

AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DOCENTE E SEUS DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*FORMATIVE ASSESSMENT: A STUDY ON TEACHERS' UNDERSTANDING
AND ITS CHALLENGES IN PEDAGOGICAL PRACTICE*

*EVALUACIÓN FORMATIVA: UN ESTUDIO SOBRE LA COMPRENSIÓN DOCENTE
Y SUS DESAFÍOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA*

Paulo Sérgio Garcia¹

Hélida Lúcia Paulini Thomazini²

Renata Maria Sobral³

Carlos Alexandre Felício Brito⁴

Código DOI

Resumo

A compreensão que os professores têm da avaliação influencia seu uso em sala de aula, seja para fins formativos, somativos ou de preparação para exames. Essas concepções são diversas, moldadas pelos contextos históricos, sociais, culturais e formativos em que atuam. Neste estudo qualitativo, exploramos as concepções de professores da educação básica sobre a avaliação formativa e os desafios para utilizá-la na prática docente. Os resultados apontaram múltiplos entendimentos, revelando tanto a diversidade de contextos quanto as lacunas na formação. As respostas evidenciam uma compreensão mais empírica do que teórica, associando a avaliação formativa a métodos, monitoramento e processo contínuo. Esses dados sugerem a necessidade de políticas educacionais que fortaleçam a formação inicial e continuada sobre avaliação.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Concepções de professores. Educação básica.

Abstract

Teachers' understanding of assessment influences its use in the classroom, whether for formative, summative purposes, or preparation for external exams. These conceptions are diverse, shaped by the historical, social, cultural, and educational contexts in which they work. In this qualitative study, we explore

¹ Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil. Email: paulo.garcia@online.uscs.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4840-391X>

² Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil. Email: helida.thomazini@uscsonline.com.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9813-1284>

³ Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil. Email: renata.sobral@uscsonline.com.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6485-2032>

⁴ Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil. Email: carlos.brito@online.uscs.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0060-8644>

the conceptions of basic education teachers regarding formative assessment and the challenges they face in implementing it in their teaching practice. The results revealed multiple interpretations, indicating both the diversity of contexts and gaps in teacher training. The responses showed a more empirical than theoretical understanding, associating formative assessment with methods, monitoring, and continuous processes. These findings suggest the need for educational policies that strengthen initial and continuing training on assessment.

Keywords: *Formative assessment. Teachers' conception. Basic education.*

Resumen

La comprensión que los profesores tienen de la evaluación influye en su uso en el aula, ya sea con fines formativos, sumativos o de preparación para exámenes externos. Estas concepciones son diversas y están moldeadas por los contextos históricos, sociales, culturales y formativos en los que actúan. En este estudio cualitativo, exploramos las concepciones de docentes de la educación básica sobre la evaluación formativa y los desafíos para aplicarla en la práctica docente. Los resultados revelaron múltiples interpretaciones, indicando tanto la diversidad de contextos como lagunas en la formación docente. Las respuestas evidenciaron una comprensión más empírica que teórica, asociando la evaluación formativa con métodos, monitoreo y procesos continuos. Estos datos sugieren la necesidad de políticas educativas que fortalezcan la formación inicial y continua en evaluación.

Palavras-chave: *Evaluación formativa. Concepciones de los docentes. Educación básica.*

Introdução

Neste estudo exploramos as concepções de professores da educação básica sobre o conceito de avaliação formativa (AF) e os principais desafios enfrentados para utilizá-la na prática docente. Trata-se de uma pesquisa realizada em uma das regiões economicamente mais desenvolvidas do Brasil. Considerando que a AF é amplamente reconhecida na literatura como uma abordagem capaz de promover aprendizagens mais significativas, torna-se importante investigar em que medida os docentes compreendem seus fundamentos teóricos, reconhecem seus propósitos e se sentem preparados para aplicá-la. Ao identificar lacunas conceituais e desafios práticos, pode-se oferecer subsídios para a formulação de políticas de formação inicial e continuada, bem como para o desenvolvimento de estratégias institucionais que favoreçam o uso da AF nos diferentes contextos escolares.

A compreensão que os professores têm sobre a natureza e os objetivos da avaliação, aliada ao seu domínio do tema, orientam as formas como a utilizam em sala de aula. Ou seja, o modo como eles a entendem, bem como seus conhecimentos sobre o assunto, induz seu uso: formativo, somativo, preparação para exames externos, certificação, classificação, diagnóstico de dificuldades de

aprendizagem, prestação de contas a gestores e familiares, entre outros. Essas concepções, longe de serem homogêneas, são influenciadas pelos contextos históricos, culturais, sociais, políticos e formativos em que os docentes atuam. Embora se reconheça amplamente que a AF contribui para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, sua efetiva implementação está condicionada aos contextos socioculturais e às políticas educacionais em vigor. Portanto, diferentes contextos alteram as concepções docentes sobre a AF, resultando em manifestações não uniformes.

