ISSN: 2358-8829

AVALIAÇÃO TRADICIONAL E AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Ana Paula Mascena dos Santos [1]
Anataniel José Carlos da Conceição Silva [2]
Jackson Prado de Oliveira [3]
Reginaldo Raimundo de Macedo Filho [4]
Emmanuel de Sousa Fernandes Falcão [5]

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem por objetivo analisar a relação entre práticas avaliativas plurais e o engajamento dos discentes no ensino superior do curso de Licenciatura Matemática. A Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, curso em questão, disponibiliza múltiplas práticas avaliativas. Entre elas, a prova tradicional é amplamente utilizada, geralmente com questões abertas. Mas, há também seminários, trabalhos para serem feitos em casa e entregues em um prazo estipulado, apresentação de aulas, defesas de TCC (Trabalhos de Conclusão de Curso), elaboração de artigos, entre outros métodos avaliativos menos conhecidos, como por exemplo, a elaboração de 'memoriais' e 'reflexórios'.

A pesquisa entende que cada uma dessas ferramentas de avaliação pode incitar uma habilidade distinta. Enquanto alguns instrumentos de avaliação aferem, por exemplo, repertório de memória, outros cobram performances de expressão comunicativa, outros cobram disciplina de registro, etc.

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mascenaanapaula23@gmail.com;

[2] Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, anatanielsilva0@gmail.com;

[3] Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, jacksonhugo27@gmail.com;

[4] Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, reginaldo.macedofilho@gmail.com;

[5] Professor do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, professormatfalcao@hotmail.com.

ISSN: 2358-8829

A justificativa da relevância desta pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a avaliação da aprendizagem não é um ato isolado com fins de registro de acertos para gerar uma nota que leva a aprovação. As avaliações devem ser vistas como categorias do trabalho pedagógico a serviço da construção do conhecimento.

A UFPB fez uma pesquisa interna e foi conclusivo que a escolha dos métodos avaliativos influi decisivamente na maneira como os estudantes direcionam seus estudos, definem prioridades e determinam seu grau de engajamento. A título de exemplo, disciplinas como as de código 8103186 (História Da Matemática); 8103226 (Metodologia do Trabalho Científico); 8103198 (Laboratório do Ensino da Matemática I); 8103116 (Matemática Para o Ensino Básico III); entre outras, registram três *inputs* de avaliações, ou em seus planejamentos ou em suas apresentações de curso e, pelo menos de 2022 até 2026, se verifica três instrumentos distintos de avaliação. Costumam ser eles: Prova escrita, do tipo, questões abertas; algum tipo de trabalho como Reflexórios, Memorial, Relatórios, Trabalhos de Resolução de questões e, por fim; algum tipo de atividade performática, como micro aulas, seminários, participação em debates, gravação de vídeos, entre outros.

Docentes da UFPB entenderam que práticas plurais de avaliação são importantes porque instrumentos tradicionais, focados apenas em provas escritas, tendem a valorizar a memorização e a reprodução de conteúdo, desconsiderando processos mentais complexos e habilidades subjetivas. Ao disponibilizar múltiplas ferramentas, o curso permite que o estudante demonstre sua aprendizagem de diferentes ângulos, respeitando a diversidade de estilos de aprendizagem.

O presente artigo entende que, em um curso de Licenciatura, a prática avaliativa do professor formador costuma servir como modelo para o futuro docente; se o estudante vivencia apenas modelos tradicionais de avaliação, tende a reproduzir essa lógica excludente em sua futura atuação na educação básica, a exemplo do que ocorre com as avaliações de larga escala. Há uma tendência de provas como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ou Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que valorizam apenas questões de múltiplas escolhas, levar a professores que precisam performar bons resultados com suas turmas, praticar mais simulados nesse formato e tirar o foco, por exemplo, de outras metodologias de ensino, como as metodologias ativas, que poderiam avaliar a aprendizagem do aluno por meio de apresentação de trabalhos, sala de aula invertida, entre outros.

