



Artigo

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-57652024v29id293131>

AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM PANORAMA DOS IMPACTOS DAS PRÁTICAS DOCENTES E DAS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES A PARTIR DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Assessment in higher education: an overview of the impacts of teaching practices and student perceptions based on a systematic literature review

La evaluación en la enseñanza superior: una visión general de las repercusiones de las prácticas docentes y las percepciones de los estudiantes basada en una revisión bibliográfica sistemática

Marcelo Rodrigo Pezzi¹

E-mail: up202100336@up.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2144-2233>

Amélia Veiga²

E-mail: aveiga@fpce.up.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5220-4019>

Preciosa Fernandes³

E-mail: preciosa@fpce.up.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4318-3308>

Resumo: O artigo apresenta uma revisão sistemática de literatura (RSL) com vistas a identificar as principais perspectivas teóricas e práticas mobilizadas na produção do conhecimento sobre avaliação no ensino superior. Metodologicamente, a pesquisa foi realizada em bases de dados online, sem limitação temporal e dos 206 artigos identificados, 52 constituíram o corpus empírico. A análise foi estruturada em quatro principais dimensões, algumas das quais incluindo várias categorias: i) natureza dos estudos; ii) centralidade da avaliação; iii) práticas avaliativas de professores e iv) percepções de estudantes sobre práticas avaliativas. Os resultados indicam uma predominância de estudos empíricos e revelam que, apesar da resistência à adoção de práticas inovadoras, as abordagens formativas e participativas têm ganhado destaque. A revisão também aponta que, enquanto muitos estudantes percebem as avaliações como desconectadas da realidade cotidiana, práticas avaliativas mais contextualizadas e com feedback contínuo são vistas de forma positiva, promovendo maior engajamento e aprendizado significativo. A pesquisa sugere a necessidade de superar práticas tradicionais e adotar modelos avaliativos que favoreçam a autonomia, a reflexão crítica e a

¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal.

² Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal.

³ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal.

aplicabilidade do conhecimento no contexto profissional, contribuindo para uma educação superior mais inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: ensino superior; percepção dos estudantes; práticas avaliativas.

Abstract: The article presents a systematic literature review (SLR) with a view to understanding the main theoretical and practical perspectives mobilized in the production of knowledge on assessment in higher education. Methodologically, the search was conducted in online databases without time restrictions. Of the 206 articles identified, 52 formed the empirical corpus. The analysis was structured into four main dimensions, some of which included several categories: i) nature of the studies; ii) centrality of assessment; iii) teachers' assessment practices; and iv) students' perceptions of assessment practices. The results indicate a predominance of empirical studies and reveal that, despite resistance to the adoption of innovative practices, formative and participatory approaches have gained prominence. The review also points out that while many students perceive assessments as disconnected from everyday reality, those assessment practices that are more contextualized and accompanied by continuous feedback are viewed positively, promoting greater engagement and meaningful learning. The research suggests the need to overcome traditional practices and adopt assessment models that favor autonomy, critical reflection, and the applicability of knowledge in professional contexts, contributing to a more inclusive and transformative higher education.

Keywords: higher education; students perception; assessment practices.

Resumen: El artículo presenta una revisión sistemática de la literatura (RSL) con el objetivo de comprender las principales perspectivas teóricas y prácticas movilizadas en la producción de conocimiento sobre la evaluación en la enseñanza superior. Metodológicamente, la búsqueda se realizó en bases de datos en línea sin restricciones temporales, y de los 206 artículos identificados, 52 conformaron el corpus empírico. El análisis se estructuró en cuatro dimensiones principales, algunas de las cuales incluían varias categorías: i) naturaleza de los estudios; ii) centralidad de la evaluación; iii) prácticas de evaluación de los profesores y; iv) percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de evaluación. Los resultados indican un predominio de los estudios empíricos y revelan que, a pesar de la resistencia a la adopción de prácticas innovadoras, los enfoques formativos y participativos han ganado protagonismo. La revisión también señala que, mientras que muchos estudiantes perciben las evaluaciones como desconectadas de la realidad cotidiana, aquellas prácticas de evaluación más contextualizadas y acompañadas de retroalimentación continua son vistas de forma positiva, promoviendo un mayor compromiso y un aprendizaje significativo. La investigación sugiere la necesidad de superar las prácticas tradicionales y adoptar modelos de evaluación que favorezcan la autonomía, la reflexión crítica y la aplicabilidad de los conocimientos en el contexto profesional, contribuyendo a una enseñanza superior más integradora y transformadora.

Palabras clave: enseñanza superior; percepción de los estudiantes; prácticas de evaluación.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem no ensino superior é um campo de conhecimento complexo e dinâmico, permeado por diversas perspectivas teóricas e princípios fundamentais (Barboza; Nunes, 2019; Di Stasio *et al.*, 2019; Luitel, 2022; Matos, 2010; Pereira *et al.*, 2017; Rawlusk, 2018). Ao longo do tempo, a avaliação tem sido reconhecida como uma prática social, cultural e histórica, produzida coletivamente e entrelaçada de símbolos (Orlandi, 2005; Teles, 2017) e significados (Berger; Luckmann, 1985). Autores como Hadji (1994), Perrenoud (1999) e Barreira (2019) destacam a natureza polissêmica da avaliação, o que pode gerar falta de consenso e dificultar a implementação de práticas avaliativas eficazes e consistentes.

Os estudos de Silva e Mendes (2017), Barboza e Nunes (2019) e Mello e Costa Neto (2020) apontam para uma resistência por parte de alguns profissionais da educação em abandonar concepções tradicionais de avaliação, baseados principalmente em testes escritos e numa avaliação somativa, que os pode impedir de adotar abordagens mais inovadoras e formativas. Em simultâneo, tem também sido cada vez mais apontada, a importância de diversificação das práticas, a valorização do *feedback* construtivo, a participação ativa dos estudantes e a contextualização das avaliações como aspectos fundamentais para uma avaliação eficaz e significativa (Batistti *et al.*, 2017; Mellado-Moreno *et al.*, 2022; Pereira *et al.*, 2017; Souza, 2012).

É no quadro de tendências dos estudos convocados, que revelam falta de consenso sobre as abordagens de avaliação da aprendizagem, a resistência a concepções mais contemporâneas de avaliação e a dificuldade na implementação de práticas diferenciadas, que se reconhece como pertinente continuar a fazer investigação no campo da avaliação no ensino superior, contexto a que se reporta esta revisão sistemática da literatura que neste artigo se apresenta. Neste sentido, identificar quais são as principais perspectivas teóricas e práticas mobilizadas na produção do conhecimento sobre avaliação no ensino superior, constituíram a questão, e objetivo, norteadores desta RSL.

2 METODOLOGIA

A RSL é uma modalidade relevante de pesquisa que auxilia a identificar, interpretar e avaliar a produção acadêmica sobre uma determinada temática publicada num certo período temporal (García-Peñalvo, 2022). No caso específico da RSL que neste artigo se apresenta, a metodologia seguida foi baseada nas propostas de Vilela *et al.* (2017), de Xiao e Watson (2019) e de Alves *et al.* (2022), com as devidas adaptações. Essas adaptações foram realizadas de acordo com a variabilidade de passos sugeridos por Ramos *et al.* (2014), considerando o escopo específico deste estudo.

As bases de dados online utilizadas foram: Scopus, EbscoHost, Scielo e Periódicos da CAPES, por se tratarem de repositórios cujas publicações são reconhecidas como sendo cientificamente de qualidade. Considerando o tema em estudo, foram

estabelecidos os critérios de inclusão/exclusão para a seleção dos artigos. O Quadro 1 sintetiza esses critérios:

Quadro 1 - Critérios de inclusão

| | |
|----------|--|
| A | Estudos empíricos |
| B | Contexto do ensino superior |
| C | Publicados em revistas com revisão por pares |
| D | Integralmente disponíveis online |
| E | Sem limitação de período |
| F | Publicados em língua portuguesa ou inglesa |

Fonte: elaboração própria (2024).

A coleta dos dados foi feita em português e inglês, utilizando as palavras-chave “avaliação” (bem como suas variantes “da/de aprendizagem” e “para a aprendizagem”), “práticas avaliativas” e “ensino superior” e, “assessment”, “assessment practice”, “higher education” e “learning assessment” ou “assessment of learning”, sem delimitação temporal.

