

**DOSSIÊ - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NA COLÔMBIA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O MUNDO DO TRABALHO**

**AValiação EM SALA DE AULA NO BRASIL E NA COLÔMBIA:
CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**ASSESSMENT IN BRAZIL AND COLOMBIA: CONCEPTIONS,
PRACTICES AND TEACHER TRAINING**

Sandra Milena Díaz López¹
Jorge Alexander Ortiz Bernal²
Paulo Alves de Araújo³

1. Doutora em Ciências da Educação
Universidad Externado de Colômbia
E-mail: sandram.diaz@uexternado.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7720-1148>

2. Doutor em Educação
Universidad Externado de Colômbia
E-mail: jorge.ortiz@uexternado.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3906-5269>

3. Mestre em Educação Profissional e
Tecnológica - ProFEPT - IFB
Instituto Federal de Brasília
E-mail: paulo.araujo@ifb.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6866235424670366>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3545-1624>

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções e práticas de avaliação realizadas por professores de Bogotá (Colômbia) e Brasília (Brasil), nos níveis de ensino fundamental e médio, especialmente em instituições públicas. Estudos anteriores mostraram que tanto o que quanto como os alunos são avaliados influenciam decisivamente no processo educacional e nos resultados da aprendizagem (Brown, 2011; Gimeno, 2008; Brown e Glasner, 2003; Popham, 2004; Shepard, 2006). Entretanto, apesar dessas evidências, observa-se que um número significativo de professores enfrenta desafios significativos relativos à falta de treino em avaliação, o que os impede de realizar práticas de avaliação eficazes. A avaliação é frequentemente influenciada por conceitos culturais e sociais que nem sempre favorecem a aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa buscou caracterizar as percepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e os fatores que eles consideram ao planejar e realizar avaliações em sala de aula, com o propósito de propor estratégias que fortaleçam a compreensão dos professores em relação a avaliação como uma categoria fundamental da organização do trabalho pedagógico docente, a partir da promoção de uma perspectiva mais reflexiva e crítica que permita aos professores elaborarem e implementar avaliações eficazes voltadas para a melhoria e promoção das aprendizagens.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Práticas de avaliação; Avaliação formativa; Feedback; Estratégias de avaliação.

ABSTRACT: This research aims to analyze the assessment concepts and practices used by teachers in Bogotá (Colombia) and Brasília (Brazil) at the elementary and secondary education levels, especially in public institutions. Previous studies have shown that how students are assessed decisively influences the educational process and learning outcomes (Brown, 2011; Gimeno, 2008; Brown and Glasner, 2003; Popham, 2004; Shepard, 2006). However, despite this evidence, a significant number of teachers face significant challenges related to a lack of assessment training, which prevents them from implementing effective assessment practices. Assessment is frequently influenced by cultural and social concepts that do not always promote learning. In this regard, this research aims to characterize teachers' perceptions about the assessment of learning and the factors they consider when planning and implementing classroom assessment. This research aims to propose strategies that strengthen educators' literacy in this discipline by promoting a more reflective and critical perspective that enables teachers to design and implement effective assessment improving learning.

Keywords: Assessment; Assessment Practices; Formative Assessment; Feedback; Assessment Strategies.

INTRODUÇÃO

O ato de avaliar é uma prática inerente ao ser humano. Conforme aponta Luckesi (2018), o ato de avaliar constitui como um dos modos pelos quais o ser humano pode conhecer fatos e valores, tomar decisões e praticar atos assentados em informações advindas desse modo de conhecer. Todos os atos humanos, sejam eles, simples ou completos são precedidos de um ato avaliativo (Luckesi, 2018).

No contexto educacional, a avaliação é uma prática organizada que envolve um exercício de planejamento estruturado. Seu principal objetivo, segundo Alfaro (1990, p. 70), é “estabelecer uma comparação entre o que se deseja e o que se alcança”; nesse sentido, a avaliação fornece informações oportunas para a tomada de decisões informadas sobre o processo de ensino-aprendizagem e constitui uma das práticas de maior impacto no campo educacional. Conforme estabelece Campbell (2013), ela fornece informações de qualidade sobre o processo de aprendizagem dos alunos, seus pontos fortes e fracos; também, fornece o *feedback* como um recurso formativo que contribui para melhorar a qualidade das interações entre alunos e professores (William, 2011) e, conseqüentemente, para o aprimoramento das práticas pedagógicas e avaliativas em sala de aula.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a avaliação e sua aplicação no contexto educacional revelam diferentes posicionamentos e escondem, em suas entranhas, como estabelece Montenegro (2017), uma diversidade de funções e usos. De modo geral, as boas práticas de avaliação, segundo López (2013), estão em conflito com as realidades vivenciadas pelos professores. Como aponta Santos (1998), os entendimentos que existem sobre sua aplicação e utilização, bem como suas múltiplas interpretações, tornam evidentes as patologias da avaliação, os problemas de limitações, desvios e manipulações a que a avaliação pode estar sujeita. Nesse sentido, um dos problemas mais evidentes nessa área é a falta de conhecimento pedagógico quanto ao desenho, utilização e análise de avaliações efetivas.

A avaliação é uma atividade influenciada pelas concepções culturais e sociais dos educadores, que se manifestam, como apontam Griffiths, Gore e Ladwig (2006), bem como Prieto e Contreras (2008) e Thompson (1992), citados por Hidalgo *et al.* (2017), em uma rede de crenças, ideias e opiniões que afetam diretamente sua compreensão do processo de ensino-aprendizagem e sua interação diária com alunos e professores. Além dessas concepções, há outros fatores que limitam o uso efetivo da avaliação, como os fatores endógenos, que segundo López (2013), referem-se aos elementos do ambiente da sala de aula que criam demandas que muitas vezes entram em conflito com as crenças dos professores. Da mesma forma, existem fatores exógenos, relacionados às regulamentações institucionais e nacionais e, em alguns casos, às demandas dos pais, que, assim como os próprios

professores, explica Sanmartí (2020), têm uma visão muito internalizada da avaliação como mecanismo de classificação, seleção e certificação, características que marcam o histórico em torno do ato de avaliar na maioria dos contextos educacionais.

Essas concepções contribuíram para perpetuar práticas tradicionais que se concentram mais na aprovação do que em privilegiar a aprendizagem e, em muitos casos, essas ações determinam o sucesso ou o fracasso acadêmico dos alunos. Nessa perspectiva, a avaliação, como indica Sanmartí (2020), exige uma mudança profunda em termos de ideias, práticas e emoções que estão socialmente enraizadas na escola, pois como aponta Luckesi (2000), a avaliação da aprendizagem não é e não pode ser a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Ela deve ser um movimento inclusivo, que traz para dentro do processo de ensino todos os estudantes. Para isso, exige-se compromisso daqueles que o propõe, mudanças de concepções, estudo, engajamento pedagógico, pois, “a avaliação não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada” (Haydt, 1997, p.13).

