

## A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ALÉM DAS PROVAS TRADICIONAIS: MÉTODOS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA E CONTÍNUA NO ENSINO SUPERIOR

### LEARNING ASSESSMENT BEYOND TRADITIONAL EXAMS: FORMATIVE AND CONTINUOUS ASSESSMENT METHODS IN HIGHER EDUCATION

### A EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE MÁS ALLÁ DE LOS EXÁMENES TRADICIONALES: MÉTODOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y CONTINUA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Jociane Pereira de Sousa<sup>1</sup>  
Oslene da Silva Rodrigues<sup>2</sup>  
Marcos Henrique da Silva e Silva<sup>3</sup>

**RESUMO:** A avaliação da aprendizagem no ensino superior tem sido historicamente marcada por práticas classificatórias centradas em provas e notas, o que limita o desenvolvimento integral dos estudantes. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições dos métodos de avaliação formativa e contínua no ensino superior, destacando suas potencialidades, desafios e impactos no processo de ensino-aprendizagem. Fundamentado nos referenciais de Luckesi (1995), Hoffmann (2003), Perrenoud (1999) e Freire (1996), o estudo discute as limitações do modelo tradicional e apresenta métodos alternativos de avaliação, como portfólios, autoavaliação, avaliação por pares, estudos de caso, projetos interdisciplinares e seminários. Os resultados indicam que a avaliação formativa, ao priorizar o processo em detrimento do produto, favorece a autonomia discente, o pensamento crítico e a aprendizagem significativa. Conclui-se que a transição para um modelo avaliativo mediador exige formação docente continuada, revisão das políticas institucionais e comprometimento coletivo com uma educação centrada na aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação formativa. Aprendizagem significativa. Ensino superior.

**ABSTRACT:** Learning assessment in higher education has been historically marked by classificatory practices focused on exams and grades, limiting students' integral development. Given this scenario, this article aims to analyze, through a bibliographic review, the contributions of formative and continuous assessment methods in higher education, highlighting their potentials, challenges, and impacts on the teaching-learning process. Based on the theoretical frameworks of Luckesi (1995), Hoffmann (2003), Perrenoud (1999), and Freire (1996), the study discusses the limitations of the traditional model and presents alternative assessment methods, such as portfolios, self-assessment, peer assessment, case studies, interdisciplinary projects, and seminars. The results indicate that formative assessment, by prioritizing the process over the product, fosters student autonomy, critical thinking, and meaningful learning. It is concluded that the transition to a mediating assessment model requires continuing teacher education, revision of institutional policies, and a collective commitment to an education centered on learning.

**Keywords:** Formative assessment. Meaningful learning. Higher education.

---

<sup>1</sup> Docência do Ensino Superior - Fametro.

<sup>2</sup> Docência do Ensino Superior - Fametro.

<sup>3</sup> Docência do Ensino Superior - Fametro.

**RESUMEN:** La evaluación del aprendizaje en la educación superior ha estado marcada históricamente por prácticas clasificatorias centradas en exámenes y calificaciones, limitando el desarrollo integral de los estudiantes. Ante este escenario, este artículo tiene como objetivo analizar, mediante una revisión bibliográfica, las contribuciones de los métodos de evaluación formativa y continua en la educación superior, destacando sus potencialidades, desafíos e impactos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Basado en los marcos teóricos de Luckesi (1995), Hoffmann (2003), Perrenoud (1999) y Freire (1996), el estudio analiza las limitaciones del modelo tradicional y presenta métodos de evaluación alternativos, como portafolios, autoevaluación, evaluación por pares, estudios de caso, proyectos interdisciplinarios y seminarios. Los resultados indican que la evaluación formativa, al priorizar el proceso sobre el producto, fomenta la autonomía de los estudiantes, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo. Se concluye que la transición hacia un modelo de evaluación mediador requiere de la formación docente continua, la revisión de las políticas institucionales y el compromiso colectivo con una educación centrada en el aprendizaje.

**Palabras clave:** Evaluación formativa. Aprendizaje significativo. Educación

## INTRODUÇÃO

A avaliação constitui um processo de verificação destinado a diagnosticar, acompanhar e orientar a tomada de decisões. No contexto educacional, em todos os níveis de ensino, avaliar vai além da simples atribuição de notas, pois envolve a investigação e a análise de todo o processo de ensino-aprendizagem, considerando o desenvolvimento das competências, habilidades e conhecimentos dos estudantes. No ensino superior, as práticas avaliativas foram marcadas pela predominância de provas tradicionais, frequentemente associadas à mensuração do desempenho do estudante. Esse modelo, amplamente praticado, vem sofrendo críticas por limitar a compreensão do ensino-aprendizagem, reduzindo a análise em um sistema de distribuição de notas sem contextualizar com as habilidades adquiridas durante o processo.

Contudo, as transformações educacionais voltadas para uma educação mais significativa, a inserção de metodologias ativas e da formação integral têm ampliado a necessidade de novas práticas avaliativas: mais dinâmicas, reflexivas e continuadas. Dessa maneira, a avaliação formativa surge como uma proposta capaz de favorecer o acompanhamento permanente da aprendizagem, permitindo identificar dificuldades, potencialidades e necessidades dos estudantes ao longo do processo educativo, buscando priorizar o desenvolvimento das competências, a autonomia discente e a construção do conhecimento de forma participativa.

