou conceito, refazimento de avaliações e deram algum feedback, 31,4% são de instituições públicas, 60,8% particulares e 7,8% são de ambas as instituições. Os indicadores selecionados no estudo evidenciam que o papel da avaliação vem sendo ressignificado e, além de diagnosticar e avaliar saberes de maneira reflexiva, ela subsidia a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do desempenho do educando, sendo importante o investimento na formação pedagógica continuada do professor de ensino superior.

**Palavras-chave:** formação de professores, avaliação processual, feedback.



## ABSTRACT

Evaluations in Brazilian higher education generally aim at final performance, are punctual and classify academics on a permanent scale of grades. The present study aimed to analyze whether Brazilian higher education teachers provided formative strategies for the applied assessments. This is a retrospective case-control observational study, with a cross-sectional study of a significant random sample of the study population: teachers from Brazilian public and private institutions. An outcome analysis instrument made available online was applied to teachers and 203 responses were collected. It was found that 71.4% of the teachers needed to review the grade or concept applied at some point in the semester and 63% of the teachers gave the opportunity to redo the evaluations carried out. All teachers give feedback to their students, either individually (18%), collectively (43%) or both (39%) in the same semester. Within the universe of teachers who reviewed the grade or concept, redoing assessments and giving some feedback, 31.4% are from public institutions, 60.8% private and 7.8% are from both institutions. The indicators selected in the study show that the role of evaluation has been reframed and, in addition to diagnosing and evaluating knowledge in a reflective way, it subsidizes decision making to improve the quality of student performance, and it is important to invest in the continuing pedagogical training of higher education teachers.

**Keywords:** teacher training, procedural evaluation, feedback.

## 1 INTRODUÇÃO

A forma como os estudantes são avaliados atualmente não mudou muito nas últimas décadas, apesar dos avanços em outros campos educacionais. Existe uma grande diferença entre exame e avaliação. Para Luckesi (2011), avaliamos visando o desempenho final, não sendo levado em consideração, na maioria das vezes, como o aluno chegou a esta resposta.

A avaliação somativa é uma ação geralmente realizada no final de uma etapa, utilizando uma única ferramenta: a prova, com a finalidade de classificar se o estudante foi apto ou não, e ainda atribuir a ele uma nota específica que pretende servir de indicação oficial a respeito do desempenho do mesmo. No ensino mais tradicional, avaliações desse tipo são mais comuns e temidas, já que se encontram num ponto do processo de ensino e aprendizagem que em geral não permite mais intervenções formativas que possam redirecionar os esforços dos estudantes, mas apenas um julgamento final do que já foi feito,



fixando mais rigidamente o resultado dessa ação através de uma nota ou um conceito mais oficial (NIDES, 2022).

Outro fator que dificulta a avaliação de maneira justa, é que os exames são pontuais, o que significa que não interessa o que estava acontecendo com o educando antes da prova, nem interessa o que poderá acontecer depois. Só interessa o aqui e agora. Tanto é assim que se um aluno, após entregar a sua prova respondida ao professor, perceber que não respondeu adequadamente uma das questões e solicitar ao mesmo a possibilidade de refazê-la, esta opção não será considerada.

Um terceiro entrave, ainda segundo Luckesi (2011), é que os exames classificam os educandos em aprovados ou reprovados, ou coisa semelhante, estabelecendo uma escala classificatória com notas que vão de zero a dez. São classificações definitivas sobre o desempenho do educando. Elas são registradas em cadernetas e documentos escolares, “para sempre”. As médias obtidas a partir de duas ou mais notas revelam isso. Por exemplo, quando um aluno tem um desempenho insatisfatório numa prova de uma determinada unidade de ensino e obtém uma nota 2,0 (dois), os professores lhe aconselham estudar um pouco mais e submeter-se a uma nova prova. Então, o aluno faz isso e, nesta segunda oportunidade, obtém nota 10,0 (dez). Qual será a nota final dele? Certamente será 6,0 (seis), que é a média entre o dois inicial e o dez posterior. Mas, por que não 10,0 (dez), se foi essa a qualidade que ele manifestou na segunda oportunidade? Antes, ele não sabia, porém, agora, sabe. Não é atribuído o dez a ele, devido ao fato de ter obtido dois antes. Esse dois era definitivo, de tal forma que não possibilitou atribuí-lo o dez, apesar de ter manifestado essa qualidade plenamente satisfatória em sua aprendizagem.

