

A elaboração de critérios avaliativos como recurso formativo da avaliação para aprendizagem na educação superior

The preparation of evaluation criteria as a training resource for evaluation for learning in higher education

Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim BRASILINO¹

Resumo: A Avaliação tem ganhado destaque nas discussões sobre a prática pedagógica dos educadores em todos os níveis de ensino. Na literatura, o tema também vem se fortalecendo, com um crescente número de pesquisadores dedicando-se especialmente à perspectiva formativa, que prioriza as aprendizagens dos estudantes. Este trabalho tem como objetivo discutir a elaboração de critérios na perspectiva formativa da Avaliação na Educação Superior. Metodologicamente, trata-se de um levantamento bibliográfico, caracterizado como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Os resultados e discussões apontam que, embora a literatura sobre a avaliação da/para aprendizagem tenha se expandido nas últimas décadas, ainda há uma escassez de textos que aprofundem a discussão sobre critérios avaliativos. Além disso, é ainda mais raro encontrar orientações práticas sobre como construir ou negociar esses critérios com os estudantes. Entende-se, portanto, que os critérios avaliativos são uma peça-chave no processo avaliativo, podendo contribuir significativamente para a construção de devolutivas que orientem e aprimorem a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Avaliação para Aprendizagem. Critério Avaliativo. Educação Superior.

Abstract: Assessment has gained prominence in discussions about the pedagogical practice of educators at all levels of education. In literature, the topic has also been gaining strength, with a growing number of researchers dedicating themselves especially to the formative perspective, which prioritizes student learning. This work aims to discuss the development of criteria from the formative perspective of Assessment in Higher Education. Methodologically, it is a bibliographical survey, characterized as qualitative research of an exploratory nature. The results and discussions indicate that, although the literature on assessment of/for learning has expanded in recent decades, there is still a shortage of texts that deepen the discussion on assessment criteria. Furthermore, it is even rarer to find practical guidance on how to construct or negotiate these criteria with students. It is understood, therefore, that evaluation criteria are a key element in the evaluation process and can significantly contribute to the construction of feedback that guides and improves student learning.

Keywords: Learning Assessment. Assessment for Learning. Evaluative Criteria. Higher Education.

1 Introdução

Inicialmente, é relevante destacar que, neste trabalho, utilizaremos o termo "Avaliação" com inicial maiúscula. Essa distinção é fundamental para deixar claro que estamos nos referindo

¹ Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba (2008). Mestre em Educação na linha de pesquisa Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (2011). Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Bahia (2023). É professora efetiva da Universidade Estadual do Piauí desde 2012. E-mail: claudiaprazim@phb.uespi.br

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01140124

à Avaliação enquanto área de conhecimento voltada para a Avaliação para Aprendizagem, cuja discussão será aprofundada posteriormente. Vale também ressaltar que o tema da avaliação tem conquistado crescente relevância nas discussões sobre a prática pedagógica, como observa Dias Sobrinho (2003). Esse debate ocorre em diversos níveis de ensino, desde a Educação Básica até a Educação Superior.

Um segundo ponto importante a ser destacado é que a Avaliação tem, gradualmente, ultrapassado o lugar onde historicamente foi posicionada: como o último conteúdo dos livros de Didática ou compreendida como uma ação final. Na prática, percebemos que isso representa um grande equívoco, pois a Avaliação é um processo contínuo que permeia todos os momentos da prática pedagógica, sendo realizada tanto em contextos “formais” quanto “informais” (Freitas *et al.*, 2014). Nas últimas décadas, conforme apontam Villas Boas *et al.* (2022), a avaliação tem consolidado uma literatura própria, que busca entender seu papel teórico e prático no processo de ensino e aprendizagem, além de superar as limitações impostas pelas concepções e práticas avaliativas tradicionais, focadas na perspectiva do exame.