Nesse plano de concepções, a avaliação no contexto escolar tende a oscilar entre a lógica tradicional, voltada para a seleção e a classificação, e uma abordagem formativa, orientada para a promoção das aprendizagens (Perrenoud, 1999). Para o autor, os sistemas educacionais têm buscado evoluir para um modelo mais formativo e menos seletivo. Todavia, a avaliação ainda é entendida como um processo de mensuração e atribuição de notas, geralmente efetivado por meio de provas e vinculado a uma lógica somativa (Black; Wiliam, 1998; 2006; Harlen, 2006; Gatti, et al. 2019; Maldonado-Fuentes, 2021; Garcia; Santos; Costa, no prelo).

Perrenoud (1999) ressalta que a transição para uma AF e sistemática requer formação docente, envolvendo a adoção de instrumentos metodológicos articulados a uma pedagogia diferenciada. Nessa perspectiva, enfatiza que “não há avaliação formativa sem diferenciação”, ou seja, “a avaliação formativa é um componente obrigatório de um dispositivo de individualização das aprendizagens, de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos” (p. 121).

A contribuição da AF para a melhoria das aprendizagens dos estudantes já está bem consolidada em diversas pesquisas (Black; Wiliam, 1998; 2006; 2009; Earl, 2003; Gipps, 1994; Gipps; Stobart, 2003; Stiggins; Conklin, 1992; Lipnevich; Smith, 2018; Garcia et al., 2024) e, neste contexto, o *feedback* é reconhecido como um elemento fundamental (Bennett, 2011; Heritage, 2007; Black; Wiliam, 1998; Sadler, 1987).

A AF refere-se a um conjunto de atividades realizadas por professores e estudantes com o objetivo de coletar informações que sirvam de *feedback* para modificar as atividades de ensino e aprendizagem (Black; Wiliam, 1998). Ela apresenta como princípio fundamental o uso intencional dos dados e informações obtidos no processo avaliativo para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Em vez de se limitar à verificação dos resultados já alcançados, essa abordagem, alinhada às perspectivas socioculturais, busca identificar lacunas no processo de aprendizagem, garantir acompanhamento

pedagógico associado às dificuldades identificadas, orientar o ensino e promover a autorregulação por parte dos estudantes em relação à própria aprendizagem (Andrade; Heritage, 2018).

Black e Wiliam (1998) sintetizaram três resultados importantes de pesquisas empíricas: (1) estudantes submetidos à AF aprendem mais e melhor que os avaliados apenas de forma somativa; (2) aqueles com dificuldades de aprendizagem são os que mais se beneficiam; (3) estudantes em ambientes de AF têm melhor desempenho em exames externos que os expostos à avaliação somativa. Para Biggs (1998), a AF é decisiva somente quando o aluno tem consciência das diferenças entre seu estado atual de aprendizagem e o desejado, comprehende os critérios de qualidade e se motiva a tomar medidas para reduzir ou eliminar as lacunas existentes. Esse processo envolve entender e desenvolver habilidades, permitindo ao estudante determinar o caminho a seguir. Segundo Sadler (1997) e Brookhart (2008), entre outros, esta abordagem prevê a atribuição de *feedback* sobre a aprendizagem. O êxito desse elemento, no entanto, depende da capacidade do professor sobre a observação (Chappuis, 2009) e sobre a indagação formativa (Garcia et al., 2024).

Complementando as ideias anteriores, Black e Wiliam (2009) afirmam que a avaliação assume um caráter formativo à medida que as evidências sobre o desempenho escolar dos alunos são coletadas, interpretadas e utilizadas por professores, estudantes ou seus pares para fundamentar decisões pedagógicas. Essas decisões orientam o ensino e a aprendizagem, pois se baseiam em evidências. O uso sistemático dessas informações aprimora as práticas educativas, tornando a ação pedagógica mais eficaz. Esses autores destacam a importância de diversas estratégias para implementação da AF. Primeiramente, é essencial explicar e compartilhar os objetivos de aprendizagem e os critérios de qualidade, o que também foi descrito por Brookhart (2011). Espera-se, assim, que os estudantes compreendam as expectativas de aprendizagem desejadas ou objetivos da aula, assegurando maior transparência no processo. Além disso, é relevante promover discussões construtivas em sala de aula para coletar evidências sobre o aprendizado. Essa coleta pode ocorrer por meio de questionamentos (avaliação diagnóstica), ajudando os professores a identificar em que estágio os estudantes estão em seu processo de aprendizagem para que, a partir daí, possam fornecer-lhes *feedback* para avançarem (Wiliam, 2011). Coerente com os autores em questão, Fernandes (2008) destaca que a AF é interativa e organizada em estreita relação com um tipo de *feedback* inteligente, diversificado, frequente e de qualidade.

