



## Correspondência aos Autores

<sup>1</sup>Fabício Oliveira da Silva  
E-mail: [fosilva@uefs.br](mailto:fosilva@uefs.br)  
Universidade Estadual de Feira de Santana  
Feira de Santana, BA, Brasil  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/9101271365317978>

<sup>2</sup>André Ricardo Lucas Vieira  
E-mail: [sistlin@uol.com.br](mailto:sistlin@uol.com.br)  
Universidade Federal de Sergipe, SE, Brasil  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, PE, Brasil  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/6446960779517782>

Submetido: 10 jul. 2021  
Aceito: 16 set. 2022  
Publicado: 09 jan. 2023

[doi> 10.20396/riesup.v10i00.8667226](https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8667226)  
e-location: e024021

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



## Percepções de estudantes universitários sobre a prática avaliativa de seus professores

Fabício Oliveira da Silva<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0002-7962-7222>

André Ricardo Lucas Vieira<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0002-9279-5802>

### RESUMO

**Introdução:** A prática avaliativa na universidade constitui uma das principais preocupações dos estudantes, sobretudo num contexto em que a avaliação ainda é o elemento central para possibilitar a progressão dos estudantes no curso universitário. **Objetivo:** Neste sentido, este artigo busca compreender, pelo olhar dos discentes, como os professores realizam práticas avaliativas na universidade. **Metodologia:** A pesquisa é de natureza quantitativa e revela os resultados de um questionário do tipo survey, de 36 questões, aplicado a 997 estudantes da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, de 28 distintos cursos de graduação da referida instituição. Os estudantes, em sua maioria são do sexo feminino; se autodeclararam pretos; são solteiros; não possuem filhos; moram com pais e/ou familiares em residências próprias ou de parentes, em Feira de Santana; e não desenvolvem atividade remunerada. **Resultados:** Sobre o desenvolvimento das avaliações, os estudantes disseram que os professores explicam como as mesmas serão realizadas, mas que nem sempre explicam os critérios que serão utilizados para a correção dos instrumentos avaliativos. Revelam que pouco os professores devolvem as avaliações com comentários. **Conclusão:** Há, ainda, a percepção dos estudantes de que a forma como eles se relacionam com os professores interfere no desenvolvimento de suas aprendizagens na universidade.

### PALAVRAS-CHAVE

Ensino superior. Ensino. Didática. Relação professor aluno.

## Perceptions of university students about the assessment practice of their professors

### ABSTRACT

**Introduction:** The assessment practice at the university is one of the main concerns of students, especially in a context in which assessment is still the central element to enable the progression of students in the university course. **Objective:** In this sense, this article seeks to understand, from the perspective of students, how teachers perform assessment practices at the university. **Methodology:** The research is quantitative in nature and reveals the results of a survey-type questionnaire, with 36 questions, applied to 997 students from the State University of Feira de Santana – UEFS, from 28 different undergraduate courses at the institution. The students are mostly female; they declare themselves black; are single; do not have children; they live with parents and/or relatives in their own or relatives' homes, in Feira de Santana; and do not engage in paid activity. **Results:** Regarding the development of assessments, the students said that the teachers explain how they will be carried out, but that they do not always explain the criteria that will be used to correct the assessment instruments.

They reveal that teachers do not return assessments with comments. **Conclusion:** There is also the perception of students that the way they relate to professors interferes with the development of their learning at the university.

#### KEYWORDS

University education. Teaching. Didactics. Teacher-student relationship.

## Percepciones de los estudiantes universitarios sobre la práctica evaluativa de sus profesores

#### RESUMEN

**Introducción:** La práctica evaluativa en la universidad es una de las principales preocupaciones de los estudiantes, especialmente en un contexto en el que la evaluación sigue siendo el elemento central para posibilitar la progresión de los estudiantes en la carrera universitaria. **Objetivo:** En este sentido, este artículo busca comprender, desde la perspectiva de los estudiantes, cómo los docentes realizan prácticas de evaluación en la universidad. **Metodología:** La investigación es de naturaleza cuantitativa y revela los resultados de un cuestionario tipo encuesta, con 36 preguntas, aplicado a 997 estudiantes de la Universidad Estadual de Feira de Santana - UEFS, de 28 cursos de pregrado diferentes de la mencionada institución. Los estudiantes son en su mayoría mujeres; se declaran negros; Son solteros; no tienen hijos; viven con sus padres y / o familiares en casa propia o de familiares, en Feira de Santana; y no participan en actividades remuneradas. **Resultados:** En cuanto al desarrollo de las evaluaciones, los estudiantes dijeron que los docentes explican cómo se realizarán, pero que no siempre explican los criterios que se utilizarán para corregir los instrumentos de evaluación. Revelan que los profesores no devuelven evaluaciones con comentarios. **Conclusión:** También existe la percepción de los estudiantes de que la forma en que se relacionan con los profesores interfiere con el desarrollo de su aprendizaje en la universidad.

#### PALABRAS CLAVE

Enseñanza superior. Enseñando. Cosas didácticas. Relación profesor-alumno.

#### CRedit

- **Reconhecimentos:** Os autores gostariam de agradecer ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa. Agradecemos, ainda a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) pelo apoio.
- **Financiamento:** Este estudo foi financiado pelas agências brasileiras Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não se aplica.
- **Contribuições dos autores:** Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal, Aquisição de Financiamento, Investigação, Metodologia, Administração de Projetos, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Redação – rascunho original: Silva, F. O.; Vieira, A. R. L.; Redação – revisão & edição: Silva, F. O.

**Editor de Seção:** Diego Palmeira Rodrigues

## Introdução

A avaliação da aprendizagem no âmbito universitário tem sido debatida por pesquisadores, como Luckesi (2002), Silva, Ribeiro e Almeida (2018), que a entendem como central no desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes. A avaliação é, também, um momento de produzir condições para que o estudante aprenda e apreenda os saberes que ele constrói ao longo de seu percurso formativo. Avaliar significa construir condições para que se possa criar uma atmosfera por meio da qual o estudante possa, não só demonstrar, mas também, produzir saberes oriundos de sua imersão nos estudos que desenvolve na universidade. Trata-se, portanto, de um momento relevante na ação do aprender na universidade.

A avaliação não é uma prática unilateralizada, pensada apenas por quem avalia, mas uma prática que deve acontecer entremeadada pela relação entre professores e estudantes, visando objetivos de aprendizagens que, conseqüentemente, são produzidos por interesses e objetivos mútuos. Assim, não se avalia o conteúdo, o saber, mas como o sujeito produziu esse saber na relação com o conhecimento e com quem o mobiliza a aprender, ou seja, na relação com os professores.