Um terceiro ponto, antes de aprofundarmos na discussão específica deste trabalho, é compreender que existem diferentes perfis de avaliação nos sistemas educacionais, conforme aponta Fernandes (2009). Alguns se baseiam na perspectiva do exame, outros na de avaliação, enquanto outros ainda combinam essas duas abordagens. Do ponto de vista local, é fundamental refletir sobre nosso sistema educacional para identificar o perfil predominante, analisar criticamente para que possamos trabalhar em prol da promoção de mudanças que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, muitos são os elementos que compõem a prática da Avaliação, desde o planejamento e desenvolvimento, até a elaboração de instrumentos avaliativos, definição de critérios, devolutivas, e práticas avaliativas formais e informais. Ao discutir os critérios na perspectiva formativa, o foco deste trabalho não é sugerir que esses elementos atuam de forma isolada no processo avaliativo. Muito pelo contrário, reconhecemos a necessidade de que todos estejam interligados e se complementem. No entanto, por uma questão de escolha, optamos por centrar esta discussão especificamente nos critérios.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo principal discutir a elaboração de critérios na perspectiva formativa da Avaliação na Educação Superior, como objetivos específicos tem-se de diferenciar o examinar do avaliar; e, apresentar os recursos importantes que atuam em prol de uma avaliação para aprendizagem. A pesquisa faz parte de um doutorado

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01140124

em andamento, cujo objeto de estudo são as concepções e práticas avaliativas de docentes da Educação Superior. Assim, inclui reflexões sobre elementos que compõem a prática avaliativa, como os critérios, embora o escopo da pesquisa vá além dessa discussão específica. A metodologia adotada será um levantamento bibliográfico, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa (Lüdke e André, 2013) de natureza exploratória (Gil, 2019).

2 Aprendizagem da avaliação: distinguindo o examinar do avaliar

Discutir as perspectivas do **examinar** e **avaliar** no contexto da Avaliação é basilar. Alves (2020, p. 8) destaca que: “[...] Compreender isso implica decidir os objetivos de aprendizagem e conduzir o processo de *ensinoaprendizagem* de educadores/as com vistas a aprimorar suas práticas”. Por muitas décadas, a prática do exame permeou nosso sistema educacional em todos os níveis (Luckesi, 2011), refletindo uma herança profundamente enraizada de concepções e práticas de avaliação centradas na perspectiva do exame, que se mostrou pertinente em um determinado momento de nossa história.

No entanto, ao longo do tempo, essa abordagem revelou suas limitações no que diz respeito ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Por isso, tornou-se natural questioná-la e buscar outras formas de conceber e conduzir os processos avaliativos. Embora o exame ainda predomine nas práticas pedagógicas, ele se concentra em classificar e promover, focando principalmente nos resultados e no desempenho. Essas características tornam o exame uma prática excludente, pois prioriza o desempenho dos estudantes em momentos pontuais, desconsiderando sua capacidade contínua de aprender.

Já a perspectiva do avaliar tem sido discutida no Brasil desde os anos 2000 (Villas Boas *et al.*, 2022), com foco nas aprendizagens, no acompanhamento, no acolhimento e em intervenções que garantam o progresso contínuo dos alunos. Alves (2020, p. 9) define a avaliação como “[...] um ato pedagógico e político que envolve a tomada de decisões para a melhoria do processo de *ensinoaprendizagem*”. Villas Boas (2019) complementa afirmando que avaliar se caracteriza por ser um processo mais amplo e que o foco é ser formativo. Esta é a perspectiva de Avaliação que defendemos: um processo voltado verdadeiramente para as aprendizagens dos estudantes, tornando-os parte integrante e fundamental de todo o processo avaliativo, de maneira consciente, acolhedora e que favoreça o seu desenvolvimento.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01140124

Algumas estratégias precisam se tornar práticas comuns no cotidiano de docentes e discentes. Um exemplo disso é o uso do *feedback* formativo — ou, como preferimos chamar, devolutivas na perspectiva da avaliação formativa —, que orienta o estudante a seguir caminhos que aprimorem sua aprendizagem. Fernandes (2008, p. 354) afirma sobre o feedback/a devolutiva: “deverá ter um enquadramento teórico mais amplo e não se reduzir a um processo quase mecânico de orientação dos alunos para um espectro mais ou menos limitado de aprendizagens”.