Para tanto, a adoção de uma avaliação formativa e contínua, no ensino superior, é um desafio e uma necessidade diante das demandas acadêmicas atuais, tanto na parte profissional quanto na cidadã, pois requer a superação da concepção de que avaliar se resume à aplicação de provas. Na perspectiva formativa, a avaliação busca promover maior participação dos

estudantes na academia estimulando o pensamento crítico com estratégias alternativas que vêm sendo discutidas, como: portfólios, seminários, autoavaliação, avaliação por pares, estudos de caso e projetos interdisciplinares, entre outras que podem favorecer o protagonismo no processo de aprendizagem.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, as contribuições dos métodos de avaliação formativa e contínua no ensino superior, destacando suas potencialidades, desafios e impactos no processo de ensino-aprendizagem. Busca-se compreender de que maneira essas práticas avaliativas podem favorecer uma formação acadêmica mais crítica, participativa e significativa.

Portanto, para o desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, dissertações e demais produções acadêmicas relacionadas à avaliação da aprendizagem no ensino superior, com enfoque nas abordagens formativas e contínuas.

### **A avaliação da aprendizagem no ensino superior**

A avaliação da aprendizagem é parte constituinte dos elementos centrais do processo educativo, pois é através dela que torna-se possível fazer a identificação dos avanços, as dificuldades e as necessidades dos estudantes ao longo de sua formação acadêmica. Ter a compreensão do que é avaliar, para que se avalia e como se avalia são pontos fundamentais para qualquer prática pedagógica realmente comprometida com a aprendizagem significativa.

Etimologicamente, avaliar deriva do latim *a-valere*, que significa atribuir valor a algo. No contexto educacional, a avaliação vai muito além da simples atribuição de resultados: envolve um amplo processo de investigação, reflexão e tomada de decisões pedagógicas. Embora ainda seja utilizada como forma classificatória ou punitiva, a avaliação deve buscar promover o desenvolvimento integral do estudante, orientando-se pelo compromisso com a aprendizagem significativa e com a formação crítica e autônoma.

Nesse sentido, Luckesi (1995) estabelece uma distinção fundamental entre avaliação e verificação. Para o autor, a verificação é um ato mecânico de constatar resultados, enquanto a avaliação pressupõe um julgamento de valor orientado à intervenção e à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Avaliar, por conseguinte, é um ato comprometido com o desenvolvimento do estudante, não com sua classificação.

Em relação às finalidades da avaliação, a literatura pedagógica distingue três funções principais: a diagnóstica, a formativa e a somativa. A avaliação diagnóstica tem o objetivo principal de identificar o conhecimento prévio dos estudantes e quais as condições de partida para a aprendizagem, isso permite que o professor planeje suas ações pedagógicas de forma mais eficiente e adequada. A avaliação somativa, em contrapartida, ocorre ao final de um período letivo visando a certificação do nível de desempenho alcançado pelo aluno, funcionando como um instrumento de seleção e classificação. Já a avaliação formativa, que será aprofundada nos tópicos seguintes, acompanha o processo de aprendizagem de forma contínua, fornecendo informações que permitirão ajustes e intervenções ao longo do processo educativo.

Historicamente, as práticas avaliativas no ensino superior foram fortemente marcadas pela lógica somativa e classificatória. As provas escritas e os exames finais acabaram tornando-se instrumentos predominantes de avaliação, refletindo uma concepção de ensino focada apenas na transmissão e memorização de conteúdos. Esse modelo, herdado de uma tradição positivista e tecnicista de educação, restringiu a avaliação à sua função de controle e seleção, negligenciando seu potencial como instrumento pedagógico de acompanhamento e desenvolvimento.

Jussara Hoffmann (2003) denomina esse fenômeno de "avaliação classificatória", criticando a tendência de as instituições de ensino utilizarem as notas como único referencial do desempenho discente. Para a autora, a avaliação mediadora, aquela que considera o processo e não apenas o produto, é a que de fato contribui para o crescimento do educando.

4

Nessa perspectiva, avaliar é um ato dialógico, reflexivo e comprometido com a transformação da realidade educacional, que implica na forma como discente absorve conteúdo e desenvolve o pensamento crítico. O educador acompanha esse processo de forma significativa observando o passo a passo dos progressos individuais.

Paulo Freire (1996), ao problematizar a chamada "educação bancária", vai oferecer contribuições significativas para a compreensão da avaliação. O autor critica o modelo no qual o professor apenas deposita conteúdos nos alunos e, em seguida, faz verificação da quantidade retida por meio de provas. Para Freire, essa concepção desconsidera a capacidade crítica do sujeito e o reduz a um receptor passivo de informações. Uma avaliação coerente com a perspectiva freireana é aquela que reconhece o estudante como agente ativo na construção do conhecimento e que promove sua autonomia e seu pensamento crítico.

Diante do exposto, pode-se compreender que a avaliação da aprendizagem, especialmente no ensino superior, deve ser entendida em sua dimensão pedagógica e política,

como um instrumento que está a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento humano, e não como um fim em si mesmo voltado para a certificação, classificação ou a seleção dos estudantes.

### **Limitações das avaliações tradicionais**

Embora sejam amplamente difundidas no ensino superior, as avaliações tradicionais, especialmente as provas escritas individuais de caráter somativo, tornaram-se alvo de crescentes críticas no campo da pedagogia e da didática universitária. Tais críticas evidenciam as limitações estruturais desse modelo avaliativo, que constantemente não corresponde às demandas de uma formação acadêmica crítica, reflexiva e integral.

Uma das principais limitações das avaliações tradicionais consiste em seu foco desproporcional na memorização de conteúdos. Ao exigir que o estudante reproduza informações em um momento específico e controlado, esse modelo valoriza a aprendizagem mecânica em detrimento da compreensão profunda, da análise crítica e da aplicação do conhecimento em situações reais. Perrenoud (1999) destaca que a avaliação centrada na nota e nos resultados imediatos tende a estimular estratégias superficiais de estudo, levando os discentes a decorar conteúdos apenas para a prova, sem existir a necessidade de assimilá-los de forma significativa.