Em consequência dessa terceira característica emerge a quarta. Os exames são seletivos e os exames excluem uma grande parte dos educandos. Muitos ficam de fora, o que aumenta os índices de reprovação e desistência dos cursos. No ensino superior a avaliação deve assumir um papel de transformação, que proporcione ao aluno uma voz ativa, não se submetendo ao seu controle e



que o erro não deve ser visto como uma forma de fracasso, mas como uma possibilidade de melhora (DE SORDI, 2000).

O aluno deve deixar de centrar no professor a figura de poder, para que a avaliação seja vivenciada com tranquilidade, pois conforme afirma Silva (2020) ela não deve ter um caráter negativo, mas ser considerada como um processo que envolve coletas de evidências, a fim de que sejam realizadas as mudanças necessárias.

No que se refere aos modelos de avaliação do rendimento acadêmico, existem três modelos de avaliação de rendimento acadêmico: a 'avaliação tradicional', com a verificação, apuração e interpretação dos resultados, a 'avaliação por objetivos comportamentais' que busca a verificação, a apuração e interpretação das mudanças ocorridas no comportamento do aluno decorrentes do conteúdo ensinado e a 'avaliação qualitativa' que inclui as funções diagnósticas e formativas. Este tipo de avaliação se apresentou como uma opção viável para o período remoto. Ela tem sido amplamente utilizada na EaD, com a vantagem de considerar o processo de aprendizagem no todo, não apenas a assimilação de conhecimentos no final do processo (NIDES, 2022).

Encontra-se na avaliação formativa, a possibilidade de considerar a aprendizagem como um todo e não apenas a assimilação e conhecimentos. É um processo subjetivo que é mais bem desenvolvido quando há, no início, o estabelecimento do contrato de aprendizagem, por meio do qual se estabelece os objetivos de aprendizagem, as responsabilidades do estudante e do professor e os critérios que serão utilizados para avaliação. (NIDES, 2022). Após a avaliação, o aluno deve ser capaz de identificar suas limitações e lacunas na aprendizagem e o feedback por parte dos docentes ou monitores que são facilitadores desse processo.

O feedback é composto pela avaliação da aprendizagem e correção dos erros avaliados, em que os professores darão orientações de forma detalhada sobre o desempenho dos discentes e julgarão a reação destes em relação ao aprendido. (ZHONG, 2019). O retorno corretivo do professor pode ser aplicado de diversas formas, devendo ser a resposta da situação de aprendizagem



individual dos alunos, e é fundamental para o processo de aprendizagem do aluno, visto que através da identificação do erro cometido o aluno poderá saber como evitá-lo em situações futuras. (ZHONG, 2019). . Diante da importância de refletir sobre como o erro pode ser utilizado como uma estratégia formativa, o presente trabalho teve como objetivo analisar se os professores do ensino superior brasileiro oportunizaram estratégias formativas para as avaliações aplicadas.

## 2 METODOLOGIA

Este é um estudo observacional do tipo retrospectivo caso-controle, com corte transversal de amostra aleatória significativa da população em estudo: professores de instituições públicas e particulares brasileiras.

Foi aplicado um instrumento de análise de desfecho disponibilizado *on-line* para os professores através de um único formulário eletrônico autoaplicável, montado no Google *forms*, e disponibilizado aos participantes por meio de e-mails aos coordenadores de cursos das instituições, redes sociais e aplicativos de mensagens, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, pelo link <https://forms.gle/g1gwSoWCjLMKkMy19>.

Foram elaboradas perguntas voltadas para a identificação do perfil formativo das avaliações aplicadas no período de junho de 2021 a junho de 2022 por docentes do ensino superior de universidades públicas e particulares brasileiras:

- Em algum momento você precisou rever alguma nota ou conceito? (sim ou não)
- Você oportunizou a seus alunos o refazimento de uma avaliação realizada previamente (com questões iguais ou no mesmo nível da anterior)? (sim ou não)
- Em algum momento do semestre você realizou um feedback com seus alunos? (sim, individualmente; sim, coletivamente; não)

Para a realização do cálculo amostral, utilizou-se uma margem de erro de 5%, nível de confiança de 95% e uma população de 386.073 docentes, conforme



dados do último censo do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2019. Após o cálculo amostral com base na distribuição de uma população mais heterogênea, obteve-se o número mínimo de 193 respondentes.

O estudo é parte do projeto de pesquisa de Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará em parceria com a UNIFOR e foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com o registro número: 55069221.2.0000.5054 de 12/01/2022.