A relação professor e estudante na universidade tem sido problematizada por pesquisadores, como Silva (2020), que defende a ideia de que esta relação é de fundamental importância para se entender como ocorre a promoção dos processos de ensino e de aprendizagem. O referido autor chama a atenção para o critério de confiabilidade que deve existir entre professor e estudante na universidade, face à necessidade de se garantir condições de segurança para que o estudante possa estabelecer relações dialógicas com seus professores e, em razão disso, sentir-se acolhido e em condições de tornar-se protagonista dos processos de aprendizagem.

Ser protagonista da aprendizagem significa que o estudante esteja em condições de compreender o seu papel na universidade, sobretudo, frente aos momentos em que a avaliação acontece. Há de se considerar, também, nessa problemática, os processos de autoavaliação que se produzem na relação consigo mesmo e com os objetivos que cada estudante desenvolve em seu percurso formativo. Avaliar, portanto, implica uma dimensão auto formativa, que envolve tanto quem avalia como quem é avaliado.

No entanto, no ensino universitário, a avaliação tem sido um espaço para aferição de aprendizagens, momento em que os professores precisam converter o que os estudantes revelaram sobre suas aprendizagens em notas e conceitos, a fim de, ao final de um componente curricular, poder alimentar os sistemas e gerar resultados do percurso, mas que necessariamente não representam o resultado das aprendizagens, pois a avaliação, nesse prisma, continua sendo uma prática reducionista de converter o que se aprendeu em números e/ou conceitos.

Há, no entanto, de se considerar que, na docência universitária há professores que buscam transpor o caráter reducionista da avaliação e a concebem como um movimento experiencial de se produzir reflexões sobre saberes ensinados, usando a avaliação como forma de construir realinhamentos do processo educativo. Nessa direção, os professores têm lançado mão de estratégias de ensino e de práticas avaliativas que tenham como princípio fundante o desenvolvimento e efetivação da aprendizagem dos estudantes. Segundo Silva, Ribeiro e Almeida (2018, p. 667) “É sob a condição de favorecer formas dinâmicas e exequíveis de aquisição do conhecimento, que os professores recorrem a ações educativas, e sobre elas refletem na perspectiva de entendê-las em sua essência formativa para os estudantes”.

Isso tem a ver com o modo operativo em que a avaliação ocorre no contexto universitário que, para os professores assume uma lógica, mas para os estudantes, a lógica pode ser outra. Enquanto para aqueles a avaliação implica um mapeamento do que foi aprendido, para estes, a avaliação é apenas uma fase necessária para conseguir aprovação em um componente curricular ou curso. As intencionalidades dos agentes envolvidos na avaliação podem não coincidir, gerando tensões e desconfortos que colocam o processo em xeque. Criar condições dialógicas sobre o ato avaliativo na universidade, convoca os professores e estudantes a manterem uma relação de confiança e de intenções que convergem para entender a prática avaliativa como momento de desenvolvimento de aprendizagens e de realinhamento de processos.

Isso implica uma dimensão de se entender que a prática avaliativa não se resume necessariamente a coleta de dados para verificação da aprendizagem e nota. Vai muito além, no sentido de que a avaliação integra a própria prática educativa que se entremeia na ação pedagógica do docente. Ela passa a ser perene, a integrar de modo contínuo e fluído a prática de ensino do professor. Segundo o que preconiza Luckesi (2002), a avaliação da aprendizagem torna-se útil e necessária para que professores e educandos busquem a melhor construção de si mesmos e, conseqüentemente, o melhor modo de ser na vida, ou seja, na universidade e na aprendizagem lograda nos percursos formativos.

Preocupados com o que dizem os estudantes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) a presente pesquisa buscou mapear como tem ocorrido a relação professor e estudante na universidade, frente a diversos processos, quais sejam: o próprio perfil identitário dos estudantes; a afetividade; as práticas avaliativas dos professores; o ensino de leitura e escrita; a relação pedagógica mediada pelas tecnologias; entre outros temas. Para o recorte desse artigo, analisamos as questões inerentes às práticas avaliativas, focalizando o que dizem os estudantes sobre como os professores desenvolvem a avaliação na universidade.

Nesse contexto, buscamos ancorar a discussão em três eixos: o primeiro, considerando as questões inerentes a explicações prévias sobre a tessitura das avaliações, depois, passando pelas discussões sobre critérios de correção de avaliações e por fim, sobre registros de

comentários na devolução de avaliações. Em todos os eixos, transversalizamos a discussão pela temática da relação professor e estudante.

Nessa direção, o presente artigo emerge de uma pesquisa matricial, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. O objetivo do estudo é compreender, pelo olhar dos discentes, como os professores realizam práticas avaliativas na universidade. O artigo está dividido em cinco seções, a começar por esta introdução, em que se problematiza o tema prática avaliativa na docência universitária e se apresenta o objetivo da pesquisa. Na seção seguinte, trataremos, brevemente do percurso metodológico, discorrendo sobre a epistemologia da base quantitativa em que o referido estudo foi desenvolvido. Na terceira seção, apresentamos os resultados, focalizando o que responderam os 997 estudantes sobre as questões inerentes ao modo como os professores produzem avaliação na universidade. Nessa seção, tecemos as análises a partir dos três eixos. Por fim, apresentamos as considerações finais do artigo, sintetizando os achados da pesquisa e abrindo questões para novos estudos.

## Percurso Metodológico

A pesquisa é de natureza quantitativa, pois os pensamentos existentes da realidade externa podem ser analisados objetivamente, e os resultados da pesquisa podem ser copiados e generalizados, de modo que seja possível obter informações mais abrangentes (HAYATI; KARAMI; SLEE, 2006). Assim, podemos compreender que a pesquisa quantitativa é o detalhamento de um dado fenômeno, que foi analisado, à luz de métodos matemáticos, justificados a partir da coleta de dados numéricos, que se inclinam a evidenciar as regras da lógica, o raciocínio dedutivo e as características mensuráveis da experiência humana.

Nessa dinâmica, os dados quantitativos subsidiaram as reflexões, que emergiram de um universo quantificável, factível aos movimentos de pesquisa com grandes populações, mas que revelam singularidades de um grupo, como professores e estudantes, em relações contextuais da aprendizagem. Isso evidencia um caráter de interseccionalidade de tipos de pesquisa, em que os dados quantitativos não se põem apenas a ilustrar dados segregados de sentidos que lhe são atribuídos pelo viés de uma pesquisa qualitativa.