Apesar dos benefícios documentados em relação à melhoria da aprendizagem dos estudantes (Hattie; Temperley, 2007; Black; Wiliam, 1998; 2009), essa abordagem tem sido pouco utilizada nos cotidianos escolares (Erickson, 2007). Assim, se por um lado há amplo consenso entre os pesquisadores quanto às vantagens da AF, por outro, reconhece-se que sua implementação ainda representa um desafio para a maioria dos docentes (Bennett, 2011; Black; Wiliam, 1998).

Alguns estudos têm mostrado a compreensão ou concepções sobre AF de professores em exercício em escolas de educação básica no Brasil. Nunes Jr et al., (2023) indicaram que, para professores da rede estadual do Mato Grosso, o tema era percebido como uma atividade de aprendizagem constante na qual os alunos devem ser avaliados de forma diferente. Santos e Moreira (2024) mostraram que um grupo de professores, do ensino fundamental e médio do Paraná, tinha um nível básico de compreensão sobre a AF, associando-a a algum tipo de processo de ensino e aprendizagem, à autoavaliação, ao reconhecimento de dificuldades no processo avaliativo, entre outros. Trevisan (2024) mostrou que docentes de língua portuguesa, em São Paulo, pretendiam utilizar elementos da AF, estabelecendo a regulação das aprendizagens, todavia faltava-lhes clareza quanto às funções da avaliação e aos critérios. Almeida, Rosistolato e Cerdeira (2022), com quatro professores do ensino fundamental do Rio de Janeiro, mostraram que os docentes tinham ideias de processo contínuo, diversificação de instrumentos e o uso da observação para regular a aprendizagem dos alunos.

Complementando o exposto, um estudo realizado em 2023, com 8 professoras do ensino fundamental, mostrou uma compreensão intuitiva sobre a AF, relacionada a um processo “frequente e contínuo”. A pesquisa indicou também que as docentes não possuíam conhecimentos e técnicas elaboradas para aplicar a AF, uma vez que não tiveram acesso a esse tipo de formação, nem na formação inicial nem na continuada. Dessa forma, uma das principais dificuldades identificadas estava relacionada às “carências” na formação (ObeducGABC, 2023). No mesmo sentido, Pytlowanciw (2017) mostrou algumas dificuldades de professores de ciências de Santa Catarina e Paraná para implementar a AF. Entre elas estavam a falta de conhecimento, tempo e disponibilidade devido às condições de trabalho e a comodidade docente.

A heterogeneidade de concepções e práticas, aliada à identificação de lacunas conceituais, sinaliza a necessidade de direcionar esforços para a qualificação da formação docente, tanto inicial quanto

continuada. De fato, segundo Hadji (2001), a implementação dessa abordagem exige superar dificuldades associadas à concepção, à formação e à inércia do professor.

Formativa ou somativa: uma análise necessária

As avaliações formativas e somativas possuem conotações diferentes. A primeira tem como propósito central utilizar os dados coletados para aprimorar e desenvolver o processo de aprendizagem e de ensino (Black; Wiliam, 1998; 2006; Brookhart, 2010; Wiliam, 2006; Bell; Cowie, 2007, entre outros). Seu foco reside na atribuição de *feedback* contínuo, permitindo ajustes pedagógicos ao longo do percurso. A segunda visa realizar um balanço final do desempenho, informando a comunidade educacional e subsidiando decisões sobre a conclusão do processo, com base em critérios previamente estabelecidos.

Para Black e Wiliam (1998; 2006) e Harlen (2006), entre muitos outros, a avaliação das aprendizagens está, predominantemente, associada a um propósito somativo, cujo foco é a mensuração dos resultados. Já a avaliação para as aprendizagens está vinculada a propósitos formativos, voltados para a orientação do ensino e a regulação contínua dos processos de aprendizagem. Essa distinção ressalta a importância de utilizarmos a avaliação não apenas como instrumento de verificação, mas também como uma abordagem para melhorar o aprendizado ao longo do percurso educacional. Neste contexto, os propósitos da avaliação orientam a seleção dos momentos, os instrumentos e as informações a serem coletadas. Assim, a distinção entre avaliação formativa e somativa reside na dimensão do propósito.

