

AVALIAÇÃO PELOS PARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriela Helena Geraldo Issa Mendes¹
Jean Marcos Bueno²
Marcos Gabriel Buzatto Moreira Bueno³
Maria Elisa Santos Albuquerque⁴

RESUMO

O presente artigo apresenta o relato de uma experiência desenvolvida na disciplina de Prática de Ensino de um curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Cornélio Procopio, a respeito da avaliação formativa, mais especificamente, da avaliação pelos pares em episódios de microensino. A abordagem é qualitativa e a pesquisa realizada pode ser classificada como uma pesquisa exploratória (Gil, 2022). Os principais referenciais teóricos são Hadji (1994), Passos e Luccas (2021) e Villas Boas (2003). A avaliação pelos pares é uma estratégia de avaliação formativa que coloca o aluno como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a autorregulação da aprendizagem e a capacidade de avaliar crítica e construtivamente o trabalho dos colegas. Os alunos, juntamente com a docente, elencaram os critérios a serem avaliados e suas respectivas pontuações. Após o microensino de cada estudante, os colegas o avaliavam. Ao final de todas as apresentações, os discentes receberam suas avaliações e responderam um questionário para relatarem suas experiências. No questionário, os estudantes descreveram suas maiores dificuldades no ato de avaliar, e destacaram a importância do *feedback* recebido, ressaltando que as avaliações contribuíram para repensarem suas aulas, podendo assim, aprimorá-las em suas práticas futuras. Os alunos foram autores e atores de todo o processo pedagógico. Pode-se afirmar que a abordagem contemplou os objetivos de uma avaliação formativa, pois proporcionou a reflexão a respeito de avaliação e de práticas de ensino.

Palavras-chave: Avaliação Formativa, Avaliação pelos pares, Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

A avaliação faz parte do cotidiano da escola e deve estar integrada ao processo de ensino e aprendizagem. Dada a importância da avaliação, esta tem sido foco de pesquisas na área da Educação Matemática e tem gerado discussões nos cursos de licenciatura. Porém, esse assunto ainda apresenta lacunas na formação docente, pois muitos estudantes têm contato com diferentes tipos de avaliação apenas em disciplinas específicas da área da Educação

¹ Doutora pelo Curso de Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina - UEL, gabrielamendes@utfpr.edu.br;

² Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, jeanmarcosbueno@alunos.utfpr.edu.br;

³ Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, marcosgabriel@alunos.utfpr.edu.br;

⁴ Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, maria.010604@alunos.utfpr.edu.br;



Matemática, enquanto, na maioria das demais disciplinas, a avaliação ainda tem características de teste.

No que diz respeito à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu 24º artigo, ressalta que “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Em consonância com a LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomenda “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2018, p. 17).

De acordo com Hadji (2001), a avaliação formativa tem o objetivo de fazer com que os estudantes evoluam em relação ao estágio em que se encontram por meio da autorregulação. Segundo Black e Dylan (1998, p. 7), “a avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico”.

Dada a importância da avaliação formativa, é necessário que o futuro professor vivencie essa experiência durante sua formação inicial e participe de discussões a respeito da temática. Tendo em vista tal necessidade, a primeira autora deste artigo desenvolveu, no ano letivo de 2024, uma experiência com a avaliação pelos pares com alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Cornélio Procopio. Tal experimento foi realizado durante a disciplina de Prática de Ensino B, com alunos que estavam cursando o 6º ou 7º período.

Neste texto, será relatada a prática da avaliação pelos pares durante episódios de microensino. No transcorrer do artigo, será discutido o papel da avaliação formativa, a avaliação pelos pares, a proposta de microensino, a construção colaborativa dos critérios de avaliação, o relato de experiência e as reflexões dos estudantes participantes do processo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Hadji (1994) entende a avaliação como um processo complexo e multifacetado, que vai além de simplesmente atribuir notas aos alunos. Para ele, a avaliação é uma ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem e deve ser compreendida de maneira crítica e reflexiva. A avaliação não deve ser vista apenas como uma medida de desempenho, mas



como um meio de fornecer *feedback*, promover a aprendizagem e apoiar o desenvolvimento do aluno.