Como dispositivo de recolha de informações, a pesquisa se desenvolveu a partir de um questionário elaborado por um grupo de pesquisadores e estudantes da docência universitária, que desenvolvem a pesquisa intitulada *Relação professor e estudante na universidade*<sup>1</sup>. Trata-se de um questionário construído pelas relações dialógicas tecidas por professores e estudantes

---

<sup>1</sup>Pesquisa financiada pela Chamada Universal MCTI/CNPq nº28/2018, aprovada pelo Comitê de Ética da UEFS, através do parecer nº 3.413.070. O estudo tem parceria com o Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdades Sociais em Saúde (NUDES), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Assim sendo, para o recorte produzido nesse artigo, a construção do instrumento teve como base as questões relativas às práticas avaliativas que professores desenvolvem na universidade. O questionário foi aplicado durante os meses de setembro a dezembro de 2020, através da plataforma *Google forms*. Nessa dinâmica, criou-se um *link* para acesso ao questionário, o qual foi enviado, por *e-mail*, para todos os coordenadores de colegiados da instituição, com solicitação de que se replicasse a todos os estudantes de graduação, regularmente matriculados. De um total de, aproximadamente, 10.000 estudantes da instituição, nos 28 cursos de graduação existentes, 997 acessaram e responderam as questões, o que representa uma amostra não representativa, mas por conveniência, pois tomamos por critério o fato de que o convite seria enviado a todos os discentes e que se consideraria como válido os questionários que fossem totalmente respondidos.

Apresentado tal panorama, é conveniente destacar que se obteve a resposta de 997 estudantes de todos os 28 cursos da universidade, com maior frequência para os cursos de licenciatura. Ressalte-se que os discentes, voluntariamente, acessaram o questionário e responderam as 36 questões, sendo 20 inerentes ao perfil sócioidentitário, e 16 relativas a situações pedagógicas vivenciadas pelos professores na universidade, dentre as quais se incluem as questões relativas às práticas educativas, objeto da análise produzida nesse artigo.

O questionário foi elaborado considerando situações relatadas pelos professores e estudantes pesquisadores, no que tange às vivências relacionais pedagógicas no âmbito de situações do planejamento, da produção de estratégias de ensino, da avaliação educacional e dos investimentos que docentes fazem na formação continuada. Com relação aos aspectos do perfil sócioidentitário, as opções buscaram mapear idade, sexo, cor/raça, estado civil, número de filhos, com quem o discente reside, tipo de residência, renda familiar, tipo de recurso que o mantém na universidade, entre outros.

Considerando a maioria dos respondentes, é possível traçar o perfil sócioidentitário dos estudantes que, conforme os dados da pesquisa estão, em sua maioria, em uma faixa etária entre 21 e 24 anos, são do sexo feminino, se autodeclararam pretos, são solteiros, não possuem filhos, residem com pais e familiares, moram em residências próprias ou de parentes, moram em Feira de Santana, município sede da universidade. Possuem renda mensal de até um salário mínimo, geralmente recurso oriundo de algum tipo de bolsa de programas vinculados à universidade, não desenvolvem outra atividade remunerada. São estudantes que residem em distâncias próximas à instituição, perfazendo, o percurso de 15 a 45 minutos de transporte, os quais são pagos com recursos próprios. Em sua maioria, são estudantes oriundos da rede pública de ensino da Educação Básica, de escolas que se localizavam em zonas urbanas.

Estruturadas conforme os princípios de uma escala do tipo *Likert*, as questões relativas à pesquisa foram compostas de afirmações, seguida das alternativas: nunca, às vezes, frequentemente e sempre. Diante dessas quatro opções, o participante só poderia marcar apenas uma. Essa é uma escala bastante útil para analisar o comportamento das pessoas diante de um dado fenômeno. No campo da educação, é uma escala de referência para se compreender os níveis de frequência com que estudantes e professores se comportam diante de situações de natureza pedagógica e, no caso da pesquisa em tela, também de natureza relacional. As afirmações se originaram, no presente estudo, de crenças comportamentais que são comumente visibilizadas no âmbito das salas de aula na universidade. Assim, as crenças revelam as atitudes que os professores adotam na relação com o estudante diante do desafio de ensinar e de possibilitar aprendizagens.

Esclarecemos que o recorte definido e trabalhado neste texto se manteve numa perspectiva de se analisar 4, das 16 questões, inerentes a práticas avaliativas desenvolvidas por professores, do questionário do tipo *Likert*. Isso se deveu ao conjunto de questões que mantêm estreita relação com as estratégias que professores utilizam para desenvolver as práticas avaliativas na docência universitária.

A escolha por se trabalhar com a escala *Likert* com 4 pontos (nunca, às vezes, frequentemente e sempre) foi oriunda das discussões tecidas pelo grupo de pesquisadores, que se debruçaram para entender a referida escala e como ela poderia aclarar e fazer emergir significações do que se perguntava aos colaboradores do estudo. Partimos do pressuposto de que, em âmbitos de grupo de pesquisa esse tipo de escolha não é uma tarefa tão simples.

A natureza constitutiva de uma escala do tipo *Likert*, congrega o fato de que cada item a ser trabalhado na pesquisa seja apresentado sob forma de uma pergunta, com cada gradação como uma resposta possível. Foi com base nessa configuração que fizemos as perguntas, apresentando quatro variações de respostas, iniciando com nunca e finalizando com sempre. Esclarecemos que, apesar de ser interessante o desenvolvimento de cruzamentos estatísticos para interpretação dos dados, nos interessou, nesse momento, focalizar as porcentagens dos resultados e, a partir delas discutir os sentidos que emergem da relação professor e estudante frente aos desafios de compreender como se dão as práticas avaliativas na universidade.

É uma interessante pista para se desenvolver entendimentos sobre as formas como professores e estudantes tomam decisões para ensinar e aprender na universidade, revelando conhecimento do modo como se organizam, pedagogicamente, as relações entre esses sujeitos no âmbito da docência universitária.

