

Adequações contemporâneas ao processo  
avaliativo tradicional no ensino superior: da  
tradição jesuítica à pluralidade metodológica

Contemporary adjustments to the traditional evaluative process  
in college: from the jesuit tradition to methodological plurality

*Tiago Luis Brugnera*

Mestre em Tecnologia e Gestão Sustentável. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)  
e Centro Universitário Dinâmica das Cataratas (UDC). Foz do Iguaçu, PR, Brasil.  
E-mail: tiagobrugnera@gmail.com.

**Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, vol. 3, n. 3, p. 100-113, Jul.-Set., 2017 - ISSN 2447-3944

[Recebido: Jun. 23, 2017; Aceito: Nov. 28, 2017]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i3.2006>

**Endereço correspondente / Correspondence address**

Esp. Tiago Luis Brugnera  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana  
Avenida Sílvio Américo Sasdelli, Vila Residencial A  
CEP: 85866-000 - Foz do Iguaçu, PR, Brasil.

**Sistema de avaliação:** *Double Blind Review*

**Editora responsável:** Verônica Paludo Bressan

**Como citar este artigo / How to cite item:** [clique aqui/click here!](#)

## Resumo

A avaliação, não apenas uma etapa do processo de aprendizagem, mas um processo complexo por si, consolida toda a atividade pedagógica do professor e da instituição de ensino. Muitos professores ainda mantêm como maneira avaliativa a avaliação tradicional em que a nota é relevante em posição do processo de aprendizagem. Neste trabalho se discutiu questões voltadas aos métodos de avaliação existentes e praticadas comumente dentro de uma sala de aula em substituição à tradicional prova escrita. Buscou-se ampliar os conhecimentos acerca do assunto por meio da metodologia de pesquisa qualitativa tipo exploratória e descritiva. Elencou-se e arguiu-se sobre diferentes metodologias alternativas, como avaliações via relatórios, portfólios, avaliações orais, por observação, por auto avaliação e técnicas artísticas. Concluiu-se que existem alternativas para se avaliar um aluno, a depender dos objetivos que o professor busca alcançar com a avaliação e com a disciplina.

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

## Abstract

Evaluation, not only a stage of the learning process, but a complex process in itself, consolidates all the pedagogical activity of the teacher and of the educational institution. Many teachers still maintain as an evaluation form the traditional evaluation in which the grade is relevant in the learning process position. In this paper, we discussed issues related to the existing and commonly practiced forms of evaluation within a classroom instead of the traditional written test. We sought to broaden the knowledge about the subject through the qualitative research methodology, exploratory and descriptive. Several alternative methodologies, such as evaluations via reports, portfolios, oral assessments, observation, self-assessment and artistic techniques. It was concluded that there are alternative ways to evaluate a student, depending on the goals that the teacher seeks to achieve with assessment and discipline.

**Keywords:** Evaluation. Learning. College education.

## 1 Introdução

Ao levantarmos os métodos empregados pelos educadores no ensino superior, quando das situações avaliativas dos alunos, percebemos que professores costumam adotar sistemas tradicionais de avaliação que não devem mais ser utilizados como regra ou como única opção. A evasão escolar, entendida pela diferença entre o número de ingressantes no ensino superior com o de titulação ao final do curso dos mesmos, possui como um dos fatores a reprovação do aluno, que eleva o grau de insatisfação e/ou desmotivação.

A avaliação é mola fundamental na construção do conhecimento, e não obstante a mera coleta de informações aprendidas pelos estudantes, o *feedback* torna-se igualmente importante para contínua construção do conhecimento. Todavia, a forma avaliativa dos professores deve ser readequada conforme os objetivos desejados na avaliação.

Os métodos de avaliação adotados pelos docentes são de extrema importância e podem influenciar o processo de aprendizagem de maneira negativa ou positiva, uma vez que diferentes métodos de avaliação conduzem e determinam diferentes abordagens à aprendizagem (STRUYVEN *et al.*, 2005; BIRENBAUM; FELDMAN, 1998).

Assim, o presente trabalho pretende, destacando a relevância dos instrumentos avaliativos no processo de aprendizagem, realizar uma exploração bibliográfica do assunto, e sugerir outras técnicas de avaliação a professores e avaliadores pedagógicos.