O autor apresenta três tipos de avaliação e suas funções, sendo elas: a avaliação diagnóstica, que tem como função orientar e diagnosticar possíveis lacunas de aprendizagem do estudante; a avaliação formativa, que possui a função de regular e orientar escolhas acadêmicas e profissionais; e a avaliação somativa, que tem por objetivo certificar as aprendizagens (Hadji, 1994).

Segundo Passos e Luccas (2021, p. 16), “a avaliação formativa tem a função de revelar o que ocorre durante os processos de ensino e de aprendizagem”, ela permite que os envolvidos no processo regulem a aprendizagem.

A partir das informações recolhidas por diferentes instrumentos avaliativos, os sujeitos envolvidos terão a oportunidade de refletir em suas ações e, se necessário, buscar recursos para superar as dificuldades encontradas. As informações coletadas indicam se os objetivos elencados, no início do processo, foram alcançados proporcionando a oportunidade de, quando necessário, retomar algumas questões ou até mesmo reiniciar os processos de ensino e de aprendizagem utilizando outras estratégias (Passos e Luccas, 2021, p. 16-17).

A avaliação formativa deve ocorrer durante todo o processo de aprendizagem, e esta “contribui para que os alunos aprendam a aprender, porque os ajuda a desenvolver as estratégias necessárias” (Villas Boas, 2016, p. 79). Autores como Villas Boas (2016) e Black e Dylan (1998) entendem que o *feedback* é o elemento chave na avaliação formativa, pois “diz respeito à informação, ao próprio aluno, de quão bem sucedido ele foi no desenvolvimento do seu trabalho” (Villas Boas, 2016, p. 81).

A avaliação pelos pares é uma estratégia que pode ser adotada na avaliação formativa. Segundo Rosa, Coutinho e Flores (2017), a avaliação pelos pares vem ganhando espaço no Ensino Superior por favorecer a interação aluno e aluno, aluno e professor e aluno e conteúdo devido ao *feedback* construtivo. Para Passos e Luccas (2021, p. 19), “a avaliação pelos pares envolve diretamente os alunos no processo de aprendizagem, permite que desenvolvam habilidades para criar critérios de avaliação e definir o que é um trabalho de alta habilidade”.

Villas Boas (2003, p. 119) propõe, para o Ensino Superior, “práticas avaliativas baseadas na reflexão, construção, criatividade, parceria, autoavaliação e autonomia, princípios que se referem tanto ao trabalho do aluno como ao do professor”. Assim, o aluno participa da formulação, execução e avaliação da aula e torna-se autor e produtor da sua aprendizagem (VILLAS BOAS, 2003).

Os microensinos são estratégias muito utilizadas na formação de professores, em que é feita uma simulação de uma aula em um ambiente em que os riscos podem ser controlados.



Esta prática auxilia o futuro docente a ter mais confiança e a vislumbrar diferentes possibilidades de ensino. Segundo Passos e Luccas (2021, p. 22), o microensino “consiste em um modelo de treinamento de habilidades e competências relevantes para uma melhor interação entre o professor e os alunos em sala de aula”, as autoras ainda destacam que “os vários recursos de *feedback* utilizados durante o microensino oferecem a oportunidade de o professor refletir no tocante às variáveis do processo de ensino” (Passos e Luccas, 2021, p. 22).

Os microensinos são tradicionalmente abordados em disciplinas de Prática de Ensino, vinculadas ao Estágio Supervisionado. Inicialmente, é feita a seleção do conteúdo para cada estudante e o calendário de apresentações dos microensinos. O discente deve elaborar um plano de aula e entregá-lo no dia estipulado. Após sua apresentação, o professor e os demais alunos apresentam o *feedback* com a intenção de colaborar com a formação do futuro professor. Neste cenário é que esta pesquisa se insere.