ISSN: 2358-8829

Dessa forma, o presente texto advoga que a avaliação configura-se como o mecanismo que orienta as prioridades pedagógicas, funcionando como uma bússola que indica se o percurso de ensino-aprendizagem está atingindo seus objetivos de formar sujeitos autônomos e críticos ou sujeitos que performam bem conteúdos memorizados. Para atingir o objetivo geral já realçado, a presente pesquisa delineou os seguintes objetivos específicos:

A) Mapear e descrever alguns instrumentos e estratégias avaliativas adotadas no curso de Licenciatura em Matemática, Campus IV, UFPB, identificando como essas ferramentas buscam captar diferentes evidências de aprendizagem.

B) Analisar a percepção dos discentes sobre o impacto das diferentes práticas avaliativas em seu engajamento acadêmico, verificando como a clareza dos critérios e o *feedback* recebido influenciam sua motivação e autonomia.

C) Investigar a relação entre as prioridades pedagógicas dos docentes e a escolha dos instrumentos de avaliação, observando se estes são usados apenas para gerar nota ou como ferramentas diagnósticas e formativas para reorientar o ensino.

Para tanto a pesquisa que fundou o presente texto foi de natureza básica, abordagem qualitativa, objetivo descritivo com procedimentos de revisão bibliográfica, pesquisa documental e estudo de casos.

METODOLOGIA

O desenho metodológico adotado para analisar a relação entre práticas avaliativas plurais e o engajamento dos discentes no ensino superior do curso de Licenciatura Matemática adotou pesquisa de natureza básica, abordagem qualitativa, com objetivo do tipo descritivo e com procedimentos típicos de estudo de caso, revisão bibliográfica e pesquisa documental.

A opção por essa estrutura metodológico decorreu da necessidade de analisar as práticas locais relativas as práticas avaliativas existentes no curso em questão. Moreira (2004) define pesquisa básica como aquela que visa a produção de conhecimentos sobre ensino, aprendizagem e formação do professorado dentro de um quadro epistemológico consistente. Para a natureza da pesquisa, os conhecimentos que se tem da finalidade das avaliações em cursos superiores, em especial, o de Licenciatura em Matemática.

ISSN: 2358-8829

A abordagem qualitativa é uma resposta quanto à intenção de considerar o contexto e as percepções subjetivas dos atores participantes da pesquisa, conforme instrui Gil (2008). Gil (2002) também afirma que o caráter descritivo visa tornar explícita a problemática investigada, gerando hipóteses que possam nortear estudos posteriores. No contexto do presente estudo, considerar que provas formativas tendem a otimizar o preparo do aluno e serem mais producentes devido ao *feedback* e otimização de correção de rotas, de uma forma, que por exemplo, uma prova de reposição ou prova final não podem.

A amostra foi composta por alunos que se matricularam nas disciplinas de código 8103186 (História Da Matemática); 8103226 (Metodologia do Trabalho Científico); 8103198 (Laboratório do Ensino da Matemática I); 8103116 (Matemática Para o Ensino Básico III) e 8103197 (Trabalho de Conclusão de Curso), no período de 2022 até 2026. A escolha por esses componetes curriculares se deu devido a elas adotarem três tipos de avaliações distintas.

A estratégia de coleta de dados combinou instrumentos complementares. Foram coletadas atividades dos participantes, entrevistado os participantes e entrevistado os professores das disciplinas em questão. Dessa forma, a pesquisa adotou procedimentos de Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de caso. A revisão bibliográfica consultou 14 obras de 13 autores com publicações entre 2002 e 2024. A pesquisa documental apurou Memoriais, Reflexórios, TCC, Provas abertas, trabalhos, seminários, micro aulas e gravações de vídeos. Quanto a ser ‘estudo de caso’, esse se deu devido que os professores das disciplinas tendem a fazer rodízios entre si e, portanto, em alguns casos, as disciplinas sobre outros docentes voltaram a adotar três avaliações abertas. Portanto, não foi sempre que foram os mesmos professores a gerenciarem esses componentes curriculares em questão, o que gerou uma especificidade pontual.

