

## **Práticas avaliativas e competências docentes no ensino superior brasileiro: um estudo observacional multicêntrico**

## **Assessment Practices and Teaching Competences in Brazilian Higher Education: A Multicenter Observational Study**

## **Prácticas de evaluación y competencias docentes en la educación superior brasileña: un estudio observacional multicéntrico**

DOI: 10.54033/cadpedv22n13-297

Originals received: 10/27/2025

Acceptance for publication: 11/17/2025

---

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

Pós-Doutora em Educação

Instituição: Universidade de Fortaleza

Endereço: Fortaleza- Ceará, Brasil

E-mail: maciel.carla@gmail.com

### **Herminio de Borges Neto**

Pós-Doutor em Educação Matemática

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Endereço: Fortaleza- Ceará, Brasil

E-mail: herminio@multimeios.ufc.br

---

### **RESUMO**

A avaliação da aprendizagem é um dos maiores desafios no ensino superior, o professor precisa promover e avaliar, nos acadêmicos, o desenvolvimento das competências projetadas no plano de ensino da disciplina e no projeto pedagógico do curso. O artigo traz a reflexão sobre o perfil das avaliações aplicadas no ensino superior, no Brasil, após a pandemia de 2021 a 2022. Trata-se de 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, mais de 70% dos professores das diferentes áreas de conhecimento consideram as competências do curso ao planejar as avaliações e, 82,4% do total de docentes busca os objetivos de aprendizagem do projeto de ensino. Mais da metade dos professores não conhece ou utiliza rubricas. A estratégia mais adotada para avaliar o rendimento no ensino superior no Brasil foi a prova individual, aplicada nos formatos objetivo e discursivo. As avaliações em grupo também foram preteridas, havendo destaque para: discussões de estudo de

caso ou situações-problema, trabalhos dissertativos colaborativos e seminários. Todos os docentes aplicaram algum tipo de feedback, mais da metade dos docentes aplicou autoavaliação e, metade realizou avaliação por pares. Investir em formação docente continuada é um caminho para estimular a diversificação das ferramentas avaliativas na busca por um diagnóstico de aprendizagem mais justo, fidedigno e que leve à mudança na realidade do acadêmico e futuro profissional.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Avaliação da Aprendizagem. Competências. Feedback.

### ABSTRACT

Learning assessment is one of the major challenges in higher education. Professors are required to promote and evaluate, among students, the development of the competences projected in the course syllabus and in the pedagogical project of the program. This article presents a reflection on the profile of assessment practices adopted in Brazilian higher education between 2021 and 2022, in the post-pandemic context. It is an observational, retrospective, case-control study with a cross-sectional design and a significant random sample of professors from public and private universities in Brazil. An outcome analysis instrument was made available online to participants. More than 70% of professors from different areas of knowledge reported considering course competences when planning assessments, and 82.4% indicated aligning their evaluations with the learning objectives of the teaching project. Over half of the respondents were unfamiliar with or did not use rubrics. The most frequently adopted strategy to assess student performance in higher education was the individual exam, in both objective and essay formats. Group assessments were less frequent, with emphasis on case study discussions, problem-based situations, collaborative written assignments, and seminars. All participants reported providing some form of feedback; more than half used self-assessment, and half implemented peer assessment. Investing in continuous faculty development is essential to encourage the diversification of assessment tools, promoting fairer, more reliable diagnoses of learning and contributing to meaningful change in students' academic and professional development.

**Keywords:** Teacher Education. Learning Assessment. Competences. Feedback.

### RESUMEN

La evaluación del aprendizaje es uno de los mayores desafíos en la educación superior. El profesor debe promover y evaluar, en los estudiantes, el desarrollo de las competencias previstas en el plan de enseñanza de la asignatura y en el proyecto pedagógico del curso. Este artículo presenta una reflexión sobre el perfil de las evaluaciones aplicadas en la educación superior brasileña entre 2021 y 2022, en el contexto pospandémico. Se trata de un estudio observacional, retrospectivo, de tipo caso-control, con un corte transversal y una muestra aleatoria significativa de la población en estudio: docentes de instituciones

públicas y privadas de Brasil. Se aplicó un instrumento de análisis de resultados disponible en línea para los profesores. Más del 70% de los docentes de diferentes áreas del conocimiento consideran las competencias del curso al planificar las evaluaciones, y el 82,4% del total busca alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos en el proyecto de enseñanza. Más de la mitad de los profesores no conoce o no utiliza rúbricas. La estrategia más adoptada para evaluar el rendimiento en la educación superior brasileña fue el examen individual, aplicado en formatos objetivos y disertativos. Las evaluaciones en grupo fueron menos frecuentes, destacándose las discusiones de estudio de casos o situaciones problema, los trabajos escritos colaborativos y los seminarios. Todos los docentes aplicaron algún tipo de retroalimentación; más de la mitad aplicó autoevaluación y la mitad realizó evaluación entre pares. Invertir en la formación docente continua constituye una vía para estimular la diversificación de las herramientas de evaluación, buscando un diagnóstico del aprendizaje más justo, fidedigno y capaz de generar cambios en la realidad del estudiante y futuro profesional.