METODOLOGIA

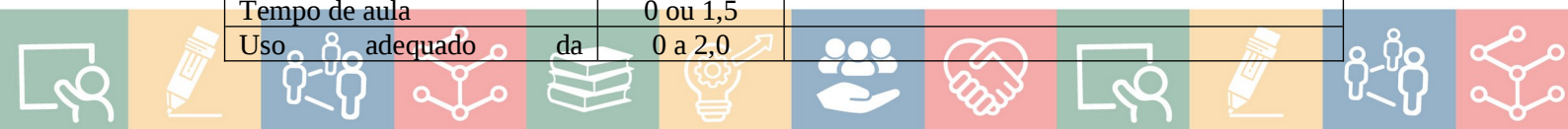
A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e pode ser classificada como uma pesquisa exploratória (Gil, 2022). Segundo Gil (2022, p. 41), a pesquisa exploratória “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Ainda segundo o autor, a coleta de dados se dá, geralmente, por meio de entrevista com pessoas que vivenciaram o assunto (Gil, 2022).

O experimento se deu durante a disciplina de Prática de Ensino B no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Cornélio Procopio. Oito alunos participaram da abordagem, mas apenas seis responderam ao questionário.

Antes de iniciar os microensinos, a docente da disciplina discutiu, em aulas anteriores, a avaliação formativa e apresentou a avaliação pelos pares. Considerando que a avaliação formativa é um ato partilhado (Villas Boas, 2003), foi solicitado que todos pensassem nos critérios considerados relevantes para avaliarem os microensinos e os pesos de cada um desses critérios. Após algumas discussões, chegou-se ao seguinte quadro de avaliação:

Figura 1: Quadro de Avaliação.

Critério	Valor do Critério	Atribuição de nota com justificativa
Tempo de aula	0 ou 1,5	
Uso adequado da	0 a 2,0	



metodologia (metodologia favoreceu o ensino ou a aprendizagem)		
Domínio do conteúdo	0 a 2,0	
Uso da linguagem culta	0 a 1,0	
Atingiu o objetivo estabelecido	0 a 2,0	
Atividades ajustadas à série	0 a 1,5	
Total	10,0	

Fonte: Os autores.

Após todos os microensinos, a docente elaborou um questionário com 10 questões abertas para que os discentes pudessem relatar suas experiências com a avaliação pelos pares e refletirem suas práticas.

A seguir, será apresentada as respostas do questionário e a discussão dos relatos dos discentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a organização do cronograma dos microensinos, foram considerados os conteúdos listados na BNCC (2018) para o Ensino Fundamental II, e a escolha dos conteúdos foi livre, com a condição de não haver repetição de conteúdo. A docente propôs que cada aluno abordasse seu tema por meio de uma das seguintes metodologias: Resolução de Problemas, História da Matemática, Modelagem Matemática, Investigação Matemática, Matemática Crítica, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Jogos e Sala de Aula Invertida.

Cada aluno tinha de 35 a 40 minutos para ministrar sua aula, e o plano de aula deveria ser entregue para a docente antes de sua apresentação. O objetivo do plano de aula deveria ser uma das habilidades previstas na BNCC (2018) a respeito do tema escolhido. Apenas ao final do microensino, os discentes expectadores recebiam suas fichas de avaliação. Somente após todos preencherem, a docente fazia suas considerações e *feedback* da aula, para não influenciar os demais. O experimento durou seis aulas e os estudantes apenas receberam suas avaliações após todos concluírem seus microensinos.



Após a leitura individual das avaliações dos colegas, foi feita uma roda de conversa a respeito das avaliações e se eles concordavam ou não com as notas atribuídas pelos colegas. Em seguida, a docente solicitou que todos respondessem o questionário para relatarem suas experiências. Para apresentar os relatos, os discentes foram nomeados por A1, A2, A3, A4, A5 e A6.

“Questão 1: Você já conhecia a avaliação por pares? Se sim, fale sobre sua experiência”. Dos seis respondentes, quatro (66,67%) estudantes relataram desconhecimento da avaliação pelos pares, A1 (16,67%) afirmou já ter ouvido falar, mas que nunca havia trabalhado com esta modalidade de avaliação, e A2 (16,67%) respondeu:

Já tive uma proposta parecida na escola onde trabalho, em que foi passado um fichário de avaliação com critérios semelhantes sobre a metodologia empregada por mim enquanto professor. Porém, era uma autoavaliação sobre a minha metodologia de ensino e abordagem pedagógica.