Na primeira etapa, através da leitura do título, do ano de publicação e do nome dos autores foram identificados 206 artigos. A leitura/análise do título e a sua não relação com a temática, bem como a repetição de alguns artigos, levou à eliminação, nesta etapa, de 62 artigos. Numa segunda etapa passou-se à leitura aprofundada dos resumos visando selecionar aqueles que atendiam aos critérios de inclusão, o que conduziu à eliminação de 67 artigos. Na etapa eletiva, procedeu-se à leitura integral dos artigos, eliminando-se 25 artigos, cujo foco se afastava dos objetivos desta RSL. Seguindo esse procedimento (explicitados na Figura 1) e respeitado o processo de identificação, seleção e eleição, foram considerados para o corpus empírico 52 artigos.

Figura 1 – procedimentos utilizados para a condução da RSL



Fonte: elaboração própria (2024)

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo por base a questão e objetivo que orientaram esta pesquisa, a análise dos dados assentou, como se referiu, em quatro principais dimensões: i) natureza dos estudos; ii) centralidade da avaliação; iii) práticas avaliativas de professores e iv) percepções de estudantes sobre as práticas avaliativas.

3.1 Natureza dos estudos

A natureza dos estudos foi analisada a partir dos seguintes critérios: autor e ano de publicação; país de proveniência do estudo; idioma utilizado; tipo de estudo e metodologias de recolha e de análise dos dados. O Quadro 2, estrutura essas informações.

Quadro 2 – Natureza dos estudos incluídos na RSL

| AUTOR/ANO | PAÍS | IDIOMA | TIPO DE ESTUDO | METODOLOGIA |
|----------------------------|------------|-----------|----------------|---------------------------------|
| Biggs (1998) | Austrália | Inglês | Teórico | Não aplicável |
| Luckesi (2002) | Brasil | Português | Teórico | Não aplicável |
| Harlen (2005) | Inglaterra | Inglês | Teórico | Não aplicável |
| Gurgel; Leite (2006) | Brasil | Português | Empírico | Entrevista; questionário |
| Fernandes (2008) | Portugal | Português | Teórico | Exploratória |
| Kalz <i>et al</i> (2008) | Holanda | Inglês | Empírico | Não indicado |
| Mahboob (2008) | Austrália | Inglês | Empírico | Não indicado I |
| Garcia (2009) | Brasil | Português | Teórico | Não aplicável |
| Mourão <i>et al</i> (2009) | Brasil | Português | Teórico | Não aplicável |
| Black <i>et al</i> (2010) | Inglaterra | Inglês | Empírico | Observação em sala; grupo focal |

| | | | | |
|------------------------------|----------------|-----------|----------|--|
| Marques; Nunes (2011) | Brasil | Português | Empírico | Entrevista; análise de conteúdo |
| Pereira; Flores (2012) | Portugal | Português | Empírico | Inquérito por questionário |
| Souza (2012) | Brasil | Português | Teórico | Não aplicável |
| Silva <i>et al</i> (2013) | Brasil | Português | Empírico | Qualitativa e pesquisa participante |
| Ferreira (2013) | Portugal | Português | Teórico | Não aplicável |
| William (2013) | Inglaterra | Inglês | Teórico | Não aplicável |
| Nunes; Neira (2015) | Brasil | Português | Empírico | Não aplicável |
| Lucena <i>et al</i> (2016) | Brasil | Português | Empírico | Quantitativa e entrevistas |
| Batista; Ibiapina (2016) | Brasil | Português | Empírico | Qualitativa e entrevista |
| Fernandes (2016) | Portugal | Português | Empírico | Observações de aulas e entrevistas |
| Dixon; Worrell (2016) | Estados Unidos | Inglês | Teórico | Não aplicável |
| Santos (2016) | Portugal | Português | Teórico | Não aplicável |
| Barreira <i>et al</i> (2017) | Portugal | Português | Empírico | Inquérito por questionário |
| Batistti <i>et al</i> (2017) | Brasil | Português | Teórico | Qualitativa, documental e análise de conteúdo |
| Bule <i>et al</i> (2017) | Brasil | Português | Teórico | Estudo descritivo e ensaístico de análise concetual |
| Galocha <i>et al</i> (2017) | Brasil | Português | Teórico | Estudo bibliográfico com ênfase na literatura cinzenta |
| Oliveira; Flores (2017) | Brasil | Português | Empírico | Inquérito por questionário |
| Pereira <i>et al</i> (2017) | Portugal | Inglês | Empírico | Inquérito por questionário |
| Silva; Mendes (2017) | Brasil | Português | Empírico | Análise bibliográfica e entrevistas com professores |
| Alzate (2018) | Colômbia | Português | Empírico | Grupo focal |
| Brito <i>et al</i> (2018) | Brasil | Português | Teórico | Não aplicável |
| Black; William (2018) | Inglaterra | Inglês | Teórico | Não aplicável |
| Pinho <i>et al</i> (2018) | Brasil | Português | Teórico | Não aplicável |
| Kitula; Koda (2018) | Tanzania | Inglês | Empírico | Quantitativo e questionário |
| Quansah (2018) | Gana | Inglês | Teórico | Não aplicável |
| Rawlusyk (2018) | Canadá | Inglês | Empírico | Quantitativo e questionário |
| Bolzan <i>et al</i> (2019) | Brasil | Português | Empírico | Qualitativa, focus group e entrevistas. Técnica da análise do discurso |
| Barboza; Nunes (2019) | Brasil | Português | Empírico | Exploratória, quali-quanti e questionário |
| Efu (2019) | Canadá | Inglês | Teórico | Não aplicável |

| | | | | |
|------------------------------------|--------------------|-----------|----------|---|
| Zimmermann <i>et al</i> (2019) | Brasil | Português | Empírico | Exploratório, qualitativa, entrevista e análise de conteúdo |
| Di Stasio <i>et al</i> (2019) | Itália | Inglês | Empírico | Quali-quantitativo e questionário |
| Sales; Viana (2020) | Brasil | Português | Teórico | Não aplicável |
| Mello; Costa Neto (2020) | Brasil | Português | Empírico | Análise documental, questionário e análise de conteúdo |
| Nugba; Quansah (2020) | Gana | Inglês | Empírico | Questionário, entrevista e análise do discurso |
| Maceno; Giordan (2021) | Brasil | Português | Teórico | Análise documental e análise do discurso |
| Silva <i>et al</i> (2021) | Brasil | Português | Empírico | Exploratória, questionário e análise de conteúdo |
| Ibarra-Saiz <i>et al</i> (2021) | Espanha | Inglês | Empírico | Quali-quantitativo e questionário |
| Castilho <i>et al</i> (2022) | Brasil | Português | Empírico | Qualitativa e entrevista |
| Mellado-Moreno <i>et al</i> (2022) | Espanha e Portugal | Português | Empírico | Quali-quantitativo, questionário e análise documental |
| Santos <i>et al</i> (2022) | Brasil | Português | Empírico | Relatos espontâneos |
| Lei (2022) | China | Inglês | Empírico | Inquérito por questionário |
| Luitel (2022) | Nepal | Inglês | Empírico | Qualitativa, observação participante e entrevista |

Fonte: elaboração própria (2023).

A partir das palavras-chaves para a pesquisa nas bases de dados, foram identificados artigos publicados entre 1998 e 2022 (a recolha nas bases foi efetuada no ano de 2022), sendo que é nos anos de 2017 e 2018 (7 publicações cada), de 2016, 2019 e 2022 (5 em cada ano) que se constata maior número de publicações. Estes resultados destacam a atualidade do tema no domínio da investigação académica, aspeto que é corroborado por resultados de vários estudos como de Souza (2012), Pereira *et al.* (2017), Rawlusk (2018) e Barboza e Nunes (2019).

Dos artigos analisados, 65% estão escritos em português e 35% em inglês, e são geograficamente provenientes do Brasil, Portugal, Colômbia, Itália, Gana, Austrália, Canadá, Holanda, Nepal, China, Espanha, Paquistão e Tanzânia, o que evidencia que esta RSL transcende fronteiras geográficas e culturais, ao mesmo tempo que parece difundir a importância da transnacionalidade da avaliação enquanto temática de relevância académica, política e educacional. Como advertem Santos (2016) e Black e Wiliam (2018) a avaliação precisa ser entendida num quadro social, cultural, político e educacional mais amplo.