A pesquisa apresenta riscos mínimos para a população selecionada, caso não sejam tomadas as medidas de precaução quanto às situações de constrangimento com a aplicação dos questionários. Para evitá-los, foi assegurado aos participantes que seus nomes serão omitidos, em caso de divulgação dos resultados em revistas ou eventos científicos, e só estarão disponíveis para os autores desta pesquisa. Assim como, foi garantido aos participantes o direito de desistir da participação neste estudo, a qualquer momento.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Foram coletadas 193 respostas e, a maior parte destes são doutores e professores há pelo menos 11 anos em instituições particulares das áreas de ciências da saúde, ciências sociais e aplicadas, ciências humanas e engenharia de todas as regiões brasileiras.

Verificou-se que 71,4% dos professores precisaram rever nota ou conceito aplicado em algum momento no semestre. Luckesi (2005) destaca que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Nesse contexto, a avaliação, segundo o autor, é processual e dinâmica. Na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, é inclusiva. Sendo inclusiva é, antes de tudo, um ato democrático. O autor é enfático ao afirmar que o ato de avaliar, uma vez que está a serviço da obtenção do melhor resultado possível,



implica a disposição de acolher a realidade como ela é, seja satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável. A disposição para acolher é, pois, o ponto de partida para qualquer prática de avaliação.

Cerca de 63% dos docentes deram a oportunidade de refazimento de avaliações realizadas. De acordo com Hoffmann (1993), “a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento”. Dessa forma, o avaliador, por ser avaliador, não se assusta com a realidade, mas a observa atentamente; não a julga (aprova/reprova), mas se abre para observá-la, buscando conhecer essa realidade como é, e, a partir dela, cria estratégias de superação dos limites e ampliação das possibilidades, com vistas à garantia da aprendizagem.

Maciel et al., (2019) implantaram o refazimento de exame escrito com uma nova avaliação de mesmo nível e formato, mas com questões diferentes para alunos com rendimento inferior a 5,0. Cerca de 94% dos estudantes obtiveram aumento da nota após a realização do refazimento e, metade destes obteve notas entre 8,5 e 10. Para usufruir desta possibilidade os autores estabeleceram critérios e tarefas que deveriam ser cumpridas como participar de revisões, entrega de relatórios, para que os estudantes pudessem desenvolver as competências que estavam mais fragilizadas e serem submetidos a uma nova avaliação.

Todos os docentes aplicam feedback para seus alunos, seja individual (18%), coletivo (43%) ou das duas formas (39%) em um mesmo semestre. A forma como o professor direciona o feedback ao aluno é de suma importância, pois definirá se esse será bem recebido pelo aprendiz, o motivando e trazendo satisfação. É um dos mecanismos de utilização do erro como elemento norteador do processo de aprendizagem. Caso não seja bem conduzido, o feedback será considerado inútil, desmotivador e gerador de ansiedade (SARAGIH, 2021).

De acordo com Purnomo (2021), há inúmeras formas de feedback, sendo possível e necessário que se faça a combinação entre os tipos, diferenciando o contexto, área de conhecimento, preferência do professor e aluno e experiências



de aprendizagem anteriores. A correção dos erros dos alunos é uma das atividades mais demoradas e mais importantes realizadas pelos docentes, precisa ser realizada de forma intencional. A prática excessiva ou inadequada pode desmotivar e causar ansiedade (GUIBANGGUIBANG, 2020).

No feedback direto, há um direcionamento claro para a correção dos erros, o professor sinaliza o aluno reescreve, ajusta os erros e reformula a questão com posterior análise por parte do professor. Estratégia fortemente recomendada para acadêmicos que estão ingressando no ensino superior e precisam de orientações mais precisas e claras. Corbin (2019), observou que os alunos podem ter sentimentos positivos ou negativos ao receber um retorno correto, parte dos alunos se sentem satisfeitos pois através dessa ferramenta entendem onde erraram e podem evitar repetir as falhas. No entanto, outra parte dos discentes se sentem desconfortáveis, principalmente quando corrigidos na frente de outros alunos, e desmotivados por não ter seu esforço reconhecido, sentem necessidade de receber elogios.

No feedback indireto ou por pares, o professor apenas orienta onde está o erro e os alunos se auto corrigem ou ajudam os pares nesta correção. Neste caso, o mesmo material avaliativo é visto por dois pontos de vista diferentes e interliga os diferentes conhecimentos dos colegas. No entanto, essa estratégia é contraposta por outros estudos, que afirmam que a correção do professor é a melhor maneira de corrigir o erro, dado que esse profissional seria a pessoa mais responsável para fornecer o feedback (ESLAMI, 2020).