“Questão 2: O que você achou da escolha dos critérios? Você acrescentaria ou retiraria algum? (Lembrando que foi uma escolha coletiva)”. Todos relataram que a escolha dos critérios foi boa e coerente, dentre os critérios que acrescentariam foi citado: “domínio de sala ou “postura/segurança em sala” (A3); “poderia acrescentar uma nota para a aula em si, sobre como foi o desenvolver da aula” (A4). O estudante A6 comentou:

talvez pudesse haver um critério relacionado a participação dos alunos durante a aula”. Sobre o que eles retirariam, apenas um estudante respondeu dizendo “uso da língua culta, visto que existem variações linguística que deve ser considerado, então vícios e hábitos as vezes pode fazer parte da localidade (A6).

“Questão 3: Quais suas principais dificuldades ao avaliar um colega?” Pela multiplicidade de respostas, serão apresentados todos os registros, exceto um, pelo fato de que a resposta tinha duplicidade com a questão anterior.

“O uso adequado da metodologia, pois acredito que para avaliar a metodologia, a gente precisar entender” (A1); “Ser objetivo; justificar a nota dada; avaliar sabendo que seria avaliado por isso” (A3); “Foi difícil definir a nota que seria dada ao colega, pois não sabia se estava sendo bastante rígido ou nada rígido no critério de avaliação” (A4); “Eu achei difícil ter noção se a nota que eu estava dando estava sendo justa/equivalente ao desempenho da pessoa” (A5);

A falta de experiência em realizar avaliações tornou o processo mais desafiador, pois nem sempre é fácil aplicar critérios de forma objetiva. Outro ponto, é a influência de preferências pessoais, já que é difícil separar completamente a relação que se tem com o colega, da avaliação que está sendo feita, o que impactou na avaliação (A6).

“Questão 4: Você acha que avaliou melhor os últimos microensinos? Ou seja, que aprendeu avaliar melhor ao longo das avaliações” Dois (33,33%) estudantes disseram ter



avaliado melhor os primeiros microensinos, como justificativa, um discente relatou que “nos últimos, parecia que ficou algo repetitivo, por já ter feito vários iguais” (A3). Os demais (66,67%), disseram que avaliaram melhor ao longo do processo, como pode-se observar nos seguintes relatos “com o desenvolver dos trabalhos, fui vendo melhor a maneira de avaliar” (A4);

Ao longo do processo de avaliação, fui aprendendo a observar os critérios com mais clareza e identificar detalhes que talvez tenham passado despercebidos nos primeiros trabalhos. Essa prática contínua me ajudou a aprimorar meu olhar crítico e a ser mais justa e criteriosa nas avaliações. Percebi que, com o tempo, fui ganhando mais confiança para aplicar os critérios de forma mais detalhada (A6).

“Questão 5: Qual dos critérios você achou mais difícil de avaliar?” Três (50%) estudantes responderam que o critério mais difícil de avaliar foi o da metodologia, segundo eles “no caso, do uso adequado da metodologia, é complicado determinar se a estratégia utilizada realmente favoreceu o ensino e a aprendizagem de forma eficiente” (A6) e também pelo fato de “precisa entender sobre a metodologia para melhor avaliar” (A1). Os demais (50%), responderam que o mais difícil foi avaliar se a atividade estava ajustada à série, o estudante A3 argumentou que “a atividade pode ser fácil para nós, estudantes de matemática, mas complicada para uma turma de ensino fundamental II”.