Relativamente ao tipo de estudo, os resultados provenientes do corpus mostram uma predominância (60%) de metodologias apoiadas em estudos empíricos, isto é, estudos que têm na base a análise de dados sobre práticas concretas de avaliação baseados na recolha e na análise de dados, fato que pode querer significar uma tendência da investigação orientada para a produção de conhecimento mais sólido, prático e aplicável.

Sobre a metodologia de coleta e de análise de dados, 32% dos artigos baseiam-se em pesquisas que utilizam questionários, justificados por permitirem abranger amostras mais amplas (Pereira; Flores, 2012). Dos restantes, 23% utilizaram entrevistas e cerca de 7% recorreram a ambas as técnicas de forma combinada, integrando tanto abordagens quantitativas como qualitativas. O uso da entrevista revela a valorização da obtenção de *insights* mais aprofundados (Bolzan *et al.*, 2019) que, eventualmente, não foram possíveis alcançar apenas com o uso do inquérito por questionário.

Outras abordagens como análise de documentos, observação de salas de aula, grupos de discussão focalizada e pesquisa participativa, foram também identificados nos estudos analisados. No caso da análise documental foi utilizada na análise de planos de aula, projetos político-pedagógicos, documentos considerados pertinentes para a compreensão do tema em ambientes educacionais específicos.

A diversidade de métodos identificada nos estudos em análise parece reforçar a ideia de que a investigação, para ser sólida e abrangente, precisa apoiar-se numa multireferencialidade de informações, no caso concreto sobre os de avaliação das aprendizagens.

3.2 Centralidade da avaliação

A dimensão *centralidade da avaliação* foi analisada a partir das seguintes categorias: Características da avaliação; Conceitos e perspectivas de avaliação; Práticas avaliativas de professores e; Percepções de estudantes sobre práticas avaliativas.

3.2.1 Características da avaliação

Genericamente, a RSL permitiu verificar que os artigos do corpus empírico compartilham características comuns em relação às premissas teóricas de que a avaliação no ensino superior: (i) é indissociável das práticas de ensino do professor, das formas de aprendizagem dos estudantes e, das políticas educacionais do currículo (Brito *et al.*, 2018; Castilho *et al.*, 2022; Maceno; Giordan, 2021); (ii) é assumida como uma prática social, cultural e histórica produzida coletivamente, entrelaçada de símbolos e significados (Luckesi, 2002; Maceno; Giordan, 2021; Mourão *et al.*, 2009); (iii) é processual e permanente, sendo conduzida ao longo do período em que o curso ou a unidade curricular acontece, e não pontual e momentânea (Barreira *et al.*, 2017; Mello; Costa Neto, 2020; Santos *et al.*, 2022); (iv) permite o acompanhamento do

processo educacional e estimula a criação de condições para melhorias na aprendizagem (Harlen, 2005; Marques; Nunes, 2011; Sales; Viana, 2020); (v) sua natureza é certificadora, de controle, de julgamento e emissão juízo de valor por parte do docente, tendo como base sua cultura, sentimentos, ideologia e pré-conceitos pessoais (Brito *et al.*, 2018; Harlen, 2005; Silva *et al.*, 2021); (vi) estimula a autonomia, a autocrítica e a ação reflexiva do estudante e do professor ao promover a autoavaliação (Fernandes, 2008; Silva; Mendes, 2017); (vii) potencializa o *feedback* e o diálogo entre os envolvidos como condições essenciais para que avanços possam ser feitos neste domínio (Castilho *et al.*, 2022; Silva; Mendes, 2017).

Embora se reconheça, ao nível do pensamento sobre avaliação, existir um movimento de avanços e retrocessos, a análise permitiu compreender que o recurso ao diálogo (*feedback*) entre avaliadores e avaliados é essencial para que se possa tornar a avaliação um procedimento integrado do processo de desenvolvimento do currículo. A avaliação entendida como componente integrada e integrante do currículo, confere-lhe um sentido aglutinador do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que lhe concede um caráter transparente e, por isso, mais justo, e transformador da prática educativa/avaliativa.

Com efeito, um conjunto significativo de estudos aponta para a ideia de que a avaliação é um processo de julgamento (Alzate, 2018; Brito *et al.*, 2018) pelo que precisa de se basear em informações diversas e bem fundamentadas (Barreira *et al.*, 2017; Marques; Nunes, 2011) que permitam avaliar, de forma mais sólida e transparente possível, o progresso do estudante em relação às aprendizagens previstas (Castilho *et al.*, 2022; Maceno; Giordan, 2021) intencionando sempre desenvolver melhorias nessas aprendizagens.

3.2.2 Conceitos e perspectivas de avaliação

Na dimensão em pauta, foram extraídos do corpus empírico os principais conceitos e perspectivas mobilizados em estudos sobre avaliação no ensino superior. Entre os 52 artigos examinados, apenas em dois não se identificou um conceito claro de avaliação, constatando-se, nos restantes, a presença de diversas concepções e perspectivas de e sobre avaliação

O estudo de Pinho *et al.* (2018) mobiliza perspectivas essenciais para fundamentar a avaliação, abordando seus significados e propósitos. As autoras enfatizam que uma compreensão clara desses aspectos é crucial para propor ações significativas e transformadoras no campo da avaliação. A par desta leitura, constatou-se, na análise feita, a presença de terminologias para definição do conceito de avaliação, como: verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar e aconselhar, que, como destacado por Bule *et al.* (2017), apontam para um entendimento polissêmico da avaliação. Convergente com esta perspectiva, o estudo de Barboza e Nunes (2019) alertam para a variedade de terminologias usadas para discutir a

avaliação, e ressaltam a necessidade de esse aspecto ser acutelado nos debates sobre avaliação.

Em síntese, dos estudos analisados ressalta como concepção preponderante a de que a avaliação é sempre atravessada por um caráter subjetivo, enraizado em características, e percepções, humanas e sociais. A par desta visão de avaliação, a análise permitiu compreender que, embora fundamentada em pressupostos, instrumentos e procedimentos que apoiem o ato de avaliar, este é sempre acompanhado de julgamentos associados a certas normativas, isto é, a políticas estabelecidas no currículo e à cultura vinculada ao processo avaliativo, bem como a procedimentos e formas de comunicação dos professores, (Luckesi, 2002; Maceno; Giordan, 2021; Mello; Costa Neto, 2020; Santos *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2021).

3.2.2.1 Tipos e finalidade de avaliação

A RSL permitiu identificar três principais tipos de avaliação que tem sido utilizados no contexto do ensino superior: avaliação diagnóstica, formativa e somativa (Batistti *et al.*, 2017; Castilho *et al.*, 2022; Galocha *et al.*, 2017; Silva *et al.*, 2021).

A avaliação diagnóstica é apontada como devendo ser realizada com a finalidade de obter um conjunto de informações que identifique dificuldades, obstáculos, potencialidades e outros aspectos que precisam ser aperfeiçoados nos processos de ensino aprendizagem (Bule *et al.*, 2017; Castilho *et al.*, 2022; Ferreira, 2013; Sales; Viana, 2020), visando, assim, direcionar o planejamento do professor e alcançar intervenções pedagógicas eficientes (Marques; Nunes, 2011; Mourão *et al.*, 2009; Silva *et al.*, 2013).

A avaliação formativa, como evidenciou a análise, está associada à regulação, *feedback* e autorregulação durante o processo de ensino (Barreira, 2019), para auxiliar, quer os professores na reconfiguração dos objetivos e das estratégias de aprendizagem (Fernandes, 2008), quer os estudantes a aprenderem de forma mais eficaz (Dixson; Worrell, 2016; Fernandes, 2008), sendo-lhe reconhecida uma natureza inclusiva em vez de seletiva (Luckesi, 2002). O caráter de continuidade que caracteriza a avaliação formativa ajuda a promover a aprendizagem e a estabelecer objetivos relacionados com o currículo que é esperado ser desenvolvido (Silva *et al.*, 2013). Alguns estudos ressaltam ainda que, mesmo quando os estudantes enfrentam dificuldades, este tipo de avaliação contribui para seu desenvolvimento em diversas áreas (Silva; Mendes, 2017), uma vez que o professor pode inteirar-se do seu processo didático (Black; Wiliam, 2018). A avaliação formativa tem, por isso, sido associada à ideia de avaliação para a aprendizagem (*assessment for learning*) (Black; Wiliam, 2018; Fernandes, 2008; Mellado-Moreno *et al.*, 2022; Rawlusyk, 2018) pelas possibilidades que abre quer aos professores, quer aos alunos de irem regulando o processo de ensino e de aprendizagem identificando as suas próprias dificuldades, e potenciando a adoção de novas práticas pedagógicas que permitam que todos os estudantes

progridam nas suas aprendizagens. Apesar destes pontos favoráveis Silva e Mendes (2017) advertem que a avaliação para a aprendizagem só será eficaz se houver um genuíno interesse no que os estudantes estão aprendendo, e não apenas em sua aprovação, evitando incorrer numa avaliação da aprendizagem (mais de caráter classificatório e somativo). A avaliação formativa tem, pois, como finalidade aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo identificar dificuldades e adequar estratégias de modo a, que os objetivos educacionais sejam alcançados (Bolzan *et al.*, 2019).