Por outro lado, a perspectiva centrada na mensuração tem limitado a possibilidade de implementar práticas de avaliação formativa, importantes no contexto do desenvolvimento integral do aluno. Conseqüentemente, a avaliação em diferentes contextos tem sido reduzida à aplicação de testes objetivos associados à medição, o que limita a reflexão sobre a utilização dos resultados e a sua contribuição para a melhoria da aprendizagem. Segundo Cerón Urzúa *et al.* (2020), esta situação tem resultado numa falta de atenção aos processos de aprendizagem, em que o *feedback* eficaz é afetado pela necessidade de cumprimento de critérios de avaliação rígidos e predefinidos.

Um aspecto crítico, como foi apontado, é o pouco conhecimento e a falta de reflexão por parte dos professores sobre as diferentes concepções do processo de avaliação e sua utilidade para promover a obtenção de resultados de aprendizagem. Föster (2017) demonstra que a literatura especializada tem demonstrado que os professores com conhecimento inadequado em avaliação em sala de aula tendem a ser menos eficazes em suas práticas de ensino, o que leva a uma aprendizagem de menor qualidade em seus alunos (Popham, 2009; Rogers e Swanson, 2006; Stiggins, 2004) citado por Föster (2017, p.16). De fato, muitos professores não conseguem gerenciar e administrar adequadamente os processos reflexivos que devem acompanhar a avaliação da aprendizagem. A falta de compreensão sobre a relevância da avaliação como estratégia de promoção da aprendizagem também se deve à ausência de uma estrutura reflexiva sobre o que está envolvido na avaliação formativa, que busca, entre outras coisas, como aponta McMillan (2007), a coleta, avaliação e uso de informações que auxiliem os professores a tomarem decisões mais fundamentadas em sala de aula e promovam efetivamente a aprendizagem.

Segundo Popham (2011), a avaliação não deve ser vista exclusivamente como um meio de mensuração do desempenho acadêmico, mas também como uma atividade que facilita e promove a aprendizagem, além de subsidiar a tomada de decisões pedagógicas e curriculares. Esta concepção destaca a necessidade de os professores adotarem uma abordagem mais holística da avaliação, considerando-a uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, busca-se garantir que as práticas de avaliação contribuam para um desenvolvimento educacional mais significativo e alinhado às necessidades dos alunos, afinal, conforme apontado por Fernandes (2009, p.40), as formas de organizar a avaliação “podem motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a superar”.

Em alguns contextos, é evidente uma desconexão entre avaliação e aprendizagem, o que, sem dúvida, constitui um problema que requer atenção das autoridades educacionais. Em inúmeras ocasiões, a falta de alinhamento entre o que é ensinado, o que é aprendido e o que é avaliado pode levar os alunos a se concentrarem mais em obter notas do que em alcançar uma aprendizagem significativa (Cerón Urzúa *et al.*, 2020). Essa situação é exacerbada pela heterogeneidade dos alunos em sala de aula, cujas particularidades nem sempre são levadas em consideração durante o processo de avaliação. Isso cria uma lacuna entre o conhecimento real dos alunos e as expectativas de aprendizagem, destacando a necessidade de transformar a cultura de avaliação nas instituições educacionais. Promover uma abordagem mais abrangente e formativa da avaliação é essencial para garantir que esta ferramenta cumpra sua função de melhorar a aprendizagem e a qualidade educacional (Cerón Urzúa *et al.*, 2020), pois uma prática avaliativa que tem como centralidade o estudante e aprendizagem, centra-se mais no processo/percurso formativo do que nos resultados de aprendizagem em si.

De acordo com o exposto, a transformação das práticas de avaliação não se limita apenas à compreensão do professor sobre os conceitos fundamentais e procedimentos de avaliação, o que certamente influenciarão as decisões pedagógicas que ele adotar (Popham, 2011). Além disso, é necessária uma mudança conceitual mais abrangente que envolva todos os atores do sistema educacional (Tierney, 2006, citado em Martínez, 2013). Isso implica que as entidades e instituições responsáveis pela regulação e verificação da qualidade da educação devem assumir a responsabilidade de acompanhar a formação de professores nesta área, promovendo assim uma maior compreensão por meio de uma abordagem mais reflexiva e pedagógica da avaliação. Somente por meio desse processo será possível garantir que a avaliação cumpra sua função de melhorar a aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos no contexto escolar.

METODOLOGIA

A abordagem deste estudo é de natureza qualitativa e seu design corresponde a um estudo de caso múltiplo (Brasília e Bogotá); além disso, trata-se de uma pesquisa descritiva que utiliza uma ferramenta quantitativa, evidenciada pela seleção de um questionário *on-line* como principal instrumento de coleta de dados.

Em relação ao desenho da pesquisa, os estudos de caso podem ser caracterizados como casos únicos ou múltiplos, e cada um desses tipos de desenho também pode ser ramificado ou holístico. A opção de um estudo de caso múltiplo ramificado geralmente requer o uso de alguma abordagem quantitativa, ou seja, uma pesquisa, principalmente se os casos forem grandes e complexos (Amado & Freire, 2013, p.129).

Em consonância com o princípio declarado, a principal técnica de coleta de dados correspondeu a um questionário estruturado, cujo desenho partiu do pressuposto de que, se o objetivo é mensurar atitudes, percepções e valores, o instrumento mais adequado será preferencialmente um questionário do tipo escala ou inventário, Coutinho (2011). Portanto, foi desenvolvido um questionário estruturado que permitiu a coleta de dados sobre as concepções de avaliação e a forma como os professores desenvolvem práticas de avaliação em Bogotá (Colômbia) e no Brasil (Brasília). Essas práticas de avaliação incluem aspectos como os fatores considerados no planejamento, a percepção do *feedback*, as ações desenvolvidas para avaliar a aprendizagem e a frequência de uso de várias estratégias. A Tabela 1 registra o número de itens que compõem cada escala e o índice de confiabilidade correspondente.

Tabela 1 - Estrutura da pesquisa e confiabilidade de cada escala

Objeto de investigação	Número de itens	um
Concepção e finalidade da avaliação	2	Não aplicável
Escala de fatores considerados no planejamento e implementação da avaliação	12	.857
Escala de Percepção do Processo de <i>Feedback</i>	9	.747
Ações desenvolvidas nas práticas de avaliação (<i>checklist</i>)	10	Não aplicável
Frequência de utilização de diferentes estratégias de avaliação	12	.692

Fonte: elaboração própria (2025).

O questionário foi desenvolvido utilizando o Google Forms e foi aplicado a uma amostra não probabilística utilizando a técnica "bola de neve". Essa técnica envolve pedir aos informantes que

recomendem colegas para preencher o questionário, com o objetivo de obter o maior número possível de respostas.