## 2 A evolução e evasão no ensino superior

A educação superior, diferentemente de décadas atrás, vem passando por uma constante expansão na oferta de vagas, resultado das implantações de novas universidades públicas paralelamente à percepção do mercado educacional às demandas social e profissional de agregação de novos conhecimentos, especialidades, e formações formais para fins de empregos e alcance das metas pessoais e profissionais de cada cidadão. Conforme o Censo da Educação Superior produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (BRASIL, 2014), saltou-se de 516.663 vagas anuais no ensino superior em 1991, para 2.823.942 em 2007, e no ano de 2013 houveram 7.305.977 vagas apenas para graduação.

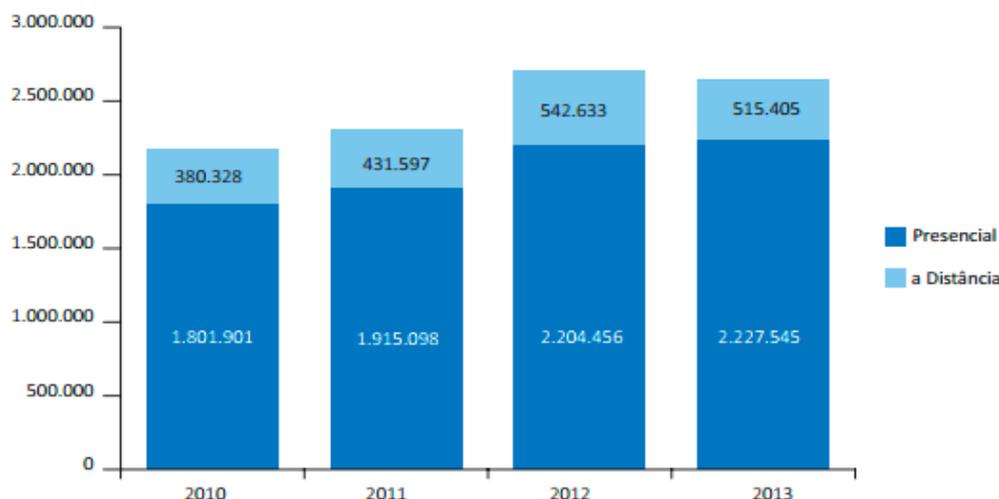
Acresce-se às razões anteriores a crescente procura por educação superior nas plataformas Ensino a Distância - EAD, possibilidade àqueles que não possuem condições ou tempo de estarem dentro de uma sala de aula tradicional, seja por inexistirem localmente, ou inexistirem a oferta de cursos que os agradem, somada à prática de mensalidades inferiores às do ensino presencial.

O ensino superior, no Brasil, possui 8 finalidades, conforme consta no Art. 43 da Lei 9.394/96, sendo as principais condensadas nos objetivos de estimular a criação

cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, além de formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua, juntamente com o suscitar do desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional.

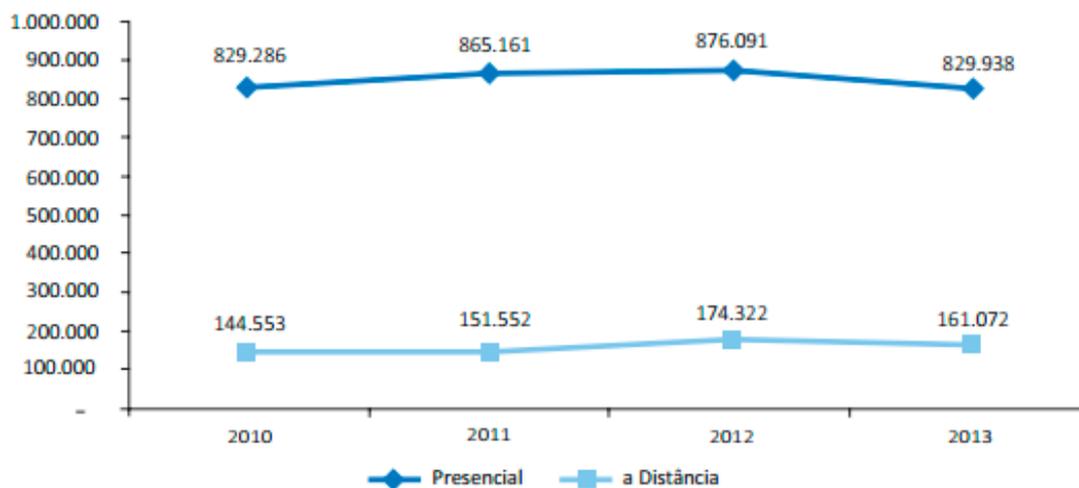
Contudo, o índice de egressos de discentes possui uma diferença com o índice de ingressos em diversos cursos no Brasil em níveis preocupantes. Esta discrepância entre os discentes ingressantes e os egressos se dá por diversos fatores, como a desilusão com a carreira imaginada, dificuldades na manutenção em conjunto das vidas pessoais, profissionais e acadêmicas ao longo do curso, e, como maior fator desmotivador, a reprovação em uma ou mais disciplinas, implicando automaticamente na necessidade de refazer alguma matéria.