“Questão 6: Qual dos critérios você achou mais fácil de avaliar?” As respostas a essa questão foram bem diversificadas, o estudante A1 respondeu “domínio do conteúdo, pois sabe, ou não sabe, se souber explicar e responder todas as dúvidas, tem domínio, caso contrário, não tem”, para A2 “tempo e uso da língua culta”, para A3 “atingiu o objetivo estabelecido, pois é só avaliar se chegou onde queria chegar”, já para A4 “o critério mais fácil foi o uso da linguagem culta, pois se a pessoa fez uso de uma linguagem “padrão”, sem usar gírias ou algo do tipo, já terá sido usada a linguagem culta”, A5 respondeu “o uso da linguagem culta e se o professor tinha domínio do conteúdo” e por fim, A6 relatou que “tempo de aula, é o mais fácil de ser avaliado. O tempo de aula é objetivo, enquanto outros critérios como o uso adequado da metodologia, atividades ajustadas à série, e atingiu os objetivos estabelecidos demandam uma análise mais detalhada, tornando-os mais complexos”.

“Questão 7: A partir das avaliações que os colegas fizeram da sua apresentação, você notou alguma divergência entre as notas e as justificativas?” Três (50%) estudantes responderam que as notas condiziam com as justificativas e três (50%) relataram divergência entre as notas e as justificativas. O discente A2 apresentou o seguinte argumento: “acredito que, por ter sido um dos primeiros a apresentar, descontaram meio ponto de metodologia sem uma explicação sólida”, já A4 relatou que “em um dos comentários, diz que eu poderia iniciar



a aula apresentando as fórmulas no quadro, porém, a metodologia por mim abordada era sala de aula Invertida”.

“Questão 8: A partir das considerações dos colegas sobre sua apresentação, você conseguiu refletir sobre suas ações e pôde pensar em como melhorar sua aula?” Nesta questão, todos foram unânimes em dizer que sim. A seguir, segue as respostas de cada discente: “sim, vi que poderia ter explicado melhor as definições e utilizado melhor a tecnologia, pois não tinha tanta habilidade no Geogebra” (A1); “em relação ao tempo, dá para melhorar e organizar melhor, como proposto, facilitando um pouco mais os dados e redimensionando melhor o conteúdo para a turma escolhida” (A2); “sim, gostei muito desse *feedback*, os diferentes olhares para uma aula contribuiu muito para pensar em como fazer uma próxima vez, principalmente o comentário da professora” (A3); “sim, percebi que havia uma discordância em um dos temas abordados e pude perceber” (A4); “sim, consegui perceber possibilidades e falhas que deixei passar na aula” (A5);

Sim, a partir das considerações dos colegas, consegui refletir sobre minhas ações e identificar pontos importantes para melhorar minha aula. Percebi que devo trabalhar melhor a adequação das atividades para a série, tornar a conclusão mais consistente, e buscar mais tranquilidade ao apresentar. Essas observações me ajudaram a repensar minha abordagem e a planejar formas de tornar minha aula mais clara, coerente e alinhada com a expectativa da turma (A6).

“Questão 9: Você acha que a avaliação pelos pares contribuiu com a sua formação? Se sim, de que forma?” Todos foram unânimes nesta questão também, dentre os argumentos pode-se destacar A3, ao responder: “sim, gostei muito dessa avaliação, achei muito importante para avaliar futuramente meus alunos, para ter uma noção de quais critérios utilizar” e A6, dizendo:

Sim, acredito que o processo de avaliação por pares contribuiu significativamente para a minha formação acadêmica. Avaliar o trabalho dos colegas exigiu uma análise crítica e reflexão, o que me ajudou a aprofundar a compreensão do conteúdo e a perceber diferentes abordagens e estratégias. Esse processo também me levou a refletir sobre meu próprio desempenho, identificando pontos fortes e aspectos a melhorar, o que é essencial para o meu desenvolvimento.

“Questão 10: Você utilizaria este instrumento de avaliação com seus alunos na sua prática docente? Comente”. A1 e A3 disseram que sim, mas desde que fosse na formação docente, ou seja, na universidade, A2, A4 e A5 disseram que “depende da turma” e alegaram que a afinidade entre os colegas poderia intervir no processo, sendo que alguns não gostariam das notas recebidas, ou que poderiam atribuir nota máxima pra todos pelo coleguismo. A6 foi o único a responder que utilizaria sem ressalvas e argumentou que “esse instrumento permite que os alunos se envolvam de forma ativa no processo de aprendizagem, avaliando o trabalho



de seus colegas com base em critérios específicos e proporcionando um *feedback* construtivo”.