No caso de Bogotá, foram coletadas informações de um total de 53 professores de pré-escola, ensino fundamental e médio das escolas oficiais da Secretaria de Educação do Distrito (SED).

Em Brasília, foi utilizada a mesma metodologia, que permitiu obter respostas de 34 professores pertencentes à Rede Pública de Educação Básica das 14 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

Tabela 2 - Caracterização dos participantes

Bogotá / Colômbia					Brasília / Brasil				
Grau de instrução concluído					Grau de instrução concluído				
Graduação	Especialização	Mestre	Doutorado		Graduação	Especialização	Mestre	Doutorado	
0%	28,30%	69,80%	1,90%		26,50%	58,80%	11,80%	2,90%	
Anos de experiência no setor oficial					Anos de experiência no setor oficial				
0 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	Mais de 20	0 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	Mais de 20
7,50%	28,30%	41,50%	11,3%	11,30%	38%	14,70%	23,50%	14,70%	8,80%
Nível educacional para o qual você orienta suas aulas					Etapa educacional em que você ministra suas aulas				
Educação Pré-Escolar e Primária 0º a 5		Ensino médio 6º ao 9º	Média 10º e 11º		Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
43,40%		43,40%	13,20%		58,80%	17,60%		23,50%	

Fonte: elaboração própria (2025).

O questionário foi desenvolvido utilizando o *Google Forms* e foi aplicado a uma amostra não probabilística utilizando a técnica "bola de neve". Essa técnica envolve pedir aos informantes que recomendem colegas para preencher o questionário, com o objetivo de obter o maior número possível de respostas.

No caso de Bogotá, foram coletadas informações de um total de 53 professores de pré-escola, ensino fundamental e médio das escolas oficiais da Secretaria de Educação do Distrito (SED). Em Brasília, foi utilizada a mesma metodologia, que permitiu obter respostas de 34 professores pertencentes à Rede Pública de Educação Básica das 14 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

RESULTADOS

Concepções de avaliação

Como aponta Luckesi (2014, p. 28), “a avaliação não ocorre e não ocorrerá em um vazio conceitual, mas é moldada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”. Nesse contexto, a avaliação se apresenta como uma atividade dialógica com intenção pedagógica que nutre e enriquece os processos de ensino e aprendizagem. Essa dinâmica permite que os professores reúnam e compartilhem informações com

seus alunos sobre o que eles estão aprendendo e até que ponto estão assimilando. No exercício do seu trabalho pedagógico, o professor fundamenta a sua prática avaliativa em conceitos que considerem mais apropriados para a finalidade do ato de avaliar.

Santos (2003, p. 73) argumenta que “a avaliação revela as concepções do avaliador. Consequentemente, a forma como a avaliação é entendida e realizada facilita a inferência das teorias que a fundamentam”. Portanto, não seria correto afirmar que os profissionais da educação carecem de teorias; em vez disso, precisamos entender o que eles entendem sobre o que a avaliação envolve e quais decisões eles tomam para promover a aprendizagem dos alunos.

De acordo com o exposto, é possível afirmar que, em relação ao conceito de avaliação da aprendizagem e seu objetivo no contexto educacional, foi constatado que 70,6% dos professores da rede pública de ensino de Brasília consideram a avaliação como *um processo que permite aos alunos e professores identificar pontos fortes e oportunidades de melhoria em relação às práticas de ensino e aprendizagem*. Da mesma forma, 11,8% entendem a avaliação como *uma atividade que permite ao aluno identificar sua aprendizagem em relação a um tema específico no início de um processo de ensino e reorientar a prática docente*, bem como *um processo cujo desenho e prática têm como prioridade promover a aprendizagem do aluno*. Por fim, 2,9% consideram a avalia-

ção como um processo que fornece evidência do desempenho do aluno e permite compará-lo com outros grupos. É um processo pelo qual o aluno é avaliado com base em seus conhecimentos e habilidades para determinar se deve ou não ser aprovado em uma disciplina, ciclo ou etapa do ensino básico. No âmbito dos resultados apresentados, pode-se estabelecer que a avaliação está orientada para promover a aprendizagem, em consonância com o que destacam Murillo e Hidalgo (2015, p.7), para quem “a avaliação deve tender a ser contínua, formativa, com visões qualitativas, que forneçam informações para a melhoria da aprendizagem, mas também do ensino”.

Em relação à concepção de avaliação dos docentes do setor público da cidade de Bogotá, identificou-se que um número significativo (88,3%) entende a avaliação como *um processo avaliativo que permite tanto aos alunos quanto aos professores reconhecer pontos fortes e oportunidades de melhoria em relação às práticas de ensino e aprendizagem*. Isso indica que uma grande porcentagem de educadores entende a avaliação a partir de uma abordagem predominantemente formativa. Essa constatação contrasta com a pequena proporção de professores (11,3%) que optaram por definições que priorizam a chamada “avaliação para a aprendizagem” (Moreno, 2016, p. 31), que “tem como objetivo principal, tanto em sua concepção quanto em sua aplicação, promover a aprendizagem dos alunos”. Em menor grau (6,8%), há aqueles professores que consideram a avaliação como *um processo que lhes permite identificar a aprendizagem dos alunos em relação a um tema específico no início de um curso e, conseqüentemente, reorientar a prática docente*, ou seja, a partir de sua função diagnóstica. Por fim, as categorias menos frequentemente selecionadas pelos professores estão ligadas à avaliação como “classificação”, entendida como *o processo pelo qual os alunos são classificados de acordo com os seus conhecimentos, para determinar se foram ou não aprovados numa disciplina ou ciclo de treinamento* (1,9%); e avaliação como “comparação”, concebida como *um processo que fornece evidências do desempenho dos alunos e permite que eles sejam comparados com outros grupos*.

Em relação às concepções dos professores de Brasília e Bogotá, pode-se constatar que prevalece uma concepção formativa centrada no processo educativo. Além disso, em ambos os casos, os educadores veem a avaliação como um meio de identificar pontos fortes e oportunidades de melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem; o que indica que a avaliação a partir de sua função diagnóstica também tem lugar em suas concepções. Em ambos os contextos, há uma tendência à avaliação que promove a aprendizagem contínua, o que contrasta com as abordagens tradicionais que consideram a classificação como um mecanismo para certificar a aprendizagem. É evidente que os conceitos apresentados pelos professores e a forma de avaliar “marcam inexoravelmente os alunos, na escola e ao longo de suas vidas, e assim contribuem para criar uma sociedade ou outra” Murillo e Hidalgo (2015, p.7).

Especificamente, no contexto brasileiro, percebe-se um alinhamento das concepções dos professores em relação a avaliação com a política institucional de avaliação da aprendizagem da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que defende a avaliação formativa/avaliação para as aprendizagens como a mais adequada para avaliar as aprendizagens dos estudantes.