**Palabras clave:** Formación Docente. Evaluación del Aprendizaje. Competencias. Feedback.

## 1 INTRODUÇÃO

Tudo que nos cerca é objeto de juízo axiológico uma vez que, o ato de avaliar é constitutivo do ser humano, avaliamos para conhecer realidades sob uma ótica de qualidade (Luckesi, 2018).

Avaliar é parte importante do processo de ensino-aprendizagem e, durante o planejamento das avaliações é necessário buscar ferramentas que permitam identificar as lacunas de aprendizagem, favorecer um diagnóstico fidedigno e permitir que o estudante aprenda com seus erros. O erro não deve ser visto como uma forma de fracasso, mas como uma possibilidade de melhora de desempenho uma vez que é a partir dele que é possível identificar o que não foi aprendido (De Sordi, 2000).

No ensino superior, a avaliação permeia a estruturação de uma formação acadêmica com atenção às demandas e configurações econômicas, culturais e sociais. Avaliar graduandos requer planejamento prévio e congruência entre o processo avaliativos, objetivos de aprendizagem e competências da profissão. Uma avaliação com qualidade que impacte na aprendizagem deve considerar

feedback, participação discente, empoderamento e autorregulação (Ibarra Sáiz *et al.*, 2023).

A partir de 1990, as diretrizes curriculares nacionais ajustaram os parâmetros avaliativos e orientaram desde então, sobre a importância de analisar o desempenho de um estudante pelas competências desenvolvidas. O termo competência é uma combinação articulada que integra conhecimentos, habilidades e atitudes, que são o resultado de uma síntese conceitual e funcional de aspectos ligados aos conteúdos disciplinares. A partir das competências que se pretende desenvolver nos futuros profissionais, é essencial investigar a realidade através de avaliações fundamentadas e estruturadas. Quando os objetivos de aprendizagem estão claros, o processo de aprendizagem do adulto tende a fluir melhor e o relacionamento com aspectos da vida prática e experiências prévias, é feito com mais facilidade (Pereira, 2020).

A escolha dos recursos (provas, seminários, avaliação por pares, auto avaliação) permite que o docente analise o desenvolvimento de uma determinada competência, segundo Mansur e Alves (2018). São um convite para que o estudante manifeste seu desempenho e, por isso, é importante levar em consideração as possibilidades, a forma e momento de aplicação e as limitações de cada instrumento.

A preparação de profissionais para o exercício do magistério superior é feita por programas de mestrado e doutorado, delineados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelo Parecer 977 da Comissão de Ensino Superior (C.E.Su) e da Resolução no 7, da Câmara de Educação Superior (CES). Infelizmente, esses três textos legais não versam sobre uma possível formação pedagógica pela qual pós-graduandos em formação deveriam/poderiam passar antes de alcançar os mais elevados graus de estudo em relação às suas áreas. Ainda que disponham de sólida formação, os potenciais docentes do ensino superior, na maior parte das vezes, não recebem, a priori, formação quanto às práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem voltadas a esse nível de ensino.

Kronbauer (2022) evidencia que os professores ingressantes do ensino superior, quando começaram a dar aulas, tiveram maior dificuldade no

planejamento pedagógico, nas metodologias de ensino e na avaliação da aprendizagem. Poucos programas de pós-graduação ofertam disciplinas de didática, metodologias de ensino e avaliação superior e apresentam linhas de pesquisa nos programas voltados para a formação de professores. Pode-se dizer que boa parte dos docentes não foram preparados para intervir no cotidiano de sua prática de forma inovadora e em situações desafiadoras como aquelas que ocorreram durante e após a pandemia de Covid-19.

A relevância deste estudo se destaca no atual contexto educacional, marcado pela reorganização das práticas docentes no ensino superior após o período pandêmico. A transição entre modalidades presenciais, remotas e híbridas de ensino exigiu dos professores a reformulação de suas estratégias de planejamento, ensino e, especialmente, de avaliação. Essa reconfiguração revelou tanto fragilidades quanto possibilidades nas formas tradicionais de avaliar, impulsionando debates sobre abordagens mais formativas, participativas e coerentes com o desenvolvimento de competências.

Compreender o perfil e as tendências das práticas avaliativas em instituições públicas e privadas torna-se fundamental para subsidiar processos de formação docente, orientar políticas pedagógicas e fortalecer uma cultura de avaliação que valorize a aprendizagem significativa e a autonomia dos estudantes. Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo promover a reflexão sobre a análise do perfil das avaliações aplicadas no ensino superior, no Brasil, entre julho de 2021 e julho de 2022.

