



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

JOÃO PAULO DOS SANTOS GOMES

AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: influências no processo da aprendizagem do
discente

Maceió
2024

JOÃO PAULO DOS SANTOS GOMES

AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DA
APRENDIZAGEM DO DISCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia pelo Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Orientação: Profa. Dra. Abdizia Maria Alves Barros.

Maceió
2024

AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: influências no processo da aprendizagem do discente

João Paulo dos Santos Gomes

pedagogiajoaogomes@gmail.com

Profa. Dra. Abdizia Maria Alves Barros

(Orientadora)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender as perspectivas, os obstáculos e os estímulos enfrentados por educadores em formação no contexto universitário em relação à avaliação da aprendizagem em seus processos formativos. Para sustentar a discussão, o estudo baseia-se nos trabalhos de Conte (2019), Cappelletti (2015), Hoffmann (1997), Luckesi (1997), Saul (2008), entre outros teóricos, que defendem práticas avaliativas que colocam o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, orientando-se pelas dificuldades encontradas. Adotou-se uma abordagem qualitativa, pois, conforme Minayo (2007), essa metodologia possibilita a exploração de aspectos subjetivos, captando uma rica diversidade de experiências, tanto individuais quanto coletivas. Este estudo tem os objetivos específicos, situar historicamente a avaliação, através dos teóricos que tratam das práticas avaliativas; descrever e compreender algumas percepções teóricas sobre as práticas de avaliação na educação universitária; analisar os dados dos questionários apresentados, após a aplicação do questionário, utilizado como instrumento de investigação. Os resultados evidenciam a necessidade de direcionamentos que promovam uma prática avaliativa voltada para a reflexão crítica, favorecendo uma aprendizagem que contribua para uma formação mais humana e significativa.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino Superior; Aprendizagem; Pedagogia; Práticas Avaliativas;

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um elemento central do ato pedagógico, e, nesta perspectiva, os instrumentos avaliativos desempenham um papel essencial na garantia da qualidade da aprendizagem, como coloca Cappelletti (2015). No campo do ensino superior, percebeu-se que muitos alunos ingressam nas universidades com influências de uma avaliação pautada nos quantitativos com enfoques que não contribuem para um desenvolvimento que prolifere uma aprendizagem que proponha satisfação e prazer na construção do conhecimento.

Diante da compreensão que a avaliação não deve seguir um horizonte

autoritário, que apenas coloca o professor como o detentor do conhecimento, mas como base mediadora do processo de ensino-aprendizagem (Hoffmann, 1997 apud Conte *et al*, 2019) para que se possa superar essa postura que se estabeleceu do professor diante da avaliação.

É relevante refletir sobre o papel crucial das avaliações na garantia da qualidade da aprendizagem e compreender como essa perspectiva é incorporada no contexto universitário. A análise desse cenário das avaliações na universidade surge a partir das minhas próprias vivências, enquanto aluno de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, para buscar esclarecimento sobre os processos e peculiaridades do desenvolvimento da aprendizagem dos discentes perante as influências dos procedimentos avaliativos, tendo em vista todos os desafios existentes do mesmo nos âmbitos constituintes do campo da avaliação. Trazemos como Problema da pesquisa a seguinte indagação, até que ponto a concepção de avaliação, as práticas e experiências e os instrumentos avaliativos no ensino superior influenciam no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos?

Assim, delimitamos os objetivos dessa investigação da seguinte forma: o objetivo geral compreender as perspectivas de educadores em formação no contexto universitário em relação à avaliação da aprendizagem em seus processos formativos.

Como objetivos específicos temos: 1. Situar historicamente a avaliação, através dos teóricos que tratam das práticas avaliativas; 2. Descrever e compreender algumas percepções teóricas sobre as práticas de avaliação na educação universitária; 3. Analisar os dados dos questionários apresentados, após a aplicação do questionário, utilizado como instrumento de investigação.

Este estudo baseia-se nos trabalhos de Conte (2019), Cappelletti (2015), Hoffmann (1997), Luckesi (1997), Saul (2008), entre outros teóricos, que apresentam uma prática de avaliação que coloca o aluno como protagonista em seu processo de ensino-aprendizagem, visando reorientá-lo a partir das dificuldades encontradas. Os autores propõem uma perspectiva de avaliação diagnóstica que possibilita um acompanhamento real do processo de aprendizagem, permitindo a reflexão constante e o suporte necessário para a reorientação no percurso da prática pedagógica.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário online com nove perguntas, desenvolvido para colaborar para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

O questionário foi distribuído aos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, no campus A. C. Simões. Entendo a pesquisa qualitativa como um método que engloba múltiplas perspectivas e considera os variados aspectos do objeto de estudo, segundo Minayo (2007), uma pesquisa parte de um questionamento que surge de algo inquietante da realidade, impulsionando o desejo de entender melhor o fenômeno em questão. Nesse contexto, o questionário foi elaborado com o objetivo de investigar as percepções e experiências dos participantes, buscando identificar se há perpetuação ou transformação na realidade estudada.

Este artigo foi estruturado em seis partes: 1) Introdução 2) Percorso histórico da avaliação 3) Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior: Redefinido Processos – o que nos apontam os teóricos? 4) Percorso Metodológico 5) Percepções dos Estudantes de Pedagogia sobre Avaliação da Aprendizagem em Contexto Universitário. 6) Considerações Finais.