De acordo com os resultados mencionados anteriormente, e no que se refere às declarações dos professores sobre a finalidade da avaliação, 32,4% dos professores da cidade de Brasília expressaram que a finalidade principal da avaliação é *oferecer feedback aos alunos, a fim de facilitar seu progresso na aprendizagem*; 29,4% indicaram que seu objetivo é *avaliar o que e quanto os alunos estão aprendendo durante o processo educacional*; 17,6% indicaram que *se trata de fornecer feedback contínuo para poder modificar as atividades de ensino e aprendizagem*. Neste sentido, a primeira afirmação corresponde às premissas da avaliação formativa; buscando ao mesmo tempo dar retorno sobre o processo de ensino-aprendizagem por meio da avaliação, bem como qualificá-la. Por outro lado, 14,7% consideram que o principal objetivo da avaliação é *contribuir para o desenvolvimento dos processos de autorregulação e metacognição nos alunos*; e 5,9% acreditam que o objetivo da avaliação é confirmar se os alunos atingiram os objetivos esperados ao final de um período acadêmico. Este último entendimento se correlaciona com uma perspectiva somativa de avaliação, que é aplicada no final do processo educacional como um exercício de regulação retrospectiva. Neste tipo de avaliação, dá-se maior ênfase à dimensão técnica da avaliação, em detrimento da interação com os alunos (Barreira, et.al. 2006).

Na mesma linha, os professores em Bogotá relatam a mesma porcentagem (34,0%) para dois propósitos de avaliação: *fornecer informações contínuas para modificar as atividades de ensino e aprendizagem*, bem como *oferecer feedback aos alunos para ajudá-los a progredir em sua aprendizagem*. Ambas as concepções revelam características de avaliação formativa; No entanto, os professores no Brasil dão maior ênfase ao *feedback*. A esse respeito, López (2013, p. 24, citando McMillan, 2007; Wiggins, 1993) afirma que o propósito fundamental da avaliação formativa é promover a aprendizagem. Para atingir esse objetivo, o autor sugere considerar três aspectos essenciais: avaliação do progresso dos alunos, *feedback* contínuo e específico e implementação de ações corretivas para atender às suas necessidades.

Na mesma perspectiva, 11,3% dos professores de Bogotá mencionam propósitos que incluem a avaliação como *uma atividade que lhes permite avaliar o que e quanto os alunos estão aprendendo em seu processo educacional*, bem como *tomar decisões pedagógicas eficazes ao final de um período escolar*. A função que registra porcentagem mais baixa (5,7%) está associada a uma compreensão da avaliação como *um exercício de verificação que envolve a confirmação de que os alunos atingiram os objetivos esperados ao final de uma disciplina ou percurso acadêmico*. Essa

perspectiva, embora menos apoiada pelos professores, é evidência de uma avaliação focada na certificação da aprendizagem.

Em termos gerais, é evidente que os professores das duas cidades compartilham percepções semelhantes sobre avaliação, entendendo-a mais como formativa do que somativa, embora com algumas nuances em suas posições e concepções. Em Brasília, é enfatizada a importância de fornecer *feedback* aos alunos, facilitando seu progresso na aprendizagem, assim como a necessidade de avaliar seu desenvolvimento ao longo do processo educacional. Por outro lado, em Bogotá, os professores apresentam maior diversidade em suas respostas, enfatizando tanto a importância de fornecer informações contínuas que contribuam para as atividades de ensino quanto a importância de fornecer *feedback* eficaz aos alunos. As diferentes concepções convergem quanto à relevância da avaliação na melhoria da aprendizagem.

É necessário destacar que, embora os dados revelem concepções e práticas avaliativas voltadas à perspectiva formativa, outras funções da avaliação (somativa e diagnósticas) coexistem nas práticas escolares.

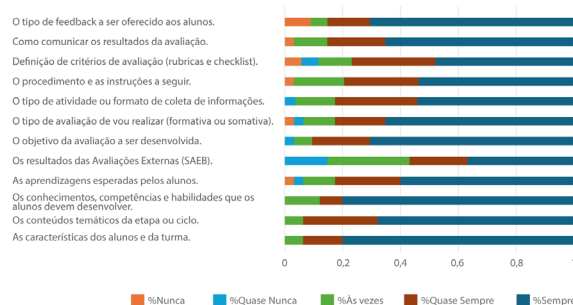
Fatores associados ao planejamento e implementação da avaliação

A avaliação é parte integrante do planejamento do ensino e seu principal objetivo é garantir a obtenção de uma aprendizagem eficaz. Portanto, planejar a avaliação envolve estabelecer o alinhamento que deve existir entre as atividades, metodologias e estratégias de ensino com os propósitos de formação estabelecidos. Luckesi (1999, p. 165) indica que “o planejamento e a avaliação são atos que servem para construir resultados satisfatórios”; nessa perspectiva, Föster (2021, p. 78) afirma que “o principal propósito de um bom planejamento é a relação estreita que deve existir entre ensino e avaliação, que permite uma organização coerente das práticas de sala de aula com o propósito de ter um objetivo de aprendizagem claro”. Nesse sentido, é claro que organizar a avaliação em sala de aula passa pela compreensão dos elementos que devem ser considerados no processo avaliativo para atingir os objetivos pretendidos.

No âmbito da caracterização das práticas avaliativas e no que se refere aos fatores que os professores levam em consideração ao planejar e realizar uma avaliação, foi possível identificar que os professores de Brasília, conforme mostra o Gráfico 1, ao realizar a avaliação, levam-se em consideração, com maior frequência, *os conhecimentos, competências e habilidades que os alunos devem desenvolver, bem como as características dos alunos e da turma*. Em relação a esta constatação, é importante destacar que os aspectos enunciados na primeira opção são conhecidos como “*constructos*” que são decisivos para o desenho de avaliações de qualidade. A esse respeito, López (2013, p. 34) menciona que um constructo é “a operacionalização dos conceitos teóricos que

serão medidos na avaliação. Esses conceitos podem ser conhecimentos, habilidades ou competências ou uma combinação deles”. Por outro lado, parece que os fatores menos considerados são *os resultados das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a definição dos critérios de avaliação*.

Gráfico 1 - Fatores considerados no planejamento e desenvolvimento da avaliação por professores em Brasília

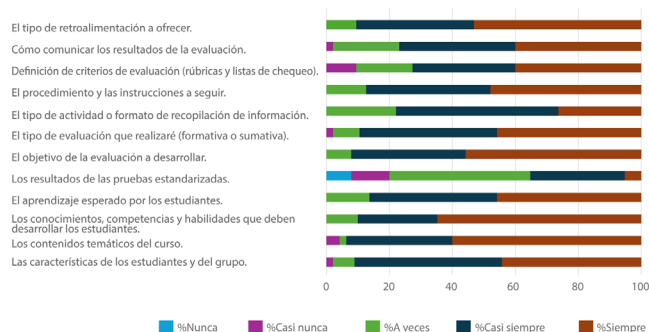


Fonte: elaboração própria (2025).