Conforme o Censo 2013 divulgado pelo INEP, verifica-se, de forma comparativa entre as figuras 1 e 2, que embora o número de ingressos tenha crescido, o de concluintes não apenas não acompanhou, mas houve redução no mesmo período.



**Figura 1.** Evolução do número de ingressos (processo seletivo e outras formas) em cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino – Brasil – 2010-2013.

**Fonte:** BRASIL (2014).



**Figura 2.** Evolução do número de concluintes (processo seletivo e outras formas) em cursos de graduação, conforme a modalidade de ensino – Brasil – 2010-2013

Fonte: BRASIL (2014).

A aprovação acadêmica é vinculada diretamente à obtenção de um nível considerado suficiente, este, comumente definido pelo professor dentro da sala de aula, utilizando de instrumentos avaliativos pré-definidos, e o avaliado que não alcançando tais níveis é reprovado e deve cursar novamente a disciplina para continuidade e possibilidade de completar seu curso e obter sua titulação.

Assim, é de se considerar o impacto dos instrumentos avaliativos aplicados pelos docentes no ensino superior aos discentes em todos os âmbitos. Percebendo a relevância deste tema, a avaliação das aprendizagens no ensino superior (ES) tem sido objeto de discussão, devido não só a questões políticas, mas também ao desenvolvimento de diversos métodos de avaliação.

As avaliações, além de constituir um elemento crucial do processo de aprendizagem, o modo como os alunos entendem a avaliação determina o modo como aprendem (VAN WATERING *et al.*, 2008).

Luckesi (1998), em seus estudos, apresenta que a tradição dos exames escolares tem suas raízes nas atividades pedagógicas produzidas pelos padres Jesuítas (século XVI) e por Comênio (século XVII). As regras para realização dos exames são bem definidas e seus traços se propagam até hoje – não raramente, as avaliações dentro das salas de aula resumem-se na impossibilidade de empréstimos de materiais somado à proibição de consultas a quaisquer fontes de informação, com o professor tomando a responsabilidade de correção e atribuição de nota com pouca margem para questionamentos.

Tal ritual, originado no século XVI e propagado até hoje em muitas universidades e centros acadêmicos possui como resposta o modelo de sociedade que vivemos, que manteve as mesmas estruturas sociais e protocolares de diversas instituições, prezando pela centralização de decisões e hierarquização (subordinação vertical).

Esclarece Feltrin (2008) que a avaliação não é uma tarefa simples, pois entende-se que deva subsidiar o processo de construção do conhecimento do educando e de seus próprios valores. Nesse entendimento, o conceito de avaliação como medida de conhecimento e classificação necessita ser revisto e substituído por outro. Essa prática é possível de ser vivenciada por meio das discussões em sala de aula, do diálogo entre professores e alunos, para que se possa concretizar a relação da leitura da palavra e a leitura do mundo. A autora ainda aponta:

Em 1789, com a Revolução Francesa, a sociedade se organiza em torno da economia de capital, apresenta uma organização política dominante que favorece seus interesses com a exclusão das maiorias populacionais. [...] Relacionando com a prática escolar de avaliação, o professor está no poder, toma as decisões no momento da avaliação, e aprova ou reprova. O educando está submisso e teme a exclusão, tal qual o que ocorre no sistema de governo (FELTRIN, 2008, p. 14).

Menegolla (1991, p. 93-94) enfatiza que: “a avaliação é um momento de ensino de muita importância para o professor e para a [universidade], mas é muito mais importante para o aluno [...] porque através dela ele pode conhecer a sua situação”. Entendemos então que é por meio da avaliação que professor e aluno juntos verificam o grau de compreensão dos conteúdos essenciais, permitindo ao docente retomar pontos básicos, possibilitando a apropriação de saberes julgados fundamentais.