Outra particularidade problemática das avaliações tradicionais é seu caráter classificatório e excludente. Ao reduzir o desempenho do estudante a um número ou conceito, esse modelo cria hierarquias e classificações entre os alunos, potencializando processos de exclusão e estigmatização. Luckesi (1995) alerta para o que chama de "pedagogia do exame", na qual toda a prática escolar se organiza em função da aprovação ou reprovação dos estudantes, e não de sua efetiva aprendizagem. Nessa situação, o erro é tratado como fracasso, e não como oportunidade de aprendizado.

Contudo, a dimensão emocional e psicológica também tem sua relevância e merece atenção. Estudos salientam que a pressão gerada pelas avaliações tradicionais tem a capacidade de produzir ansiedade, estresse e medo do fracasso em parcela significativa dos estudantes, afetando dessa forma seu desempenho, bem-estar e desenvolvimento acadêmico. Essa situação é agravada quando a avaliação assume um caráter punitivo, funcionando como instrumento de coerção e controle disciplinar, e não como ferramenta de diagnóstico e apoio pedagógico.

Paulo Freire (1996) também contribui para essa reflexão ao apontar que o modelo avaliativo tradicional está alinhado à "educação bancária", na qual o estudante é passivo e a

avaliação serve para verificar o quanto de conteúdo foi depositado e retido. Essa lógica é incompatível com uma educação que busca formar sujeitos críticos, criativos e autônomos, capazes de intervir de forma transformadora na sociedade.

Ademais, as avaliações tradicionais tendem a não contemplar a diversidade de perfis, ritmos e estilos de aprendizagem presentes nas salas de aula do ensino superior. Ao aplicar um instrumento único, padronizado e descontextualizado, ignora-se a singularidade de cada estudante e as múltiplas formas pelas quais o conhecimento pode ser manifestado e expresso.

Diante dessas limitações, torna-se evidente a necessidade de repensar as práticas avaliativas no ensino superior, buscando alternativas que sejam mais coerentes com os princípios de uma educação humanizadora, participativa e voltada para o desenvolvimento integral e significativo dos estudantes.

### **Avaliação formativa e contínua no ensino superior**

A avaliação formativa se configura como uma abordagem pedagógica que se diferencia do modelo tradicional de avaliação, ao centrar-se no processo de aprendizagem em detrimento da mera aferição dos resultados. Essa concepção avaliativa acompanha o estudante ao longo de todo o percurso formativo, fornecendo informações contínuas que subsidiam o aprimoramento tanto do ensino quanto da aprendizagem, contribuindo para uma prática educacional mais reflexiva e eficaz.

Para tanto, o conceito de avaliação formativa foi sistematizado por Scriven (1967) e posteriormente desenvolvido por inúmeros pesquisadores da área educacional. Em sua essência, a avaliação formativa caracteriza-se por ser processual, diagnóstica, interativa e orientadora. Desempenhando um papel fundamental na mediação contínua do processo educativo, ao identificar necessidades, promover o diálogo entre professor e aluno, e direcionar intervenções pedagógicas destinadas ao aprimoramento da aprendizagem. Seu objetivo principal não é classificar ou selecionar os estudantes, mas identificar suas dificuldades e potencialidades ao longo do processo educativo, permitindo intervenções pedagógicas oportunas e ajustadas às necessidades de cada turma ou indivíduo.

Perrenoud (1999) define a avaliação formativa como toda prática que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, contribuindo para a regulação das aprendizagens e do processo de ensino. Para o autor, esse tipo de avaliação pressupõe um olhar atento e sistemático do professor

sobre o percurso de cada estudante, utilizando os dados obtidos para orientar suas decisões pedagógicas.

Nessa perspectiva, o feedback, compreendido como um processo de devolutiva qualitativa, reflexiva e orientadora acerca do desempenho e do percurso de aprendizagem do estudante, configura-se como um elemento central no contexto da avaliação formativa. Mais do que apenas informar acertos e erros, o feedback assume a função pedagógica de promover a reflexão crítica, estimular o desenvolvimento da autonomia e favorecer a construção contínua do conhecimento.

Hoffmann (2003) acrescenta a essa discussão o conceito de avaliação mediadora, que enfatiza a relação dialógica entre professor e estudante no processo avaliativo. Para a autora, avaliar indiretamente significa observar, questionar, dialogar e intervir de forma a favorecer a construção do conhecimento pelo próprio educando. Essa concepção rompe com a hierarquia rígida do modelo tradicional e coloca o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem.

Nesse cenário, a noção de aprendizagem significativa, desenvolvida por Ausubel apud Moreira (2006), e amplamente incorporada às discussões sobre avaliação formativa, também é relevante nesse contexto. A aprendizagem é significativa quando o novo conhecimento se conecta de forma substantiva ao conhecimento prévio do estudante, gerando compreensão real e não apenas memorização superficial. A avaliação formativa, ao valorizar o processo e considerar os conhecimentos já construídos pelos alunos, está em plena consonância com esse princípio.

Sob esse enfoque, a avaliação formativa deixa de possuir um caráter exclusivamente classificatório e passa a atuar como instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao estudante identificar suas potencialidades, dificuldades e possibilidades de aprimoramento.

Para melhor compreender as diferenças entre os dois modelos avaliativos, pode-se contrapor suas características centrais: enquanto a avaliação tradicional foca no produto final, na nota, na memorização, na classificação e no resultado pontual, a avaliação formativa centra-se no processo, no acompanhamento contínuo, na construção do conhecimento, no desenvolvimento de competências e na autonomia discente. Essa distinção não é meramente técnica, mas reflete concepções distintas de educação, de aprendizagem e do papel do estudante e do professor no processo educativo.