Podemos analisar a diferença entre ambas por meio da perspectiva do papel do erro em cada abordagem. Na avaliação somativa, o erro é visto como uma “carência” permanente, pois não existe a intenção de se revisitar o conteúdo estudado. Já na AF, ele é considerado temporário, uma parte do processo de aprendizagem, onde o foco está em usá-lo para melhorar a compreensão e as habilidades do estudante. Para Gipps (1994) e Earl e Katz (2006), a principal distinção entre a AF e somativa reside no objetivo da utilização das evidências coletadas durante o processo avaliativo. Enquanto a segunda se concentra em medir resultados, a AF visa implementar melhorias tanto no ensino quanto na aprendizagem, promovendo um desenvolvimento contínuo. O diferencial está no uso intencional das informações obtidas sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Desta forma, uma mesma tarefa pode ser aplicada inicialmente de maneira formativa e, posteriormente, de forma somativa. Um exemplo disso é o processo de produção de texto, em que o

estudante elabora um rascunho, realiza uma revisão com base no *feedback* do professor ou de colegas e faz novas revisões antes de entregar a versão final para avaliação (Chappuis, 2009).

A avaliação formativa sob duas perspectivas

Na tradição de pesquisa francófona, a AF é considerada um mecanismo de regulação dos processos de aprendizagem, destacando a regulação como conceito-chave (Bonniol, 1989; Perrenoud, 1999). Já para os pesquisadores anglo-saxônicos, o *feedback* desempenha um papel importante na AF, muitas vezes sendo indistinguível dela (Black; Wiliam, 1998; 2006; Gipps, 1994; 1999; Shepard, 2001; Stiggins, 2004).

A abordagem teórica desenvolvida por pesquisadores francófonos enfatiza os processos cognitivos e metacognitivos inerentes ao estudante, como o autocontrole, a autoavaliação e a autorregulação. Esses estudos também têm promovido o desenvolvimento de modelos de ensino e aprendizagem mais complexos e integrados, que consideram o domínio de conteúdos e a capacidade de os alunos refletirem sobre o próprio processo de aprendizagem, ajustando suas estratégias.

Nessa ótica, o foco principal reside em investigar o processo de aprendizagem dos alunos com base nas teorias existentes, visando à aplicação de uma AF que os auxilie a autorregular seus percursos. O *feedback*, nesse contexto, é um componente relevante, embora não assuma um papel central no avanço das aprendizagens. A ideia é que, isoladamente, o *feedback* não assegura uma orientação eficaz, pois sua efetividade é influenciada por outros fatores, como a natureza das tarefas e os processos de regulação mobilizados por professores e estudantes. Além disso, nem toda regulação dos processos de aprendizagem está necessariamente vinculada à avaliação formativa (Perrenoud, 1999).

É importante investigar e compreender os processos cognitivos e metacognitivos dos estudantes, permitindo intervenções que os capacitem a regular as próprias aprendizagens. Nesse contexto, os estudantes assumem um papel central de responsabilidade, destacado e autônomo, e a AF se assemelha a um processo de autoavaliação, com a intervenção do professor minimizada.

Os pesquisadores anglo-saxões encaram a AF de maneira teórica e pragmática, destacando o suporte e a orientação que os professores oferecem aos estudantes para que eles possam resolver tarefas e desenvolver habilidades delineadas no currículo. Assim, a abordagem é um processo pedagógico intensamente direcionado e monitorado pelos professores, no qual o *feedback* assume um papel central,

já que é por meio dele que os professores informam aos estudantes sobre as aprendizagens, além de fornecer orientações para superar possíveis dificuldades.

Nesse contexto, constata-se uma crescente centralidade no papel do professor, considerando sua influência determinante nos resultados obtidos pelos estudantes. Um exemplo elucidativo é a autoavaliação: embora seja um processo protagonizado pelo estudante, sua eficácia está intrinsecamente vinculada às orientações e ao suporte contínuo oferecidos pelo professor durante o processo de ensino e aprendizagem.

Para os pesquisadores de tradição anglo-saxã, a AF é amplamente reconhecida como um mecanismo para aprimorar a aprendizagem dos estudantes, por meio de tarefas que refletem as demandas curriculares. Nessa perspectiva, há uma relação direta entre ela e o currículo, no qual o professor assume o controle de diversas responsabilidades, como identificar áreas prioritárias do currículo, selecionar um conjunto de tarefas, definir estratégias avaliativas e planejar o ensino de maneira abrangente e integrada.