## Representações das Práticas Avaliativas

Preocupados em entender como se efetivam as práticas avaliativas no cenário geral da universidade, buscamos saber dos estudantes três elementos que consideramos ser essenciais nesse cenário. A primeira diz respeito à tessitura das avaliações, ou seja, como elas se presentificam em sua forma aos estudantes pelos discursos dos professores. Nesse sentido, a composição da natureza avaliativa e de como essa natureza se materializa numa proposta de avaliação, foi interesse, e se materializou em uma das questões. A partir disso, buscamos, ainda, saber dos estudantes se eles conhecem os critérios que os docentes utilizam para proceder a correção das avaliações. A esse respeito, buscamos saber se há explicações dos professores em torno de tais critérios. Por fim, buscamos focalizar o *feedback* do processo avaliativo, inquirindo os discentes sobre o fato dos professores devolverem as avaliações com comentários.

Na trama de compreender como as práticas avaliativas se configuram, as questões relativas às práticas avaliativas são atravessadas por outros conjuntos de questões que focalizam como se dá a relação professor e estudante na universidade. Acreditamos, contudo, que as práticas avaliativas são melhor compreendidas se consideramos que nessas práticas há a existência de relações dialógicas, de afetividade e de acolhimento aos estudantes, por parte de seus professores. Nessa direção, seguimos tratando de cada situação expressa nas questões sobre a avaliação, começando pelos dados que refletem a natureza das avaliações.

### Natureza das Avaliações

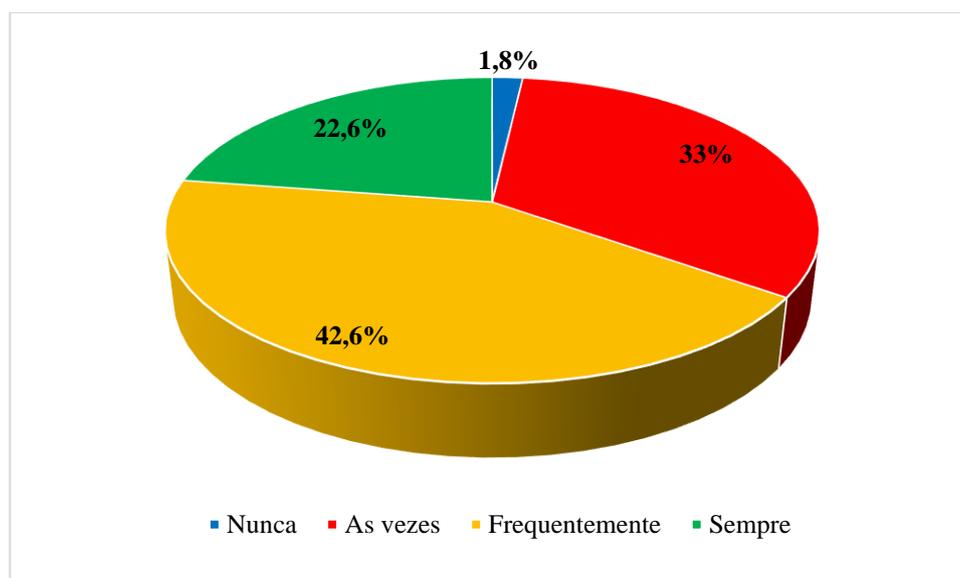
Para se pensar em uma epistemologia da prática avaliativa, se faz necessário entender que a natureza das avaliações congrega princípios valorativos entre quem avalia e quem é avaliado. A construção de saberes é o movimento basilar que emerge das relações pedagógicas entre professores e estudantes na universidade. A avaliação precisa, também, congrega em sua epistemologia constitutiva a tessitura de constituir-se como um elemento que favorece o movimento experiencial do aprender e do conhecer o que não se aprendeu. Há, nessa compreensão uma lógica de reflexividade que se evidencia na prática avaliativa como fundante para se pensar os processos de desenvolvimento de aprendizagens. Nessa lógica, Silva, Ribeiro e Almeida (2018), consideram que há diferentes concepções do processo avaliativo, mas que há singularidades numa avaliação de natureza construtivista, sobre a qual os referidos autores defendem que:

Avaliar na concepção de aprendizagem construtivista do paradigma emergente pressupõe uma construção dialógica entre diferentes sujeitos - professor e aluno - que envolve um paradigma que se assenta na ideia de construção de processos cognitivos que põe em evidência a ação reflexiva de construção de saberes, logo, de desenvolvimento de aprendizagens (SILVA; RIBEIRO; ALMEIDA, 2018, p. 666-667).

E nessa mesma linha de raciocínio, os referidos autores consideram que a avaliação se apresenta como uma dinâmica mobilizadora de entendimento da ação reflexiva, tecida na própria epistemologia do ato de avaliar, que se traduz na natureza do dispositivo avaliativo. Nessa lógica, a ação de avaliar promove condições para que o sujeito aprendente construa em torno de si mesmo, mecanismos de produção sobre a aprendizagem. Mas, para que isso se efetive, é fundante, como assevera Luckesi (2002) que as informações estejam amplamente compreendidas e entendidas tanto por parte de quem avalia, como para os estudantes, os que serão avaliados. Nessa dinâmica, conhecer a tessitura da avaliação é condição fundamental para que a avaliação surta o efeito desejado, de gerar condições de aprendizagem e de possibilitar o realinhamento da prática educativa dos professores.

Ao perguntarmos aos estudantes se os seus professores explicam antecipadamente como serão as avaliações da aprendizagem, mais de 40% afirmam que os professores frequentemente fazem isso e outros 22,6% afirmam que tal ação ocorre sempre. Os dados podem ser conhecidos no gráfico 1, a seguir.

**Gráfico 1.** A explicação antecipada de como serão as avaliações da aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa de campo (10/11/2020).

Com apenas 1,8% dos estudantes informando que os professores nunca explicam antecipadamente como serão as avaliações, é possível dizer que, no geral, há uma preocupação dos professores em tornar conhecida a tessitura das avaliações, abrindo, com os estudantes uma ação dialógica que se centraliza no movimento de tornar conhecida a dinâmica organizacional do processo avaliativo. Tal situação pode, também, ser explicada pela dinâmica de que os professores têm práticas de, no primeiro dia de aula na universidade, explicarem como as avaliações irão ocorrer. No conjunto de questões, buscamos saber se os professores apresentam

o plano de ensino e, nele, o processo avaliativo a ser adotado. Neste contexto, os dados revelam que 35,8% dos respondentes afirmam que frequentemente os professores apresentam, o que no universo de 997 respondentes, 357 assim afirmam e outros 218, perfazendo um total de 21,9% afirmam que sempre os professores apresentam o plano.