Na mesma linha do que foi identificado no Brasil, ao analisar as informações fornecidas pelos professores da cidade de Bogotá (Gráfico 2) verifica-se que os aspectos que têm maior destaque no momento de planejar a avaliação são *o conteúdo temático do curso e os conhecimentos, competências e habilidades que os alunos devem desenvolver; os propósitos da avaliação e o tipo de feedback a ser oferecido* também são considerados. De acordo com o que os professores afirmaram, embora consigam identificar claramente os constructos que levam em consideração ao avaliar a aprendizagem, é importante destacar que para que a avaliação seja altamente eficaz o professor deve conhecer muito bem o alcance do constructo e determinar as formas de avaliá-lo; segundo López (2013, p. 34), os professores não devem apenas definir bem o constructo de suas avaliações, mas também garantir que não estejam avaliando outros conceitos teóricos.

Por outro lado, chama a atenção que a maioria dos fatores tem um comportamento semelhante; no entanto, *os resultados dos testes padronizados* apresentam o menor percentual de concentração na opção “sempre” e o maior percentual na opção “às vezes” e, de fato, é a única opção que apresenta percentual na opção “nunca”; isso indica que os professores não consideram esses resultados como relevantes ao planejar ou conduzir avaliações em sala de aula. Outro fator cujos resultados são próximos aos do fator declarado é “a definição de critérios de avaliação”.

Gráfico 2 - Fatores considerados no planejamento e desenvolvimento da avaliação pelos professores em Bogotá



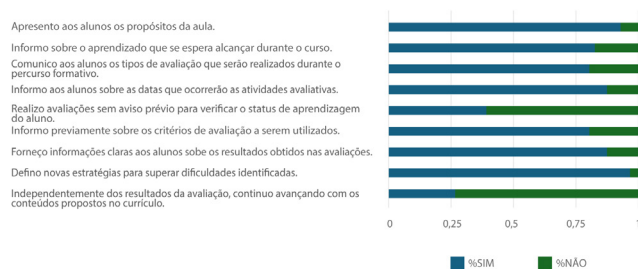
Fonte: elaboração própria (2025).

Após a análise dos dois casos, destaca-se que em ambos o principal fator que os professores levam em consideração ao planejar a avaliação é o constructo a ser avaliado. Entretanto, no caso de Brasília, o segundo aspecto que norteia o exercício avaliativo são as características dos alunos e do grupo, enquanto em Bogotá, maior atenção é dada aos propósitos da avaliação. Por sua vez, ambos concordam que os resultados dos testes padronizados são os menos considerados. Essas descobertas destacam a necessidade de obter um melhor equilíbrio entre a avaliação padronizada e a avaliação em sala de aula para a tomada de decisões curriculares.

Ações desenvolvidas em sala de aula

Em relação à implementação de atividades de avaliação, a pesquisa buscou identificar as principais ações e estratégias implementadas por professores na Colômbia e no Brasil em relação às práticas de avaliação em sala de aula. Nesse sentido, os dados indicam que os professores de Brasília acreditam que, no contexto do processo avaliativo, os alunos precisam ter clareza sobre como serão avaliados, e que a avaliação não pode ser concebida como uma atividade improvisada ou uma parte “surpresa” do trabalho pedagógico. Portanto, os atores envolvidos no processo de avaliação devem estar cientes da importância das diferentes ações associadas ao processo. O Gráfico 3 mostra a porcentagem com que são realizadas estas ações.

Gráfico 3 - Ações desenvolvidas em sala de aula pelos professores de Brasília



Fonte: elaboração própria (2025).

Em relação aos dados registrados no Gráfico 3, foi possível constatar que 94,12% dos professores afirmaram que *no início da aula informam aos alunos os objetivos da atividade a ser realizada*; nessa perspectiva, 85,29% declaram que *são apresentados aos alunos, no início da aula, os resultados de aprendizagem que se espera que eles alcancem durante o desenvolvimento do curso*. Da mesma forma, no contexto do planejamento e preparação da avaliação, 82,35% dos professores afirmam que comunicam as estratégias e os critérios de avaliação aos alunos, o que contribui para a transparência do processo educacional. Em relação aos processos de *feedback*; isso parece estar muito claro, pois 97,06% indicaram que os alunos recebem informações compreensíveis sobre seu desempenho acadêmico.

Em contraste com o exposto (Gráfico 4), foi possível identificar que 100% dos professores em Bogotá *informam os alunos sobre os objetivos da aula* e 98% *verificam o status da aprendizagem dos alunos antes de iniciar um novo tópico*. Além disso, em alta porcentagem, os professores *informam aos seus alunos quais as aprendizagens que eles devem atingir durante o curso* (96,2%), da mesma forma, *divulgam antecipadamente os critérios de avaliação* (92,5%) e *definem novas estratégias para superar as dificuldades* (90,6%); todos os estes constituem indicadores importantes da avaliação formativa como insumo para a qualificação das práticas. Por sua vez, a ação que os professores menos fazem é realizar avaliações sem aviso prévio (35,8%) e continuar avançando sem levar em conta os resultados das avaliações (37,7%). Diante do exposto, pode-se inferir que é importante estar ciente das implicações dos diferentes tipos de avaliação e também assumi-la como um exercício não apenas intencional, mas também planejado.

Gráfico 4 - Ações realizadas em sala de aula pelos professores em Bogotá



Fonte: elaboração própria (2025).

Utilização de diferentes meios e/ou estratégias de avaliação

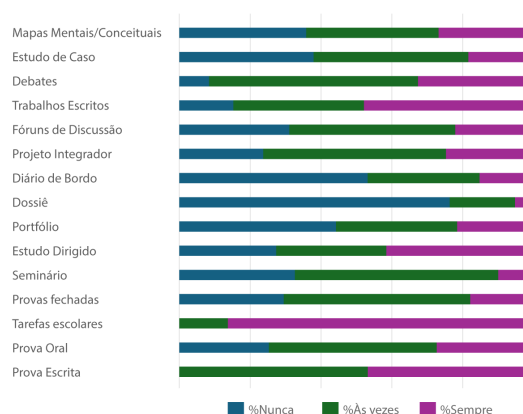
Em relação às estratégias de avaliação, é essencial destacar que existe uma grande variedade de instrumentos de avaliação que permitem documentar a aprendizagem associada aos constructos que o professor deseja avaliar em sala de aula. Segundo Ibarra e Rodríguez (2019, p. 180), essas estratégias e/ou meios de avaliação correspondem às evidências de aprendizagem, que permitem ao avaliador inferir o grau de desenvolvimento de um resultado de aprendizagem. Geralmente, essas mídias podem ser classificadas em produtos e/ou desempenhos. Os primeiros referem-se às atividades que o aluno apresenta por escrito, como redações, relatórios, trabalhos e provas escritas, enquanto os últimos refletem a representação das habilidades orais do aluno, o que envolve apresentações, exposições, argumentações e defesas, entre outros.