Metodologia

Neste estudo exploramos qualitativamente as concepções de professores da educação básica sobre o conceito de avaliação formativa e os principais desafios enfrentados para utilizá-la na prática docente.

A pesquisa utilizou metodologia qualitativa, que busca compreender, de acordo com Gil (2008), fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, explorando significados, percepções e experiências individuais ou coletivas. Essa abordagem é importante para estudar questões complexas, onde elementos subjetivos e contextuais estão presentes na construção do conhecimento.

Utilizamos dados de entrevistas sobre AF, realizadas pelo Observatório de Educação do Grande ABC Paulista (ObeducGABC) em 2023, com 8 professoras de educação infantil e ensino fundamental, para desenvolver um formulário *Google Forms*, que foi dividido em duas partes. A primeira parte abordou o perfil dos entrevistados: dados demográficos, experiência docente, formação acadêmica e área de atuação; a segunda continha um conjunto de perguntas abertas e fechadas, destinadas a explorar o entendimento dos professores sobre o conceito e os desafios. O formulário foi enviado para mais de 200

professores da região do Grande ABC Paulista e do município de São Paulo, todavia, somente 78 responderam à pesquisa, realizada em 2024.

Os participantes tiveram liberdade para expressar suas opiniões em duas questões específicas: (1) “O que é a avaliação formativa?” - com essa pergunta, buscamos traçar um panorama geral das concepções dos professores sobre o conceito; (2) “Quais são os desafios para a utilização da avaliação formativa em sua prática docente?” - aqui buscamos identificar os desafios e as dificuldades enfrentadas para utilizar a AF.

Os dados foram explorados e interpretados com base na análise de conteúdo, processo que desenvolveu-se em três etapas: (1) pré-análise, fase em que se realizou uma leitura flutuante do material e a definição preliminar das categorias de análise; (2) exploração do material, etapa dedicada à codificação e categorização das informações, com o objetivo de identificar padrões e significados explícitos ou latentes; e (3) tratamento dos resultados e interpretação, momento no qual os dados foram analisados de maneira crítica, estabelecendo relações com referenciais teóricos e contextos específicos. Esse procedimento possibilitou uma abordagem sistemática e aprofundada da informação, conferindo rigor à investigação qualitativa (Bardin, 1977).

Resultados e discussão: a percepção dos professores sobre a avaliação formativa

A tabela 01 apresenta o perfil dos professores que participaram do estudo. A pesquisa revelou que a maioria dos docentes é do gênero feminino e atua há mais de 20 anos na docência. A maior parte reside no município de São Caetano do Sul e leciona no ensino fundamental. Quanto à formação acadêmica, 47% apresentam especialização, enquanto 27% possuem mestrado. A rede educacional predominante é a municipal (85%) e uma pequena parcela atua em redes estaduais (4%).

Tabela 1 – Perfil dos professores

Categoria	%	Categoria	%	
Gênero	Feminino	76	>20 anos	44
	Masculino	24	15-20 anos	16
Estado Civil	Casado	55	10-15 anos	15
	Separado/Divorciado	24	5-10 anos	13
Cidade de Residência	Solteiro	16	Menos de 5 anos	12
	Outros	5		
	São Caetano do Sul	43	Ensino Fundamental	36
	Santo André	23	Ensino Médio	34
	São Bernardo do Campo	14	Educação Infantil	30

Rede Educacional	São Paulo	12	Formação Acadêmica	Especialização	47
	Municípios vizinhos	8%		Mestrado	27
	Municipal	85		Graduação	17
	Municipal e Estadual	11		Doutorado	9
	Estadual	4			

* Alguns professores atuavam em mais de um nível de ensino.

Fonte: Elaboração dos autores.

Quanto aos resultados das concepções dos docentes sobre a AF, por se tratar de um estudo de caráter exploratório, optou-se por apresentá-los de forma integrada, sem subdivisões entre os grupos participantes. A análise dos dados permitiu identificar concepções recorrentes, que foram organizadas em categorias que expressam a AF. São elas: estratégia, *feedback*, ferramenta, mensuração, método ou método contínuo, monitoramento, observação, processo ou processo contínuo e verificação de desempenho. A seguir, cada uma dessas categorias está descrita, com base nos dados coletados.

A categoria 1 associa à AF algum tipo de estratégia, como pode ser visto no quadro 1:

Quadro 1 – A ideia de estratégia

Categorias	Participante	Respostas
Estratégia	55	É uma estratégia para conhecer pontos fortes e melhorias dos alunos e assim traçar uma rota de ensino/aprendizagem.