Após a conclusão da pesquisa, submeteu-se o arquivo em uma Inteligência Artificial, especificamente o *Manus,* com o *prompt* de comando: “Revise se há erros de português, concordância ou digitação”, realizando as correções apontadas e fechado os registros da pesquisa na presente comunicação oral.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica desta comunicação oral baseia-se em um levantamento do Estado da Arte, composto por dez estudos recentes selecionados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A busca delimitou-se ao período entre 2022 e 2026, priorizando trabalhos estritamente alinhados às palavras-chave desta pesquisa. As obras que compõem este *corpus* são apresentadas a seguir:

1 – O estudo intitulado "A sistemática de avaliação da aprendizagem na aplicação do método do caso: um estudo com docentes e discentes de administração" de Brito (2021) teve por conclusão que, embora professores e alunos concordem que ocorrem ações após os resultados das avaliações, os discentes sentem falta de uma comunicação mais clara dos docentes para explicar os casos de erro, o que dificulta o envolvimento e o acompanhamento do processo por parte dos estudantes.

2 - O estudo intitulado "Avaliação para as aprendizagens na formação continuada de professores da SEEDF" de Sousa (2022) teve por conclusão que as diretrizes oficiais contribuem para uma compreensão inicial da avaliação voltada para a aprendizagem, mas persistem contradições entre os documentos escritos e o discurso docente, evidenciando lacunas conceituais e a permanência de práticas tradicionais.

3 - O estudo intitulado "O processo de avaliação do ensino-aprendizagem no curso de bacharelado em agronomia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – campus São João Evangelista" de Santos (2023) teve por conclusão que, apesar da predominância cultural de instrumentos classificatórios como a prova escrita, os docentes buscam diversificar suas práticas com instrumentos que se aproximam da avaliação formativa, privilegiando o diálogo e a observação para uma aprendizagem mais significativa.

4 - O estudo intitulado "Investigação sobre o uso da avaliação formativa no processo do ensino da matemática nos cursos de engenharia" de Alves (2023) teve por conclusão que as avaliações devem ser vistas como instrumentos mediadores de análise e compreensão, servindo para identificar lacunas de conhecimento e reorientar o trabalho docente para promover uma aprendizagem mais eficaz e humana.

5 - O estudo intitulado "O processo de avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa, no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de

ISSN: 2358-8829

Caxias do Sul" de Crippa (2022) teve por conclusão que o curso está em um movimento inicial de superação do modelo tradicional, começando a ver o erro como parte integrante da construção do conhecimento e explorando a diversificação de instrumentos avaliativos para estimular a autorregulação do estudante.

6 - O estudo intitulado "Avaliação formativa na concepção docente: a negação da avaliação classificatória e a reprodução da lógica capitalista" de Alixandre (2024) teve por conclusão que, embora o discurso docente aponte para a avaliação formativa, a compreensão plena de seus princípios é limitada por fatores como a dupla jornada de trabalho, resultando em uma prática que ainda nega elementos da avaliação classificatória enquanto reproduz lógicas tradicionais.

7 - O estudo intitulado "Avaliação da aprendizagem no ensino de biologia: concepções docentes e indicativas da prática" de Lacerda (2024) teve por conclusão que muitos professores formadores carecem de aprofundamento teórico sobre avaliação, baseando-se majoritariamente na experiência ou leituras limitadas, o que mantém viva uma visão tradicional e classificatória centrada na mensuração e checagem de conteúdos.

8 - O estudo intitulado "Avaliação da aprendizagem no ensino superior: significados e modos de ação de docentes do curso de pedagogia" de Mouraes (2022) teve por conclusão que a compreensão docente sobre avaliação é fruto de interações sociais e profissionais, levando os professores a entenderem o ato avaliativo como um mecanismo de reflexão sobre a própria prática e a buscarem modelos formativos que transformam suas formas de agir em sala de aula.

9 - O estudo intitulado "Avaliação da aprendizagem de alunos com transtorno do espectro do autismo no ensino superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará" de Sales (2021) teve por conclusão que uma avaliação inclusiva e autêntica para alunos autistas deve ser formativa e considerar as condições cognitivas, sensoriais e emocionais individuais, demandando melhorias na acessibilidade e programas específicos de formação docente para garantir a inclusão bem-sucedida.