## 2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo observacional do tipo retrospectivo caso-controle, com corte transversal em que foram colhidas informações de uma amostra aleatória significativa da população em estudo: professores de instituições públicas e particulares brasileiras. Foram incluídos docentes, de ambos os sexos, independente da faixa etária, que tenham exercido a docência presencialmente antes do isolamento social (março de 2020) e por teletrabalho



durante a pandemia, por pelo menos quatro semanas entre julho de 2021 e julho de 2022.

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.

Os instrumentos de análise de desfecho foram compilados em um único formulário eletrônico autoaplicável, montado no Google *forms*, e disponibilizado aos participantes por meio de mensagens eletrônicas ou mídias sociais, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE, pelo link <https://forms.gle/g1gwSoWCjLMKkMy19>. O estudo foi aprovado pelo comitê de ética e pesquisa da Universidade Federal do Ceará, de acordo com a resolução CNS nº 466 de 2022 com o registro número: 55069221.2.0000.5054.

O perfil de avaliações aplicadas no período de julho de 2021 a julho de 2022 foi traçado a partir dos questionamentos: 1. Ao planejar suas avaliações com que frequência você considerou as competências do seu curso e que constam no Projeto Pedagógico do Curso (PPC)? 2. Ao planejar suas avaliações com que frequência você buscou os objetivos de aprendizagem do projeto de ensino de sua disciplina? 3. Ao planejar suas avaliações com que frequência você utilizou rubricas? 4. Entre julho de 2021 e julho de 2022, qual a frequência das avaliações aplicadas por você? (provas dissertativas de múltipla escolha individuais e em grupo, trabalhos dissertativos individuais e em grupo, seminários, resumos de livros/artigos/textos científicos, estudo de caso, desenvolvimento de um produto e autoavaliação).

As respostas foram estruturadas com as seguintes opções de escolha: Sempre (em ao menos três avaliações no semestre), às vezes (ao menos uma avaliação no semestre), Nunca. O respondente poderia optar por “prefiro não informar” em qualquer uma das perguntas. Foram excluídos do estudo os docentes que não realizaram atividades de ensino no formato presencial antes da pandemia, não ministraram pelo menos um semestre durante o período de

ensino remoto emergencial ou não responderam a todas as perguntas do questionário.

### 3 RESULTADOS

Responderam ao questionário 203 docentes. A maior parte destes são doutores e professores há pelo menos 16 anos em instituições particulares das áreas de ciências da saúde, ciências sociais e aplicadas, ciências humanas e engenharia de todas as regiões brasileiras.

#### 3.1 AO PLANEJAR AS AVALIAÇÕES, COM QUE FREQUÊNCIA OS PROFESSORES CONSIDERAM AS COMPETÊNCIAS QUE CONSTAM NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO -PPC?

A maioria dos docentes utiliza as competências que constam no PPC ao elaborar suas avaliações: 69% consideram sempre as competências (em ao menos três avaliações no semestre), 25% utilizaram ao menos uma vez no semestre e 6% referiram nunca utilizar. O Projeto Pedagógico do Curso-PPC é mais do que uma formalidade instituída, permite a reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão e, socializa a produção de conhecimentos, práticas pedagógicas e competências desenvolvidas nas instituições de ensino superior (Veiga, 2004).

Dentro do grupo que sempre utiliza as competências, 10% tem entre um a cinco anos de experiência na docência no ensino superior, 17% têm entre seis e dez anos de experiência, 23% atuam há 11 a 15 anos e 48% dos professores estão há mais de 16 anos em sala de aula. Professores com maior tempo de experiência no ensino superior consideram as competências do PPC ao planejar suas avaliações e, acredita-se que isto ocorra pois estes experienciam ciclos avaliativos internos e externos que analisam os indicadores de qualidade/performance do curso. Os ciclos avaliativos acompanham, entre outros aspectos, o desempenho dos estudantes em relação às competências estabelecidas. Os órgãos que regulamentam, supervisionam e avaliam estas

competências no ensino superior são: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação - CNE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES (Caetano, 2021).

Ao se correlacionar o uso de competências com a área de atuação do docente, mais de 70% dos professores de cada área de conhecimento consideram as competências do curso ao planejar as avaliações (sendo elas: ciências agrárias, biológicas, da saúde, exatas e da terra, humanas, sociais, engenharia, linguística, letras e artes).