Nesse sentido, é possível distinguir uma devolutiva mecânica - que se limita a comentários como "excelente", "muito bom", "precisa melhorar", "parabéns" ou "alcançou o objetivo da atividade", oferecendo poucas informações aos estudantes - de uma devolutiva construtiva. Esta última permite que os estudantes extraiam informações valiosas que orientem seu progresso na aprendizagem, identifiquem lacunas, façam correções de maneira autônoma e avancem em seus conhecimentos.

3 Abordagens da avaliação para aprendizagem na educação superior e o papel da formação continuada

Neste trabalho, é fundamental discutir a defesa que fazemos da expressão “avaliação para aprendizagem” e, por vezes, também utilizamos a terminologia “avaliação da/para aprendizagem”, fundamentando-nos nas discussões de autoras/es como Villas Boas (2019), Villas Boas *et al* (2022), e Esteban; Janela (2010). Compreendemos a “avaliação da aprendizagem” como um processo que se volta mais para o passado, focando no que já foi construído e retratando momentos específicos, ou seja, em um tempo finito. Embora consideremos que a avaliação da aprendizagem seja uma etapa importante, ela se mostra insuficiente, pois corre o risco de não contemplar a aprendizagem como um processo contínuo.

A “avaliação para aprendizagem” é um investimento no futuro, focado no que ainda pode ser aprendido, assim os estudantes são vistos como sujeitos em constante processo de aprendizagem. Villas Boas (2019, p. 18) ressalta: “[...] a avaliação formativa é para as aprendizagens, porque se movimenta em sua busca, produzindo novas ações e não se contentando com resultados”. Isso significa que essa abordagem da avaliação não se limita ao que já foi aprendido, mas principalmente a identificar e fomentar o que ainda pode ser aprendido. Alves (2020, p. 10) complementa: “ao avaliar, a finalidade é investigar quais

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01140124

aprendizagens foram construídas e quais outros conhecimentos ainda precisam ser desenvolvidos”.

A atuação docente na Educação Superior enfrenta inúmeros desafios, que começam com a reflexão sobre a formação que esse profissional recebeu e quais conhecimentos pedagógicos foram desenvolvidos ao longo de sua trajetória. Além disso, questiona-se o que tem sido oferecido em termos de formação continuada: os saberes profissionais e experienciais têm sido devidamente discutidos e compartilhados? Em outras palavras, os momentos de formação constituem espaços com grande potencial para que as concepções e práticas pedagógicas possam ser (re)significadas, sempre que necessário. Neste contexto, a Avaliação deve ser considerada como um dos temas centrais nos momentos de formação continuada, possibilitando a melhoria contínua dos processos de ensino.

Tardif (2014) discute os saberes docentes, a formação e o reconhecimento social. O autor cita que os docentes dominam diferentes saberes, saberes este que são constituídos, em especial, durante a formação inicial como: profissionais, disciplinares e curriculares, e o saber experiencial, que são constituídos na prática docente. O autor ainda demarca a constituição dos saberes docentes na perspectiva de saberes sociais, nos interessa nesta discussão destacar o que o autor destaca como um saber em constante transformação, ou seja, para além daqueles saberes constituídos na formação inicial, o docente precisam refletir sobre como os saberes evoluem com o tempo e com as transformações sociais, e, neste sentido, entendemos os espaços da formação continuada como propícios a oportunizar este (re)significar de saberes e práticas.

Outro saber social importante é o saber experiencial, que se apresenta fortemente nos espaços de formação continuada, uma vez que os docentes estão mergulhados na prática docente e que é fundamental que eles tragam tais conhecimentos constituídos para que possam no coletivo ser reconstruídos dando novos sentidos às suas concepções e práticas sobre determinados objetos de estudo da área da educação, como, por exemplo, a Avaliação.