Segundo Luckesi (2006, p. 172), “a avaliação tem por base acolher uma situação, para, então, ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário”. Conforme o autor, a avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo, a inclusão e não a exclusão nem a seleção, aquilatar as coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfação daquilo que se esteja buscando ou construindo.

Both (2005, p. 55) sugere que “a aprendizagem ocorre tanto mais significativamente quanto maior for a interação de ações entre o ato de ensinar e o de avaliar”. Ainda segundo o autor, avaliar a aprendizagem do aluno significa, concomitantemente, avaliar o ensino oferecido. Não havendo a aprendizagem esperada, o ensino não cumpriu sua finalidade de fazer aprender. Para Tescarolo (2005), a avaliação não pode ser analisada de forma autônoma, mas antes, constitui uma das dimensões da problemática geral das aprendizagens, assumindo a parte mais importante de sua função reguladora. Nesse sentido, precisa estar articulada ao planejamento institucional, contribuindo para a gestão dos processos e instrumentos pedagógicos, tendo por função primordial a orientação e facilitação dos processos de aprendizagem.

Vemos, portanto, que avaliar um aluno vai além do ato formal de coletar respostas, logo, é importante ultrapassar o sentido tradicional de ensino como mera transmissão, para avançar rumo a uma nova metodologia de ensino, tornando a educação mais eficaz. A depender do tipo de avaliação, o docente pode levar seus alunos a exercitar, ainda que de forma intrínseca, o raciocínio, a dúvida e a criatividade na elaboração das respostas, não obstante a organização de pensamentos e seleção de conhecimentos.

Haidt (1994), em seus estudos, categorizou em modalidades as formas de avaliação da aprendizagem. Conforme o pesquisador, dividem-se nas etapas diagnósticas, formativa e somativa (quadro 1).

**Quadro 1.** Modalidades da avaliação da aprendizagem

Diagnóstica	Formativa	Somativa
Objetiva diagnosticar os alunos, levantando informações como experiências da turma, ideias preconcebidas, costumes adquiridos, maneiras preferidas no processo de aprendizado e outras funções. Contribui na elaboração do curso das aulas programadas pelo professor, por isto, realiza-se na etapa inicial de conteúdos ou período letivo (RAMOS, 2001).	Refere-se à avaliação intermediária, contínua, que busca acompanhar a aprendizagem do aluno, sem a finalidade de atribuir conceitos / notas, para verificar se a estratégia encontra-se em fluxo efetivo	Ocorre após os trabalhos formativos, onde atribuem-se notas pelos acertos e rejeitam-se os erros.

Fonte: Adaptado de Haidt (1994).

Nas fases diagnóstica e formativa, o método construtivista de construção do conhecimento é fundamental para que as técnicas avaliativas alcancem os resultados desejáveis para todos os envolvidos, diferentemente do modo clássico ou descritivo, aborda múltiplos fatores, de maneira multicriteriosa, indo, assim, ao encontro de uma forma mais contemporânea e diferenciada de ensino e avaliação. O posicionamento exposto é ratificado por estudos elaborados por Hoffmann (2002), Luckesi (2003), Vasconcellos (1994), Perrenoud (1999) e outros, que têm apontado a insatisfação em relação à avaliação.

A insatisfação em relação aos instrumentos avaliativos, todavia, não se limita ao Brasil. No estudo “Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade de Minho” (PEREIRA; FLORES, 2013), as pesquisadoras utilizaram da metodologia *survey* e levantaram quantitativamente (por meio de escala *Linkert*) a frequência e *feedback* de métodos avaliativos aplicados em 254 estudantes universitários na Universidade de Minho, em Portugal, de diversas áreas do conhecimento, sendo

estes universitários de mestrado em medicina, mestrado em psicologia, mestrado em Engenharia, licenciatura em educação superior, e licenciatura em educação básica. Como resultado da pesquisa, as autoras organizaram as respostas coletadas em quadros, conforme exposto no quadro 2.