As competências devem ser familiares a todos os docentes pois no PPC, o currículo em movimento alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, estruturadas para o desenvolvimento de competências que mobilizem a vivência do mundo do trabalho, formando profissionais para enfrentar e atender às mudanças na sociedade (Colares e Oliveira, 2018). Um grande número de professores universitários não possuem formação que lhes possibilitem transitar pela realidade pedagógica como protagonistas que buscam novos caminhos que conduzam alunos e professores a ressignificação do ensinar e do aprender e, conseqüentemente, do uso de estratégias avaliativas dinâmicas, formativas e emancipatórias. A formação continuada (seja por conta própria ou fomentada pela instituição de origem) é primordial para o desenvolvimento das competências docentes necessárias para sanar as fragilidades que impactam na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Como mostra Zukowsky-Tavares (2012-p.139):

[...] Os docentes são o mais precioso recurso existente no sistema educacional, e o que se observa com muita frequência é que eles vêm para a sala de aula sem a necessária competência para enfrentar mudanças no currículo e exercer seus papéis de avaliadores.



### 3.2 AO PLANEJAR AS AVALIAÇÕES, COM QUE FREQUÊNCIA OS PROFESSORES CONSIDERAM OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO PROJETO DE ENSINO?

Cerca de 82,4% dos docentes relataram sempre utilizar os objetivos de aprendizagem para planejar suas avaliações, enquanto que 17,6% sinalizaram utilizar às vezes (pelo menos uma vez no semestre). Estes resultados evidenciam o comprometimento docente na elaboração das atividades avaliativas mesmo diante de um cenário de ensino remoto emergencial. Segundo Zweig: “a loucura de seu tempo não é uma calamidade enquanto você mantiver a lucidez” (2015, p. 26).

Dentro do grupo que sempre utiliza os objetivos de aprendizagem, 9,5% tem entre um a cinco anos de experiência na docência no ensino superior, 19% têm entre seis e dez anos de experiência, 22,6% atuam há 11 a 15 anos e 48,8% dos professores estão há mais de 16 anos em sala de aula. Professores com maior tempo de experiência no ensino superior consideram os objetivos de aprendizagem do projeto de ensino ao planejar suas avaliações.

A forma como os alunos aprendem depende, significativamente, do modo como seus professores os avaliam, segundo Garcia (2014). Não se pode pensar em uma mudança substancial na maneira de ensinar sem otimizar as práticas avaliativas correspondentes e, para que se transforme a maneira de avaliar, faz -se necessário a apropriação de conceitos que orientem de modo efetivo a tomada de decisões por parte de quem avalia.

Luckesi (2018) operacionaliza os atos avaliativos do cotidiano docente a partir de três passos metodológicos: 1. O primeiro passo do ato de avaliar é definir o objeto de investigação e o padrão que será admitido como satisfatório; 2. O segundo passo é produzir uma descritiva da realidade como base para identificação da qualidade; 3. A última etapa consiste em atribuir qualidade à realidade descrita.

A definição do objeto de investigação é mais facilmente realizada tendo como referência os objetivos de aprendizagem propostos no projeto de ensino da disciplina ou módulo. Por exemplo, se o objetivo de aprendizagem proposto

em um módulo de um curso de saúde é “ Correlacionar a fisiopatologia das lesões hepáticas com a morfologia do fígado e vias biliares”, o objeto de investigação é capaz, por exemplo, de levantar as variáveis que configuram a fisiopatologia das lesões e dos órgãos citados e quais as equivalências entre estes dois objetos.

O projeto de ensino elaborado previamente com os objetivos de aprendizagem norteiam parte importante da estruturação do ato avaliativo, mas tão importante quanto estes é a escolha dos instrumentos de avaliação da aprendizagem que, se metodologicamente estruturados, favorecem uma boa análise de desfecho.

### 3.3 AO PLANEJAR AS AVALIAÇÕES, COM QUE FREQUÊNCIA OS PROFESSORES UTILIZAM RUBRICAS?

Por volta de 43,8% dos docentes utilizam rubricas ao menos uma vez no semestre, enquanto que 56,1% não utilizam, seja por não saberem do que se trata ou por outro motivo não sinalizado. Parte dos docentes optou por não informar (1%). Alguns docentes relataram não saber o que são as rubricas, mas utilizam em suas avaliações critérios previamente estabelecidos com índices de desempenho, o que revela uma certa aproximação conceitual com as rubricas.

Porto (2005), aconselha o uso de rubricas como forma de comunicar as expectativas de aprendizagem aos estudantes, além de ser um modo de sistematização de notas. A autora define rubrica como “[...] método de avaliação que considera o desempenho do aluno numa determinada tarefa ou num conjunto de tarefas, no final, produz um produto ou um determinado resultado esperado de aprendizagem” (p. 155).

Dentro do grupo que não utiliza rubrica, 12,4% têm entre um a cinco anos de experiência na docência no ensino superior, 18% têm entre seis e dez anos de experiência, 21% atuam há 11 a 15 anos e 48,6% dos professores estão há mais de 16 anos em sala de aula. Professores com mais tempo de experiência no ensino superior utilizam rubricas com menor frequência ou não as utilizam. Critérios são utilizados na avaliação de desempenho discente e, para cada um

destes deve haver um número de descrições de níveis de desempenho conforme sugere Fernandes (2021). Quando os educadores usam estratégias reducionistas e pontuais com métodos isolados e fragmentados, podem restringir o alcance dos objetivos propostos. No processo avaliativo, o estudante precisa acompanhar e agir antecipadamente em suas fragilidades e/ou nas suas inerentes potencialidades, fazendo os ajustes necessários ao longo do processo, sem perder oportunidades de otimizar a construção do seu conhecimento e promover ampliação das aprendizagens, auxiliando nas suas decisões (Luckesi, 2000; Sordi e Ludke, 2009).