A avaliação somativa, tal como evidencia a análise, permite ajuizar o conhecimento adquirido ao final de uma unidade curricular, atividade ou período de ensino-aprendizagem (Dixson; Worrell, 2016). Tem, pois, como finalidade verificar, por um lado, o nível de aprendizagem realizado pelos estudantes (Galocha *et al.*, 2017) e, por outro, contribuir para averiguar a eficácia do desenvolvimento do currículo (Black; Wiliam, 2018), com base na atribuição de notas que permitem certificar se o estudante avança ou não para o próximo nível (Silva *et al.*, 2021). Para Barboza e Nunes (2019, p. 154) a avaliação somativa “ainda se apoia ora em uma perspectiva classificatória e autoritária de avaliação, ora em uma perspectiva subjetiva, que parte, não raro, de uma lógica difusa, sem sustentação pedagógica”. Em síntese, a avaliação somativa está pois, associada à ideia de avaliação da aprendizagem (*assessment of learning*) (Black; Wiliam, 2018; Castilho *et al.*, 2022; Mellado-Moreno *et al.*, 2022; Rawlusk, 2018), cuja principal finalidade é medir o resultado dos estudantes em relação aos objetivos de aprendizagem previamente definidos. É usualmente feita através de provas e exames que mede o quão bem os estudantes dominam o conteúdo ou as habilidades ensinadas. Sua finalidade é atribuir notas, dar *feedback* e avaliar o sucesso do programa de ensino (Bule *et al.*, 2017; Castilho *et al.*, 2022; Fernandes, 2008; Rawlusk, 2018). Numa perspectiva crítica, Garcia (2009), alerta para que o atributo classificatório da avaliação somativa deva ser evitado, uma vez que pode tornar-se essencialmente seletivo e excludente, fazendo com que os estudantes passem a focar-se na reprodução de conteúdos, em vez de na sua apropriação e desenvolvimento (Batista; Ibiapina, 2016; Santos *et al.*, 2022).

Da análise realizada, e convocando a perspectiva de Castilho *et al.* (2022, p. 2) parece poder concluir-se que avaliação “diagnóstica, formativa e somativa são valiosas para a aprendizagem”. Conclui-se também, a partir do pensamento de Brito *et al.* (2018, p. 5), que embora persista uma certa resistência e até rejeição à ideia de avaliação somativa, esta continua a ser objeto de estudo, talvez pela pelo “lugar cativo” e “importância, que (...) ainda tem (...) em alguns projetos de ensino e em cursos de todos os níveis”. Em concordância com estes últimos autores, Harlen (2005) sustenta que há um certo valor em manter a distinção entre os tipos de avaliação formativa e somativa, buscando sinergia em cada uma delas, uma vez que é possível realizar a mesma avaliação para diferentes finalidades, pelo que este parece ser ainda um debate em aberto.

Embora a análise evidencie uma certa persistência de perspectivas orientadas para finalidades da avaliação como processo de apuramento de resultados (avaliação somativa), ou como modo de regulação, pelo professor e pelos estudantes, do processo de ensino e de aprendizagem (avaliação formativa), têm emergido perspectivas críticas. De entre estas, situa-se a avaliação como aprendizagem (*assessment as learning*) (Black; Wiliam, 2018; Ibarra-Sáiz *et al.*, 2021; Luitel, 2022). A avaliação como aprendizagem baseia-se nos princípios de que os estudantes são protagonistas do processo educacional (Black; Wiliam, 2018) participando no design (o como, quando e com quê) que orienta a avaliação, promovendo a qualidade do processo avaliativo (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2021). Essas ações são concebidas como desafios que estimulam os estudantes a enfrentar atividades motivadoras e complexas, promovendo o desenvolvimento de habilidades de alto nível e performances significativas (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2021) e, impactando diretamente em sua autorregulação e na transferência do aprendizado para além das tarefas imediatas (Black; Wiliam, 2018). Este tipo de avaliação tem como finalidades a autonomia e a emancipação dos estudantes nos seus processos de formação e de avaliação, pressupondo, assim, o recurso a estratégias de negociação, diálogo e mediação entre professores e estudantes, numa lógica dialética-libertadora e, democrática (Souza, 2012). Embora estas perspectivas tragam um novo olhar ao processo de avaliação, para Souza (2012, p. 235), elas ainda precisam ser “reconhecidas como alternativas pelos educadores críticos, (tendo também em conta que) os resultados de pesquisas na área têm demonstrado que na prática esses preceitos pouco se efetivam, em especial no ensino superior”.

Em síntese, a análise permitiu inferir que a avaliação ‘da’ e ‘para a’ aprendizagem tem a finalidade de diagnosticar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem identificando dificuldades, e ou a necessidade de reconfiguração de estratégias para que se alcancem os objetivos pretendidos no processo de ensino não incorporando, necessariamente, a participação ativa dos estudantes no processo avaliativo. Por seu lado, a avaliação como aprendizagem tem como finalidade que o estudante assuma um papel central no desenvolvimento do processo de aprendizagem e na sua autorregulação visando a sua capacitação para os desafios do mercado de trabalho (Luitel, 2022).

3.3 Práticas avaliativas dos professores

Relativamente a esta dimensão, a análise permitiu constatar que estudos que têm na base a análise de dados sobre práticas concretas de avaliação no ensino superior, são ainda escassos sendo este um tema ainda muito controverso (Barboza e Nunes (2019). A este propósito, o estudo de Santos *et al.* (2022, p. 587) alerta para o fato de que “não há muitos entendimentos sobre o que deve ser a educação superior,

suas funções, suas formas, seus objetivos e filosofias e nem tampouco sobre como avaliar”.

Com base nos autores arrolados na RSL, é possível dizer que instrumentos avaliativos fazem parte do conceito de práticas avaliativas, muito embora não sejam sinônimos. Práticas avaliativas englobam não apenas a aplicação de instrumentos, mas também os critérios de análise, o planejamento das atividades e as decisões tomadas com base nos resultados obtidos (Luckesi, 2002). Os instrumentos, por sua vez, são descritos como ferramentas ou recursos que operacionalizam as práticas avaliativas, mas não as esgotam. Eles são usados para constatar e qualificar a aprendizagem, sendo apenas uma etapa dentro do processo maior de avaliação. Neste sentido, esses instrumentos são compreendidos por diferentes termos como método avaliativo (Cordeiro; Della Justina, 2013), procedimento avaliativo (Silva; Mendes, 2017) ou atividade avaliativa (Oliveira; Flores, 2017) e possuem o mesmo sentido que prática avaliativa, o que pode refletir a falta de formação pedagógica dos professores no ensino superior.