**Quadro 2.** Relação feedback e aprendizagem

Itens	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Quando não concordo com os métodos de avaliação dos professores, é mais difícil para mim concordar com o feedback que recebo	0,8%	6,3%	21,3%	<b>51,4%</b>	20,2%
Considero que o feedback fornecido ao longo da minha experiência acadêmica vai ter implicações nas tomadas de decisão profissionais	0,8%	4,0%	22,0%	<b>60,6%</b>	12,6%
Não é possível melhorar a minha aprendizagem sem feedback	3,9%	15,0%	11,4%	<b>51,2%</b>	18,5%
Quando recebo feedback do professor, vejo-o como uma crítica construtiva	0,0%	0,8%	13,4%	<b>68,5%</b>	17,3%
Sinto-me mais confortável quando o professor me dá feedback individualmente	2,0%	8,7%	25,7%	<b>48,6%</b>	15,0%
Acho que o feedback dado em grupo é mais enriquecedor do que o feedback individual	6,3%	16,2%	26,5%	<b>39,9%</b>	11,1%
A eficácia do feedback depende da forma como o professor o comunica	4,7%	<b>34,0%</b>	20,9%	28,5%	11,9%
Quando o feedback é diferente da nota que recebi, não lhe dou importância	13,8%	<b>55,3%</b>	22,1%	8,0%	0,8%
Prefiro que o feedback seja dado por escrito do que oralmente	7,1%	29,6%	<b>33,2%</b>	25,8%	4,3%
Se não compreender a mensagem dada através do feedback, ignoro-a	8,3%	<b>33,2%</b>	20,2%	29,2%	9,1%

Fonte: Pereira e Flores (2013, p. 48).

O professor, na posição de avaliador, deve possuir clareza nos objetivos que pretende avaliar para, somente então, ser apto a selecionar uma metodologia adequada à situação no momento. Porém, é imperativa a escolha da metodologia conhecida popularmente como “prova”, que se resume em um documento onde o aluno deve responder questões previamente elaboradas, subjetivas e/ou objetivas, que estando correta a resposta agrega uma fração da pontuação máxima possível de obtenção naquele instrumento.

Ainda que resistentes à ideia de alteração deste formato pré-estruturado e inflexível, existem em prática outras técnicas e métodos avaliativos aplicados no ensino, sobretudo no ensino superior, visto a diferença no perfil do acadêmico perante os discentes de ensinos médio e fundamental.

### **3 Técnicas alternativas de avaliação**

#### **3.1 Técnica da observação**

Naturalmente, o professor observa e acompanha seus alunos ao longo das aulas, mas geralmente não atribuem um fator avaliativo a isto. A avaliação com uso da observação, em muitos casos, pode vir a trazer maiores benefícios e resultados que outras técnicas formativas.

Por meio do planejamento, o professor registrando diariamente o que definiu como critérios de observação (e atribuição de nota), consegue averiguar dificuldades e formular suas aulas de maneira a atingir os objetivos de seu plano pedagógico. Uma vantagem desta técnica é a de que não é requerida a colaboração do observado e possibilita ao professor compor um perfil do aluno. Menegolla e Sant'Anna (2001) salientam que o uso da observação possibilita um registro mais exato, fornece informações reais sobre o aluno e sua aprendizagem e promove resultados contínuos, detectando dificuldades. Contudo, cabe apontar que não se pode permitir que a subjetividade interfira na análise do professor, por isso, o acompanhamento precisa ser sistemático.

#### **3.2 Técnica da auto avaliação**

Esta técnica resume-se à apreciação feita pelo próprio aluno do processo vivenciado e dos resultados obtidos. Segundo Haidt (1994), quando bem orientado, o aluno é capaz de dizer quais são seus pontos fortes, quais as suas dificuldades, o que aprendeu e em que aspectos precisa melhorar. Em outro trabalho de destaque, Haidt (1999) caracterizou essa técnica afirmando que:

Através da autoavaliação, o aluno tem uma participação, mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, porque ele tem oportunidade de analisar seu progresso nos estudos (o quanto rendeu e quanto poderia ter rendido), bem como suas atitudes e comportamentos frente aos professores e colegas. Além disso, a autoavaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios erros e acertos é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento (HAIDT, 1999, p. 30).

Presume-se que a ausência desta técnica nas salas de aula, todavia, seja devido à fragilidade de sua eficácia, que depende inteiramente da sinceridade e participação ativa do aluno.

### 3.3 Técnica do relatório

Esta técnica, amplamente utilizada pelos professores em situações específicas, consiste em um documento narrativo, dissertativo ou não, que expressa um estudo ou uma atividade realizada, como atividades de campo ou palestras, como exemplo. De maneira sintética, “tem por finalidade informar, relatar, fornecer resultados, dados experiências ao docente” (SANT’ANNA, 2001, p. 120).