Ao considerarmos a complexidade da avaliação e sua importância, a partir de um olhar processual, percebemos que as rubricas são excelentes ferramentas pedagógicas para melhorar os processos de aprendizagem, especialmente quando utilizadas na avaliação formativa com base em evidências científicas (Panadero & Jonsson, 2020). A elaboração de rubricas permite, por exemplo, que os professores e acadêmicos conheçam produtos, processos, critérios e níveis de desempenho envolvidos na avaliação da aprendizagem, tornando este processo mais justo e fidedigno.

Por meio da rubrica o educando consegue estimar previamente sua nota, pois de acordo com o cumprimento das etapas obterá pontuações específicas. O professor pode avaliar as atividades de forma objetiva e equitativa, além de identificar em quais etapas os alunos tiveram dificuldades, facilitando o planejamento do processo de recuperação e de feedback. Ressalta-se ainda que a rubrica minimiza pedidos de recursos das estimativas, pois os critérios avaliativos são explícitos (Carita *et al.*, 2019).

Com relação às áreas de conhecimento e atuação profissional docente, verificou-se que não utilizam ou desconhecem as rubricas, cerca de 73,4% dos professores das áreas de Ciências Exatas (sendo mais prevalente nas regiões Centro-Oeste e Nordeste), 61,2% das Ciências Humanas (destaque para a região Nordeste) e 58% das Ciências da Saúde (sendo a maioria das regiões Sul e Nordeste). Por volta de 67% dos professores da área de Ciências Agrárias sempre utilizam rubricas em suas avaliações.

Carita *et al.*, (2019) utilizaram rubricas em uma disciplina semipresencial de Engenharia de Produção e esta prática estimulou, segundo os autores, o exercício do pensamento reflexivo e crítico, além da forte interação com ambientes reais de trabalho, onde o estudante foi chamado à solução de problemas reais.

Segundo Fernandes (2021), as rubricas são utilizadas frente a uma grande diversidade de produções e desempenhos dos alunos em áreas como ciências da saúde, ciências sociais e aplicadas, ciências humanas e engenharia, na apresentação oral de trabalhos, trabalhos escritos e até no desempenho/manipulação de uma máquina, de uma viola ou de um qualquer instrumento. A avaliação que enfoca na competência e não no conteúdo, ou seja se o acadêmico sabe fazer e não apenas reproduzir, se beneficia com as rubricas (Carita *et al.*, 2019).

### 3.4 QUAL A FREQUÊNCIA DAS AVALIAÇÕES APLICADAS PELOS DOCENTES?

A avaliação, concebida como parte integrante de um processo de ensino e aprendizagem dinâmico e interativo, caracteriza-se pela função formativa, na qual os estudantes são colocados em situações de desempenho, expostos a julgamentos apoiados em critérios precisos, ao mesmo tempo que recebem *feedback*. O instrumento de coleta de dados avaliativos precisa ser compatível com o que foi ensinado em termos de conteúdos, complexidade, dificuldade e metodologia ensinada (Luckesi, 2018).

**Autoavaliação:** Panadero & Alonso-Tapia (2013) citam que as autoavaliações aplicadas sem critérios de avaliação apresentam resultados heterogêneos e não revelam a percepção de melhora da aprendizagem, neste caso perdendo seu propósito auto-avaliativo. Os autores recomendam então que utilizem roteiros ou rubricas para melhor estruturar os elementos norteadores da auto-avaliação. Professores com mais de 11 anos de experiência utilizam mais rubricas (70,3%), porém utilizam menos o recurso de autoavaliação (somente 34,8%) enquanto que aqueles com menos de 10 anos de experiência no ensino

superior utilizam menos rubricas (29,7%) e mais autoavaliações (65,2%). Estes dados, refletem algumas lacunas que precisam ser consideradas no processo atual de formação dos professores, especialmente no que se refere aos docentes do ensino superior que não apresentam formação pedagógica prévia. Considerando as áreas de conhecimento e atuação profissional, verificou-se que não utilizam autoavaliação, cerca de 77% dos professores da área de Engenharia (todos das regiões sul e sudeste) e 67% dos da área de Ciências Agrárias (todos da região sudeste). A possibilidade de identificar dúvidas durante as atividades e tomar conhecimento do que foi aprendido são processos importantes e, quando associados à autoavaliação seguida de feedback possibilitam uma avaliação formativa. No que se refere à aplicação de autoavaliações, 35,4% dos professores que participaram deste estudo sinalizaram não aplicar autoavaliações nos últimos 12 meses.