No contexto do ensino superior, a adoção da avaliação formativa implica uma mudança significativa na cultura institucional e nas práticas docentes. Requer que o professor assuma um papel de mediador e orientador, que o estudante seja visto como sujeito ativo e que a avaliação seja compreendida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e não como um evento isolado e terminal. A adoção da avaliação formativa implica uma mudança significativa na cultura institucional e nas práticas docentes.

### **O papel do professor na avaliação formativa**

Para que a avaliação formativa tenha efetividade, o professor precisa assumir o papel de mediador pedagógico, atuando de forma intencional e sistemática no acompanhamento do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o docente deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e passa a observar ativamente o desenvolvimento de cada estudante, identificando dificuldades, reconhecendo avanços e orientando intervenções pedagógicas oportunas. Trata-se de um processo contínuo e colaborativo, no qual professor e estudante constroem juntos o conhecimento de forma reflexiva, crítica e comprometida com uma formação acadêmica significativa.

Para Hoffmann (2003), a mediação pedagógica é o elemento central da avaliação formativa. Mediar é atuar de forma consciente, buscando aprimorar o processo de aprendizagem do estudante compreendendo suas dificuldades, respeitando os pequenos avanços, orientando sobre as novidades ou novos procedimentos e desafios dentro da sua área de atuação que possam gerar nos estudantes estímulo para buscar e superar as barreiras e dificuldades existentes.

8

Perrenoud (1999) destaca que o feedback é um dos instrumentos mais poderosos à disposição do professor no contexto da avaliação formativa, e que sua qualidade é inversamente proporcional à distância temporal entre a realização da atividade e o retorno recebido: quanto mais imediato e contextualizado, maior seu impacto pedagógico.

O feedback, quando conduzido de forma clara, objetiva e orientadora, permite ao professor identificar dificuldades, avaliar as estratégias utilizadas e planejar as etapas seguintes do processo, promovendo progressivamente a autonomia do estudante sobre o próprio percurso formativo.

Paulo Freire (1996) contribui para essa reflexão ao afirmar que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito à autonomia do educando, bom senso, humildade e comprometimento. Para o autor, o professor precisa estar em constante mudanças e em processo de aprendizagem contínuo pois somente assim podemos afirmar que ele está apto para aplicar

práticas pedagógicas legítimas com enorme compromisso com a formação acadêmica dos alunos. A avaliação, nessa perspectiva, é um ato de amor e comprometimento com o crescimento do outro.

A prática reflexiva, conceito desenvolvido por Donald Schön e incorporado à pedagogia universitária, também é fundamental para o professor que adota a avaliação formativa. Refletir sobre a própria prática, analisar os resultados das avaliações e ajustar o planejamento pedagógico de acordo com as necessidades identificadas são atitudes indispensáveis a um docente comprometido com a aprendizagem de seus alunos.

Entretanto, nem todos os professores do ensino superior se encontram preparados ou dispostos a assumir um papel de mediador. Observa-se que a formação acadêmica universitária é centrada na articulação entre o conhecimento científico e a didática do ensino superior, ocorrendo, em muitos casos, omissão da didática e das práticas avaliativas, o que se torna um desafio para a implementação da avaliação formativa.

### **Métodos alternativos de avaliação**

A superação do modelo avaliativo tradicional passa necessariamente pela adoção de métodos alternativos que sejam capazes de captar a complexidade do processo de aprendizagem em suas múltiplas dimensões. É natural que, diante das mudanças educacionais, possa-se verificar métodos alternativos de avaliação para acompanhar o desenvolvimento de cada estudante. SANTANA (2004) faz a reflexão que é preciso acreditar no potencial e dar-lhe liberdade para aprender.

De acordo com Santana (2004), na hora de avaliar, pode-se utilizar meios que quantifiquem, qualifiquem ou classifiquem o estudante. Porém, essa não pode ser a prioridade. São necessárias estratégias adequadas que sirvam como instrumentos de avaliação formativa, com destaque para suas contribuições pedagógicas e seu potencial de transformação da prática avaliativa.

### **Portfólios**

O portfólio é um instrumento de avaliação que consiste na organização sistemática de produções do estudante ao longo de um período letivo, permitindo documentar e refletir sobre seu processo de aprendizagem. Mais do que uma simples coletânea de trabalhos, o portfólio é

um instrumento reflexivo que favorece a metacognição — a capacidade do estudante de pensar sobre seu próprio pensamento e aprendizagem.

Ao organizar um portfólio, o estudante é estimulado a selecionar suas melhores produções, justificar suas escolhas, identificar suas dificuldades e reconhecer seus avanços. Esse processo promove a autonomia, o pensamento crítico e o protagonismo discente, características centrais de uma formação acadêmica de qualidade. Para o professor, o portfólio oferece uma visão ampla e longitudinal do desenvolvimento do estudante, muito mais rica do que a fotografia instantânea fornecida por uma prova pontual.

### **Autoavaliação**

Para Santana (2004) a autoavaliação deve ser uma aprendizagem já explorada, ou seja, consiste em um processo pelo qual o próprio estudante analisa seu desempenho, suas atitudes e seu processo de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de reflexão crítica sobre si mesmo. Ao ser incluída nas práticas avaliativas, a autoavaliação contribui para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade do estudante em relação à sua própria formação.

Hoffmann (2003) destaca que a autoavaliação, quando bem conduzida, favorece o diálogo entre professor e aluno sobre os critérios e objetivos da aprendizagem, tornando o processo avaliativo mais transparente e participativo. É fundamental, porém, que o professor oriente adequadamente esse processo, estabelecendo critérios claros e promovendo uma cultura de honestidade e reflexão genuína.