Cappelletti (2015) destaca a importância de realizar análises que promovam reflexões significativas sobre as problemáticas encontradas nos procedimentos avaliativos, especialmente no ensino superior. Essas reflexões podem ajudar na contribuição para a superação e transformação do contexto social, incentivando uma postura crítica e comprometida no âmbito educacional.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO

Para refletirmos sobre a avaliação da aprendizagem, no momento atual, é indispensável nos retornarmos às formas como a atividade de avaliar vem se constituindo ao longo dos últimos tempos. A história da avaliação é bastante vasta. Para se ter uma ideia, desde a idade antiga há vestígios do ato de avaliar. As dimensões são variadas que esse campo abrange, visto a grande magnitude que reverberam socialmente e ganhou ainda mais veemência com os processos educacionais (Sobrinho, 2003). Não pretendemos abarcar sobre cada momento histórico da avaliação, mas buscar identificar os principais marcos históricos deste campo, diante deste mundo em permanente transformação, assim como tal também o horizonte da avaliação.

A avaliação está intrinsecamente vinculada aos processos sociais de cada época, de modo que suas concepções refletem indicadores do contexto vigente em que estavam inseridas. Foram identificados quatro momentos cruciais que marcam mudanças significativas nos pressupostos conceituais e funções da avaliação. A periodização deste percurso histórico é bastante complexa, por isso este estudo baseou-se nos pontos que Stufflebeam e Shinkfield (1987), citados por Silva e Gomes (2018), considerando o estudo do campo avaliativo. Desta forma, os autores esquematizam o desenvolvimento do campo da avaliação educacional.

O primeiro momento ocorreu entre 1890 e 1930, Stufflebeam e Shinkfield (1987 apud Silva; Gomes, 2018, p. 356), denomina esse período de pré-tyler, visto a importância do teórico Ralph Tyler na construção dos estudos sobre o campo da avaliação. Segundo Luckesi (2021) Tyler foi o pioneiro no processo de sistematização da avaliação da aprendizagem, além de ser um grande contribuinte na área de currículo. Seus estudos exerceram significativa influência em toda educação. Este primeiro período apresenta uma visão positivista de ciência e de mundo. A avaliação é concebida com características voltadas para medir ou mensurar, sendo extremamente técnica. O foco recai sobre a utilização de testes, permitindo sua associação com a psicologia, já que a medição se estabelece como o objeto central dessa área.

Do ponto de vista disciplinar, a concepção de avaliação como mensuração/medição é produto fundamental do campo da psicologia. Segundo Arredondo e Diago (2009), a palavra avaliação sequer era mencionada nos livros e manuais à época. A principal preocupação dos cientistas centrava-se na mensuração de atributos de crianças e jovens em idade escolar e no recrutamento de soldados para as forças armadas, no caso dos Estados Unidos. (Silva; Gomes, 2018, p. 356)

Segue-se, então, a elaboração de testes e medidas aplicados à educação, consolidando-se no século XX na área educacional, por meio do avanço do campo da psicologia, Sobrinho (2003), Silva e Gomes (2018) destacam que a avaliação ganha uma nova perspectiva nos estudos da psicologia, uma vez que a aprendizagem passa a ocupar um papel central nesse período. Apesar disso, a avaliação ainda se apresentava descontextualizada naquela época.

Conforme mencionado anteriormente, Ralph Tyler foi um dos teóricos que mais influenciou na construção dos estudos e concepções no campo da avaliação. O segundo momento, denominado “Tyler”, recebeu essa nomenclatura de Stufflebeam

e Shinkfield (apud Silva; Gomes, 2018, p. 356). Observa-se que, em 1934, Tyler, marcou a sua contribuição como teórico no campo da avaliação ao defender que educação deveria ser orientada por objetivos previamente estabelecidos. A avaliação, nesse contexto, seria um meio de medir até que ponto o comportamento desejado foi alcançado pelo discente. Luckesi (2021) nos apresenta a esquematização proposta por Tyler

1) Ensine aos estudantes alguns conteúdos a ser apreendidos; 2) investigue a qualidade do aprendido; 3) caso aprendizagem tenha sido realizada de modo satisfatório, ótimo; seguir em frente; 4) caso aprendizagem tenha se apresentado com qualidade insatisfatória, deve-se ensinar de novo. (Luckesi, 2021, p.228)

Observa-se, conforme aponta o autor, que era necessário haver uma conformidade entre o objeto de conhecimento e os objetivos que a avaliação buscava alcançar como finalidade. Fica evidente a proposta de observar a eficiência escolar, considerando todos os eixos dos processos pedagógicos. No entanto, segundo Sobrinho (2003), a avaliação permanecia desconectada do processo de desenvolvimento curricular, pois apenas seu foco estava restrito aos resultados e à eficiência do sistema escolar. Não havia uma preocupação real com os princípios consistentes decorrentes desses processos, mas apenas com a verificação dos resultados. A avaliação continuava sendo estabelecida por meio da técnica, sem se distanciar do conceito de medida, mas indo além, com centralidade na busca de uma posição do estudante que correspondesse à forma eficiente estabelecida. Dessa maneira, evidenciava-se ainda mais o autoritarismo.

O terceiro momento constitui-se de uma concepção de avaliação baseada em juízo de valor, estabelecida por Stufflebeam e Shinkfield (1987) como o período do *realismo*, entre os anos de 1958 e 1972. A avaliação, em decorrência das demandas sociais, principalmente provenientes dos Estados Unidos, assumiu características empresariais, com foco em apurar como os recursos aplicados à educação estavam sendo utilizados. Sobrinho (2003) aponta que todos os aspectos que permeiam os processos educacionais estavam sendo avaliados, incluindo os docentes, discentes, metodologias, entre outros. A ênfase estava nas cobranças sobre ineficiência do aprendizado que os discentes não estavam alcançando nas instituições escolares.