A docência é intrínseca à atuação dos professores da Educação Superior, embora muitos sejam atraídos por outras funções ao longo de sua trajetória nos espaços educacionais. Almeida (2012, p. 67) destaca que é comum perceber que “o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica”. Isso é ainda mais evidente no caso de professores cuja formação de graduação foi em bacharelado e que realizaram cursos de pós-graduação voltados para a produção de conhecimento, ou seja, a pesquisa, mas não para o exercício em sala de aula.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01140124

Assim, fica claro o quanto a formação continuada pode desempenhar um papel fundamental na formação dos docentes que atuam na Educação Superior.

4 O desafio da elaboração de critérios avaliativos

Além das devolutivas, é fundamental que os docentes elaborem e utilizem critérios avaliativos. Esses critérios devem assumir um papel central na construção das devolutivas, já que sua principal finalidade é oportunizar melhorias nas aprendizagens. Alves (2020, p. 14) define critérios avaliativos como “[...] referenciais que servem de parâmetros para acompanhamento das aprendizagens construídas”. Portanto, é essencial que esses critérios estejam alinhados aos objetivos de aprendizagem, ao contrário do que frequentemente ocorre, como, por exemplo, o uso da participação como critério avaliativo, ou se valer de um critério como “criatividade” que é extremamente subjetivo e nos leva a realizar comparações entre os estudantes, se distanciando da avaliação formativa. Villas Boas e Soares (2016) destacam que esse pode ser um critério injusto, pois se trata de um aspecto informal que acaba influenciando um componente formal da avaliação.

Trevisan (2024, p. 6) afirma: “em termos práticos, o docente deve questionar o que os alunos precisam aprender. Com base nessa resposta, pode refletir sobre seus critérios, instrumentos e formas de avaliação.” Ou seja, reforçamos que os critérios avaliativos precisam estar claramente alinhados aos objetivos de aprendizagem e ser compreendidos tanto pelo docente quanto pelo discente. Quando os critérios estão claros, torna-se mais fácil elaborar devolutivas construtivas, evitando comentários como “você não respondeu como eu queria” ou “você não respondeu como esperava”. Com critérios definidos, há uma orientação concreta sobre o que deve ser desenvolvido e contemplado. O grande desafio, portanto, é responder à constante pergunta: “Como construir esses critérios?”

Segundo Barbosa (2011) *apud* por Villas Boas e Soares (2016, p. 240), “os estudantes não podem aprender práticas e discursos inovadores sobre avaliação se convivem com a avaliação tradicional, com a ausência de discussão sobre os critérios adotados e a metodologia utilizada”. A definição de critérios avaliativos claros pode auxiliar o docente na análise das informações apresentadas pelos estudantes em avaliações consideradas formais, além de ajudar os estudantes a compreender o que é necessário para alcançar os objetivos de aprendizagem. Trevisan (2024, p. 12) enfatiza que esses critérios devem ser claramente definidos e

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01140124

compartilhados com os estudantes e acrescentamos que, quando possível, construídos de forma colaborativa com eles.

5 Metodologia

É importante destacar que este estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo foco são as concepções e práticas avaliativas de docentes da Educação Superior. Em um momento posterior, a pesquisa incluirá uma intervenção utilizando como procedimento a pesquisa participante, buscando refletir junto aos docentes universitários sobre suas concepções e práticas de avaliação. O objetivo é promover um diálogo focado nas questões mais sensíveis relacionadas ao seu trabalho pedagógico. Embora o estudo aborde diversos aspectos da prática avaliativa, como os critérios avaliativos utilizados, seu alcance vai além dessa discussão específica.

Neste sentido, para este trabalho, a metodologia adotada será um levantamento bibliográfico, configurando-se como uma pesquisa qualitativa (Lüdke e André, 2013) de natureza exploratória (Gil, 2019). Essa abordagem visa o aprimoramento de ideias e a descoberta de novas intuições.