### **Avaliação por pares**

A avaliação por pares é uma estratégia na qual os próprios estudantes analisam e oferecem feedback sobre o trabalho de seus colegas. Esse método desenvolve habilidades comunicativas, o pensamento crítico e a capacidade de oferecer e receber feedback de forma construtiva, competências fundamentais para a vida profissional e acadêmica.

Ao avaliar o trabalho do colega, o estudante também é levado a revisar e consolidar sua própria compreensão sobre os conteúdos e critérios envolvidos. A avaliação por pares, portanto, tem um duplo efeito formativo: beneficia tanto quem avalia quanto quem é avaliado, promovendo uma cultura colaborativa de aprendizagem.

## Estudos de caso

Os estudos de caso consistem na análise aprofundada de situações reais ou simuladas, nas quais os estudantes são desafiados a aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na solução de problemas complexos. Esse método avaliativo é particularmente valorizado nos cursos de saúde, direito, administração e engenharia, embora possa ser adaptado a diversas áreas do conhecimento.

Do ponto de vista formativo, os estudos de caso estimulam o pensamento analítico, a tomada de decisão, o trabalho em equipe e a articulação entre teoria e prática. Ao enfrentar situações concretas e contextualizadas, os estudantes desenvolvem competências que vão muito além da capacidade de memorização, aproximando-se das demandas reais de sua futura atuação profissional.

## Projetos interdisciplinares

Os projetos interdisciplinares são atividades avaliativas que integram conhecimentos de diferentes áreas do saber na resolução de um problema ou na construção de um produto. Esse método rompe com a lógica fragmentada do currículo tradicional e promove a integração de saberes, o trabalho colaborativo e a aprendizagem contextualizada.

Luckesi (1995) e Freire (1996) convergem na defesa de práticas educativas que articulem o conhecimento à realidade social e à experiência dos estudantes. Os projetos interdisciplinares estão em plena consonância com essa perspectiva, pois permitem que os alunos mobilizem saberes de forma integrada e orientada para a resolução de problemas reais, desenvolvendo competências complexas e transversais.

## Seminários

Os seminários são atividades avaliativas nas quais os estudantes apresentam, argumentam e debatem temas previamente estudados, desenvolvendo habilidades de comunicação oral, pesquisa, síntese e argumentação. Quando bem planejados, os seminários promovem a aprendizagem ativa, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Do ponto de vista formativo, os seminários permitem ao professor avaliar não apenas o domínio do conteúdo, mas também a capacidade do estudante de organizar e comunicar suas ideias, responder a questionamentos e relacionar o tema estudado com outras áreas do

conhecimento. Trata-se, portanto, de um instrumento avaliativo multidimensional, capaz de captar aspectos da aprendizagem que escapam às provas tradicionais.

### **Desafios da implementação da avaliação formativa**

Embora a avaliação formativa e contínua apresente potencialidades significativas para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, sua implementação efetiva enfrenta uma série de desafios estruturais, culturais e pedagógicos que precisam ser reconhecidos e problematizados.

O primeiro e talvez mais persistente desafio é a cultura da prova, profundamente enraizada nas práticas e representações do ensino superior. Professores, estudantes e gestores foram socializados em um ambiente educacional no qual a prova escrita é vista como o instrumento legítimo e objetivo de avaliação. Romper com essa cultura exige um esforço coletivo de formação, reflexão e mudança de mentalidade que vai além da simples adoção de novos instrumentos avaliativos.

A resistência docente constitui outro obstáculo relevante. Muitos professores, especialmente aqueles com formação predominantemente disciplinar e pouca experiência pedagógica, sentem-se inseguros diante das exigências metodológicas da avaliação formativa. A observação sistemática, a elaboração de feedbacks qualitativos e o acompanhamento individualizado dos estudantes demandam competências pedagógicas que nem sempre foram desenvolvidas ao longo da trajetória acadêmica dos docentes universitários.

A questão do tempo e do volume de trabalho também é apontada como um fator limitante. Em contextos de turmas numerosas e carga horária intensa, torna-se difícil para o professor implementar práticas avaliativas que exijam acompanhamento individualizado e feedback personalizado. Perrenoud (1999) reconhece essa tensão e defende que a implementação da avaliação formativa requer condições institucionais adequadas, incluindo redução do número de alunos por turma, tempo para planejamento e formação continuada dos docentes.

A pressão institucional e a burocratização do ensino superior também representam barreiras significativas. Muitas instituições de ensino superior ainda exigem formalmente a realização de provas escritas como instrumento obrigatório de avaliação, dificultando a adoção de práticas alternativas. Além disso, os sistemas de registro acadêmico frequentemente estão estruturados para receber apenas notas numéricas, sem contemplar avaliações qualitativas ou processuais.

Por fim, é preciso considerar a falta de formação pedagógica específica na área de avaliação para os docentes universitários. No Brasil, a formação de professores para o ensino superior ainda é incipiente no que diz respeito às competências didáticas e avaliativas. A maior parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que são os principais formadores de docentes universitários, dedica pouco espaço à reflexão sobre práticas pedagógicas e avaliativas, perpetuando um modelo centrado na especialização disciplinar.

Superar esses desafios requer políticas institucionais de formação docente continuada, revisão dos modelos curriculares dos cursos de pós-graduação, criação de espaços coletivos de reflexão sobre as práticas avaliativas e, sobretudo, o comprometimento das instituições de ensino superior com uma concepção de educação que coloque a aprendizagem, e não a nota, no centro do processo educativo.

## METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica sistemática. Essa abordagem metodológica mostrou-se a mais adequada ao objetivo geral deste trabalho, que consistiu na análise das contribuições dos métodos de avaliação formativa e contínua no ensino superior, destacando suas potencialidades, desafios e impactos no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa qualitativa, conforme aponta Minayo (2001), responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com significados, motivações, valores e atitudes, dimensões que têm correspondência direta ao objeto de estudo aqui investigado.