A avaliação deixou de se pautar apenas no atingimento de objetivos, pois, em decorrência das novas políticas daquele período, passou a se centralizar em suas

funções, promovendo mudanças no processo, não mais apenas no produto educacional. Durante esse terceiro momento, surgem conceitos importantes, como “avaliação somativa”, “avaliação formativa” e “avaliação global”, elaborados por Scriven e Stake. (Silva; Gomes, 2018).

O quarto momento ocorreu na década de 1970, e é durante esse período que, segundo Silva e Gomes (2018) ocorreram transgressões no campo da avaliação. Essa área começa a ganhar maior notoriedade no campo da investigação, e passa a ser percebida sob uma nova ótica, revelando a grande complexidade que envolve essa atividade. A avaliação se torna uma prática política e ética, com dimensões que vão muito além da simples mensuração de resultados acadêmicos.

O termo “negociação”, nos parâmetros da avaliação, ganha ênfase devido a esse novo paradigma, que valoriza a ampla participação e reconhece a complexidade da educação na tentativa de promover valores democráticos. Esse período, iniciado em 1973, permanece vigente até os dias atuais. No entanto, embora esteja em curso, assim como os momentos anteriores, apresenta desafios e limitações que precisam ser observados e refletidos, a fim de buscar as mudanças necessárias para realizar uma avaliação mais eficiente e comprometida com a transformação social.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REDEFINIDO PROCESSOS – O QUE NOS APONTAM OS TEÓRICOS?

A avaliação, intrinsecamente, em sua conjuntura é orientada para uma ação, pois apresenta uma finalidade que a direciona para um propósito determinado, tendo em vista o objeto da ação com o qual interage (Luckesi, 1997). No âmbito educacional, os indivíduos que estão no processo de aprendizagem são conduzidos a enfrentar consequências em função dos movimentos do ato de avaliar. Deve-se compreender que o processo de avaliação é amplo, não se restringindo apenas a estratégias mecanizadas, mas se envolvendo a aplicação de várias atividades da vida humana, o que o torna uma atividade multifacetada.

A entrada dos estudantes no Ensino Superior, especialmente nas universidades públicas, segundo Novaes (*et al*, 2013) carrega consigo uma carga emocional significativa, associada à avaliação, permeada por sentimentos como medo, ansiedade e receio, que resultam das experiências e vivências desses

indivíduos em outras instituições educacionais. Diante da formalidade e das exigências inerentes ao Ensino Superior, os estudantes enfrentam diversos anseios em relação a essa nova dinâmica educacional. Portanto, é fundamental que os docentes adotem uma postura diferenciada para lidar com essa realidade, compreendendo e atendendo às necessidades específicas desse contexto acadêmico como nos aponta Conte (*et al*, 2019, p.10) em sua proposição conceitual de avaliação

[...] se entendemos a avaliação no sentido de ser ponto de recomeço e de traçar medidas e estratégias frente ao ato pedagógico. À vista disso, há que se considerar como essas alunas chegam ao curso (ponto de partida com relação ao acúmulo teórico); quais os seus anseios, limitações e proposições.”

A complexidade do ato de avaliar o processo da aprendizagem impede a existência de fórmulas prontas que funcionem para todos os indivíduos. O aluno se envolve por completo, tornando-se um dos principais responsáveis pelo seu processo de crescimento. Desta forma, a avaliação não deve ter apenas o objetivo de atribuir notas, pois, ao focar nesse aspecto, acaba por rotular os indivíduos, estimulando a perpetuação de paradigmas em todo seu processo social e humano. É necessário, portanto, esclarecer meios que possibilitem o aprimoramento da aprendizagem e que promovam o rompimento dessa conjuntura estabelecida, baseada em um enquadramento social baseado nos ideais liberal conservador.

O ato de avaliar no âmbito educacional compreendido como uma ação que compete influências, pois segundo Saul (2008, p.4) “incide sobre práticas educativas e, conseqüentemente, as decisões que precisam ser tomadas sobre métodos, procedimentos e instrumentos”. Assim, ao considerar que o ato de avaliar envolve decisões, é necessário que o docente escolha os instrumentos avaliativos mais adequados, os quais podem influenciar o percurso de desenvolvimento da aprendizagem do aluno. A maneira como o professor utiliza suas atividades avaliativas em sua ação educativa retrata as suas concepções de mundo.

Luckesi (1997) aponta que o contexto em que nossa sociedade se encontra está marcado por uma tendência conservadora. A avaliação, tanto na educação básica, quanto na Educação Superior, pode ser utilizada pelo docente como uma ferramenta de controle e autoridade, tornando-se um meio de exercer poder sobre os discentes. Avaliar é um ato político, no qual a participação se constitui como uma

atividade que tanto o avaliador quanto o avaliado experimentam mudanças qualitativas.

Segundo Hoffmann (apud Conte *et al*, 2019, p. 4), a avaliação é o ponto a partir do qual o professor constrói seu percurso de ensino, seja na educação básica, seja na educação superior. Isso ocorre por meio da análise e verificação do que os alunos estão construindo em relação ao seu aprendizado. Entretanto, muitas vezes, a avaliação é erroneamente compreendida como o ponto final dos processos de aprendizagem. No contexto da ação docente, a prática de avaliar é inerente à atividade do professor, exigindo do professor uma postura comprometida e responsável na formação, assim como nas decisões que precisa tomar (Freire, 1997). A avaliação da aprendizagem não deve ser vista como uma ação terminal, mas como um processo contínuo de formação humana, funcionando como uma ferramenta flexível para orientar o processo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem. Proporcionando o acompanhamento sobre o desenvolvimento dos alunos, além de orientar ajustes necessários no percurso educacional, especialmente em cursos de formação de formadores.