Os instrumentos de avaliação possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, permitindo identificar o que os estudantes aprenderam, o que deixaram de aprender e o que ainda necessitam para aprender. Na perspectiva de Rampazzo e Jesus (2011, p. 7), “os instrumentos apresentam registros de diferentes naturezas: expresso pelo próprio aluno (provas, cadernos, textos e outros) ou expresso pelo professor (pareceres, registro de observação, fichas e outros)”. Eles são utilizados com o objetivo de produzir informações relevantes sobre o processo de ensino aprendizagem.

É de conhecimento geral que os métodos de avaliação estão relacionados ao desenho de testes objetivos e/ou subjetivos. A implementação desses testes é baseada em várias considerações, incluindo os critérios e a intenção pedagógica por trás de sua implementação. Segundo Hughes (2003), existem diferentes tipos de avaliação que dependem dos critérios a serem utilizados. Neste contexto, López (2013) sugere que estes critérios podem ser classificados com base na sua utilização, na forma como os resultados são interpretados, no processo de qualificação e avaliação, bem como no método de *feedback* utilizado.

Em relação aos métodos de avaliação mais utilizados pelos professores brasileiros, a prova escrita se destaca como uma das estratégias mais utilizadas em sala de aula. Entretanto, seu uso por si só não permite dizer se responde a uma lógica de avaliação somativa ou formativa, pois, como aponta Hadji (2001), não são os instrumentos que definem a função da avaliação, mas sim o uso que se faz deles. Nesse sentido, embora o teste escrito esteja intimamente associado às práticas tradicionais de avaliação, sua utilização sob uma perspectiva formativa não é muito clara. (Ver Gráfico 5). Por outro lado, os meios usados em um contexto formativo (como portfólios, por exemplo) são categorizadas pelos professores como algo que raramente é usado. O fato de a pesquisa ter se concentrado em professores do ensino fundamental e médio pode explicar a utilização limitada desse instrumento, uma vez que, no contexto da Educação Infantil no Brasil, ele é um dos instrumentos mais utilizados para monitorar progressivamente o desenvolvimento infantil.

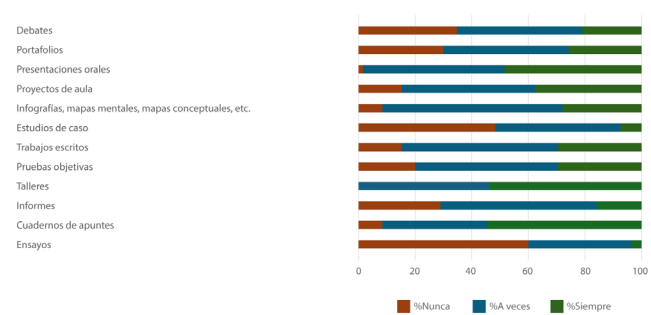
Gráfico 5 - Métodos de avaliação utilizados pelos professores em Brasília



Fonte: elaboração própria (2025).

Em consonância com o exposto, destacam-se os professores da cidade de Bogotá utilizando diversas estratégias e métodos de avaliação que permitem não só coletar diferentes tipos de informação, mas também adaptar os instrumentos aos múltiplos estilos e formas de aprendizagem dos alunos. O Gráfico 6 mostra que os professores pesquisados utilizam com maior frequência o atelier (52,8%) e os cadernos (52,8%). Os meios menos utilizados, ou seja, aqueles com maiores percentuais na opção “nunca”, são os ensaios (60,4%) e os estudos de caso (49,1%). Em relação aos portfólios, é relatado que há uma porcentagem significativa (34,0%) que nunca os utiliza; nesse sentido, chama a atenção que esta última estratégia seja uma das menos utilizadas, apesar de ser a estratégia por excelência da avaliação formativa, pois permite uma avaliação contínua da aprendizagem dos alunos e um acompanhamento permanente dos seus processos.

Gráfico 6 - Métodos de avaliação utilizados pelos professores em Bogotá



Fonte: elaboração própria (2025).

Percepção dos professores sobre os processos de feedback

O *feedback* faz sentido quando o aluno recebe informações claras e oportunas sobre seu processo visando melhoria contínua. Para Brookhart (2020) o *feedback* potencializa o ensino e favorece a aprendizagem do aluno; enquanto isso, ele diz ao aluno que alguém se importou o suficiente com seu trabalho para lê-lo e pensar sobre ele. Ramsden (2013), citado por Zepeda (2017) argumenta que comentários eficazes sobre o trabalho dos alunos representam uma das características do ensino de qualidade. De acordo com o exposto, é necessário conhecer a percepção que os professores têm sobre esse processo (ver Tabela 3).

A esse respeito, constatou-se que, no caso dos professores de Brasília, eles têm uma avaliação mais elevada quanto à *relevância das informações que oferecem aos seus alunos* ($M = 4,65$, $DT = 1,299$) e que é *claramente significativo para a aprendizagem* ($M = 4,50$, $DT = 707$). Entretanto, chama a atenção que duas opções geralmente associadas ao *feedback* de baixa qualidade tenham obtido médias altas ($M=3,44$; $DT=1,726$; $M=3,94$; $DT=1,516$), o que indica que os professores, apesar de terem uma boa percepção do *feedback* oferecido aos seus alunos, não incluem mais informações ou observações que possam orientar os alunos sobre o que devem melhorar.

Para os professores em Bogotá, os itens com maior classificação estão associados a ($M=4,34$; $DT=0,706$) e sua natureza descritiva ($M=4,30$; $DT=0,723$). Por sua vez, o item com menor classificação é aquele que caracteriza o *feedback* como desafiador a partir da necessidade de revisão e desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem ($M=3,92$; $DT=0,937$); isso indica que é importante que o *feedback* possa cumprir sua função de fortalecer os processos de autogestão e autorregulação (Boud & Molloy, 2015).

Deve-se observar que as baixas médias registradas nos dois últimos itens ($M=2,12$; $DT=1,282$ $M=1,66$; $DT=1,088$) demonstram que os professores de Bogotá tendem a registrar comentários de *feedback* além daqueles considerados como nota obtida. Isso é consistente com o conceito de avaliação como um exercício formativo que visa melhorar continuamente não apenas o processo de aprendizagem, mas também o processo de ensino.