Fonte: Elaboração dos autores.

Para um participante, a AF é compreendida como uma estratégia pedagógica capaz de identificar tanto os pontos fortes quanto os aspectos a serem aprimorados na aprendizagem dos estudantes, favorecendo o reconhecimento das necessidades individuais. Tal compreensão aproxima-se das definições de Black e Wiliam (1998), Moss e Brookhart (2009), entre outros, que reconhecem a AF como prática orientadora da aprendizagem e promotora de decisões pedagógicas baseadas em evidências.

O quadro 2 apresenta a ideia de *feedback*:

Quadro 2 – A ideia de feedback

Categoria	Participante	Respostas
Feedback	54	É uma avaliação que fornece <i>feedback</i> durante o processo de aprendizagem.

	45	A avaliação formativa para a aprendizagem é um processo para dar <i>feedback</i> aos estudantes e aos professores.
--	----	--

Fonte: Elaboração dos autores.

Apenas dois docentes apontaram que a AF está relacionada ao *feedback*. Embora esse componente seja amplamente reconhecido como a característica mais relevante na literatura especializada (Sadler, 1997; Fernandes, 2008, entre muitos outros), estudos indicam que a formação docente sobre o tema ainda é incipiente, o que pode explicar a tendência de os professores da educação básica e do ensino superior oferecerem *feedbacks* mais centrados no aluno do que na tarefa ou nos processos de pensamento (ObeducGABC, 2024), contrariando as premissas de Hattie e Timperley (2007), que destacam a importância de *feedbacks* orientados ao processo e à autorregulação da aprendizagem.

O quadro 3 apresenta a ideia de ferramenta:

Quadro 3 – A ideia de ferramenta

Categoria	Participante	Resposta
Ferramentas	56	Uma ferramenta para auxiliar o professor a encontrar a dificuldade enfrentada pelo aluno.

Fonte: Elaboração dos autores.

Um participante do estudo indicou que a AF se associa à ideia de ferramenta para ajudar o professor a conhecer as dificuldades dos estudantes, o que se assemelha à premissa de estratégia. Essa indicação é vista como possibilidade de conhecer o que o estudante ainda precisa aprender e, com isso, melhorar a aprendizagem. Todavia, reduzir a AF apenas à função de ferramenta é limitar seu potencial formativo, desconsiderando suas dimensões contínuas, processuais e reflexivas.

O quadro 4 mostra a ideia de mensuração:

Quadro 4 – A ideia de mensuração

Categoria	Participante	Respostas
Mensurar	60	É aquela que mensura o desenvolvimento do aluno, apontando suas facilidades e dificuldades pedagógicas.
	62	Propor indicadores, mensuração, que me digam onde posso melhorar e onde consequentemente, meu aluno pode melhorar, mediante aos quesitos necessários à aprendizagem.

	48	É uma avaliação com o propósito de mensurar o processo de aprendizagem com o foco nas estratégias para a construção dessa aprendizagem.
--	----	---

Fonte: Elaboração dos autores.

Para esses três professores, a AF é vista principalmente como mensuração do desenvolvimento dos alunos, indo ao encontro de uma grande literatura na área (Black; Wiliam, 1998; 2006; Harlen, 2006, Gatti, et al. 2019; Maldonado-Fuentes, 2021; Garcia; Santos; Costa, no prelo). Embora a mensuração possa estar presente, ela não define a complexidade e a finalidade da avaliação formativa.

No quadro 5, apresenta-se a ideia de método:

Quadro 5 – A ideia de método

Categoria	Participante	Respostas
Método	77	É um meio, método onde o docente coleta informações, dados dos estudantes/alunos/crianças sobre seus saberes e não saberes, para assim reformular os métodos que conduzam a uma aprendizagem significativa.
	37	É um método utilizado para avaliar o desenvolvimento do aluno, para auxiliar na melhoria do ensino e progredir nos pontos fortes.
	39	É um método de ações para coletar e analisar dados que auxiliem na avaliação para aprendizagem dos estudantes.
	23	Entendo por avaliação formativa a aplicação de diversos métodos de aprendizagem para que o professor e a escola conheçam o nível de conhecimento obtido pelo estudante.
Método contínuo	40	É um método contínuo, um termômetro para saber onde e como o estudante precisa melhorar.
	25	É um método contínuo de avaliar o processo de ensino tanto para professores e alunos, bem como a escola durante o aprendizado.
	31	Um método contínuo de avaliação.
	50	Um método contínuo que ajuda os professores a monitorar o progresso dos alunos e identificar desafios que eles estejam enfrentando.
	58	É um método continuado para auxiliar os professores a monitorar os alunos e identificar desafios que eles estejam enfrentando à medida que aprendem.
	59	É um método contínuo que ajuda os professores a monitorar o progresso dos alunos.
	70	É um método contínuo que ajuda os professores a olhar a aprendizagem dos alunos com desafios e colaborando com o progresso.
	78	É um método de avaliar que ocorre de forma continuada e considera o ensino-aprendizagem como forma de monitoramento dos avanços e desafios, olhando o desenvolvimento do aluno.