Luckesi (1997) ressalta que uma abordagem inadequada do professor em relação à sua proposta de avaliação pode contribuir para a evasão e caracteriza a prática classificatória como antidemocrática, por não promover uma tomada de decisão voltada à progressão, preocupando-se apenas com a expectativa de avanço nas etapas de ensino. Para uma formação humana comprometida com a aprendizagem do aluno, cabe ao campo universitário direcionar esforços para meios que favoreçam o progresso da aprendizagem.

Dentro deste cenário, compreendo a categoria Avaliação da Aprendizagem, sob uma ótica crítica, diagnóstica, emancipadora, libertadora, contínua e formadora, na qual se discutem as nuances de sua reconfiguração e de suas funcionalidades. Com base nos estudos de Hoffmann (1997) e Luckesi (1997) e outros teóricos que caminham nesta mesma compreensão de avaliação, sugere-se a adoção de uma abordagem avaliativa que reconheça o aluno no contexto do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de superar as dificuldades identificadas durante esse processo. A abordagem delineada por esses autores destacam a avaliação como um instrumento diagnóstico, acompanhando de forma contínua o desenvolvimento da

aprendizagem.

Esse acompanhamento deverá também funcionar como um suporte para que o professor, no ensino superior, reorienta sua prática pedagógica, considerando possíveis rupturas com uma abordagem bancária e cartesiana de avaliação. Isso permitirá que o professor realize uma autoavaliação, repense, reflita e promova mudanças, ou não, em aspectos de sua prática educativa. Avaliação diagnóstica, contínua ou mediadora não deve ser desenvolvida por meio de ações isoladas, mas como auxílio no processo de aprendizagem, investigando as causas das dificuldades e evitando interferências negativas no desenvolvimento dos alunos.

No campo do Ensino Superior, como aponta Conte (*et al*, 2019, p. 4) “é preciso levar em conta se o tipo de avaliação adotado serve a um propósito específico como por exemplo, avaliar superficialmente ou em profundidade.” Quando realizada de maneira inadequada, a avaliação pode gerar consequências negativas, sendo a evasão uma delas. Uma avaliação mal conduzida pode criar um ambiente de desmotivação, ansiedade e até mesmo desinteresse pelos estudos, levando os alunos a abandonarem seus percursos acadêmicos.

Ao esclarecer a finalidade da avaliação, o docente escolhe entre ensinar para um viés emancipador, comprometido com a transformação social (Luckesi, 1997), ou apenas para distribuir notas - mesmo que sejam baixas - sem uma real preocupação com o progresso de aprendizagem do aluno. Diante dessa dicotomia no ato avaliativo, torna-se essencial uma mudança na elaboração das avaliações, abandonando atitudes que geram sentimentos negativos nos discentes. Conforme Saul (2008, p. 6), é necessário adotar uma avaliação que esteja “profundamente para um compromisso com a vida, com a justiça e com a libertação.”.

Por meio do redirecionamento da avaliação da aprendizagem no ensino superior, coloca-se contraposições aos pressupostos conservadores, os quais se inclinam para a classificação e seleção, perpetuando um encaminhamento para uma sociedade marcada pela injustiça social, onde apenas alguns indivíduos têm acesso as melhores oportunidades e condições de vida. Esse cenário prolifera um mundo social pautado na classificação dos sujeitos como “bons”, “médios” e “inferiores” (Luckesi, 1999), estabelecendo um “modelo estatal reduz a avaliação educacional a

um procedimento de controle, definindo hierarquicamente normas para todo o sistema de ensino (Cappelletti, 2015, p. 05).

Outro ponto que merece destaque é a percepção dos discentes em relação à avaliação. Segundo Conte (*et al*, 2019), o momento em que os alunos do Ensino superior se deparam com um instrumento avaliativo, mais especificamente a prova, pode ser comparada, em termo simbólico, a uma experiência de tortura e desgosto. Isso ocorre por que, em nossa história, a cultura da avaliação está associada a algo punitivo e negativo, sendo visto como o momento de “descobrir” se o aluno realmente estudou. Estamos inseridos em um contexto social em que a culpa é uma herança da nossa cultura “ocidental-cristã”, (Luckesi, 1999).

Esse modelo de avaliação, direcionado exclusivamente pela perspectiva de classificação, acaba promovendo uma compreensão limitada do indivíduo sobre seu valor, fazendo-o acreditar que sua maneira de estar no mundo é determinada pelas avaliações que marcaram sua trajetória. Assim, sua existência passa a ser definida e condicionada por notas que, muitas vezes, foram atribuídas por um sistema falho. As consequências para a vida do sujeito são profundamente significativas, levá-lo, em alguns casos, a desistir de diversos processos sociais, em razão ao julgamento de suas experiências anteriores.

Para direcionar a elaboração de instrumentos avaliativos que garantam uma aprendizagem de qualidade ao aluno (Luckesi, 1999), é fundamental extinguir a cultura da avaliação classificatória. Os cursos de formação para professores representam um campo de autonomia essencial para essa transformação, pois é nesse espaço formativo que os educadores desenvolvem práticas que refletem o seu fazer pedagógico. É crucial que os docentes reavaliem as concepções que sustentam suas práticas avaliativas, adotando pressupostos que promovam uma formação voltada para a ressignificação da aprendizagem. O objetivo é proporcionar um ensino centrado na qualidade do aprendizado do aluno, afastando-se das conotações negativas historicamente associadas à avaliação.