Assim, parece haver uma relação entre apresentar o plano de ensino e, por consequência, abordar como será a avaliação. De algum modo, isso torna a prática avaliativa conhecida e dialogada com os estudantes. Nas duas ocorrências de respostas, frequentemente e sempre, no que tange ao fato do professor explicar como serão as avaliações há um leve crescimento de respondentes, que se somados temos um total de 650 estudantes, logo um percentual de 65,2% afirmando que os professores assim o fazem. Há ainda de se considerar que um total de 33% dizem que às vezes isso acontece, elevando, um pouco mais, o quantitativo de professores que apresentam, antecipadamente como serão as avaliações.

Conhecer tal dinâmica cria uma atmosfera mais favorável aos desempenhos que os estudantes podem obter, além de possibilitar que a avaliação transcenda o fato de ser mera condição para coletar dados, como asseveram Silva, Ribeiro e Almeida (2018).

Entender, propor e gerenciar a avaliação da aprendizagem levando em consideração a sua complexidade tem se colocado como um desafio que professores universitários se lançam na tentativa de transpor a prática de avaliação enquanto verificação da aprendizagem (SILVA; RIBEIRO; AMLEIDA, 2018 p. 666).

Para transpor a prática avaliativa, consolidando-a para além de uma mera aferição, é preciso pensar a avaliação numa lógica formativa, em que haja clareza de sua existência na relação entre professores e estudantes, bem como na relação com a produção de saberes. Avaliar é também, um ato de acolhimento, um ato de buscar entender o que o outro não sabe, e construir mecanismos para que possa aprender. Essa é uma das ideias centrais que Luckesi (2000) vem desenvolvendo ao pôr sempre em seus estudos a preocupação com o que seja o ato de avaliar. Não se constrói a ação de avaliar desconectada das epistemologias do ato avaliativo e, por consequência, das tessituras dos dispositivos com os quais o professor avalia, incluindo-se, tanto os instrumentos avaliativos, como a relação dialógica para produzir as intencionalidades do ato de avaliar.

Nessa direção, entendemos a avaliação como um processo constitutivo da organização e reorganização dos caminhos que desenvolvem o professor em sua prática docente e que são atravessadas pelas necessidades formativas dos estudantes. Daí a relevância de que a avaliação aconteça na relação entre professores e estudantes, em que os objetivos do ato de avaliar emergem do vivido por esses sujeitos na universidade. Silva, Ribeiro e Almeida (2018) afirmam que a avaliação na universidade deve manter estreita relação com os modos de ensinar e de aprender que o professor gesta na sala de aula, produzindo um conjunto de ações na sua prática educativa, que considera o ato de avaliar como transversal da prática.

No momento em que grande parte dos estudantes afirmam que os professores explicam como se dará a avaliação, há um indicativo de que a avaliação está na base das preocupações de um docente que a entende como elemento fundamental para, segundo o que defende Luckesi (2002), a melhoria da aprendizagem do estudante. Por melhoria de aprendizagem entendemos as condições em que o estudante consegue perceber a funcionalidade da avaliação para produzir sua própria atividade autorregulada, que demanda, por parte do discente, a consciência de que a avaliação não se resume em uma nota, mas evidencia o mecanismo processual pelo qual sua aprendizagem na vida universitária vai se constituindo.

Explicitar, de modo claro como as avaliações se constituirão demanda na docência universitária possibilidades de se construir caminhos formativos, em que a aprendizagem seja construída a partir das realidades e interesses dos estudantes, bem como das intencionalidades dos professores, que na relação dialógica com os estudantes, ganham sentidos no percurso formativo. Há, contudo, de se criar mecanismos na docência universitária, para produção de estratégias com a finalidade de sentido ao ensino e às demais atividades que o professor realiza em seu fazer profissional. Como afirma Pozo (2009, p. 200), o professor é entendido

Como um sujeito estratégico que toma decisões a partir de suas teorias e crenças antes, durante e depois da interação com os alunos. O conteúdo das ideias dos docentes se converte assim na prioridade de estudo para a compreensão e melhoria da atividade em aula.

Ao buscar explicitar as tessituras dos dispositivos avaliativos antecipadamente aos estudantes, os professores engendram seus modos avaliativos numa perspectiva dialógica com seus estudantes numa dinâmica mais flexível, por meio da qual as práticas avaliativas passam a figurar como efetivos mecanismos que gerem o desenvolvimento de aprendizagem. Ademais, essa dialogicidade se dá, sobretudo, quando os professores explicitam aos estudantes, os critérios com os quais corrigirão as avaliações.

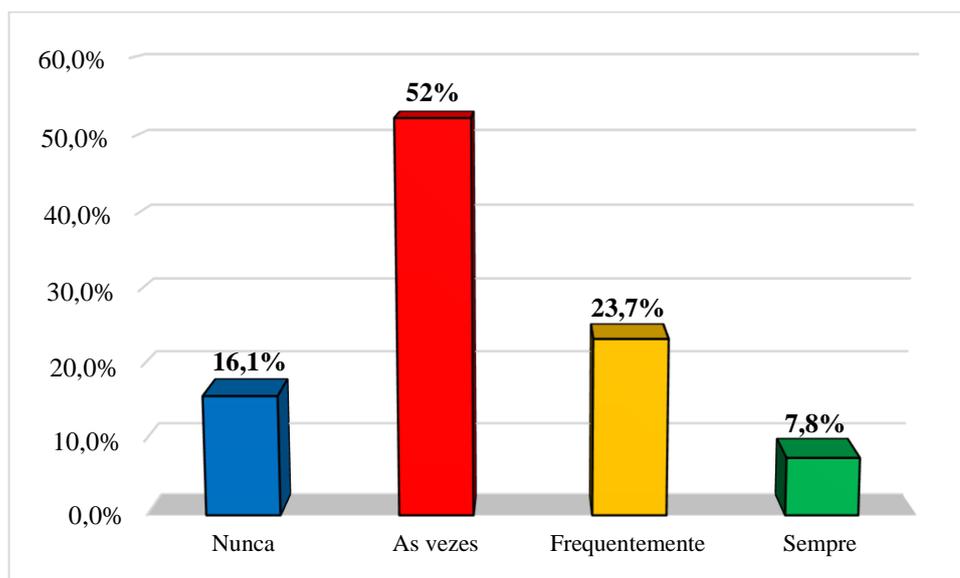
### **Clareza dos Critérios de Correção das Avaliações**

Para os estudantes é extremamente importante saber quais são os critérios adotados pelos professores, tanto para avaliar, como para corrigir o que foi avaliado. Isso implica numa condição para o aluno se autoavaliar no percurso e construir, conforme preconiza Luckesi (2002), condições de entender a funcionalidade da avaliação no seu percurso formativo. É, portanto, o conhecimento dos critérios de correção da avaliação essencial para que o estudante saiba como foi seu desempenho e em que ele ainda precisa investir energias para desenvolver aprendizagens.