Ao final da narrativa proposta, pode-se ou não solicitar a apresentação da mesma em formato de seminários, que consta no tópico a seguir.

### 3.4 Técnica dos seminários

Seminários são uma técnica bastante difundida em cursos de pós-graduação, sobretudo em programas *stricto sensu*. “Uma das características essenciais do seminário é a oportunidade que ele cria para que os alunos desenvolvam a investigação, a crítica e a independência intelectual” (GHELLI, 2010, p. 15).

Além de fomentar o estudo, os seminários possuem a característica de agregar a uma mesma apresentação a criatividade do aluno, sua oratória e postura. Os membros não recebem informações já elaboradas, mas investigam com seus próprios meios em um clima de colaboração recíproca. Conforme Moreira (2003) expõe, pode ser considerado a primeira manifestação daquilo que se convencionou chamar de “métodos ativos”, calcados na atividade e ação intelectual do aluno sobre o objeto do aprendizado, utilizando o grupo de trabalho como meio de formação.

Ressalta-se ainda que é fundamental a participação da turma toda, não se limitando a apresentação individual dos grupos, mas o engajamento da mesma como ouvinte, assim, possibilitando a construção do conhecimento.

### 3.5 Técnica do portfólio

O portfólio compreende uma coleção intencional de trabalhos do aluno, com o objetivo de contar a história dos esforços, progressos e desempenho em uma determinada área. Ao discutir sobre a utilização de portfólios na educação superior, Alves (2006, p. 106) afirmou que esta prática permite aos professores considerarem o trabalho de forma processual, “[...] superando a visão pontual das provas e testes, integrando-o no contexto do ensino como uma atividade complexa baseada em elementos de aprendizagem significativa e relacional”.

Condemarín e Medina (2005) partem do pressuposto de que:

[...] o estabelecimento de acordos sobre os propósitos atribuídos ao portfólio permite dar confiabilidade e consistência à sua utilização como meio de avaliação. Assim, a partir dessa definição surgirão múltiplas possibilidades de formato [...] Deste modo, poderão ter um portfólio para trabalhos completos, para rascunhos ou trabalhos parciais, para instrumentos ou ferramentas de síntese, etc. (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 23).

Assim, um professor que solicita e acompanha com uma frequência definida e passada aos alunos de trabalhos em seu portfólio, pode utilizar tal tarefa como método avaliativo.

### 3.6 Técnica do mapa conceitual

A técnica do mapa conceitual é relativamente desconhecida, mas de relevante efeito didático. Mapas conceituais são diagramas bidimensionais, mostrando relações hierárquicas entre conceitos de uma disciplina. São diagramas hierárquicos que procuram refletir, em duas dimensões, a estrutura ou organização conceitual de uma disciplina ou parte dela. Isto é, sua existência deriva da própria estrutura da disciplina.

Na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), esta metodologia foi desencadeada pela coordenação do curso de Engenharia de Produção Mecânica, objetivando tornar-se referência nesta área. Ainda incipiente, a técnica requer grande engajamento e comprometimento do corpo docente, dado que este trabalho solicita a partilha, o coletivo, incorrendo em um quantum de tempo maior a ser alocado para este tipo de atividade, ao contrário da sistemática padrão adotada que promove acima de tudo uma prática isolada e individualista (FENDRICH; PEREIRA, 2006).

O autor Levy (2001, p. 4) reafirma que “estudos comprovam que o trabalho com mapas conceituais é um caminho para a aprendizagem significativa. Os mapas conceituais podem, portanto, atuar como instrumentos para negociar significados”.

### 3.7 Técnica da avaliação oral

A técnica da avaliação oral consiste no avaliador questionar um aluno, oralmente ou por escrito, e receber a resposta de maneira ditada. Tal formato de resposta, através de uma arguição oral, comumente feita junto às técnicas de seminários, não necessariamente substituem as provas escritas, mas também pode ser como instrumento de complementação.

Dentre as vantagens, destaca-se a obrigação imposta ao aluno de preparação de resposta prévia, afastando possibilidades de fraude nas respostas.