Portanto, reconhecendo a importância significativa das instituições de ensino superior, torna-se necessário repensar a abordagem da avaliação da aprendizagem. É fundamental construir práticas avaliativas que promovam uma formação

significativa, baseando-se em um processo contínuo e sob uma perspectiva emancipatória. Esse movimento deve afastar-se de relatos de hostilidade por parte dos sujeitos, garantindo condições para que os alunos permaneçam no ambiente universitário. Cabe ao professor e à comunidade acadêmica, por meio de suas ações educativas, refletir sobre suas práticas e propor desafios que incentivem a troca de ideias. É essencial transcender uma avaliação autocentrada e avançar para uma abordagem que contemple todas as dimensões do processo educativo, conectando-o à construção do conhecimento de forma integrada e significativa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.

O estudo em questão foi desenvolvido em cinco etapas, com o objetivo de realizar o mapeamento da pesquisa. Adotou-se uma abordagem qualitativa, pois, conforme Minayo (2007), esse tipo de metodologia possibilita a exploração de aspectos subjetivos, permitindo captar uma ampla riqueza de experiências, tanto individuais quanto coletivas. Além disso, a abordagem qualitativa contribui para a compreensão dos significados atribuídos pelas pessoas às suas realidades e à dinâmica de seu cotidiano.

As etapas do estudo foram organizadas da seguinte maneira: inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico em bases de dados, com foco em questões relacionadas aos processos históricos da avaliação e às práticas avaliativas no contexto da educação universitária. Na segunda etapa, os materiais identificados foram analisados, aplicando-se critérios coerentes para determinar sua relevância e permanência na pesquisa. No terceiro momento, foi elaborado um questionário com o objetivo de aprofundar as questões propostas pelo estudo. O questionário foi estruturado com base em três categorias principais: concepção de avaliação, práticas e experiências, e instrumentos avaliativos. Essas categorias foram definidas para possibilitar uma análise abrangente das percepções dos alunos. Dessa forma, buscou-se compreender como os alunos percebem a avaliação, quais experiências vivenciaram nesse processo e como enxergam os instrumentos utilizados para apoiar seu desenvolvimento. Na quarta etapa, o questionário foi aplicado a nove alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, utilizando o formulário Google como ferramenta. Por fim, a

quinta etapa consistiu na organização e redação do texto, consolidando os resultados obtidos.

5 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.

Esta pesquisa se fundamenta nas experiências atuais de nove estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, com objetivo de identificar suas percepções sobre como compreendem o processo de avaliação e as influências em suas aprendizagens durante o percurso de formação para docente em contexto universitário.

Foi aplicado um questionário com nove perguntas, por meio do Formulários Google, no mês de agosto de 2024, direcionado para 15 alunos, dos quais obteve-se apenas nove respostas. Por se tratar de um trabalho vinculado a processos humanos, os resultados obtidos foram analisados sob uma ótica qualitativa da realidade. Os participantes serão identificados numericamente, de acordo com a ordem em que responderam o questionário, essa escolha de reconhecimento dos participantes surge para garantir o sigilo dos envolvidos

Como categorias de análise tivemos: a concepção de avaliação, as práticas e experiências e os instrumentos avaliativos. O relato que buscamos identificar é como os alunos se relacionam com o objeto “avaliação da aprendizagem” em contexto universitário, quais são as principais consequências na aprendizagem dos alunos. Destaco também que nem todas as perguntas que foram disponibilizadas serão analisadas neste estudo, pois durante o processo de pesquisa percebemos que elas estavam desvinculadas e fora do que se é proposto neste estudo.

5.1 Concepção de Avaliação

Para buscar a compreensão sobre a concepção de avaliação que os alunos têm ao participar de um curso de formação para a docência, foram disponibilizadas duas perguntas: 'Para você, o que é avaliar?' e 'Como você percebe a avaliação no ensino superior?'

“No contexto da minha escolaridade, percebo o ato de avaliar como um processo que promove a desigualdade, pois como poderia haver igualdade

num processo que avalia pessoas diferentes de uma única forma?” (2024, Aluno1)

“Uma ferramenta para analisar, classificar” (2024, Aluno 3)

“Buscar conhecer o nível de conhecimento do estudante” (2024, Aluno 5)

“É averiguar o retorno das metodologia e ensinamentos docentes, avaliar o trabalho docente e discente.” (2024, Aluno 7)

A partir das respostas do questionário, podemos perceber que os alunos trazem uma concepção de avaliação baseada nas experiências acumuladas ao longo do tempo. Cada discente, conforme o seu período de formação, expressa uma concepção distinta de avaliação em comparação com os estudantes de outros períodos. Acredita-se que essa variação na percepção da avaliação seja resultado do conhecimento sistematizado adquirido e das experiências vivenciadas em contextos avaliativos.

O aluno 1 aponta que os processos avaliativos na universidade envolvem seletividade, ou seja, a classificação dos indivíduos. Ele acrescenta que, na universidade, a avaliação ocorre de maneira semelhante à das instituições de ensino fundamental e médio, apresentando um caráter classificatório e superficial. Conte (2019) explicita a ideia de que a avaliação deve ser justa, equilibrada e construtiva, promovendo um ambiente positivo em vez de gerar tensões ou divisões entre todos os envolvidos, buscando um acompanhamento que minimize os impactos negativos.