Tabela 3 - Médias e desvios-padrão da escala de percepção do *feedback* oferecido pelos professores de Brasília e Bogotá

		Brasília		Bogotá	
N	O <i>feedback</i> que fornece aos alunos é...	M	DT	M	DT
1	Claro e significativo para o seu processo de aprendizagem	4,50	.707	4.34	.706
2	Descritiva, pois fornece informações qualitativas sobre pontos fortes e fracos	4.06	.951	4.30	.7.23
3	Relevante, pois se concentra na avaliação do alcance dos objetivos de aprendizagem	4,65	1.299	4.15	.794
4	Eficaz, porque permite ao aluno reconhecer os aspetos a serem melhorados	4,44	.785	4.26	.812
5	Desafiador, porque permite o desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem	4.29	.871	3,92	.937
6	Reflexivo na medida que garante a reorientação dos processos de ensino	4.38	.817	4.13	.921
7	Motivacional, porque o compromisso de melhora da aprendizagem	4.12	1.037	4.09	.883
8	General, enquanto eu retorno as avaliações sem qualquer observação	3,44	1.726	2,00	1.177
9	Não forneço informações adicionais aos alunos sobre os resultados da avaliação	3,94	1.516	1,62	1.113

Fonte: elaboração própria (2025).

DISCUSSÃO

A avaliação na educação é um tema que tem atraído cada vez mais atenção, especialmente no que diz respeito à sua eficácia em contribuir para a melhoria da aprendizagem. Segundo López (2013), há uma discrepância notável entre as boas práticas de avaliação e as realidades que os professores abordam em sala de aula. Esse conflito revela uma falta de conhecimento pedagógico que, como apontam Föster (2017) e Popham (2009), pode levar a práticas ineficazes, resultando em uma aprendizagem de baixa qualidade para os alunos. O exposto acima mostra uma situação crítica, visto que, sem conhecimentos básicos de avaliação, é difícil para os professores refletirem criticamente sobre seu trabalho de ensino. O que não é avaliado não é melhorado e, nesse sentido, Brown e Glasner (2003) expressam que a única coisa útil que os professores podem fazer para influenciar positivamente os processos de ensino e aprendizagem é escolher corretamente o desenho e a utilização da estratégia de avaliação de acordo com o objetivo declarado.

A pesquisa mostra que, embora existam professores que utilizam estratégias de avaliação formativa, há também um número significativo que carece de uma estrutura reflexiva adequada em torno dela, o que é essencial para a coleta, análise e uso de informações que levem à tomada de decisões pedagógicas informadas (McMillan, 2007). Neste sentido, a falta de compreensão e as limitações de alguns professores quanto à utilidade da avaliação como estratégia para facilitar a aprendizagem, evidenciam a necessidade de fortalecer o conhecimento destes atores nesta matéria, segundo é estabelecido por Carles (2005) quem identifica que um dos fatores que permitem atender às mudanças nas práticas de avaliação, está relacionado com a necessidade imperiosa de fortalecer o conhecimento em avaliação e a congruência entre os valores e crenças dos professores e os princípios da avaliação. Esta descoberta é consistente com o argumento de Popham (2011), que enfatiza que as mudanças nas práticas de avaliação devem ser acompanhadas por uma compreensão mais abrangente da avaliação.

Por outro lado, o estudo destaca que os professores de Brasília acreditam que os principais construtos que consideram ao planejar avaliações são principalmente os conhecimentos, as habilidades e as competências que os alunos devem desenvolver. Contudo, é paradoxal que nos contextos caracterizados, a avaliação padronizada desempenhe um papel determinante como indicador da qualidade da educação oferecida nestes países; e, ainda assim, os resultados desses testes têm um papel subordinado no planejamento do ensino, o que sugere uma desconexão entre a avaliação padronizada e o uso de seus resultados como insumo para fortalecer o planejamento curricular em instituições educacionais.

Esse desequilíbrio, evidente nas respostas dos professores, ressalta a necessidade de adotar uma abordagem mais comple-

mentar que integre métodos de avaliação padronizados e avaliações formativas, negociando as tensões decorrentes dessas duas abordagens e garantindo que cada exercício de avaliação, seja objetivo ou subjetivo, esteja sempre alinhado com as necessidades e contextos específicos dos alunos.

A diversidade de estratégias de avaliação utilizadas pelos professores destaca a importância de adaptar instrumentos a diversos estilos de aprendizagem. Entretanto, a discrepância no uso de estratégias inovadoras, como portfólios, fundamentais para a avaliação formativa, levanta questões sobre as percepções e atitudes dos professores em relação a essas metodologias.

Por fim, no que se refere ao *feedback* como processo inerente à avaliação formativa, é evidente que este requer maior atenção nas diversas iniciativas de formação de professores, pois não é necessário que os professores tenham somente uma percepção positiva do que fazem, mas também que essa percepção seja coerente com as práticas reais, de modo que deve ir além do cumprimento da norma, levando em consideração critérios como clareza e pertinência, e garanta uma troca genuína que busque orientar, sugerir e dialogar (Ajinovich & González, 2011). Além disso, há que se considerar que sobre o uso do *feedback* no contexto avaliativo, é preciso estar atento quanto a sua qualidade. Para Villas Boas (2017), ele precisa ser contínuo e qualitativo. Não pode ser dado apenas ao final do processo, pois, assim, não estaria indo ao encontro dos pressupostos formativos de avaliação. Ele deve ser concedido o mais rápido possível e com a qualidade necessária apontando tanto as potencialidades quanto as fragilidades e o que o estudante deve fazer para continuar progredindo em suas aprendizagens.

A discussão em torno dos resultados do estudo sugere que, para alcançar uma mudança significativa na avaliação, é necessário não apenas melhorar a formação dos professores, mas também fomentar uma cultura de avaliação que valorize e promova o diálogo em relação às práticas avaliativas, e que visualize a avaliação como uma categoria central do trabalho pedagógico e alinhada com um planejamento educacional institucional comprometido com as aprendizagens dos estudantes.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O estudo destaca a necessidade urgente de melhorar a compreensão dos professores sobre as implicações da avaliação em Bogotá e Brasília. O conhecimento limitado sobre estratégias de avaliação e sua conexão com a aprendizagem dificulta a capacidade dos educadores de implementar práticas que promovam uma aprendizagem significativa. Há fatores claros que indicam que alguns professores ainda percebem a avaliação como uma ferramenta de classificação, o que causa uma desconexão entre as práticas de avaliação e os objetivos de aprendizagem. Essa percepção pode levar os alunos a se concentrarem apenas em obter notas, negligenciando assim o aprendizado real.