### 3.8 Técnicas artísticas

Dentre as possibilidades de técnicas de avaliação, as técnicas artísticas são alternativas que, a depender dos objetivos do docente avaliador, podem encontrar objetivos de mais eficientemente. Exemplos usados normalmente em salas de aula:

- a. Paródias musicais: a troca da melodia de uma obra musical por outra que vem ao encontro do objetivo da disciplina ou avaliação;
- b. Maquetes: a construção física e tangível, visualizável, de uma representação (completa ou parcial) em escala reduzida de um objeto, sistema, plano, mapa e outras possibilidades;
- c. Peça teatral: a utilização dos alunos como atores, que assumem temporariamente o papel de educador, passando o conhecimento em formato teatral, ao vivo ou gravado previamente.

### 3.9 Outras técnicas

Além das citadas acima, o avaliador, utilizando de sua criatividade não possui limites nas formas que possui para avaliar a um aluno ou uma turma. Cabe unicamente ao professor, a depender dos objetivos, ser coerente na seleção da melhor técnica visando a eficácia pretendida com a mesma.

Citando uma última técnica comumente utilizada, em uma versão alternativa à prova escrita, o avaliador entrega a cada estudante uma prova já respondida previamente, cabendo ao avaliado revestir-se temporariamente de professor, e corrigir a prova em sua posse – e o real avaliador terá condições de verificar o nível de aprendizagem dos alunos com base nas tentativas de correções realizadas.

## 4 Considerações finais

Conclui-se com a presente pesquisa realizada a necessidade de um maior número de estudos focados à reflexão da relevância dos instrumentos avaliativos a serem utilizados por docentes e avaliadores dentro das salas de aula, por terem correlação direta com as taxas de reprovação e evasão escolar.

Deve-se quebrar o paradigma imposto de avaliar o discente através de técnicas comuns ou apenas por terem sido utilizadas na formação dos docentes que as aplicam. A depender dos objetivos da disciplina e a eficácia pretendida, o instrumento avaliativo não deve ser considerado como pura e simples formalidade ou instrumento de pressão desnecessária.

Diversas técnicas existentes hoje viabilizam uma melhor compreensão por parte do discente do conteúdo apresentado e a utilização de técnicas artísticas, portfólios, relatórios, maquetes ou outras, sobretudo utilizando das frequentes inovações tecnológicas podem trazer mais substância ao objetivo-fim das disciplinas e da avaliação – a do ensino, pesquisa e extensão.

## Referências

- ALVES, L. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.; ALVES, L. *Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 6. ed. Joinville: Univille, 2006. p. 101- 120.
- BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. L. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Revista de Avaliação da Educação Superior*, v. 16, n. 2, p. 355-374. 2011.
- BIRENBAUM, M.; FELDMAN, R. Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, v. 40, n. 1, p. 9-97, 1998.
- BRASIL. *Texto da Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, atualizado até a Lei 12.061, de 27 de outubro de 2009. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, *Sinopse Estatística da Educação Superior 2013*. Brasília: Inep, 2014. Acesso em: 25 jun. 2016.
- BOTH, I. J. Ensinar e avaliar são de domínio público: resta saber se ensinar avaliando e avaliar ensinando também o são. *Revista HISTEDBR*, n. 18, p. 54-64, 2005.
- CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. *Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade de Montes Claros – UNIMONTES – MG. *Anais do Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade*, São Paulo, SP, Brasil. 2010.
- FELTRIN, J. *A avaliação da aprendizagem frente às tendências atuais de educação para o ensino superior*. Criciúma – SC, 2008.
- GHELLI, G. M. *A construção do saber no ensino superior*. 2010.
- HAIDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1994
- HAIDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.
- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LEVY, M. I. C. A questão da representação no ensino de ciências. In: Congresso Ibero-Americano de Formação de Professores. Santa Maria, RS. 2000. Disponível em: <<http://forrester.sf.dfis.furg.br/mea/remea/anais3/artigo14.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2006.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar?* Currículo, área, aula. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Censo da Educação Superior 2013: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEREIRA, D. R.; FLORES, M. A. Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, v. 4, n. 10, pp. 40-54. 2013.

STRUYVEN, K.; DOCHY, F.; JANSSENS, S. Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 30, n. 4, p. 331-347, 2005.

TESCAROLO, R. *A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado*. São Paulo: Escrituras, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e político pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

VAN WATERING, G.; GIJBELS, D.; DOCHY, F.; VAN DER RIJT, J. Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, v. 56, n. 6, p. 645-658. 2008.