Fonte: Elaboração dos autores.

Para esse grupo de 12 professores, a AF é compreendida como um método ou um método contínuo de coleta e análise de dados sobre o desenvolvimento dos alunos, com múltiplos objetivos, entre eles, o de ajustar e aprimorar o ensino e a aprendizagem, acompanhar os progressos e identificar os desafios enfrentados pelos estudantes. A literatura reconhece a importância de organizar um conjunto sistemático de procedimentos e técnicas para a utilização eficaz dessa abordagem, especialmente em relação às tarefas a serem propostas (Fernandes, 2008). Contudo, observa-se que, nas respostas analisadas, embora a perspectiva metodológica da avaliação formativa esteja presente, a dimensão do *feedback*, elemento essencial para promover a autorregulação da aprendizagem, ainda não foi plenamente incorporada à compreensão dos participantes.

O quadro 6 mostra a ideia de monitoramento:

Quadro 6 – A ideia de monitoramento

Categoria	Participante	Respostas
Monitorar	12	Uma avaliação de acompanhamento, gradativa e constante, por meio de atividades e projetos e não a medição do aprendizado por notas em provas e avaliações.
	13	É a análise e acompanhamento do trabalho com o estudante com o objetivo de adequar rotas de maior sucesso no processo ensino-aprendizagem.
	49	É um tipo de avaliação que monitora os desafios e avanços que seus alunos estejam enfrentando e, através desses resultados, saber seus próximos passos.
	32	É uma das formas que o professor tem de analisar e monitorar o aprendizado de seus alunos para poder sanar possíveis dúvidas e desenvolver habilidades ainda não alcançadas.
	42	Em minha opinião tem por objetivo acompanhar e “calibrar” os processos.
	51	É uma maneira de o professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos, procurando identificar possíveis dificuldades ou desafios que eles possam apresentar.
	63	Monitorar o aluno de forma a coletar dados sobre seu desenvolvimento, verificando dificuldades que ele apresenta, sendo possível rever e elaborar um plano de aula, conforme os resultados da avaliação.
	64	Avaliar pontos fortes e fracos do estudante, visando o seu aprendizado.
	66	É a avaliação de acompanhamento através de atividades simples para observar a evolução do desenvolvimento.

Fonte: Elaboração dos autores.

Em relação à ideia de monitoramento, nove professores indicaram que a AF é descrita como um processo gradativo, utilizado para monitorar o desenvolvimento dos estudantes por meio de atividades e projetos, em vez de se basear apenas em notas de provas. A ideia de monitoramento está inserida nesta

abordagem pois, segundo Brookhart (2008), este acompanhamento permite que o professor avalie de maneira contínua o progresso dos estudantes, identifique suas dificuldades e realize intervenções com orientações adequadas para que eles possam avançar. Esse processo envolve tanto a coleta de informações durante o aprendizado quanto a reflexão sobre as evidências de aprendizagem e desempenho dos estudantes, possibilitando ajustes imediatos no ensino (Black; Wiliam, 1998). Mas, novamente, o processo de *feedback* não foi citado por esses respondentes.

Alguns participantes, representados no quadro 7, associaram à AF a ideia de observação.

Quadro 7 – A ideia de observação

Categoria	Participante	Respostas
Observar	11	É um tipo de avaliação com objetivo de observar necessidades, a fim de melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. Tem base em critérios e metodologia contínua.
	73	Um processo de observação e análise, que pode ser compartilhado com o estudante, com o objetivo de identificar as aprendizagens.

Fonte: Elaboração dos autores.

Para esses participantes, a AF é um processo de observação. Para um professor, ela deve ser utilizada baseada em critérios, que visam identificar as necessidades e as aprendizagens dos estudantes. Para Chappuis (2009), a observação desempenha um papel importante no ciclo de AF, pois é uma das principais formas de coletar evidências sobre o aprendizado dos estudantes. A observação cuidadosa permite ao professor ajustar suas estratégias de ensino em tempo real, fornecendo intervenções e suporte personalizados. Trata-se de uma observação intencional, focada nos objetivos de aprendizagem e orientadora do *feedback* (Garcia et al., 2024).