Nas respostas, percebe-se que o processo de avaliação é multifacetado; isso fica bastante explícito. Na maioria das respostas, a avaliação é vista apenas como o significado de dar notas ou conceitos sem interpretação real da realidade e sem reflexão sobre seu significado, assumindo apenas uma exigência burocrática. O estabelecimento dessa realidade coloca a avaliação de forma arbitrária, não levando em conta o sentido da aprendizagem que está sendo desenvolvida. Será que os professores estão realmente avaliando os alunos para uma formação significativa? Hoffmann (1997) destaca que a avaliação é o meio que possibilita um novo olhar, permitindo fazer as transformações necessárias. Assim, a avaliação deve estar entrelaçada ao processo educativo.

A partir disso, percebe-se que a avaliação, segundo os alunos, se divide entre um ato de eliminação, quando não considera as múltiplas diferenças individuais, e um instrumento diagnóstico, quando estabelecida para assimilar e aprimorar o aprendizado. A avaliação defendida neste estudo deve ser inclusiva, formativa e direcionada para o desenvolvimento dos alunos, respeitando seus processos individuais.

5.2 Prática e Experiência

Na busca por compreender as experiências relacionadas ao processo de avaliação, formulou-se a terceira pergunta, com o objetivo de provocar reflexões que permitam analisar como os alunos são impactados pelas práticas avaliativas adotadas pelos professores no contexto universitário. Essa abordagem possibilita identificar as tendências predominantes nas práticas avaliativas realizadas nesse ambiente. A questão levantada é: *‘Na sua perspectiva, qual é a concepção predominante de avaliação da aprendizagem utilizada pelos professores universitários?’*

“Predominantemente de medição de capacidades” (2024, Aluno 1)

“Geralmente são parecidas, com seminários cansativos, que não garantem que o estudante aprendeu. Com provas diretas, que também não garantem que quem a fez não tenha domínio do conteúdo.” (2024, Aluno 2)

“Diversificado em métodos mas quantitativa em conhecimentos específicos (de cada disciplina) “ (2024, Aluno 6)

“Precisa melhorar em diversos aspectos, seja ela dinâmica ou não. Pois, somente modelo de provas escritas não é avaliar por completo o discente.” (2024, Aluno 7)

Conforme as respostas fornecidas pelos alunos, todos demonstraram uma visão crítica sobre a concepção de avaliação da aprendizagem, sugerindo uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Eles destacaram a limitação de certos instrumentos avaliativos em abordar de forma integral o aprendizado do aluno. Isso leva à necessidade de refletir se as estratégias de avaliação estão, de fato, alinhadas com os compromissos educacionais voltados ao desenvolvimento de habilidades práticas e reflexivas. Além disso, é essencial promover modificações que

rompam com os paradigmas tradicionais, ainda profundamente enraizados nas complexidades da educação, e, conseqüentemente, da avaliação. Embora os participantes tenham mencionado a diversidade nos instrumentos avaliativos, ainda prevalece uma abordagem desconectada da realidade, pautada principalmente em critérios quantitativos. Essa permanência em práticas pré-estabelecidas, que não promovem uma formação efetiva no ato educativo, mostra-se inadequada em um mundo que está em constante transformação. Isso exige uma reavaliação das práticas de ensino e avaliação, para que estas se tornem mais dinâmicas, significativas e alinhadas às demandas contemporâneas.

Os alunos 2 e 3 comentam que, mesmo quando os docentes tentam adotar uma abordagem formativa, não conseguem superar o modelo tradicional de avaliação, que é baseado em um enfoque sentenciativo. Concordo com Conte (2019) quando afirma que a falta de envolvimento pleno em uma avaliação formativa resulta em um simples ato de avaliar, que permanece na superficialidade e serve apenas para disfarçar as reais dificuldades, impedindo a consecução dos objetivos essenciais na construção do conhecimento. Além disso, esse modelo negligencia o potencial reflexivo e formador do processo avaliativo.

“[...] Avaliação não necessariamente precisa ser aquela tradicional que conhecemos, existem formas diferentes de avaliar” (2024, Aluno 8)

“[...] percebo o ato de avaliar como um processo que promove a desigualdade, pois como poderia haver igualdade num processo que avalia pessoas diferentes de uma única forma?” (2024, Aluno 1)

Ainda que os alunos reconheçam que as mudanças em direção a uma prática de avaliação que promova uma aprendizagem de qualidade estão sendo desenvolvidas de forma bastante lenta, eles questionam que os professores realizam o ato de avaliar de maneira desconectada do processo de ensino-aprendizagem. Os registros indicam que os alunos estão começando a compreender, de forma mais ampla, as diversas possibilidades que a atividade de avaliar pode oferecer.

Buscando identificar de que forma as propostas de avaliação oferecem meios para a construção do conhecimento, foram feitas as seguintes perguntas: "As práticas de avaliação do seu professor proporcionam a elaboração de conhecimento?" e "Seu professor incentiva, nas atividades, a proposição de desafios

e a orientação para a formalização das aprendizagens que estão sendo construídas?".

De modo geral, os alunos apontam, nas duas questões, que as práticas de avaliação que promovem um aprendizado significativo dependem do docente, como fica evidente na resposta do aluno 6: "Alguns sim, a maior parte nem tanto." Em algumas respostas, destaca-se o descontentamento com a metodologia utilizada, como citado pelo aluno 7: "São poucos professores que fazem isso." Nesse contexto, observa-se que a atividade do professor não é frequentemente questionada por ele próprio, o que dificulta a implementação de mudanças que poderiam qualificar o processo de aprendizagem.