Feedback: Para a avaliação formativa, mais atenta aos processos de ensino e aprendizagem, porém sem descuidar a importância dos resultados (avaliação somativa), cabe investir tempo e dedicação na elaboração da ficha de avaliação, pois esta fornece melhor validade e consistência, permitindo apreciar desempenhos complexos ou competências com mais objetividade e fornecer *feedback* de melhor qualidade Nicola & Amante (2021). Os autores sugerem que existem três tipos de rubricas: 1. A qualitativa que fornece feedback sem pontuação numérica, 2. Padrão, com valores numéricos de escala para cada coluna e linha de critérios e 3. Personalizada, com um valor para cada célula de rubrica. Todos os docentes revelaram que em algum momento do semestre realizaram *feedback* com seus alunos, seja individualmente ou de forma coletiva. Buriasco (2000) ressalta que os erros não são discutidos com o aluno e nem utilizados para que o professor reformule sua metodologia e leve os alunos a um resultado satisfatório. Tal atitude não considera um dos principais papéis da avaliação que é a promoção de um *feedback*. Os sujeitos avaliados precisam entender o seu progresso, assim como os avaliadores precisam conhecer a eficácia deste processo de aprendizado. No mesmo sentido, Bzuneck (2001) observa que o feedback é importante para o ensino-aprendizagem, sendo que a maneira e a forma de avaliação constituem peças importantes na motivação do

aluno. Nesse contexto, o feedback que o professor fornece deveria possibilitar ao estudante reconhecer os erros não como fracasso, mas como algo que pode ser trabalhado e melhorado, favorecendo seu crescimento pessoal e social. Este tipo de avaliação auxiliaria o aluno a adquirir sua própria concepção do mundo, por meio da consciência daquilo que foi aprendido. Para tanto, deveria levar em conta, além do conteúdo trabalhado, as aprendizagens que se deram fora do contexto escolar e o contexto social no qual o aluno está inserido.

Prova como o recurso mais utilizado: A prova foi a estratégia mais adotada para avaliar o rendimento no ensino superior no Brasil entre julho de 2021 e julho de 2022. Os resultados observados revelam tendência a avaliações somativas, quando a prova, com a finalidade de classificar se o estudante foi promovido 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 também as mais 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 (Pereira, 2020). De acordo com Luckesi (1996), o professor traz na sua bagagem a cultura da prova e do exame e é muito comum a reprodução de modelos vivenciados como forma de realizar um processo avaliativo em que se sente seguro e, ainda possa devolver os resultados para estudantes, equipe pedagógica e sociedade (Hoffman, 1993). A prova objetiva realizada de forma individual foi o recurso mais escolhido pelos docentes (88%) para medir o rendimento dos estudantes e a prova discursiva individual foi o segundo formato de prova mais adotado (75,5%). Ambas as estratégias avaliativas podem e devem ser utilizadas, entretanto, elas têm objetivos diferentes.

Provas objetivas individuais são consideradas um dos mais difíceis elementos de serem elaborados pois requerem mais tempo do elaborador e sua qualidade depende da habilidade de quem elabora os itens. A correção, entretanto, é mais fácil, exige menos tempo, oferece possibilidade de retorno imediato dos resultados e a distribuição das notas é determinada pela própria



prova. Esta ferramenta, é adequada para medir comportamentos mais simples, pois o estudante reconhece e assinala a resposta, interpreta e analisa idéias e permanece limitado pela elaboração do professor. O acadêmico dispensa mais tempo lendo e pensando, pode acertar a questão sem saber o assunto e pode utilizar sua habilidade em leitura para influenciar a resposta (Berbel *et al.*, 2006).

Para o professor, a prova discursiva é mais fácil de ser elaborada, implica em menos tempo para elaboração e é apresentada com questões mais gerais e com respostas amplas. A correção, na prova discursiva requer mais atenção, exige mais tempo, retarda a possibilidade de retorno dos resultados e a distribuição das notas é controlada pelo professor.

Ela é adequada para medir comportamentos mais complexos e a sua qualidade depende da habilidade do examinador em elaborar as questões e examinar as respostas. Para o aluno, como é ele quem elabora a resposta, organiza e expressa por escrito e com suas próprias idéias, ele demonstra sua individualidade, dispensa mais tempo pensando e escrevendo e ainda tem possibilidade de desviar o foco da questão, não respondê-la de forma clara ou utilizar-se de sua habilidade em leitura e escrita para desenvolver a resposta (Berbel *et al.*, 2006).