6 Resultados e discussões

Os resultados indicam que, embora a literatura sobre avaliação da/para aprendizagem tenha se expandido nas últimas décadas, ainda há dificuldade em encontrar orientações práticas sobre como elaborar critérios avaliativos e/ou negociá-los com os estudantes. Reconhecemos que o primeiro passo para o professor deve ser compreender, do ponto de vista teórico, o que são esses critérios e qual o seu papel no processo de aprendizagem. No entanto, é evidente que muitos educadores sentem falta de exemplos práticos que, embora não devam ser vistos como modelos a serem copiados, possam servir como base para a reflexão e adaptação ao seu próprio contexto de ensino. Os espaços de formação continuada podem e devem incluir o tema da Avaliação em suas discussões com os professores, uma vez que ela é uma parte fundamental do cotidiano da prática docente.

Com base em nossas experiências em formação docente e respaldados por fundamentos teóricos como os de Alves (2020), elaboramos um exemplo de uma atividade avaliativa,

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01140124

apresentando possíveis critérios avaliativos a partir de situação de aprendizagem. Abaixo, considerando uma atividade avaliativa de seminário, foram definidos os seguintes critérios:

Objetivo de aprendizagem: Conhecer as funções da avaliação

Tema/conteúdo: Avaliação formativa, diagnóstica e somativa

Instrumento/procedimento: Seminário (5 pontos)

Quadro 1

Critérios avaliados	Análise/observação/comentário	Pontos
1. Aprofundamento dos principais conceitos utilizando diferentes teóricos (1,5 pontos)	Indicar de que forma esses critérios foram atendidos, especificando o momento em que foram abordados, como, por exemplo, a apresentação dos principais conceitos, a identificação de quais conceitos foram discutidos e quais teóricos foram mencionados. Caso não tenha sido atendido, indicar o que não foi.	
2. Análise crítica do tema e articulação entre teoria e prática (1,5 pontos)	Indicar os momentos em que foram realizadas análises críticas sobre o tema em discussão.	
3. Conclusão com proposições/contribuições (1,25 ponto)	Indicar como o grupo apresentou a conclusão, destacando as proposições e contribuições oferecidas. Se algum elemento estiver ausente, apontar isso e sugerir como o grupo pode melhorar nesse aspecto.	
4. Apresentação objetiva e sequenciada (0,25 pontos)	Indicar de que forma a apresentação foi objetiva, se possível, mencionando momentos da apresentação.	
5. Fonte de pesquisa válida e atual – últimos dez anos – (0,25 pontos)	Indicar de que forma este critério foi atendido.	
6. Processo de interação no grupo (0,25 pontos)	Indicar de que forma e em quais momentos a integração do grupo ficou evidente durante a atividade avaliativa.	

Fonte: o autor (2024)

No contexto dos "Critérios Avaliados", é importante ressaltar que esses critérios podem ser desenvolvidos em conjunto com os estudantes, sendo negociados e validados por eles. Se necessário, os critérios avaliativos podem ser detalhados de forma mais específica, dependendo

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01140124

dos objetivos de aprendizagem da disciplina ou do conteúdo. Esse processo garante que todos compreendam claramente o que se espera na atividade avaliativa “para que todos tenham conhecimento do que será avaliado” (Alves, 2020, p. 14). Além disso, é fundamental que todos os envolvidos reflitam coletivamente sobre a relevância de cada critério avaliativo, definindo assim a pontuação correspondente de acordo com a sua importância no processo de aprendizagem.

Com base na primeira coluna e considerando os critérios avaliativos que, conforme Alves (2020, p. 14-15), contribuem para a aprendizagem do indivíduo, podemos entender que o primeiro critério pode se referir à "construção de conceitos (especificando os principais)"; o segundo critério pode se relacionar à "criticidade" e à "articulação entre teoria e prática de forma contextualizada (e até exemplificada)"; o terceiro critério à "explicitação de causa/consequência"; o quarto critério pode corresponder à "problematização a partir dos elementos fundantes" ou à "sistematização de conteúdo/temática trabalhada"; e o quinto e o sexto critérios podem ser associados à "descrição de etapas de um processo". Em suma, os critérios avaliativos são adaptados ao contexto de aprendizagem, desde que sejam pensados para auxiliar esse processo, o que constitui o ponto essencial.