10 - O estudo intitulado "A noção de avaliação da aprendizagem no ensino superior: percepções de docente e estudantes do curso de Letras de uma instituição pública" de Oliveira (2023) teve por conclusão que as práticas avaliativas exercem influência direta na forma como os estudantes se preparam para os estudos e que, quando bem aplicadas, possuem um poder transformativo que auxilia o docente a repensar metodologias e os alunos a compreenderem suas próprias lacunas de aprendizagem.

ISSN: 2358-8829

Desse modo, há referencial teórico atual que debate a relevância de avaliações alternativas ao modelo tradicional como sendo producentes em novas diretivas de preparo do discente para submissão a elas. Logo, há fundamento em uma pesquisa sobre o papel das avaliações na Formação de professores de Matemática

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para fins de situar o debate, é comum classificar as avaliações em 'diagnóstica', 'somativa' e 'formativa'. Vaz e Nasser (2021) as explicam como sendo:

- Avaliação Diagnóstica: Identifica os conhecimentos prévios e as lacunas de aprendizagem, servindo como ponto de partida para o planejamento pedagógico.

- Avaliação Somativa: Foca na quantificação dos resultados, geralmente ao final de um ciclo, para fins de certificação ou classificação. Geralmente essa avaliação que é considerada a 'avaliação tradicional' ao qual se faz menção no título do artigo.

- Avaliação Formativa: Utiliza os resultados para reorientar o processo de ensino e aprendizagem em curso, fornecendo *feedback* contínuo.

No que se refere a avaliação formativa, o artigo deseja registrar duas atividades em especial, como exemplos. São elas: Memorial e Reflexórios.

O Memorial, da forma como foi apresentada nos componentes curriculares em questão, são atividades construídas durante o semestre inteiro. Os alunos precisam começar escrevendo, dentro de um mês, 5 laudas sobre o que aprenderam com suas fámilias, amigos, escola, trabalho e instituições, como igreja, ou outras faculdades, os conteúdos que julga relevante e como esses saberes fazem parte da suas identidades.

Os primeiros memoriais costumam ter linguagem coloquial, estarem fora de formatação, uso de expressões atípicas e, muitas vezes, fuga do tema. O primeiro *feedback* que o professor costuma dar é para correção dessas debilidades e acréscimo de mais 5 laudas, dessa vez, abordando os conhecimentos filosóficos, culturais, religiosos, empíricos e artísticos que possuem, pois a ementa da disciplina, aborda os conhecimentos da ciências e os conhecimentos da não ciência. No segundo retorno das atividades, percebe-se que os alunos costumam acertar na linguagem, na formatação. Alguns alunos usam inteligências artificiais, o que caracteriza-se um erro, em alguns casos, porque a atividade exige uma descrição real da vivência do aluno. Quando a inteligência artificial 'alucina' uma experiência que não ocorreu, o aluno está fraudando a atividade. O

ISSN: 2358-8829

professor novamente entrega os *feedbacks* da atividade e na terceira e ultima etapa da atividade o professor reivindica que os alunos falem agora os conhecimentos científicos que aprederam durante o curso, em todas as disciplinas cursadas ou em pesquisas que realizaram. Fechando assim a nota com 15 laudas.

Muitos alunos confideciaram que foram a primeira vez que eles escreveram algo tão longo e tão consistente. Eles relatam que o começo foi desafiador mas ao longo do tempo, foram gostando de exercer a atividade. Muitos memoriais passam das 15 laudas e é comum haverem arquivos com mais de 20 páginas. Quanto ao professor, o relato dele é que os alunos vão se familiarizando com os editores de texto, aprendendo a usar a formatação exigida na ABNT[6] vigente. O professor entende que se ele cobrasse esses itens da ementa de Metodologia do Trabalho Científico, em provas somativas, a tendência seria o aluno tentar decorar regras, fatos e datas, em vez de se apropriarem das aplicabilidade do conhecimento nas confecção de um produto final, que em muitos casos, é acadêmico e reutilizado em outros momentos da vida dos estudantes, como por exemplo, nos TCC.