Analisando as respostas dos estudantes, é possível afirmar que os objetivos da avaliação pelos pares foram alcançados. Dentre esses objetivos, destaca-se o aluno como autor e ator de seu processo de ensino e aprendizagem, pois eles participaram ativamente de cada etapa, desde a construção dos critérios de avaliação, a escolha do tema dos microensinos, a regência dos microensinos até a avaliação dos colegas, o que nos leva a concluir que estes se tornaram autores e produtores da aprendizagem (Villas Boas, 2003).

Destaca-se o processo de reflexão dos estudantes, tanto ao avaliarem, refletindo criticamente a cada critério, quanto ao serem avaliados e refletirem, a partir dos *feedbacks*, em suas ações futuras e em como aperfeiçoarem suas aulas. Segundo Sousa *et al* (2018), torna-se

[...] necessário, então, que o educador seja reflexivo, de modo a preparar o aluno para uma aprendizagem reflexiva à medida que compartilhe com ele descobertas, seus anseios, suas dúvidas e, ao mesmo tempo, sugira e acate sugestões para novos encaminhamentos e posturas. Seria então uma via de mão dupla esse processo de construção do conhecimento (Sousa et al, 2018, p. 62).

Por meio do experimento com a avaliação pelos pares, os discentes puderam ter contato com um novo instrumento de avaliação formativa durante sua formação inicial, e podem agregá-lo em suas futuras práticas docentes.

Por fim, destaca-se a avaliação não apenas como instrumento pelo qual se atribui nota, mas como instrumento de aprendizagem. De acordo com Villas Boas (2006, p. 87), “enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia. Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, discute-se a avaliação na formação docente, reconhecendo-a como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação é vista não apenas como uma ferramenta de medição, mas também como um meio para ensinar e aprender.

Destaca-se a avaliação formativa, cuja função reguladora ocorre por meio do *feedback*. Essa abordagem permite que o docente acompanhe o desenvolvimento da turma e, se necessário, adote novas estratégias de ensino. O *feedback*, por sua vez, possibilita que o aluno identifique áreas de melhoria, favorecendo seu crescimento contínuo.

A experiência relatada neste estudo proporcionou tanto à docente quanto aos estudantes uma reflexão profunda sobre as ações pedagógicas e as práticas de ensino. A



utilização da avaliação pelos pares na disciplina de Prática de Ensino B foi um experimento significativo, permitindo que a avaliação permeasse todo o processo educacional. Nesse contexto, os estudantes se tornaram protagonistas no processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

A partir das respostas dos discentes, foi possível entender como a avaliação pelos pares contribuiu para a formação desses futuros professores, auxiliando-os no desenvolvimento da habilidade de avaliar e na promoção da autorreflexão crítica sobre suas aulas, com base nas considerações de seus colegas.

Conclui-se que o objetivo desta experiência foi alcançado: apresentar a avaliação formativa como uma ferramenta essencial na formação de professores, com a expectativa de que ela seja incorporada e praticada em todos os níveis escolares.

REFERÊNCIAS

BLACK, Paul; DYLAN, Wiliam. Assessment and classroom learning. Assessment in education: principles, policy and practice. UK, London: **Carfax Publishing**, v. 5, n. 1, p. 7-74, march 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 fev. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. E-book. p.41. ISBN 9786559771653. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559771653/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

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

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ROSA, Selma dos Santos; COUTINHO, Clara Pereira; FLORES, Maria Assunção. Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 1, p. 55-83, 2017.



SOUSA, Luciano Dias. de *et al.* Os desafios enfrentados pelos professores no processo de avaliação no ensino superior. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n. 16, p. 59-66, 2018.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 8, n. 4, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas críticas**, v. 12, n. 22, p. 75-90, 2006.