A revisão bibliográfica, como procedimento metodológico central, consiste no levantamento, seleção, leitura, análise e síntese de produções científicas já publicadas e disponibilizadas sobre o tema investigado. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, e tem como principal vantagem permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. No contexto deste trabalho, esse tipo de pesquisa permitiu a reunião e sistematização das principais contribuições teóricas sobre avaliação formativa no ensino superior, confrontando diferentes perspectivas e identificando pontos de convergência e divergência entre os autores consultados.

As fontes utilizadas nesta pesquisa foram selecionadas a partir de três critérios fundamentais: relevância temática, atualidade e diversidade tipológica. No que diz respeito à relevância, foram priorizadas obras e artigos que tratam diretamente das temáticas da avaliação da aprendizagem, da avaliação formativa, das metodologias ativas e do papel do professor no ensino superior. Quanto à atualidade, foram privilegiadas produções publicadas no período compreendido entre 2015 e 2025, admitindo-se, no entanto, obras clássicas anteriores a esse recorte temporal quando reconhecidas como referências fundamentais para a área, como é o caso dos trabalhos de Luckesi (1995), Hoffmann (2003), Perrenoud (1999) e Freire (1996), amplamente citados na literatura educacional brasileira e internacional. Em relação à diversidade tipológica, foram consultados livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e documentos oficiais, garantindo pluralidade de perspectivas e maior abrangência analítica.

O levantamento das fontes foi realizado em bases de dados e repositórios acadêmicos de reconhecida credibilidade, a saber: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico. Para as buscas, foram utilizados os seguintes descritores, isolados e combinados: "avaliação formativa", "avaliação mediadora", "avaliação contínua", "avaliação no ensino superior", "métodos alternativos de avaliação", "avaliação da aprendizagem" e "educação superior". A combinação dos descritores permitiu ampliar o alcance das buscas e identificar produções que abordam as diferentes dimensões do objeto estudado.

14

A análise das fontes selecionadas foi conduzida em três etapas interdependentes. Na primeira etapa, realizou-se o levantamento e a categorização das fontes, com leitura exploratória dos títulos, resumos e introduções dos materiais identificados, visando verificar sua pertinência ao tema e selecionar aqueles que teriam uma contribuição efetiva para os objetivos da pesquisa. Na segunda etapa, procedeu-se a leitura analítica e crítica do material selecionado, com atenção aos argumentos centrais de cada autor, às definições conceituais adotadas e às relações estabelecidas entre avaliação, aprendizagem e formação docente. Na terceira etapa, efetivou-se à síntese interpretativa das informações coletadas, buscando articular os diferentes referenciais teóricos em torno das categorias centrais do estudo: conceito e função da avaliação, limitações do modelo tradicional, características da avaliação formativa, papel do professor e métodos alternativos de avaliação.

É importante ressaltar que, por tratar-se de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, não foram realizadas coletas de dados empíricos junto a sujeitos ou instituições. Não houve

aplicação de questionários, entrevistas ou observações de campo. O corpus analítico do trabalho é constituído integralmente por fontes documentais e científicas já publicadas, o que confere ao estudo um carácter teórico-reflexivo voltado à compreensão aprofundada do tema a partir do diálogo com a produção acadêmica existente.

Esse percurso metodológico mostrou-se coerente com a natureza do objeto investigado e com os objetivos que foram propostos, na medida em que possibilitou uma análise abrangente e fundamentada das contribuições, potencialidades e desafios da avaliação formativa e contínua no contexto do ensino superior brasileiro.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

### A avaliação tradicional e suas implicações no ensino superior

A avaliação praticada comumente nas Instituições de Ensino Superior (IES) ainda está fortemente marcada pela lógica tradicional, centrada na mensuração do desempenho por meio de instrumentos pontuais, como provas e exames escritos. Esse modelo, embora amplamente utilizado, apresenta limitações estruturais que comprometem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a formação integral dos estudantes.

Brito e Lordelo (2009), ao investigarem a percepção dos estudantes universitários sobre a avaliação, identificaram que os próprios discentes demonstram insatisfação com as formas pelas quais são avaliados em seus cursos, reconhecendo que o modelo vigente tende a privilegiar a memorização e a reprodução de conteúdos em detrimento da construção crítica do conhecimento. Os autores observam que, embora os estudantes compreendam a importância da avaliação como parte do processo educativo, eles apontam que ela ainda é frequentemente utilizada como instrumento de controle e ameaça, o que prejudica sua função pedagógica essencial.

Essa percepção corrobora o que a literatura pedagógica já sinalizava: a avaliação na graduação tornou-se, em muitos contextos, um fim em si mesma, desvinculada do processo de aprendizagem e orientada predominantemente para a aprovação ou reprovação dos estudantes. Para Luckesi (1995), essa lógica constitui o que ele denomina de "pedagogia do exame", na qual toda a dinâmica escolar se organiza em torno da nota, e não do desenvolvimento real do educando. Vasconcellos (1995) reforça essa crítica ao afirmar que a avaliação deve ser compreendida como um processo de reflexão crítica sobre a prática, capaz de identificar avanços, resistências e dificuldades, e não como mero instrumento de verificação de resultados.

Um aspecto especialmente relevante levantado por Brito e Lordelo (2009) diz respeito ao chamado "ciclo da avaliação": os futuros professores, ao serem avaliados de forma tradicional durante sua formação universitária, tendem a reproduzir esse mesmo modelo quando assumem a docência. Esse fenômeno, também apontado por Hoffmann (1999 apud Brito; Lordelo, 2009), evidencia que as práticas avaliativas vivenciadas na graduação deixam marcas profundas e persistentes na identidade docente, tornando ainda mais urgente a necessidade de transformação dessas práticas no contexto do ensino superior.