Os Reflexórios são Relatórios que exigem uma parte dedicada a Reflexão sobre o tema. No contexto das instruções dadas, válidas para as disciplinas Laboratório do Ensino da Matemática I e História da Matemática as regras eram: Ter no mínimo 3 laudas, ter um relatório detalhado, ter um tópico para 'reflexão' sobre a aula e ter um tópico de 'sugestão' para melhorar a aula. A entrega do reflexório é constante. Com um reflexório para cada encontro de aula. Dessa forma, os alunos estão sempre com atividades semanais que devem ser entregues. O professor costuma dar *feedbacks* constantes, expondo, em *Datashow* os reflexórios corretos e os reflexórios que possuem erros. Se, por exemplo, um aluno escreve como reflexão algo que destoa da aula, ou sugere algo que não agrega ao solicitado, o professor usa esse ponto como forma de correção coletiva, expondo a falha, mas sem punir a atividade. A punição é apenas em caso de reincidência.

Os alunos que vivenciaram essa dinamica disseram haver um temor em perder a aula e serem penalizados sem conseguir fazer a atividade. Entretanto que a atividade é muito melhor, para praticar o conteúdo, que as provas tradicionais. Nos documentos analisados, que são atividades entregues, de fato há uma evolução dos últimos reflexórios em comparação com os primeiros. Entre as percepções, a redação de texto mais precisa,

[6] Associação Brasileira de Normas Técnicas.

ISSN: 2358-8829

os detalhes sendo mais pormenorizados e a qualidade das reflexões e sugestões sendo mais contributivas.

O professor alega que dá mais trabalho, de correção, atividades desse tipo, mas em compensação, acredita que quando as sugestões e reflexões são boas e podem ser acatadas, a dinâmica na sala de aula também é corrigida por parte do docente. Por exemplo, houveram reflexórios que sugeriram *links* de vídeos que o professor assistiu e achou apropriado expor coletivamente para a turma. Também houveram reflexões que, posteriormente, viraram temas de TCC orientado pelo mesmo docente da disciplina. Portanto, apesar de ser algo que despreende mais tempo de correção, o professor entende que, no contexto dessas disciplinas, essas atividades avaliativas tendem a agregarem mais do que as avaliações somativas.

Na prática, tanto as avaliações somativas quanto as formativas podem ser utilizadas como avaliações diagnósticas. Mas, de modo geral, os alunos desse estudo de caso tenderam a acharem mais interessante atividades nas quais eles devem reentregar materiais revisados pelo professor. Obviamente outras avaliações levam a outros preparos, como por exemplo, seminários e defesas de TCC. Fatores como emoção, timidez, nervosismo podem incidir na experiência daquele que está sendo avaliado. Dessa forma, a pesquisa conclui que embora seja mais prático a correção de provas somativas, elas podem estar limitando o potencial de aprendizado do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate entre a avaliação tradicional e a avaliação formativa no ensino superior transcende a mera escolha de instrumentos técnicos, situando-se como uma decisão pedagógica que define o engajamento discente e o propósito da disciplina.

A avaliação tradicional, frequentemente associada à função somativa, caracteriza-se por ser episódica e focada estritamente no resultado final através de uma lógica de 'transmitir-verificar-registrar', na qual o aluno é posicionado como um receptor passivo. Esse modelo funciona como um mecanismo de poder e exclusão, estabelecendo 'hierarquias de excelência' que segregam os estudantes entre aqueles que tem bons desempenhos daqueles que tem maus desempenhos. Como consequência direta no engajamento, os alunos habituados a essa prática tendem a direcionar seus estudos apenas

ISSN: 2358-8829

para a obtenção da nota, priorizando a memorização e a reprodução de conteúdos em detrimento de uma compreensão profunda e pensamento crítico.

A persistência dessa cultura avaliativa reside em uma herança histórica e na reprodução de modelos, visto que muitos professores tendem a avaliar da mesma forma que foram avaliados durante sua própria formação acadêmica e escolar. Para vários alunos presentes nessas disciplinas, o termo "Memorial" e "Reflexório" só foi conhecido no momento que foram cursas as disciplinas que os exigiram.