A RSL permitiu identificar um conjunto de estudos que denunciam recurso a testes, provas e exames, instrumentos de avaliação associados a modelos de ensino e a práticas de avaliação tradicionais (Batista; Ibiapina, 2016; Black *et al.*, 2010; Garcia, 2009; Luckesi, 2002; Mourão *et al.*, 2009; Pereira; Flores, 2012; Santos, 2016). O uso excessivo de práticas avaliativas baseadas em testes é reconhecido desde há longa data como uma prática que não promove uma aprendizagem eficaz pois enfatizam atividades cognitivas de baixo nível, previne Biggs (1998). A este propósito Luckesi (2002) sugere que os professores podem adotar práticas avaliativas de forma automática, sem refletir sobre seu verdadeiro significado, devido a hábitos arraigados que se tornam inconscientes. Por sua vez, Garcia (2009) e Mello e Costa Neto (2020) salientam que as práticas de avaliação na educação superior muitas vezes se limitam ao uso de procedimentos somativos, refletindo uma cultura avaliativa tradicional arraigada (Garcia, 2009; Luitel, 2022), carecendo de abordagens formativas que não enfrentam os desafios educacionais contemporâneos, nem refletem os critérios de qualidade desejados (Barboza; Nunes, 2019). Tanto Batista e Ibiapina (2016, p. 1997) quanto Silva e Mendes (2017) afirmam que a perspectiva tradicional de avaliação, embora aliadas a outros procedimentos, ainda serve como mecanismo para aferição de resultados no ensino superior. Contudo, essa perspectiva não acompanha as inovações pedagógicas, priorizando a transmissão de conhecimento em vez da promoção da aprendizagem (Sales; Viana, 2020). Além dessas limitações da prática tradicional, seu uso excessivo provoca nos estudantes reações consideradas por Souza (2012) como discriminatória, seletiva, de pressão e medo, sentimentos muitas vezes gerados pelo uso do controle e poder que exerce o professor. Pereira *et al.* (2017, p. 14) apontam que os estudantes se sentem menos confiantes quando são avaliados por métodos tradicionais e que essas práticas impactam no desempenho dos estudantes e em suas atitudes em relação ao aprendizado. Igualmente Silva e Mendes (2017, p. 285) indicam que “muitas vezes, é construído um clima de tensão em torno da

aplicação da prova, o que pode desestabilizar emocionalmente o(a) estudante e impactar de modo negativo nos seus resultados". Neste sentido, é recomendado que os professores usem métodos tradicionais de maneira consciente, reconhecendo suas limitações, e não como "o resultado do desconhecimento de outras possibilidades, da busca de praticidade ou da desconfiança em relação ao trabalho dos(as) estudantes" (Silva; Mendes, 2017, p. 287).

Outros estudos revelam a utilização de trabalhos escritos realizados de forma individual ou em grupo (Fernandes, 2016; Gurgel; Leite, 2006; Mourão *et al.*, 2009; Pereira; Flores, 2012; Rawlusk, 2018). Um outro conjunto de estudos torna evidente o recurso a práticas de avaliação de caráter mais participativo, recorrendo a debates, resolução de exercícios em contexto de aula e atividades de grupo (Batista; Ibiapina, 2016; Fernandes, 2016; Gurgel; Leite, 2006; Nunes; Neira, 2015; Rawlusk, 2018).

Identificaram-se ainda estudos que se reportam para práticas de avaliação de natureza mais formativa/transformadora/alternativa com recurso, por exemplo, ao desenvolvimento de portfólios, simulações, relatórios e a projetos (Barreira *et al.*, 2017; Gurgel; Leite, 2006; Kalz *et al.*, 2008; Mahboob, 2008; Pereira; Flores, 2012; Zimmermann *et al.*, 2019). Alguns outros estudos referem-se a uma avaliação personalista representada pela autoavaliação, avaliação por pares e avaliação colaborativa (Bolzan *et al.*, 2019; Fernandes, 2016; Garcia, 2009; Mellado-Moreno *et al.*, 2022; Rawlusk, 2018) e a avaliações realizadas através da elaboração de resenhas, escrita de artigos e/ou revisão, fichamentos, monografias, investigações breves, apresentação de pôster e seminários (Barreira *et al.*, 2017; Batistti *et al.*, 2017; Gurgel; Leite, 2006; Mahboob, 2008; Zimmermann *et al.*, 2019).

As práticas formativas/alternativas são reconhecidas como permitindo aos estudantes colaborar e resolver problemas, assumindo um papel ativo no processo de formação/avaliação (Di Stasio *et al.*, 2019; Efu, 2019; Luitel, 2022). Apresentações de trabalhos e simulações (Batistti *et al.*, 2017; Oliveira; Flores, 2017; Zimmermann *et al.*, 2019) são alguns exemplos de práticas formativas/alternativas, que não apenas impactam positivamente no aprendizado, mas também promovem a socialização e humanização da avaliação (Santos *et al.*, 2022).

A escolha do instrumento de avaliação pelo professor tem um papel crucial no desempenho dos estudantes e em suas estratégias de aprendizagem, diz Mahboob (2008). Apesar disso, e como é sublinhado por Santos (2016), é importante reconhecer que nenhum instrumento é capaz de abranger completamente todas as dimensões do aprendizado. Mourão *et al.* (2009) destacam que cada instrumento tem seu próprio mérito, dependendo dos objetivos da avaliação, e que seu enfoque diversificado, permite que os professores desenvolvam práticas avaliativas mais alinhadas com o processo de aprendizagem dos estudantes (Brito *et al.*, 2018).

No âmbito dos estudos que apontam para práticas avaliativas formativas/alternativas, é destacada a importância do *feedback* aos estudantes. Bolzan *et al.* (2019, p. 388) concluem que "professores não oferecem, aos alunos, o *feedback* que a avaliação [...] exige". Embora haja uma indissociabilidade entre o *feedback* e a

regulação da aprendizagem (Fernandes, 2016) algumas práticas avaliativas podem tornar sua possibilidade mais ou menos restritiva, observou Garcia (2009). Nesta mesma linha situam-se os estudos de Pereira e Flores (2012) e de Silva *et al.* (2013) para quem o *feedback* é uma oportunidade para os estudantes desenvolverem um senso crítico mais acurado através da autoavaliação, além de oferecer ao professor *insights* sobre seu próprio desempenho, concedendo-lhe a oportunidade de também se autoavaliar e estimulando-o a melhorar seu processo de ensino.

3.4 Percepções dos estudantes sobre práticas avaliativas

A análise permitiu construir a ideia geral de que considerar as *percepções dos estudantes sobre as práticas avaliativas* é fundamental para uma compreensão mais profunda dos métodos de ensino-aprendizagem (Nugba; Quansah, 2020) e para uma preparação adequados estudantes para as suas carreiras profissionais (Garcia, 2009).

Os estudos de Pereira e Flores (2012), Barboza e Nunes (2019), Bolzan *et al.* (2019), Pereira *et al.* (2017), Nugba e Quansah (2020) e Santos *et al.* (2022) evidenciam que uma das percepções dos estudantes é que a prática avaliativa carece de relevância e sentido em relação aos seus propósitos, ou seja, ela é uma mera formalidade, desvinculada da aplicação prática do conhecimento adquirido durante o processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a reprodução de conteúdos teóricos em vez da sua aplicação real.

A falta de aplicação real feita à base de instrumentos que meramente replicam o conhecimento, provoca nos estudantes sentimentos de que a avaliação é ineficaz na obtenção de informações relevantes, fazendo o processo raso, falho, repetitivo e ultrapassado e pouco útil (Bolzan *et al.*, 2019; Nugba; Quansah, 2020). Por outro lado, os estudantes podem demonstrar atitudes positivas quando percebem que a avaliação é justa, refletindo-se em sua aprendizagem e motivação (Pereira *et al.*, 2017), desafiando-os a aplicar o conhecimento em contextos práticos, promovendo o desenvolvimento de habilidades técnicas e científicas (Nugba; Quansah, 2020).

Outra percepção está relacionada a avaliação da atitude do estudante em sala, ou seja, para os estudantes as avaliações feitas pelos professores são incompletas, pois deixam de lado um aspecto importante da formação e se concentram em avaliar a condição cognitiva e de habilidade técnica e não a sua condição atitudinal (como o comportamento em relação ao aprendizado, engajamento nas atividades, interesse e comprometimento) (Barreira *et al.*, 2017; Batista; Ibiapina, 2016; Dixson; Worrell, 2016; Fernandes, 2008; Maceno; Giordan, 2021; Marques; Nunes, 2011; Mellado-Moreno *et al.*, 2022; Mourão *et al.*, 2009; Sales; Viana, 2020; Santos, 2016; Silva *et al.*, 2013), não tendo qualquer papel de ajuste na reorientação do seu caminho na melhoria do aprendizado (Bolzan *et al.*, 2019).

Outras percepções evidenciam que os estudantes entendem que os critérios estabelecidos devem contribuir para esclarecer os objetivos da avaliação, garantindo

maior objetividade e um acompanhamento mais preciso do progresso da aprendizagem (Mellado-Moreno *et al.*, 2022; Pereira; Flores, 2012). Ibarra-Sáiz *et al.* (2021) destacam que as avaliações só fazem sentido para os estudantes quando são coerentes com o que será avaliado e de como serão avaliados.