Sobre a segunda coluna, “Análise; Observação; Comentário”, é fundamental sinalizar quando e como os critérios foram atendidos, proporcionando um caráter formativo ao processo avaliativo. Esse é o foco principal, que também contribui para a construção da devolutiva para o grupo. Marcar este item apenas com “sim/não” e/ou “parcialmente” não contribui para a aprendizagem, é o que chamamos de devolutiva não formativa, mecânica. Em vez disso, fornecer comentários e exemplos específicos da apresentação dos estudantes, destacando os pontos atendidos e orientando sobre o que pode ser melhorado e como, favorece o desenvolvimento da aprendizagem e promove uma avaliação formativa.

Destaca-se que, a nível teórico, autoras como Villas Boas (2019), Esteban (2003), Alves (2020), auxiliam a pensar no uso dos critérios. Por fim, importa lembrar que a vocação da avaliação é ser formativa (Villas Boas, 2022), é neste propósito que devemos nos debruçar em qualquer nível de ensino. Representa um desafio maior a Educação Superior por ter características de trabalho mais isolado, autônomo, e, muitas vezes, carente de formação continuada para auxiliar ao professor a refletir sobre suas práticas avaliativas e como pode melhorá-las.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01140124

Destaca-se que, no âmbito teórico, autoras como Villas Boas (2019), Esteban (2003) e Alves (2020) oferecem importantes contribuições para a reflexão sobre o uso dos critérios avaliativos. É fundamental lembrar que a avaliação tem como objetivo primordial ser formativa, a vocação da avaliação é ser formativa (Villas Boas, 2022), e esse deve ser o foco em todos os níveis de ensino. Na Educação Superior, esse desafio é ainda mais pronunciado devido ao caráter mais isolado e autônomo do trabalho dos alunos, além da frequente falta de formação continuada para ajudar os professores a refletir sobre suas práticas avaliativas e aprimorá-las.

7 Considerações finais

No que se refere à discussão sobre Avaliação, é possível concluir que, devido a fatores históricos relacionados à organização e ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, além de limitações no processo formativo dos docentes, muitas concepções e práticas avaliativas tradicionais ainda persistem nos espaços educacionais. Ressignificar o processo avaliativo tornou-se urgente. Como exemplo, podemos citar a importância dos critérios avaliativos, que devem atuar em parceria com a construção das devolutivas, outro elemento fundamental em um processo focado na aprendizagem dos estudantes. É importante destacar que esta discussão não busca estabelecer modelos rígidos, mas sim fornecer aos docentes elementos que os ajudem a pensar na construção e validação de critérios avaliativos, já que ainda há uma carência de referências que possam inspirar esse processo. O campo da Avaliação é fundamental na atuação docente, uma vez que essa é uma prática cotidiana para professores e estudantes, exigindo, portanto, investimentos adequados para alcançar a qualidade na aprendizagem desejada por todos os envolvidos.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. de. Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 33, n. 121, p. 1053-1072, 2012.
- ALVES, R. **Avaliação de Aprendizagem**. Superintendência de Educação a Distância, Salvador: UFBA, 2020. (Trilhas formativas para a educação on-line).
- ESTEBAN, M. T. (org.) Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p01140124

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347–372, set./dez. 2008. DOI: 10.18222/eae194120082065. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/eae/article/view/2065>. Acesso em: 01 ago. 2024.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: EPU, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TREVISAN, N. P. Concepções de professores de língua portuguesa sobre avaliação. **Estud. Aval. Educ.** (Fund. Carlos Chagas), São Paulo, v. 35, 2024.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, mai./ago., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bxfq69RW6GWvBH7hp5sNkgy/?lang=pt> . Acesso em 18 abr., 2024.

VILLAS BOAS, B. (org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação das aprendizagens em livros**: 1960 a 2020. Curitiba, PR: CRV, 2022.