Mackeivicz e Silva (2021) refere que a prova é um dos instrumentos avaliativos inseridos no processo de ensino, entretanto não pode ser o único para investigar a aprendizagem do aluno, pois assim vai adquirir um caráter quantitativo e classificatório e não demonstrar que o processo de ensino e a aprendizagem tenham sido necessariamente efetivos. Carita *et al.*, (2019) sugere que há que se ampliar, o leque de instrumentos de avaliação, para além das provas escritas, caso o objetivo almejado envolva maior complexidade.

### 3.5 AS QUATRO ESTRATÉGIAS MAIS UTILIZADAS PARA AVALIAÇÃO DE GRUPOS

Cerca de 75,5% dos docentes optaram por avaliar seus alunos por meio de trabalhos dissertativos colaborativos (redações, construções de textos...), o que contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Fragelli (2015) conduziu um projeto “Avaliação humanizada” para diminuir a ansiedade em provas junto a calouros do curso de engenharia. Ele utilizou a “Metodologia dos 300” que é estruturada com base em uma escala de níveis de ajuda e colaboração combinadas com metodologias ativas.

Mais de 84% dos docentes utilizam as discussões de estudos de casos ou exposição à situações-problema para avaliar atividades individuais e em grupo. Estes casos podem ser acontecimentos, textos jornalísticos ou científicos, tragédias ou conflitos que compartilham a complexidade da realidade e obrigam os acadêmicos a intervirem para chegar a um novo conhecimento. Avaliar aprendizagem através deste recurso possibilita verificar o grau de aprendizagem adquirido em cada um dos diferentes conteúdos e que dê sentido e funcionalidade aos conteúdos e às atividades avaliativas (Zabala & Arnau, 2010).

Cerca de 75% dos professores avaliaram seus alunos por meio de seminários pelo menos uma vez por semestre. A interação entre professor e aluno como troca de saber e participação social no ambiente de aprendizado possibilita o exercício contínuo de ambos para com o exercício da criticidade, elemento importante na formação profissional. É preciso compreender que no decorrer do processo de formação acadêmica na sua totalidade, o educando precisa vivenciar experiências diversificadas no desenvolvimento de habilidades que lhe permitam organizar e comunicar informações e conhecimentos por meio da linguagem falada. Estes elementos são importantes para a construção da razão científica, em especial para um profissional de saúde. Conforme Barros: [...] Esse procedimento pode assumir diversas formas, mas o objetivo é um só: leitura, análise e interpretação de textos e dados sobre a apresentação de fenômenos vistos sob o ângulo das expressões científicas, analíticas, reflexivas e críticas (Barros, 2007 p. 25). A estratégia de avaliar a partir do desenvolvimento de produtos (produção de vídeos, podcasts, portfólios, infográficos, entre outros) foi utilizada pelo menos uma vez por semestre para 45% dos docentes.

Provas coletivas não foram opção para a maioria dos professores de ensino superior, entretanto, 35,3% dos docentes aplicaram provas discursivas em grupo, enquanto 26,4% utilizaram provas objetivas em grupo. Itens de prova

que consideram a avaliação da capacidade de interpretação, criticidade, potencial argumentativo e sua relação com os temas possibilitam um diagnóstico da aprendizagem mais fidedigno. Verifica-se ainda que é possível estimular o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e competências de vida que serão úteis na vida profissional (Moretto, 2008). 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 (Maciel & Borges-Neto, 2023).

É preciso estar disposto a mudanças, a fim de ressignificar práticas educativas e o investimento em formação docente continuada é um caminho para estimular a compreensão acerca do impacto da diversificação das ferramentas avaliativas na busca por um diagnóstico de aprendizagem mais justo, fidedigno e que leva à mudança na realidade do acadêmico e futuro profissional.

#### 4 CONCLUSÕES

O presente estudo permitiu compreender o perfil das práticas avaliativas adotadas no ensino superior brasileiro, evidenciando diferenças e aproximações entre instituições públicas e privadas. De modo geral, observou-se que, embora a avaliação ainda se concentre em instrumentos tradicionais, como provas e trabalhos escritos, há indícios crescentes de incorporação de estratégias mais diversificadas, reflexivas e formativas. Essa tendência sinaliza uma gradual mudança de paradigma, em que a avaliação passa a ser compreendida não apenas como verificação de resultados, mas como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. As transformações vivenciadas nos últimos anos, intensificadas pelo contexto pós-pandêmico, exigiram dos docentes uma reorganização de suas práticas e uma revisão de seus referenciais avaliativos. Nesse cenário, a análise dos dados aqui apresentados contribui para a reflexão sobre a necessidade de formação continuada que possibilite ao professor universitário compreender a avaliação como ato pedagógico, ético e dialógico.