Embora educadores em Bogotá e Brasília compartilhem conceitos semelhantes sobre avaliação formativa, diferenças são identificadas na aplicação de estratégias de avaliação. Esse fenômeno sugere que as percepções sobre avaliação nem sempre se traduzem em práticas eficazes no contexto da sala de aula. Além disso, é enfatizada a importância do *feedback* como um componente essencial do processo de avaliação. Um *feedback* eficaz deve ser contínuo e personalizado, considerando as características particulares de cada aluno para estimular seu progresso.

O estudo fornece algumas recomendações importantes para melhorar as práticas de avaliação dos professores. Primeiramente, recomenda-se que os professores participem de programas de formação contínua focados na avaliação formativa. Esses programas devem se concentrar no design, uso e análise de avaliações que não apenas meçam o desempenho acadêmico, mas também promovam o aprendizado significativo, criem desafios para os alunos e permitam um monitoramento próximo de seu progresso.

Os professores precisam adotar uma abordagem mais holística à avaliação, considerando não apenas os resultados acadêmicos, mas também o processo de aprendizagem. A avaliação deve ser considerada uma parte fundamental do ensino e não uma atividade independente. Os professores devem continuar trabalhando para fornecer *feedback* específico e construtivo que ajude os alunos a identificar seus pontos fortes e áreas de melhoria. Para isso, é importante incentivar exercícios de autoavaliação que, a partir de um diagnóstico concreto, revelem as principais necessidades e, a partir disso, comprometam-se com um processo de formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores. Para instituições responsáveis pela formação de professores, esse tipo de estudo pode fornecer subsídios para fortalecer não apenas a formação contínua, mas também a formação inicial, para garantir altos níveis de alfabetização e letramento em avaliação.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. e FREIRE, I. **Estudo de caso em pesquisa educacional. Manual de pesquisa qualitativa em educação**. Universidade de Coimbra, 2013.
- AJINOVICH, R. & González, C. **Evaluar para aprender, conceptos e instrumentos**. Buenos Aires. Aique, 2011.
- ALFARO, M. **Aspectos prácticos del proceso de programación y evaluación**. Documento Social. Nº 81. pp. 65-80, 1990.
- BARREIRA, C. BOAVIDA, J. & ARAUJO, N. Avaliação formativa, Novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. 40 (3). Páginas. 095-133, 2006.
- BOUD, D. & MOLLOY, E. **Feedback en enseñanza superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien**. Madrid: Ediciones Narcea, 2015.
- BROOKHART, S.M. **How to Give Effective Feedback to Your Students**, Second Edition. Alexandria, Virginia: ASCD, 2017.
- BROWN, G. **Teachers conceptions of assessment: comparing primary and secondary teachers in New Zealand**. Assessment Matters, 2011.
- BROWN, S. & GLASNER, A. **Evaluar en la universidad**. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea, 2003.
- CAMPBELL, C. Research on teacher competency in classroom assessment. En J. H. McMillan (Ed.), **SAGE handbook of research on classroom assessment** (pp. 71-84). Thousand Oaks, CA: SAGE, 2013.
- CARLESS, DAVID. Prospects for the Implementation of Assessment for Learning., **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, vol. 12, núm. 1, pp. 39-54, 2005.
- CERÓN URZUA, C., COSSIO-BOLAÑOS, M., PEZOA-FUENTES, P., & GÓMEZ-CAMPOS, R. Evaluación del desempeño docente: Un enfoque formativo. **Revista Complutense de Educación**, 31(4), 463-472. <https://doi.org/10.5209/rced.68856>, 2020.
- COUTINHO, C. **Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. Coimbra. Edições Almedina, 2011.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FÖSTER, C. El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizaje. **La evaluación una responsabilidad de todos**, 2017.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) **Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?** Madrid: Morata, 2008.
- GÓMEZ, M.; MÁRQUEZ, S. & PARRA, L. Evaluar para avanzar: Resultados intermedios de una evaluación intermedia de la estrategia. **Documento trabajo** No. 5. Saber investigar. ICFES, 2023.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. trad. Patrícia C. Ramos.- Porto Alegre: ARTMED. Editora, 2001.
- HAYDT, R. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo, Ática, 1997.

HIDALGO, M., PRIETO, M., & CONTRERAS, J. **Concepciones y prácticas evaluativas en la educación: Un análisis crítico**. Editorial Universitaria, 2017.

HUGHES A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

IBARRA, M. S & RODRIGUEZ, G. Una evaluación como aprendizaje. En: Paricio, J; Fernández, A & Fernández. (Eds.), **Cartografía de la buena docencia universitaria: un marco para el desarrollo del profesoral basado en la investigación**. Pp (175-196). Narcea Editores, 2019.

LÓPEZ, A. **La evaluación como herramienta para el aprendizaje: conceptos, estrategias y recomendaciones**. Magisterio Editorial. Colombia, 2013.

MARTÍNEZ, A. La evaluación como herramienta de mejora educativa. **Revista de Educación**, 12(1), 45-67, 2013.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora. p. 27-46, 2014.

McMILLAN, J.H. Formative Classroom Assessment: The key to improving student achievement. En J.H McMillan (Ed), **formative Classroom assessment: Theory into practice** (p. 1- 128). New York: Teachers College Press, 2007.

MONTENEGRO, A. **Evaluación como método de aprendizaje**. Ediciones Universidad. Finis Terrae, 2017.

MORENO, T. **Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje**. (1. Ed.). Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). México, 2016.

MURILLO, F.J. & HIDALGO, N. Dime Cómo Evalúas y Te Diré Qué Sociedad Construyes. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 8(1), 5-9, 2015.

POPHAM, W.J. Why assessment literacy is professional suicide. **Educational Leadership**, 2004.

POPMAN, W. J. Assessment literacy overlooked: a teacher educator's confession. **Teacher Educator**, 46, 265-273, 2011.

RAMPAZZO, S. & JESÚS, A. **Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_pdp_sandra_regina_dos_reis.pdf acess, 2010.

SANMARTÍ, N. **La evaluación en el aula: Un enfoque formativo**. Ediciones Graó, 2020.

SANTOS, M. **Patología general de la evaluación, Infancia y Aprendizaje**, 41, pp.143-158, 1998.

SHEPARD, L. **La evaluación en el aula**. En R Brennan (ed), **Educational Measurement**. Westport: ACE Praeger, 2006.

TIERNEY, R. D. Changing practices: Influences on classroom assessment. **Assessment in Education**, 13(3), pp. 239-264, 2006.

VILLAS BOAS, B. *Portfólio, avaliação formativa e feedback*. In VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org.). **Avaliação: interações 133 com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

WILLIAM, D. What is assessment for learning? **Studies in Educational Evaluation**, 37, 3-14. DOI: 10.1016/j.stue-duc.2011.03.001, 2011.

ZEPEDA, S. La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje. En Föster, C. (Eds.), **el poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover el aprendizaje** (pp. 123-146). Ediciones UC, 2017.