Se por um lado os estudantes afirmam que os professores explicam como serão as avaliações, isso não ocorre com a ação de explicar os critérios com que as avaliações sofrerão

as correções. Ao perguntarmos aos colaboradores da pesquisa se seus professores explicam quais critérios serão utilizados para a correção das avaliações dos estudantes, foi surpreendente perceber que mais da metade dos participantes afirmam que isso ocorre às vezes e que 16,1% afirmam que isso nunca acontece. Os dados podem ser conhecidos no gráfico 2.

**Gráfico 2.** Explicação dos critérios utilizados para a correção das avaliações



Fonte: Dados da pesquisa de campo.

É curioso observar que apenas 7,8 % dos participantes afirmam que sempre os professores explicam os critérios. Esse dado é preocupante, pois em se considerando o quantitativo total de participantes, é bastante expressivo o número de estudantes que ratificam a ausência da explicitação dos critérios de correção de suas avaliações. Se avaliar é uma prática que deve possibilitar a reorientação para as melhores condições do estudante aprender, então os critérios precisam ser conhecidos, tanto por quem avalia como por quem é avaliado.

De acordo com Demo (1996) dentro do contexto do ensino superior é preciso avaliar de tal modo que o estudante possa conhecer as regras da avaliação, os critérios de julgamento adotados a fim de que ele possa se defender e criar, nessa lógica, condições de aprendizagem. Dessa forma, é preciso considerar que os critérios de avaliação, por mais qualitativos que devam ser, precisam ser construídos e compartilhados com os estudantes, de modo que sejam de fácil compreensão por parte dos discentes, e que conjuguem fácil acesso de entendimento por parte dos estudantes, sem gerar dúvidas e confusões. No entendimento de Demo (1996) a respeito dos critérios de avaliação, o autor considera que

Os critérios de avaliação, por mais qualitativos que devam ser, precisam ser reformulados de tal modo que sejam de acesso fácil e desimpedido, sobretudo de

definição transparente. Não se pode aceitar como critério de avaliação, julgamentos subjetivos impossíveis de serem reconstruídos por outros, sobretudo pelos interessados [...] Mormente a universidade, que faz tudo para privilegiar critérios quantitativos - tempo de serviço, dedicação administrativa, hora/aula etc. - sob alegação de que mérito acadêmico é algo impraticável como critério avaliativo, revela o quanto está distante e divorciada da qualidade formal (DEMO, 1996, p. 37).

Segundo o que ainda preconiza o referido autor, não se podem adotar como critérios situações que compliquem o entendimento de quem está sendo avaliado. É preciso primar por transparências no que tange aos processos avaliativos na relação entre professore e estudantes, que se dá, mesmo, em base qualitativa, embora o quantitativo esteja também presente, dependendo da natureza e objetivo do dispositivo avaliativo, sobretudo pelos interessados. Assim, não é de bom alvitre que o professor, em sua prática docente e avaliativa não torne claro os critérios da avaliação, principalmente aqueles que são adotados no processo de correção.

Portanto, quando nos deparamos com dados que evidenciam a não explicitação dos critérios de avaliação, inerentes à correção, relatados por estudantes, cria-se uma atmosfera de preocupação, na medida em que é de fato basilar e fundante que professores tornem claro para os estudantes as regras que se adotam no processo avaliativo, sobretudo as regras para validação das respostas. Não se pode negar que os critérios são construídos, independentemente do tipo/natureza do dispositivo avaliativo, para diagnosticar o rendimento dos estudantes e a partir disso realinhar a prática educativa

O critério de avaliação quer o professor utilize questões objetivas ou subjetivas, terá que ser obrigatoriamente um elemento para diagnosticar o rendimento escolar, verificando-se quais os alunos necessitam de ajuda ou atendimento pedagógico específico. Jamais um aluno deve ser comparado com o outro, e sim com seu próprio progresso. As verificações deverão ser constantes e contínuas. Os testes não mais deverão ser utilizados como uma arma contra o aluno, causando-lhe todo tipo de trauma. Deverão ser acima de tudo, um meio para confirmar o progresso do aluno, o alcance dos objetivos estabelecidos (SANT'ANNA, 1995, p. 65).

Mas não há como observar o progresso do estudante, se no processo avaliativo para ele, não estavam claros os critérios. Na docência universitária, como também na educação básica, o não conhecimento interfere no desempenho e no resultado atingido pelo aluno, podendo levar o professor a cometer equívoco no diagnóstico, bem como cometer injustiças no processo. Além do que, a relação professor e estudante parece estremecer quando o diálogo e a clareza não se fazem presentes.

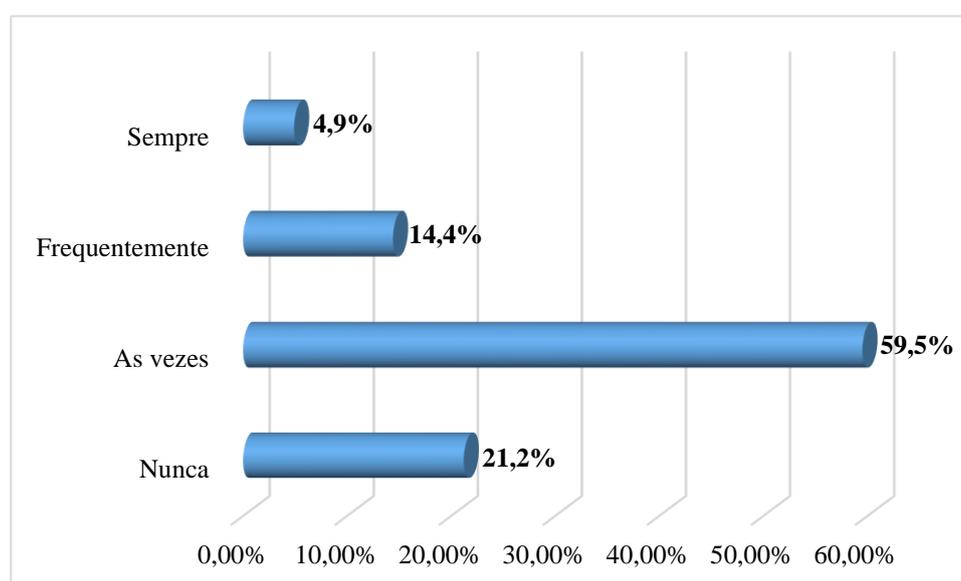
Quando perguntamos aos estudantes se a maneira como seus professores se relacionam com eles influencia na sua aprendizagem, obtivemos 54,4% dos respondentes dizendo que sempre isso ocorre, e outros 28,9% dizendo que frequentemente a maneira como essa relação acontece interfere na aprendizagem. Por esses dados, é possível inferir que a maneira como o professor explica como se dará a avaliação, bem como serão os critérios de correção,

interfere nos resultados alcançados pelos estudantes e, conseqüentemente, na aprendizagem desenvolvida.