A análise evidenciou ainda a percepção de que avaliação é um processo voltado à classificação, destinada à atribuição de notas e, uma vez associadas a testes e provas, resultam em avaliações injustas que hierarquizam os estudantes (Bolzan *et al.*, 2019; Mello; Costa Neto, 2020; Oliveira; Flores, 2017; Pereira; Flores, 2012; Santos *et al.*, 2022). Soma-se a isso, uma visão conservadora dos docentes e das instituições, que confere à avaliação um caráter autoritário e primordialmente classificatório, visando medir a capacidade de memorização de informações ou dos conteúdos apresentados (Luckesi, 2002; Pereira; Flores, 2012).

Os instrumentos classificatórios, surgem como recursos condenáveis pelos estudantes (Pereira; Flores, 2012), reduzindo a perspectiva de aprendizagem à categorização, cujas classificações são registradas e convertidas em números, passíveis de serem somados e divididos em médias (Luckesi, 2002). Essa classificação simplifica toda a informação obtida durante a avaliação a um símbolo numérico ou verbal sem fornecer *insights* sobre as razões subjacentes a essa classificação (Bule *et al.*, 2017; Oliveira; Flores, 2017). Esse foco na escala de valores dificulta a identificação e correção de erros por parte de professores e estabelece um *ranking*, culminando em uma seleção final onde apenas aqueles que alcançam as médias esperadas são incluídos (Oliveira; Flores, 2017).

A este propósito, o estudo de Silva e Mendes (2017, p. 292) adverte para o fato de que alguns professores “acreditam que a nota seja importante para estabelecer um ranqueamento entre os(as) estudantes, conforme a dedicação e o mérito de cada um”. Este mesmo ponto de vista é igualmente compartilhado por Santos *et al.* (2022) que concluíram que os professores da educação superior, ainda utilizam de ferramentas para atestar se os estudantes conseguem atingir o resultado esperado e, de forma classificatória ser aprovado ou reprovado.

De acordo com Souza (2012, p. 233) “na maioria das vezes a pressão, o medo, o controle e o poder, ditados e expressos nas práticas avaliativas” representam para os estudantes, “um processo muito crítico. [...] por provocarem situações de ansiedade e stress; conduzir a injustiças [...]; e serem realizadas com alto grau de subjetividade” (Lucena *et al.*, 2016, p. 18). “Muitas vezes, é construído um clima de tensão em torno da aplicação da prova, o que pode desestabilizar emocionalmente o(a) estudante e impactar de modo negativo nos seus resultados” advertem Silva e Mendes (2017, p. 285). Na perspectiva de Nugba e Quansah (2020), ambientes que podem causar momentos de tensão não promovem o desenvolvimento do conhecimento. Os estudantes preferem estar em um ambiente que promova uma avaliação justa, que lhes implique uma carga de trabalho razoável e que se relacione com o mundo real e o exercício da profissão, registram Barreira *et al.* (2017).

No entanto, os dados apontam que as percepções dos estudantes sobre o ambiente nem sempre são negativas, neste caso, quando elas estão associadas a momento de sucesso e de reflexão, promovendo descobertas e novos conceitos para o progresso de capacidades técnicas (Pereira et al., 2017). Relacionado com este foco, o estudo de Ferreira (2013) recomenda que se crie um ambiente em sala de aula em que os estudantes não tenham medo de apresentar suas dúvidas, incertezas e dificuldades. Aconselham Silva *et al.* (2021, p. 8) que o “processo de avaliação não deve mais ser visto como algo árduo, rígido e negativo, mas sim como um processo constante de desenvolvimento”.

A avaliação em caráter contínuo é percebida pelos estudantes como “uma prática importante a ser adotada pelos docentes” (Lucena *et al.*, 2016, p. 23). Se ela for aplicada “somente no fim do processo de ensino-aprendizagem, pode-se apresentar uma visão autoritária [...], tendo em vista a submissão a apenas uma avaliação” (Galocha *et al.*, 2017, p. 31), não atendendo a todo o conteúdo estudado, e se atender, o volume de informações e dados é tão grande para ser lembrado que a avaliação torna-se injusta, e mais uma vez, sem propósito. Quando a avaliação não é processual, manifesta-se nos estudantes um comportamento de “estudar na última hora, na véspera da prova” ou de “estudar apenas em função da prova” (Silva; Mendes, 2017, p. 287). Neste contexto, a avaliação ganha prioridade para os seus resultados em detrimento do aprendizado, levando os estudantes a focar apenas no conteúdo que será abordado, restringindo-se a estudar durante um curto período antes da avaliação, ao invés de distribuir o estudo ao longo do período (Pereira *et al.*, 2017).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui desenvolvidas permanecem abertas, inacabadas e desafiadoras, apesar dos avanços na compreensão da avaliação no ensino superior, ainda há a necessidade de pesquisas adicionais para explorar as perspectivas e as práticas dos professores, bem como as percepções dos estudantes, especialmente direcionadas para este contexto.

Na dimensão sobre natureza dos estudos, os registros analisados na RSL indicam uma predominância significativa de pesquisas empíricas, que representam 60% do total analisado e, publicados em sua maioria em português. Essa tendência sugere um movimento crescente em direção à produção de conhecimentos aplicáveis e contextualizados. Além disso, a diversidade metodológica observada, que inclui questionários, entrevistas e análise documental, sugere a necessidade de uma abordagem multireferencial, que ajuda a capturar a complexidade da avaliação no ensino superior, permitindo que diferentes vozes e perspectivas sejam ouvidas.

Os estudos também demonstraram, com a distribuição geográfica, que a temática é de interesse global, e atende a contextos diversificados, cada qual com suas

questões culturais e políticas locais, desempenhando um papel fundamental na maneira como a avaliação é abordada.

A centralidade da avaliação revela que a ação de avaliar é caracterizada como um processo contínuo, marcado por símbolos e significados que vão além do mero julgamento de resultados para medir o aprendizado dos estudantes, mas está intrinsecamente ligada a fatores culturais, sociais e históricos que influenciam as práticas pedagógicas, as formas de aprendizagem dos estudantes e, as políticas educacionais. Essa visão denota uma preocupação dos autores para que a avaliação seja vista além de um instrumento para certificar o progresso do aprendizado, mas também como alternativa de criação de condições para melhorias significativas. Por outro lado, desafios persistem, como a predominância de práticas que reforçam o controle e a certificação, muitas vezes associadas a visões tradicionais e subjetivas do ato de avaliar.

Ficou evidente, a partir da RSL, que há uma multiplicidade de conceitos e terminologias associadas à avaliação, o que pode refletir a polissemia do conceito e a complexidade do ato de avaliar, mas também evidenciar uma necessidade de maior clareza na definição dos critérios e dos procedimentos de avaliação. Os resultados evidenciam três tipos principais de avaliação, sendo que a diagnóstica é valorizada por sua capacidade de identificar necessidades e direcionar o planejamento pedagógico. A formativa é reconhecida como um instrumento essencial para a regulação da aprendizagem e a promoção de estratégias inclusivas e, a somativa, embora amplamente utilizada, é criticada por seu caráter classificatório, que pode reforçar práticas excludentes e focadas na reprodução de conteúdo.

A análise reafirma o *feedback* como elemento transformador na avaliação, uma vez que o diálogo entre avaliadores e avaliados não só potencializa a aprendizagem, mas também promove reflexões importantes sobre as práticas pedagógicas. Por outro lado, a revisão também indica que essa prática ainda é subutilizada em muitos contextos, limitando seu impacto positivo no desenvolvimento acadêmico.

As práticas avaliativas dos professores são um componente estratégico para a qualidade do ensino e da aprendizagem no contexto em estudo, mas ainda apresentam um desequilíbrio entre o predomínio de métodos tradicionais e a adoção de abordagens inovadoras. Os dados indicam que o uso de métodos tradicionais ainda permanece amplamente utilizados como principal forma de avaliação. Essas práticas, frequentemente associadas à avaliação somativa, têm sido criticadas por enfatizar habilidades cognitivas de baixo nível, muitas vezes não promovendo a aprendizagem significativa, perpetuando uma cultura avaliativa excludente e mecanicista, apesar de que podem ser úteis em contextos específicos.

De outra forma, a revisão destaca um conjunto de práticas avaliativas que se afastam do modelo tradicional, propondo abordagens mais participativas, inovadoras e inclusivas, normalmente associadas a avaliação formativa (p. e. autoavaliação, avaliação colaborativa ou por pares, observação sistemática, portfólio, atividades em campo, ensaios laboratoriais). Essa prática, por sua vez, tem mostrado potencial para

engajar os estudantes de maneira mais significativa, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, enfatizando o *feedback* contínuo e o envolvimento ativo dos estudantes no processo de avaliação, contribuindo para uma aprendizagem mais profunda e contextualizada.