Para o feedback implícito, os professores tentam corrigir todos ou a maioria dos erros dos alunos, não havendo foco em um aspecto específico, Purnomo (2021). A leitura de uma prova em sala de aula, pode ser considerada um exemplo, os alunos identificam os erros mas não há, geralmente, espaço para discussões mais densas. Feedback explícito – também chamado de correção explícita, é caracterizado pelo professor apontar os erros dos alunos juntamente com a forma correta, como ler uma questão errada, substituindo as informações falsas pela forma correta. Esse tipo de feedback mostra ao aluno



onde ele está errado e o que seria o certo, incluindo perguntas, informações, comentários e outras estratégias (ESLAMI, 2020).

O retorno corretivo dado pelos professores nas salas de aula é de extrema importância para o processo de aprendizagem, uma vez que contribui para que os discentes identifiquem e se conscientizem dos erros cometidos, os deixando atentos para não repetir a falha, trazendo melhorias nas suas habilidades. Em contrapartida, o feedback oral pode ser destrutivo se usado de maneira inadequada, se usado com muita frequência ou se demorar muito para acontecer, podendo afetar a confiança do aluno, desmoralizá-lo e levá-lo à ansiedade. (SARAGIH *et al.* 2021) Além do tipo de feedback que é trabalhado com o aluno, a forma com que o professor e monitor agem também é importante, visto que para ser bem recebido pelo aprendiz, essa estratégia precisa ser significativa (CORBIN, 2019). Se o feedback for entendido como inútil, ele será negligenciado, visto que o recebimento do feedback está ligado à motivação, auto regulação e desempenho (SARAGIH, 2021).

Dentro do universo de docentes que realizaram revisão de nota ou conceito, refazimento de avaliações e deram algum feedback, 31,4% são de instituições públicas, 60,8% particulares e 7,8% são de ambas as instituições. O papel da avaliação está sendo ressignificado e assume o papel de diagnosticar a situação da aprendizagem e subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os indicadores selecionados no estudo evidenciam que o papel da avaliação vem sendo ressignificado e, além de diagnosticar e avaliar saberes de maneira reflexiva, ela subsidia a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do desempenho do educando, sendo importante o investimento na formação pedagógica continuada do professor de ensino superior.



## **AGRADECIMENTOS**

Os autores agradecem aos professores que responderam à pesquisa e puderam contribuir com suas experiências, ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Ceará e à Universidade de Fortaleza pelo incentivo à realização deste estudo.



## REFERÊNCIAS

CORBIN, B. Students' Wants and Preferences for Essay Feedback in College Level English Courses. **English in Texas**, v. 49, n. 2, p. 24–30, 2019.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Problematizando o papel da avaliação da aprendizagem nas metodologias inovadoras na área da saúde. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 9, 2000.

ESLAMI, Z. R.; DERA KHSHAN, A. Promoting Advantageous Ways for Teachers and Learners to Deal with Corrective Feedback. **Language Teaching Research Quarterly**, v. 19, p. 48–65, 2020.

GUIBANGGUBANG, H. R. B. Association between Oral Error Corrections of University Teacher and English Majors' Language Anxiety in Philippine Higher Education Context. **International Journal of Language Education**, v. 4, n. 2, p. 183, 2020.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MACIEL, C.C.S; ANDRADE, R.F.; SANTANA, G.S.M; LIMA, M.E.F. Refazimento do exame escrito em um ciclo de discussão de problemas: a avaliação como oportunidade de aprendizagem. **Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia**, v.6, n. 12 (2019): Supl - Anais do XXIX Fórum Nacional de Ensino em Fisioterapia e VI Congresso Brasileiro de Educação em Fisioterapia. Disponível em: <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/cadernos-educacao-saude-fisioter/article/view/2757>

NIDES - Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, **Metodologias ativas de aprendizagem e avaliação formativa**, Rio de Janeiro (2022), Disponível em <http://nides.ufrj.br/index.php/publicacoes/8-nides>

PURNOMO, W. W.; BASTHOMI, Y.; PRAYOGO, J. A. EFL university teachers' perspectives in written corrective feedback and their actual applications. **International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)**, v. 10, n. 3, p. 1089, 2021.

SARAGIH, N. A. *et al.* Written Corrective Feedback: Students' Perception and Preferences. **International Online Journal of Education and Teaching**, v. 8, n. 2, p. 676–690, 2021.



CUADERNOS DE

**EDUCACIÓN**

Y DESARROLLO

Europub European Publications

ISSN: 1989-4155

SILVA, Saulo José Correia da. & FARIA, Adriano. O sistema de avaliação no Ensino Superior. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 07, Vol. 03, pp. 114-125. Julho de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sistema-de-avaliacao>

ZHONG, Q.; YAN, M.; ZOU, F. The Effect of Teacher Feedback on the Simple Past Tense Acquisition in Senior High School Students' English Writing. **World Journal of Education**, v. 9, n.3, p. 30, 6 jun. 2019.