Conclui-se que o fortalecimento de uma cultura de avaliação formativa no ensino superior requer tanto apoio institucional quanto o engajamento docente na construção de metodologias coerentes com o desenvolvimento de competências e com o perfil contemporâneo do estudante. Sugere-se que pesquisas futuras ampliem este estudo, contemplando aspectos qualitativos, percepções discentes e a relação entre práticas avaliativas e políticas de formação docente. Assim, reafirma-se a importância de pensar a avaliação como um campo em constante transformação, capaz de acompanhar as demandas educacionais e sociais de um ensino superior comprometido com a aprendizagem significativa e com a inovação pedagógica.

## 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

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Ed. Makron, 3ª Edição, 2007.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; OLIVEIRA, Cláudia Chueire De; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didático-pedagógicos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 35, p. 135-158, 2006.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Algumas considerações sobre avaliação educacional. *Estudos em avaliação educacional*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 155-178, 2000.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*, v. 2, p. 116-133, 2001.

CAETANO, Wallas Pereira. Gestão de indicadores de desempenho em instituições de ensino superior: revisão sistemática da literatura e a proposta de um modelo de gestão. São Paulo. – 2021. 85f. il. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Ibirapuera, São Paulo, 2021.

CARITÁ, Edilson Carlos et al. Avaliação da aprendizagem por meio de rubrica em curso de engenharia de produção/Assessment of learning through ongoing production engineering rubric. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 9, p. 14911-14921, 2019.

COLARES, Karla Taísa Pereira; DE OLIVEIRA, Wellington. Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. *Revista Sustinere*, v. 6, n. 2, p. 300-320, 2018.

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.

FERNANDES, Domingos. Rubricas de avaliação. *Critério*, v. 1, n. 2, p. 3, 2021.

FRAGELLI, R. R. Trezentos: Aprendizagem colaborativa como uma alternativa ao problema da ansiedade em provas. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, Brasília, v. 6, supl. 2, p. 860-872, abr. 2015.

GARCÍA, Leonor Margalef et al. Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, v. 17, n. 2, 2014.

HOFFMANN, Jussara M.. Avaliação mediadora: uma prática de construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: *Mediação*, 1993.



IBARRA-SÁIZ, María Soledad *et al.* Medios e instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje en másteres universitarios. Análisis de la percepción del profesorado sobre su práctica evaluativa. *Educación XX1*, v. 26, n. 1, p. 21-45, 2023.

KIRKPATRICK, D. Quality assurance in open and distance learning. Knowledge Series - Commonwealth of Learning, 2005. Disponível em: <http://www.col.org/colweb/site/pid/4593> Acesso em: 10 fev. 2023.

KRONBAUER, Janaíne. Lacunas na formação de professores de jornalismo. *Pedagogia do Jornalismo: desafios, experiências*. Florianópolis: Ed. Insular, p. 37-52, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 12, p. 6-11, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. *Cortez*, São Paulo, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Brincadeiras, jogos e ludicidade. In D'ÁVILA. CM; FORTUNA, Tania R. Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores, p. 135-142, 2018.

MACIEL, C. do C. S., & BORGES NETO, H. (2023). Avaliação Formativa No Ensino Superior: Um Estudo Observacional Das Universidades Públicas E Particulares Brasileiras. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 15(7), p. 6319–6330. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n7-023>

MACKEIVICZ Osmar, Silva Veridiana, Alves de Lara. Avaliação da aprendizagem: o que revelam os discentes do ensino superior. In: Silva AJN, Vieira ARL. *Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade*. Ponta Grossa: Editora Antena, 13p. 2021.

MANSUR, A.F.U., ALVES, A.C. A Importância da avaliação por pares e autoavaliação em Aprendizagem Baseada em Problemas aplicada a um curso de administração. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. esp 1, p. 456-473, 2018.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NICOLA, Rosane de Mello Santo, AMANTE, Lúcia. Rubricas: Avaliação de desempenho orientada às competências na educação superior. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 32, 2021.

PANADERO, E., ALONSO-TAPIA, J. Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación*, Espanha, v.11, n.2, p. 172-197, 2013.

PANADERO, E., JONSSON, A. A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review*, Associação europeia , v.30, 2020.

PEREIRA, Carlos Alexandre Rodrigues et al. *Suporte ao ensino remoto: metodologias ativas de aprendizagem e avaliação formativa*. Rio de Janeiro: Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, 2020.

PORTO, S. A avaliação da aprendizagem no ambiente online. In: SILVA, R. V.; SILVA, A. V. (ed.). *Educação, aprendizagem e tecnologia*. Lisboa: Edições Sílabo, 2005, p. 139-161.

SORDI, MRL, LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias *Revista da avaliação da educação superior*, Campinas: v.14, n.2, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica: projeto político-pedagógico*. Educação superior: projeto político pedagógico. Campinas: Papirus Editora, 2004.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Avaliação formativa da aprendizagem no ensino superior e o compromisso dos docentes e dos gestores. In: MASETTO, Marcos Tarciso. *Inovação no ensino superior*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ZWEIG, S. Montaigne. São Paulo: Mundaréu, 2015.