Por fim, as percepções dos estudantes sobre as práticas avaliativas são um aspecto crucial que não pode ser negligenciado, na medida em que, como sujeitos centrais do processo educativo, oferecem *insights* valiosos sobre o impacto dessas práticas em sua aprendizagem, motivação e experiência acadêmica. Como uma das principais percepções destacadas pela literatura revisada, é a falta de relevância percebida nas práticas avaliativas em relação às demandas reais do mundo do trabalho e da vida cotidiana. Muitos estudantes consideram que as avaliações, frequentemente baseadas na reprodução de conteúdos não têm uma aplicação prática desses conhecimentos. Essas avaliações com foco exclusivo na atribuição de uma classificação frequentemente criam ambientes de tensão e ansiedade, que comprometem o desempenho e o bem-estar dos estudantes. Esse tipo de prática, ao priorizar a quantificação, desestimula o aprendizado contínuo e significativo.

Já aquelas práticas que promovem o desenvolvimento de habilidades técnicas e científicas e, os desafiam na busca de resolver problemas, são vistas de maneira mais positiva. Avaliações consideradas justas e transparentes geram confiança e contribuem para um ambiente de aprendizado mais positivo. Quando os estudantes compreendem os objetivos da avaliação e os critérios utilizados, eles se sentem mais seguros e engajados no processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. A. C.; VENTURA, A.; MENDES, T. S. Revisão sistemática da literatura sobre avaliação de programas nos cursos profissionalizantes em Institutos Federais no Brasil. **New Trends in Qualitative Research**, Oliveira de Azeméis, Portugal, v. 12, e727, 2022.

DOI: 10.36367/ntqr.12.2022.e727. Disponível em:

<https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/727>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ALZATE, J. I. C. A avaliação da aprendizagem no contexto da justiça educativa para população com deficiência na educação superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 89-102, jan.-mar. 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100008>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BARBOZA, M. das G. A. F.; NUNES, C. M. Avaliação da aprendizagem: um olhar a partir da concepção de estudantes da educação superior. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 32, n. 106, p. 149-167, jun. 2019. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.32i106.4462. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4231>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BARREIRA, C. Conceções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. *In*: EDITORA CRV (org.). **Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil**: perspectivas teóricas e de desenvolvimento. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 192-218.

BARREIRA, C. *et al.* Avaliação das aprendizagens no ensino superior: percepções de professores e estudantes nas universidades portuguesas. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Cidade do México, v. 8, n. 21, p. 24-36, fev. 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000100024&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2024.

BATISTA, S. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. de M. Possibilidades da prática avaliativa no ensino superior: uma experiência colaborativa. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 11, n. 5, p. 1994-2011, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n4.7392. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7392>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BATISTTI, T. dos S.; PRETO, V. M.; HEINZLE, M. R. S. Processos avaliativos na educação superior: os planos de ensino em análise. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 12, n. 3, p. 1774-1791, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8577. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8577>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. São Paulo: Vozes, 1985.

BIGGS, J. Assessment and classroom learning: a role for summative assessment? **Assessment in Education: Principles, Policy; Practice**, Londres, Reino Unido, v. 5, n. 1, p. 103-110, 1998. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0969595980050106>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BLACK, P. *et al.* Validity in teachers' summative assessments. **Assessment in Education: Principles, Policy; Practice**, Londres, Reino Unido, v. 17, n. 2, p. 215-232, 2010. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09695941003696016>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BLACK, P.; WILLIAM, D. Classroom assessment and pedagogy. **Assessment in Education: Principles, Policy; Practice**, Londres, Reino Unido, v. 25, n. 6, p. 551-575, 2018. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BOLZAN, L. M.; FERNANDES, D.; ANTUNES, E. D. Conceções avaliativas no ensino superior de administração. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 376-405, maio-ago. 2019. DOI: 10.22347/2175-2753v11i32.1998.

BRITO, M. C. C. de *et al.* O processo avaliativo no ensino superior com ênfase na Odontologia. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Rio Verde, v. 16, n. 2, p. 1-12, 2018. Disponível em:

<http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/viewFile/5108/10951288>.

Acesso em: 20 dez. 2024.

BULE, M. J.; LOPES, M. J.; SEBASTIÃO, L. M. dos S. Conceções sobre avaliação das aprendizagens no ensino superior o caso do ensino de Enfermagem. **RIASE-Revista Ibero-Americana de Saúde e Envelhecimento**. Évora, v. 3, n. 2, p. 1035-1050, ago. 2017.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24902/r.riase.2017.3%282%29.1035>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CASTILHO, J. M. *et al.* Representações sociais de professores e estudantes de enfermagem e medicina sobre a avaliação formativa do processo de ensino aprendizagem. **New Trends in Qualitative Research**, Oliveira de Azeméis, Portugal, v. 12, p. e629, 2022. DOI: 10.36367/ntqr.12.2022.e629. Disponível em:

<https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/629>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CORDEIRO, L. H.; DELLA JUSTINA, L. A. Percepções de licenciados em Ciências Biológicas sobre a prática avaliativa. *In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC*, Águas de Lindóia – Brasil, 2013.

DI STASIO, M.; RANIERI, M.; BRUNI, I. Assessing is not a joke: alternative assessment practices in higher education. **Form@re - Open Journal per la formazione in rete**, Firenze, Italia, v. 19, n. 3, p. 106-118, dez. 2019. DOI: 10.13128/form-7488. Disponível em:

<https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/7488>. Acesso em: 20 dez. 2024.

DIXSON, D. D.; WORRELL, F. C. Formative and summative assessment in the classroom. **Theory Into Practice**. Berkeley, v. 55, n. 2, p. 153-159, mar. 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>. Acesso em: 20 dez. 2024.

EFU, S. I. Exams as learning tools: a comparison of traditional and collaborative assessment in higher education. **College Teaching**. Wood Buffalo, v. 67, n. 1, p. 73-83, dez. 2019.

Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/87567555.2018.1531282>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FERNANDES, D. Ensino e avaliação no ensino superior: reflexões a partir da pesquisa realizada no âmbito do Projeto Avena. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 36, n. 99, p. 223-238, maio-ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160370>.

Acesso em: 20 dez. 2024.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008. DOI:

10.18222/ae194120082065. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2065>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FERREIRA, C. A. Contributos para uma prática avaliativa reguladora da aprendizagem.

EDUSER: Revista de Educação, Bragança, Portugal, v. 5, n. 2, p. 18-34, 2013. DOI:

10.34620/eduser.v5i2.54. Disponível em:

<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/54>. Acesso em: 20 dez. 2024.

GALOCHA, C.; POLETO, S. S.; TAVARES, M. Avaliação no ensino superior: paradoxos e desafios. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 25-35, 2017. DOI:

10.26843/v10.n1.2017.41.p25-35. Disponível em:

<https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/41>. Acesso em: 20 dez. 2024.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação**

Educacional, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, 2009. DOI: 10.18222/ae204320092045.

Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2045>. Acesso em: 20 dez. 2024.

GARCÍA-PEÑALVO, F. J. Developing robust state-of-the-art reports: systematic literature reviews. **Education in the Knowledge Society**. Salamanca, v. 23, p. e28600, 2022. DOI:

10.14201/eks.28600. Disponível em:

<https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/28600>. Acesso em: 20 dez. 2024.

GURGEL, C. R.; LEITE, R. H. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente.

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 145-167, mar. 2006. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2024.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

HARLEN, W. Teachers' summative practices and assessment for learning—tensions and synergies. **The Curriculum Journal**. Cambridge, v. 16, n. 2, p. 207-223, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09585170500136093>. Acesso em: 20 dez. 2024.

IBARRA-SÁIZ, M. S.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G.; BOUD, D. The quality of assessment tasks as a determinant of learning. **Assessment; Evaluation in Higher Education**. Cadiz, v. 46, n. 6, p. 943-955, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828268>. Acesso em: 20 dez. 2024.

KALZ, M. *et al.* A model for new linkages for prior learning assessment. **Campus-Wide Information Systems**. Heerlen, v. 25, n. 4, p. 233-243, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/10650740810900676>. Acesso em: 20 dez. 2024.