Em contrapartida, a avaliação formativa apresenta-se como um processo contínuo e interativo, diretamente associado ao percurso de aprendizagem e focado no fornecimento de *feedback* constante para a reorientação das ações de docentes e discentes. Para captar as múltiplas dimensões do saber, esse modelo exige a diversificação de instrumentos, utilizando ferramentas plurais como seminários, mini aulas, e outros, que permitem enxergar o aluno para além da prova escrita. No entanto, a transição para esse modelo enfrenta barreiras estruturais profundas, como o 'fetiche da nota', no qual os alunos pensam 'não será assim que serei avaliado nos concursos públicos'.

Além disso, a falta de aprofundamento teórico sobre avaliação por parte de muitos professores formadores resulta na manutenção de práticas tradicionais sob um discurso falsamente inovador. Por exemplo, continuar aplicando avaliações somativas, mas dizer que elas não são iguais as tradicionais, porque pode usar calculadora, consultar material ou pelo simples fato de estar fazendo *online*. Os docentes participantes da pesquisa também relataram que existem dificuldades práticas, como turmas numerosas e sobrecarga de trabalho, que impedem o acompanhamento individualizado essencial à prática formativa.

Foi conclusivo que a avaliação configura-se como o mecanismo que orienta as prioridades pedagógicas: enquanto a prática tradicional reforça o conformismo, a formativa tem o potencial de transformar o erro em uma oportunidade de aprendizado e fomentar um engajamento nas próximas etapas. Todavia, a prova tradicional não é uma vilã a ser combatida. Ela funciona bem há muito tempo e muitas pessoas se habituaram a esse modelo avaliativo. O que o estudo deseja debater é que, no contexto desta pesquisa de caso, quando questionados se preferiam a prova tradicional em vez de apresentarem Memoriais ou Reflexórios, a maioria dos alunos alegaram que preferiam, inclusive, eliminar a prova somativa que há no meio do curso só para haverem mais provas formativas, uma vez que a disciplina distribuia três métodos de avaliação distintos.

Palavras-chave: Avaliação Tradicional, Avaliação Formativa, Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALIXANDRE, Maria Aparecida Rosa de Andrade. **Avaliação formativa na concepção docente**: a negação da avaliação classificatória e a reprodução da lógica capitalista. 2024. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

ALVES, Marcos Pereira Rodrigues. **Investigação sobre o uso da avaliação formativa no processo do ensino da matemática nos cursos de engenharia**. 2023. 93 fl. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Diretoria de Pós-Graduação Stricto Sensu, Centro Universitário Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2023.

BRITO, Maria Isabel de Medeiros. **Casos para ensino em Administração**: um estudo do processo de avaliação de aprendizagem na percepção de docentes e discentes da UFRN e UFPB. 2021. 189 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

CRIPPA, Márcio Filipe. **O processo de avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa, no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Caxias do Sul**. 2022. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

LACERDA, Divaniella de Oliveira. **Avaliação da aprendizagem no ensino de biologia**: concepções docentes e indicativas da prática. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

MOREIRA, M. A. Pesquisa básica em educação em ciência: uma visão pessoal. **Revista Chilena de Educación Científica**. v. 3, n. 1, 2004.
Disponível: < http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Pesquisa.pdf >. Acesso: 12 abr. 2026.

MOURAES, Rosilene Silva de. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: significados e modos de ação de docentes do curso de pedagogia. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

OLIVEIRA, Clarice de Matos. **A noção de avaliação da aprendizagem no ensino superior**: percepções de docente e estudantes do curso de Letras de uma instituição pública. 2023. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023

SALES, Jefferson Falcão. **Avaliação da aprendizagem de alunos com transtorno do espectro do autismo no ensino superior**: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará. 2021. 133 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SANTOS, Ceci Nunes Paula dos. **O processo de avaliação do ensino-aprendizagem no curso de bacharelado em agronomia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – campus São João Evangelista**. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.

SOUSA, Roberta de Oliveira. **Avaliação para as aprendizagens na formação continuada de professores da SEEDF**. 2022. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

VAZ, Rafael Filipe Novôa; NASSER, Lilian. Um Estudo sobre o Feedback Formativo na Avaliação em Matemática e sua Conexão com a Atribuição de Notas. Bolema: **Boletim de Educação Matemática**, v. 35, n. 69, p. 3-21, 2021.