### Comentários dos Professores nas respostas dos Estudantes

Há um outro fator sobre a prática avaliativa dos professores que levamos em consideração nessa pesquisa. Trata-se da ação de dar o *feedback* aos estudantes, explicando, por meio de comentários sobre suas respostas, como se deu o desempenho. Nesse sentido, perguntamos aos estudantes se na devolução das avaliações realizadas, os professores incluem comentários sobre as respostas dadas por eles. O resultado é apresentado no gráfico 3.

**Gráfico 3.** Inclusão de comentários quando da devolução das avaliações



Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Os resultados sugerem que são poucos os professores incluem comentários na avaliação. Para quase 60% dos discentes, os professores às vezes fazem isso. Chama a atenção o fato de 21,2% afirmarem que os professores nunca comentam as respostas dadas pelos alunos. Isso sugere que o estudante precisa compreender por si só o motivo do erro, não tendo dos professores o retorno. Torna-se muito complicado para os estudantes entender como se deu o seu desempenho avaliativo, pois os professores não explicam como se dará as avaliações, tampouco explicitam os critérios de correção e também não comentam as respostas dos alunos. Nesse contexto, a prática avaliativa torna-se unilateralizada, ficando, muitas vezes, sob a ótica do professor, que nas condições de ausências de clareza para os estudantes, torna-se sem sentido e constitui, meramente, um instrumento para aprovar ou reprovar.

Para Luckesi (2002), a avaliação deve ser um ato de acolhimento ao estudante, gerando condições para que este possa entender a razão de ser avaliado e de se autoavaliar na universidade. No entanto, a falta de critérios claros e de comentários sobre as respostas, pouco possibilita aos estudantes investirem na compreensão de seu desempenho, muito menos em entenderem como a avaliação é central para o realinhamento das práticas do professor, bem como, do modo como esse estudante precisará reorganizar os estudos a fim de aprender o que, pelo revelado nas avaliações, ainda não aprendeu.

Não comentar as respostas cria um fosso na compreensão dos estudantes, sobretudo no que diz respeito aos mecanismos que eles próprios lançam mão para produzirem suas respostas e reflexões nas avaliações, sejam elas escritas ou por meio da oralidade, como é muito comum ocorrer em práticas avaliativas em laboratórios ou no próprio campo de estágio supervisionado, sem falar nas avaliações cujos instrumentos sejam seminários, exposições, comunicações científicas, entre outros instrumentos avaliativos, comumente utilizados por professores na docência universitária.

Boaler (2015), a partir dos estudos que tem desenvolvido na área da matemática, enfatiza a importância do retorno aos estudantes por meio de *feedback* em suas avaliações. Tal feito mobiliza o estudante a criar por si só uma forma de buscar outros modos de desenvolver suas aprendizagens, em busca de resultados ainda mais significativos, que revelam ao próprio estudante sua aprendizagem.

Nesse sentido, o *feedback* de orientação visa ajudar os alunos a aprimorarem suas técnicas, aumentarem seu conhecimento, mas também pode servir para abordar seus sentimentos com relação ao que está sendo estudado e a como mudá-los. Trata-se, portanto, de uma ação fundamental na prática avaliativa dos professores responsável, também, por ser mais um momento de desenvolvimento de aprendizagens, afinal de contas, ao ler o comentário dos professores, de alguma forma, o aluno aprende, e em alguns casos, apreende o que precisa ser feito para seguir adiante, ou para refazer o percurso da sua aprendizagem.

No que tange às devolutivas em avaliações, vários autores no campo da psicologia, tais como Elawar e Corno (1985) e Butler (1987, 1988) têm, historicamente, se dedicado a estudar as devolutivas, inclusive trabalhando com diferentes formas de dar o *feedback* aos estudantes. Segundo o estudo desses autores, estudantes que receberam comentários diagnósticos em uma avaliação aumentaram seus resultados quando comparados àqueles que receberam notas numéricas.

Assim, só colocar notas e/ou conceitos nas avaliações, sem proceder comentários aos estudantes, não gera condições para que a compreensão dos estudantes revelem o modo como eles próprios entendem os resultados de aprendizagem. Não se trata de fazer comentários genéricos ou de comparações entre os estudantes, prática condenada por Sant'anna (1995), mas

de criar comentários que possam provocar, no estudante universitário, reflexões sobre seu desempenho e sobre o modo como a sua resposta foi construída, levando-o a entender o caminho feito, criando, para si, possibilidade de construir outros caminhos para desenvolver suas aprendizagens na universidade.

Ressalte-se o fato de que, em estudos feitos pelos pesquisadores Elawar e Corno (1985), e Butler (1987, 1988), a atribuição de apenas notas nas avaliações implica baixa condição de aprendizagem dos estudantes e desmotivação por não saberem a razão dos erros cometidos. Em alguns de seus estudos, os referidos autores concluem que atribuir apenas notas nas avaliações afeta de forma negativa o desempenho dos alunos. Elawar e Corno (1985), por exemplo, compararam as formas como os professores produziram respostas a lições de casa de alunos do 6º ano – metade deles recebeu notas, e a outra metade, comentários diagnósticos sem nota. Segundo os dados obtidos no estudo dos pesquisadores, aqueles que receberam comentários aprenderam duas vezes mais rápido que o grupo que só recebeu a nota.

Esses dados evidenciam a importância dos comentários em avaliações dos estudantes universitários, sendo, também, uma excelente oportunidade para que os professores e estudantes criem condições de aprendizagem pela relação motivacional que estabelecem entre si, nas relações pedagógicas que vivenciam na universidade. Assim como defendem Silva, Ribeiro e Almeida (2018), bem como Luckesi (2002), a avaliação da aprendizagem precisa ser vista como um rico espaço de desenvolvimento de aprendizagens, tanto para os estudantes como para os professores, que podem rever suas práticas, desenvolver melhorias no ensino e, conseqüentemente, no trabalho educativo que desenvolvem na universidade.