KITULA, Paul Raphael; KODA, Moses Gadi. Perceptions of students on the fairness of formative and summative assessments in Tanzanian Universities. **International Journal of Innovative Research and Development**. v. 7, n. 8, p. 261-267, 2018. Disponível em: <https://doi.org/0.24940/ijird/2018/v7/i8/AUG18039>. Acesso em: 19 dez 2024.

LEI, Gang. An index system for learning assessment in higher education: case study of the Sichuan University of Arts and Sciences. **Mobile Information Systems**. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1155/2022/1720541>. Acesso em 20 dez 2024.

LUCENA, F. de O.; RAMALHO, A. M. C.; SOUZA, J. G. de (2016). Avaliação do processo de ensino-aprendizagem do curso de administração de uma IES: perspectivas docente e discente. **Revista Brasileira de Administração Científica**, Aquidabã, Sergipe, v. 7, n. 1, p. 14-30, jan.-fev.-mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.6008/SPC2179-684X.2016.001.0002>. Acesso em: 20 dez. 2024.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. DOI: 10.5585/eccos.v4i2.310. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/310>. Acesso em: 20 dez. 2024.

LUITEL, S. Classroom assessment practice of higher education: a case of Tribhuvan University. **Interdisciplinary Research in Education**. Kirtipur v. 7, n. 1, p. 49-58, 2022. DOI: 10.3126/ire.v7i1.47497. Disponível em: <https://www.nepjol.info/index.php/ire/article/view/47497>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MACENO, N. G.; GIORDAN, M. Características de pesquisas nacionais e internacionais sobre a produção da avaliação da aprendizagem em interações discursivas. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 298-330, dez. 2021. DOI:10.22600/1518-8795.ienci2021v26n3p298

MAHBOOB, A. Assessment in higher education: a case study of one course in Australia. *In*: SAJIDIN M.; KHURRAM. B. (eds.). **Quality enhancement in higher education in Pakistan**. Karachi: University of Karachi Press, 2008. p. 1-22.

MARQUES, A. S.; NUNES, L. C. Possibilidades da participação na avaliação da aprendizagem online no ensino superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 599-622, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WSKyqzXCShYQyKcXtLdhS5g/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MATOS, D. A. S. **A avaliação no ensino superior**: concepções múltiplas de estudantes brasileiros. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MELLADO-MORENO, P. C.; BORRALHO, A.; BLANCO-GARCÍA, M. Perspectivas sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação uma universidade portuguesa e outra espanhola. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 43, p. 445-475, abr.-jun. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i43.3721>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3721>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MELLO, C. M.; DA COSTA NETO, P. L. As práticas de avaliação da aprendizagem na concepção dos alunos do Curso de Administração da Universidade Estadual do Paraná. **Eccos - Revista Científica**. Curitiba, n. 55, p. e18871, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n55.18871. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18871>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MOURÃO, M. das G. M.; CALDEIRA, A. P.; RAPOSO, J. B. V. A avaliação no contexto da formação médica brasileira. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Brasília, v. 33, n. 3, p. 452-464, 2009.

NUGBA, R. M.; QUANSAH, F. Students' perception of lecturers' assessments: a case of University of Cape Coast, Ghana. **European Journal of Education Studies**. Ghana, v. 7, n. 11, p. 535-549, out. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i11.3379>. Disponível em: <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/3379>. Acesso em: 20 dez. 2024.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. A avaliação no ensino superior privado como tecnologia neoliberal de regulação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 377-399, jul. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200006>.

OLIVEIRA, J. de; FLORES, M. A. Práticas formativas e avaliativas no ensino superior: um estudo com alunos brasileiros. In: FLORES, M. A. et al. (org.). In: **Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores** (Formação e[m] contexto de trabalho), Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), 2017, p. 111-116.

ORLANDI, E. L. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PEREIRA, D.; FLORES, M. A. Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 529-556, jul. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200012>

PEREIRA, D.; FLORES, M. A.; BARROS, A. Perceptions of Portuguese undergraduate students about assessment: a study in five public universities. **Educational Studies**. Tecumseh, v. 43, n. 4, p. 442-463, mar. 2017. DOI: 10.1080/03055698.2017.1293505. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2017.1293505>. Acesso em: 20 dez. 2024.

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

PINHO, M. J. de; VIDAL, R. de C. C.; SILVA, B. L. da. Pressupostos epistemológicos da complexidade: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 299-317, 2018. Disponível em: http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/1604/pdf_1. Acesso em: 20 dez. 2024.

QUANSAH, Frank. Traditional or performance assessment: what is the right way to assessing learners. **Research on Humanities and Social Sciences**. v. 8, n. 1, p. 21-24, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Frank-Quansah/publication/Traditional-or-Performance-Assessment-What-is-the-Right-Way-to-Assessing-Learners.pdf>. Acesso em 17 dez 2024.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2269>. Acesso em: 20 dez. 2024.

RAWLUSYK, P. E. Assessment in higher education and student learning. **Journal of Instructional Pedagogies**. Milpitas, v. 21, p. 1-34, 2018. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194243.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SALES, J. F.; VIANA, T. V. A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação. **Revista Intersaberes**. Curitiba, v. 15, n. 35, 2020. DOI: 10.22169/revint.v15i35.1868. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1868>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SANTOS, L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 96, p. 637-669, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>

SANTOS, S. E. *et al.* Avaliação da aprendizagem na educação superior: cooperação e inovação. **Revista Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 44, p. 580-602, 2022. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i44.3766>.

SILVA, L. de Q.; JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. Recursos para a avaliação da aprendizagem no ensino superior: possibilidades digitais. **Roteiro**. São Paulo, 46, 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.18593/r.v46i.24926>.

SILVA, M. Z.; THEISS, V.; RAUSCH, R. B. Avaliação da aprendizagem na educação superior: relato de uma experiência. **Race - Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 12, n. 3, p. 363-398, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/race/article/view/3349>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SILVA, N. L.; MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 271-297, mar. 2017. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000100014>

SOUZA, A. M. de L. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. **Revista Exitus**. Santarém, v. 2, n. 1, p. 231-254, 2012. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/85>. Acesso em: 20 dez. 2024.

TELES, T. R. Discurso, análise do discurso e discurso político: ponderações conceituais. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 7, n. 1, p. 33-48, jan./abr. 2017. DOI: 10.18468/estcien.2017v7n1.p33-48

VILELA, J. *et al.* Integration between requirements engineering and safety analysis: a systematic literature review. **Journal of Systems and Software**. Amsterdam, v. 125, p. 68-92, mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jss.2016.11.031> Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0164121216302333>. Acesso em: 20 dez. 2024.

WILLIAM, Dylan. Assessment: the bridge between teaching and learning. **Voices from the Middle**, v. 21, n.2, p. 15-20, 2013. Disponível em: <https://secure.ncte.org/library/nctefiles/resources/journals/vm/0212-dec2013/vm0212assessment.pdf>. Acesso em: 19 dez 2024.

XIAO, Y.; WATSON, M. Guidance on conducting a systematic literature review. **Journal of Planning Education and Research**. London, v. 39, n. 1, p. 93-112, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>.

ZIMMERMANN, M. H.; SILVEIRA, R. M. C. F.; GOMES, R. Zanetti. O professor e a arte de avaliar no ensino médico de uma Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, vol. 43, n. 3, p. 5-15, 2019. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v43n3RB20180167>.

Contribuição de autoria

Marcelo Rodrigo Pezzi

- a) Formulação das ideias e dos objetivos de investigação.
- b) Responsabilidade pelo planejamento, organização e execução das atividades de pesquisa.
- b) Coleta e análise dos dados, escrita do texto e revisão final.

Amélia Veiga

- a) Orientação da investigação.
- b) Contribuições ativas no campo teórico-conceitual
- c) Verificação da consistência e dos resultados da análise dos dados
- d) Revisão crítica, revisão da escrita final e aprovação da versão final do trabalho.

Preciosa Fernandes

- a) Coorientação da investigação.
- b) Contribuições ativas no campo teórico-conceitual
- c) Verificação da consistência e dos resultados da análise dos dados
- d) Revisão crítica, revisão da escrita final e aprovação da versão final do trabalho.

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "Avaliação no ensino superior: um panorama dos impactos das práticas docentes e das percepções dos estudantes a partir de uma revisão sistemática da literatura".

Disponibilidade de dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no artigo.

Revisado pelos autores.