A prática avaliativa não deve se limitar aos objetivos determinados pelo professor, pois isso centraliza sua ação. Quando tratada dessa forma, segundo Cappelletti (2015), o conhecimento é entendido como algo fechado e sem possibilidades de expansão, resultando em uma prática avaliativa voltada apenas para controle e verificação da aprendizagem. É fundamental promover uma abordagem avaliativa que incentive a reflexão sobre as interações sociais ocorridas durante os processos de avaliação.

Buscando identificar como os alunos participam de forma ativa na avaliação, elaboramos as seguintes perguntas: 'Como você avalia seu desempenho em uma avaliação?'

"Quando a avaliação não cumpre o objetivo de ajudar na evolução do aluno, em vez disso, acaba o categorizando-o como alguém que não absorveu o assunto." (2024, Aluno 7)

"Maneira equivocada quando se pensa no pedagógico." (2024, Aluno 6)

A pesquisa revela que, quando mal estruturada, a atividade de avaliar pode desestimular o aprendizado, comprometendo a motivação e a autopercepção do aluno em relação às suas capacidades. Isso se evidencia nas observações dos alunos, que afirmam conseguir realizar uma autoavaliação apenas quando os processos avaliativos se afastam de práticas tradicionalistas, como coloca o aluno 2 "Numa avaliação processual sinto que me desenvolvo muito bem, mas em avaliações pontuais nem tanto". Para uma docência de maior impacto positivo, é

indispensável transformar esses processos formativos, abrindo novos horizontes de possibilidades e desvinculando a avaliação de instrumentos que geram receio e insegurança no corpo discente.

Para investigar maneiras de implementar uma prática de avaliação que estimule a reflexão sobre o processo de aprendizagem no contexto universitário, tanto para o aluno quanto para o professor, foi realizada a seguinte pergunta: "De que forma pode-se efetivar uma prática avaliativa que vise à reflexão sobre a aprendizagem?"

Os alunos destacam e defendem que o foco da avaliação deve ir além da simples atribuição de notas, tornando-se uma ferramenta para promover a melhoria contínua do aprendizado.

"Uma avaliação processual e diversificada, que busca também o desenvolvimento crítico e político (trabalhos autorais, vinculados à observação a realidade)" (2024, Aluno 1)

"Onde seja algo gradativo, que seja interessante para os alunos" (2024, Aluno 2)

"Encorajando os alunos a desenvolverem o senso crítico, possibilitando as experiências dele dentro da sala de aula e uma didática reflexiva e objetiva dos conteúdos." (2024, Aluno 5)

Essas respostas ressaltam a importância de uma avaliação processual e diversificada, o que constitui um aspecto fundamental para práticas avaliativas mais inclusivas e reflexivas. Paulo Freire (1997) defende a necessidade de transformar as práticas avaliativas, avançando em direção a uma abordagem mais humana e democrática, que valorize a vitalidade do processo.

É uma ação comprometida com a transformação, que promove o constante impulso à reflexão do educador, acompanhando individualmente o progresso dos alunos na trajetória do conhecimento. De forma alguma deve estar desvinculada do processo educativo (Freire, 1997), pois está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do aluno, constituindo-se não como um fim, mas como uma possibilidade.

5.3 Instrumentos avaliativos

Em relação aos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, foi

elaborada a seguinte questão: ‘Quais instrumentos avaliativos causaram distanciamento e trouxeram sentimentos negativos para você?’

“Provas e trabalhos que não me ajudaram em nada” (2024, Aluno 2)”

“Provas abertas geralmente trazem ansiedade na maioria dos alunos” (2024, Aluno 4)

“Provas escritas e com diversas questões abertas, sinto que preciso memorizar. É mais interessante poder discorrer sobre um assunto livremente.” (2024, Aluno 5)

“Provas, o tradicional onde sentamos na cadeira e escrevemos em uma folha com várias questões e de brinde a pressão e tensão do ambiente.” (2024, Aluno 8)

A maioria dos alunos destacou a prova, afirmando que esse método de avaliação não consegue detectar se a aprendizagem foi desenvolvida de forma satisfatória e se se integrou às experiências propostas durante o processo de formação. Os alunos apontam que não há criticidade na escolha dos instrumentos que melhor favorecem uma aprendizagem formativa. Luckesi (1997) nos alerta de que, quando predomina o interesse do professor ou do sistema de ensino, a avaliação muitas vezes acaba se tornando um fim em si mesma, um ritual de controle e julgamento que não contribui para o aprendizado real.

Fica evidente o sentimento de repugnância dos alunos ao lidar com a prova e o desconforto que este instrumento lhes causa. Os sistemas tradicionais de avaliação, como as provas mencionadas pelos alunos, geram consequências, especialmente na atribuição de notas, criando divisões, tensões e contrastes entre os envolvidos no processo educativo. A sala de aula se torna um ambiente de competição entre os alunos, promovendo sentimentos de não pertencimento, o que é contrário à proposta de colaboração mútua na construção do conhecimento.

Ressaltando o ponto central da discussão desta pesquisa, que se baseia na compreensão da educação de indivíduos humanos dentro da rede complexa inerente a todos os processos humanos, inclusive na avaliação, o docente deve adotar em suas abordagens uma forma flexível e aberta, com uma compreensão profunda dos processos avaliativos. Se estamos comprometidos com uma ação que promova a mudança social e se afaste de uma ótica autoritária, é necessário que essa prática esteja vinculada aos processos históricos, sociais e políticos de cada sujeito envolvido nos processos educativos.