## Considerações Finais

Os resultados do estudo evidenciaram que a relação professor e estudante é fundante no desenvolvimento de práticas avaliativas na universidade. O estudante universitário revela que as práticas avaliativas dos professores têm significativa relevância em suas aprendizagens. Está na resposta dadas às questões da representação de como os professores da Universidade Estadual de Feira de Santana desenvolvem e lidam com as avaliações, sobretudo no que diz respeito às explicações de como elas acontecem, quais critérios se utilizam para a correção e se há ou não comentários dos professores na devolutiva das avaliações.

Em síntese, os dados revelam que os estudantes da universidade, em sua maioria, são do sexo feminino, se autodeclaram pretos, são solteiros, não possuem filhos, residem com pais e familiares, moram em residências próprias ou de parentes, moram em Feira de Santana, município sede da universidade. Esses são fatores que, apesar de não termos feito cruzamentos para analisar variáveis nas respostas, de modo geral constituem um grupo de estudantes de classe popular, que encontram na universidade a oportunidade de construir saberes e práticas

que os possibilitarão desenvolver-se profissionalmente e se inserir no mercado de trabalho, como forma de manterem-se e manterem as suas famílias. Nesse cenário, a relação professor e estudante, sobretudo pelo viés das práticas avaliativas, é de fundamental importância para que esses jovens logrem êxito na universidade.

No que se refere à natureza das avaliações, observou-se que, de modo geral, os professores explicam como se darão as avaliações, evidenciando uma preocupação com a prática avaliativa, relacionando-a ao contexto da docência que desenvolvem na universidade. Tal explicação é feita, geralmente, no momento em que os professores apresentam aos estudantes o plano de ensino. Fica claro que, conhecer como se dá a avaliação da aprendizagem, favorece ao estudante melhores condições de construir caminhos de êxito no processo avaliativo, além de ser a prática avaliativa uma prática que também gera aprendizagens.

Com menor frequência, os dados mostram que os professores, apesar de explicarem como se darão as avaliações, revelando a sua tessitura, pouco explicam os critérios de correção, não deixando claro para os estudantes como eles serão avaliados. Isso implica uma dificuldade para o estudante em saber quais são as regras para aferir e construir aprendizagens no processo avaliativo. Não adianta explicar como se dará a avaliação, sem também explicitar quais serão os critérios para validação das respostas.

Com menor ocorrência ainda, os dados mostram que os professores pouco comentam as respostas dos estudantes. Esse é um outro fator que impacta negativamente nas condições de aprendizagem, pois o estudante fica sem o feedback, muitas vezes necessário para realinhamento de práticas de estudo e modos de lograr êxito em suas aprendizagens.

Há, no entanto, que se considerar os dados mapeados pelas respostas dos estudantes, o que não significa em tese que seja essa a forma como os professores realizam suas práticas avaliativas. Como a pesquisa em desenvolvimento aborda a relação professor e estudante na universidade, está em andamento a aplicação do questionário aos professores para que, também, se possa escutar esses profissionais em torno das questões que foram feitas aos estudantes. Não se trata, contudo, de criar dados para comparação, mas para entendermos o que dizem estudantes e professores na Universidade Estadual de Faria de Santana a respeito de como tem ocorrido a avaliação da aprendizagem. Tal dado poderá ser divulgado entre os participantes, mobilizando-os a pensarem sobre o papel da avaliação da aprendizagem em suas práticas, mas também a pensarem sobre o efeito disso na formação para a vida do outro.

## Referências

BOALER, Jo. **Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Mathematics, Inspiring Messages and Innovative Teaching**. 2. ed. rev. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2015. 320 p. ISBN 978-0470894521.

BUTLER, Ruth. Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. **Journal of Educational Psychology**, v. 79, n. 4, 1987. Disponível em:

<https://mrbartonmaths.com/resourcesnew/8.%20Research/Marking%20and%20Feedback/Task-Involving%20and%20Ego-Involving%20Properties%20of%20Evaluation.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BUTLER, Ruth. Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. **British Journal of Educational Psychology**, v. 58, n. 1, 1988. Disponível em:

<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>. Acesso em: 6 ago. 2021.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. 2. ed. Campinas SP: Papyrus, 1996. 160 p. ISBN 978-8530804343.

ELAWAR, Maria. Cardelle.; CORNO, Lyn. A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behavior a little rather than a lot. **Journal of Educational Psychology**, v. 77, n. 2, 1985. Disponível em:

<https://psycnet.apa.org/record/1985-21300-001>. Acesso em: 12 set. 2021.

HAYATI, Dariush; KARAMI, Ezatollah.; SLEE, Bill. Combining qualitative and quantitative methods in the measurement of rural poverty. **Social Indicators Research**, v. 75, n. 1, 2006. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/225881439\\_Combining\\_Qualitative\\_and\\_Quantitative\\_Methods\\_in\\_the\\_Measurement\\_of\\_Rural\\_Poverty\\_The\\_Case\\_of\\_Iran](https://www.researchgate.net/publication/225881439_Combining_Qualitative_and_Quantitative_Methods_in_the_Measurement_of_Rural_Poverty_The_Case_of_Iran). Acesso em: 12 ago. 2021.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Porto Alegre RS: Artmed. Ano 3, n. 12, 2000. Disponível em:

<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 26 set. 2021.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14 ed. São Paulo SP: Cortez, 2002. 180 p. ISBN 978-8524905506.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: A Nova Cultura da Aprendizagem**. 2 ed. Porto Alegre RS: Artmed, 2009. 296 p. ISBN 978-8573078046.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e Instrumentos. 2 ed. Rio de Janeiro RJ: Vozes, 1995. 140 p. ISBN 978-8532614261.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Perfil Sócio-identitário e Profissional Docente no Ensino Superior: Implicações na/da Relação Professor e Estudante. **Revista Internacional Educon**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em:

<https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/681>. Acesso em: 01 out. 2021.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIBEIRO, Marinalva Lopes; ALMEIDA, Lucile. Ruth de Menezes. A avaliação “é a bola girando na roda”: reflexões sobre práticas avaliativas na universidade. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas SP, v. 4, n. 3, 2018.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652413>. Acesso em: 29 set. 2021.