### **Avaliação formativa, feedback e autorregulação da aprendizagem**

Diante das limitações do modelo tradicional, a literatura contemporânea tem se dedicado a investigar as contribuições da avaliação formativa e do feedback para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Os resultados dessas investigações apontam para um novo paradigma avaliativo, no qual o acompanhamento contínuo, o diálogo e a autorregulação da aprendizagem assumem papel central.

Cristofari e Irala (2022), em revisão de escopo realizada com 43 artigos da literatura internacional publicados entre 2016 e 2021, identificaram três grandes tendências nas pesquisas sobre avaliação no ensino superior: o papel da avaliação formativa no acompanhamento da aprendizagem, o impacto do feedback na autorregulação dos estudantes e as contribuições do feedback dialógico para o desenvolvimento de competências comunicativas e metacognitivas. Os resultados da revisão confirmam que a avaliação formativa não possui caráter classificatório e não se limita à atribuição de uma nota final, mas assume uma função de acompanhamento da trajetória de ensino e de aprendizagem ao longo de todo o percurso formativo.

No que diz respeito ao feedback, os estudos revisados por Cristofari e Irala (2022) indicam que ele representa um elemento indissociável da avaliação formativa. Quando conduzido de forma positiva, específica e oportuna, o feedback exerce impacto direto no engajamento dos estudantes, favorecendo a autorregulação da aprendizagem — entendida como a capacidade do discente de monitorar, planejar e avaliar seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, as autoras destacam que o feedback dialógico, em especial, promove uma relação de parceria entre docente e discente, na qual o estudante deixa de ser receptor passivo de informações e passa a ser agente ativo na construção do seu conhecimento. Esse resultado converge diretamente com a perspectiva de Perrenoud (1999), para quem a qualidade do

feedback é inversamente proporcional à distância temporal entre a realização da atividade e o retorno oferecido pelo professor.

A autoavaliação também emerge como estratégia central nos estudos analisados. Cristofari e Irala (2022) apontam que ela deve ser compreendida não apenas como uma decisão pedagógica isolada, mas como um processo que desenvolve nos estudantes competências metacognitivas fundamentais, como o planejamento, o monitoramento e a avaliação do próprio desempenho. Quando o discente desenvolve essa capacidade de analisar criticamente seu aprendizado, ele passa a ter mais autonomia e protagonismo sobre sua formação, tornando-se corresponsável pelo seu desenvolvimento acadêmico. Essa constatação está em plena consonância com o que Hoffmann (2003) denomina de avaliação mediadora: uma prática que favorece o diálogo, o desenvolvimento da autonomia e a construção contínua do conhecimento.

### **A percepção dos estudantes sobre a avaliação e o papel do professor**

Os resultados das pesquisas analisadas revelam ainda um dado significativo: os próprios estudantes universitários reconhecem as limitações do modelo avaliativo tradicional e demonstram abertura para práticas mais formativas e participativas. Brito e Lordelo (2009), ao investigarem a percepção de graduandos de três cursos de licenciatura, identificaram que a grande maioria dos discentes acredita que os professores deveriam sempre discutir os resultados das avaliações com os alunos e que os erros apontados nas avaliações representam uma oportunidade de reflexão pedagógica e não de punição. Essa percepção dos estudantes dialoga diretamente com o princípio freireano de que o erro deve ser tratado como ponto de partida para o aprendizado, e não como sinônimo de fracasso.

Ao mesmo tempo, os estudantes pesquisados por Brito e Lordelo (2009) manifestaram insatisfação com a forma como são avaliados e sinalizaram a intenção de não reproduzir essas práticas quando assumirem a docência. Esse dado é ao mesmo tempo encorajador e revelador: encorajador porque indica que existe entre os futuros professores uma disposição para a mudança; revelador porque evidencia que essa mudança depende, em grande medida, da qualificação da formação pedagógica dos docentes universitários.

Nesse sentido, Cristofari e Irala (2022) enfatizam a necessidade de contemplar, nos programas de formação de professores do ensino superior, conhecimentos específicos sobre letramento avaliativo e letramento em feedback, ou seja, a capacidade de compreender, planejar e utilizar a avaliação e o feedback como ferramentas pedagógicas qualificadas. Essa formação é

essencial para que os docentes possam superar a lógica classificatória ainda predominante e adotar práticas avaliativas mais coerentes com os princípios da avaliação formativa.

### **Potencialidades e desafios da avaliação formativa no contexto atual**

Os achados das pesquisas revisadas neste trabalho permitem identificar tanto as potencialidades quanto os desafios da implementação da avaliação formativa no ensino superior. Do ponto de vista das potencialidades, destaca-se o papel da avaliação formativa como instrumento de inclusão e equidade: ao considerar o percurso individual de cada estudante, ela contribui para reduzir as desigualdades produzidas por um modelo avaliativo único e padronizado, que não considera a diversidade de perfis, ritmos e estilos de aprendizagem presentes nas turmas universitárias.

A revisão de Cristofari e Irala (2022) identificou ainda que o feedback entre pares, uma das modalidades de avaliação formativa discutidas neste artigo, produz resultados positivos tanto para quem avalia quanto para quem é avaliado, melhorando a escrita acadêmica, o diálogo e o desenvolvimento de competências comunicativas. Esse resultado reforça a pertinência dos métodos alternativos de avaliação apresentados no quadro teórico deste trabalho, como a avaliação por pares, os seminários e os projetos interdisciplinares, enquanto práticas capazes de enriquecer o processo formativo e promover aprendizagens mais significativas.