A partir da perspectiva dos alunos, compreendo que o problema não se resume apenas às práticas de avaliação do professor, mas também à rede complexa do sistema educacional, que não proporciona condições dignas para a realização formativa, questões que não foram abordadas neste estudo, pois fogem do objetivo proposto. Ou seja, o problema é complexo e exige soluções igualmente complexas, o que ainda representa um desafio. É claro que não vamos ignorar as questões relacionadas às práticas de avaliação do professor, mas devemos buscar refletir sobre a raiz dessa conjuntura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se a discussão sobre a abordagem da avaliação sob a perspectiva de alunos de pedagogia em formação no contexto universitário, reafirmando as considerações obtidas a partir dos questionamentos levantados ao longo deste estudo. Ressalta-se a necessidade de um processo de avaliação mais humanizado, que esteja ao alcance de todos os envolvidos. É fundamental reconhecer que uma das funções do campo universitário e da educação, de modo geral, é garantir o acesso ao conhecimento de forma inclusiva e acessível. Dessa maneira, os processos avaliativos devem evitar o desestímulo e, ao contrário, atuar como um incentivo para que os alunos superem os objetivos inicialmente propostos.

Percebe-se que a atividade de avaliação no ensino superior exerce uma influência significativa sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos discentes. Quando os processos de avaliação são bem planejados e focados no desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, os mesmos têm o potencial de impulsionar o aprendizado, promovendo a autonomia e o aprofundamento do conhecimento. Por outro lado, quando os processos avaliativos são conduzidos de forma rígida e excludente, pautados exclusivamente em critérios quantitativos e voltados apenas para a medição de desempenho, acabam limitando o processo de aprendizagem. Essa abordagem promove uma cultura de memorização e superficialidade, que não estimula a construção efetiva do conhecimento. Nesse contexto, os alunos tendem a priorizar a obtenção de boas notas em detrimento do desenvolvimento de habilidades complexas e do pensamento crítico, essenciais para a transformação e a construção significativa do conhecimento.

Os processos avaliativos devem constituir um diagnóstico positivo, alinhado à realidade em que estão inseridos, e que orientem decisões voltadas para a superação dos problemas identificados. Além disso, é essencial que o aluno seja visto como uma fonte de mudança, desenvolvendo a autopercepção dos seus percursos de aprendizagem e o protagonismo em sua própria trajetória ao longo do processo educativo.

Obteve-se que é necessário promover um trabalho de conscientização, estudo, discussão e aprofundamento teórico no âmbito universitário, com o objetivo de repensar os princípios que devem orientar a prática educativa dos professores, especialmente no que se refere à perspectiva de mudança nos processos avaliativos. Considerando que, em muitos casos, a ausência de políticas públicas voltadas à formação de professores para o ensino superior resulta em práticas avaliativas desprovidas de critérios científicos adequados. Essa lacuna compromete a qualidade do ensino e dos processos educativos. Com a implementação de qualificações adequadas, é possível estabelecer parâmetros que incentivem uma atuação docente mais comprometida e alinhada com os objetivos educacionais.

As modificações necessárias estão, definitivamente, ao alcance do professor. Com competências e formação adequadas, valorização e estímulo, é possível que o docente atue para superar um sistema excludente, consolidado, na maioria das vezes, por práticas avaliativas pautadas apenas na classificação.

Nesse processo de transformação significativa, o professor é um dos protagonistas. Superar essas barreiras é essencial para que o aluno avance em seu processo formativo de maneira consciente e esclarecida, explorando possibilidades de mudança tanto no processo educativo quanto em sua futura atuação como docente. A universidade, por sua vez, deve estar a serviço do empoderamento e atuar como um canal disseminador de propostas avaliativas comprometidas com a transformação social e o aperfeiçoamento intelectual do aluno.

Espera-se que a divulgação desta pesquisa possa estimular reflexões mais profundas no contexto educacional do ensino superior. A avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um instrumento para repensar práticas e abrir caminhos, e não como uma ferramenta que encerra possibilidades. É fundamental

que os educadores também se autoavaliem, reconhecendo que o fracasso escolar nem sempre está relacionado à aplicação do conhecimento pelo aluno e assumindo-se uma postura coerente com o ideal que se pretende com a educação é essencial para promover transformações. Isso inclui buscar meios para romper com um sistema engessado e tradicional, caracterizado por uma educação bancária, que se concentra exclusivamente na atribuição de notas, deixando de lado a construção significativa do aprendizado.

REFERÊNCIAS

CONTE, Isaura Isabel; PAULO, Fernanda dos Santos; BIERHALS, Patricia Rutz. Avaliação do ensino-aprendizagem na educação superior: reflexões da experiência. **Revista Coca**, Belém, 2019.

CAPPEELLETI, Isabel Franchin. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediações, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAUL, Ana Maria. Referenciais Freireanos Para a Prática da Avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 2008.

SILVA, A.L. da; GOMES, A. M. **Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350–384, 2018. DOI: 10.18222/eae.v29i71.5048. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5048>>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DE NOVAES, CAROLINE GÉSSICA GOMES et al. AS INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO DA

APRENDIZAGEM SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO ACERCA DAS RELAÇÕES DAS GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO E AS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS DE COPING. **INTERNATIONAL JOURNAL EDUCATION AND TEACHING (PDVL)** ISSN **2595-2498**, v. 6, n. 1, p. 39-55, 2023.