Por outro lado, os desafios são igualmente evidentes. A cultura da prova, a resistência de parte dos docentes, a falta de formação pedagógica específica e as condições estruturais das instituições, como o elevado número de alunos por turma, continuam sendo obstáculos concretos à implementação da avaliação formativa. Brito e Lordelo (2009) já sinalizavam que, sem uma mudança efetiva nas práticas vivenciadas na formação universitária, o ciclo da avaliação tradicional tende a se perpetuar. Mais de uma década depois, os estudos revisados por Cristofari e Irala (2022) confirmam que esse desafio permanece atual e que ele demanda ações institucionais concretas, como investimento na formação continuada dos docentes e revisão das políticas avaliativas das IES.

Diante desse panorama, compreende-se que a transição para uma cultura de avaliação formativa e contínua no ensino superior é possível, necessária e urgente. Os dados da literatura indicam que os estudantes estão abertos a essa mudança, que as práticas formativas produzem resultados positivos para a aprendizagem e que o feedback qualificado representa uma das ferramentas mais poderosas à disposição dos docentes. O que se faz necessário é que as

instituições de ensino superior assumam o compromisso de criar as condições pedagógicas, institucionais e formativas para que essa transformação se efetive de forma consistente e sustentável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições dos métodos de avaliação formativa e contínua no ensino superior, destacando suas potencialidades, desafios e impactos no processo de ensino-aprendizagem. A partir do diálogo com os referenciais teóricos consultados, foi possível construir uma compreensão mais ampla e crítica sobre o papel da avaliação na formação acadêmica e sobre as limitações do modelo tradicional ainda predominante nas instituições de ensino superior.

A análise realizada evidenciou que a avaliação da aprendizagem, historicamente reduzida à aplicação de provas e à atribuição de notas, tem sido insuficiente para dar conta da complexidade do processo educativo. Conforme demonstrado ao longo do trabalho, a chamada "pedagogia do exame", problematizada por Luckesi (1995), prioriza a classificação em detrimento do desenvolvimento real do estudante, tratando o erro como fracasso e negligenciando as múltiplas dimensões da aprendizagem. Esse modelo, alinhado ao que Freire (1996) denomina "educação bancária", reduz o estudante a um receptor passivo de conteúdos e inviabiliza a construção de uma formação verdadeiramente crítica e autônoma.

Em contraposição a esse cenário, a avaliação formativa e contínua apresenta-se como uma alternativa pedagógica consistente e necessária. Fundamentada nos princípios da mediação, do diálogo e do acompanhamento permanente, essa abordagem, defendida por Perrenoud (1999) e Hoffmann (2003), coloca o processo de aprendizagem no centro da prática educativa e reconhece o estudante como protagonista de sua própria formação. O feedback qualitativo, a observação sistemática e a intervenção pedagógica oportuna emergem, nesse contexto, como elementos essenciais para uma avaliação que de fato promova a aprendizagem.

Os métodos alternativos de avaliação discutidos neste trabalho (portfólios, autoavaliação, avaliação por pares, estudos de caso, projetos interdisciplinares e seminários), demonstram que é possível avaliar de forma mais ampla, justa e formativa, contemplando diferentes habilidades, ritmos e estilos de aprendizagem. Cada um desses instrumentos, à sua maneira, contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da capacidade

colaborativa e da articulação entre teoria e prática, competências indispensáveis à formação profissional e cidadã no contexto contemporâneo.

Contudo, o estudo também revelou que a implementação da avaliação formativa no ensino superior enfrenta desafios concretos e persistentes, entre os quais se destacam: a cultura institucional da prova, a resistência docente, as condições estruturais das instituições, o excesso de alunos por turma e a fragilidade da formação pedagógica dos professores universitários. Superar esses obstáculos requer não apenas a adoção de novos instrumentos avaliativos, mas uma mudança profunda de concepção sobre o que significa ensinar, aprender e avaliar no ensino superior.

Diante do exposto, conclui-se que a avaliação formativa e contínua não é apenas uma tendência pedagógica, mas uma necessidade urgente frente às demandas de uma educação superior comprometida com a formação integral dos estudantes. A transição de um modelo avaliativo classificatório para um modelo mediador e processual exige investimento em formação docente continuada, revisão das políticas institucionais de avaliação e o comprometimento coletivo de professores, gestores e estudantes com uma concepção de educação que coloque a aprendizagem no centro do processo educativo.

Espera-se que este trabalho contribua para ampliar a reflexão sobre as práticas avaliativas no ensino superior e estimule novos estudos que aprofundem, em perspectivas empíricas e contextualizadas, as potencialidades e os desafios da avaliação formativa nas diferentes áreas do conhecimento e nos variados contextos institucionais do Brasil.

20

## REFERÊNCIAS

BRITO, Cristiane; LORDELO, José Albertino de Carvalho. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: uma visão do aluno. In: TENÓRIO, Robinson Moreira; VIEIRA, Marcos Antônio (orgs.). **Avaliação e sociedade: a negociação como caminho**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 253-272.

CRISTOFARI, Anna Laura Kerkhoff; IRALA, Valesca Brasil. Feedbacks e autorregulação da aprendizagem no ensino superior: uma revisão de escopo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 414-433, out./dez. 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.64326.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PEREIRA, Diana; FLORES, Maria Assunção; BARROS, Alexandra. Perceptions of Portuguese undergraduate students about assessment: a study in five public universities. **Educational Studies**, v. 43, n. 4, p. 442-463, 2017.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens — entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTANA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como Avaliar?. Critérios e instrumentos**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2004 (p.13-39 da Introdução às funções da Avaliação).
- SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R. M.; SCRIVEN, M. (orgs.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83. (Tradução dos autores)
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.