O quadro 8 apresenta a ideia de processo:

Quadro 8 – A ideia de processo e processo contínuo

Categoria	Participante	Respostas
Processo ou Processo Contínuo	75	Realizada no dia a dia, como um processo, com os estudantes visando melhorar e ampliar os conhecimentos adquiridos.
	76	É o processo de reunir dados e dar retorno ao aluno, constantemente.
	67	A avaliação formativa é um processo que deve buscar quais são os conhecimentos prévios ou adquiridos em um determinado período, ou após um percurso de desenvolvimento, com o intuito de estabelecer novas propostas ou desafios.

	2	A avaliação é um processo dentro da formação do aluno e deve ser realizada todos os dias; serve para avaliar o processo de aprendizagem e também o processo de ensino.
	3	A avaliação é um processo que permite a reflexão sobre o que está sendo aprendido.
	8	Processo que possibilita o aprendizado de maneira gradual.
	10	É parte do processo de aprendizado, pensada em conjunto com os demais momentos pedagógicos.
	14	É (ou deve ser) um processo contínuo e interativo para dar <i>feedback</i> aos alunos e ajustar as estratégias e procedimentos de ensino.
	17	É um processo onde os dados coletados são usados para que haja ajustes no processo de ensino-aprendizagem.
	18	A avaliação formativa é um processo contínuo de avaliação que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo principal é monitorar e melhorar a aprendizagem dos alunos.
	19	Avaliação formativa é a avaliação que ocorre no decorrer do processo formativo do estudante.
	20	São as atividades processuais, não somativas.
	24	Entendo por avaliação formativa com processo continuado de aplicação de diversos métodos de aprendizagem para que o professor e a escola conheçam o nível de conhecimento obtido pelo estudante.
	30	É um processo contínuo que permite averiguar o aprendizado e dificuldades dos alunos.
	33	Avaliação processual ao longo do processo ensino-aprendizagem.
	35	É um processo que sempre faço no decorrer do desenvolvimento de uma habilidade para verificar o que o estudante aprendeu para ajustar meu planejamento.
	43	É uma avaliação contínua que visa o progresso do sujeito. É um processo.
	46	É um processo contínuo em que os professores conhecem os saberes e dificuldades de aprendizagens dos alunos no ensino e aprendizagem (atividades, trabalhos, entre outros).
	47	É um processo contínuo para conhecer o que o aluno sabe e as dificuldades na aprendizagem.
	57	É um processo de avaliação contínua, para o professor conseguir mediar seu trabalho em relação às aprendizagens dos estudantes
	69	É um processo de avaliação contínua. O professor faz o trabalho de acordo com a aprendizagem dos alunos.
	71	A avaliação formativa tem caráter processual e visa a confirmação da aprendizagem, é necessária do ponto de vista de utilizar os dados obtidos para recalcular a rota do ensino.
	74	Um processo de avaliação contínua com o objetivo de identificar a aprendizagem dos alunos. Um processo contínuo para ver as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Para esses participantes, a AF é entendida como um processo contínuo e interativo, similar ao descrito em outros estudos nacionais (Almeida; Rosistolato; Cerdeira, 2022; Nunes Jr et al., 2023; Santos;

Moreira, 2024) e internacionais (Black; Wiliam, 1998; 2006; 2009; Earl, 2003; Gipps, 1994; Gipps; Stobart, 2003; Brookhart, 2011), com o objetivo de acompanhar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas. Ela ocorre ao longo do processo formativo, permitindo o replanejamento para uma aprendizagem gradual e progressiva. Assim, a AF é vista como uma abordagem para reorientar o percurso pedagógico.

No quadro 9, os professores associaram à AF à ideia de verificação de desempenho:

Quadro 9 – A ideia de verificação do desempenho

Categoria	Participante	Respostas
Verificar Desempenho	5	Verificação do desempenho do aluno, identificando as habilidades que ele já possui e quais precisam ser desenvolvidas.
	16	Avaliar a "formação" do estudante, entendendo suas especificidades de desempenho e como desenvolver melhor suas habilidades pessoais.
	27	É uma verificação contínua do desempenho do aluno.
	29	É a verificação diária, semanal, mensal sobre o desempenho que os alunos absorveram diante do conteúdo proposto.
	52	Acredito que a avaliação formativa sirva para ver o desempenho dos alunos e reconhecer potencialidades e discutir/trabalhar defasagens.
	72	Avaliar o desempenho do aluno no dia, melhorando assim também nossos conceitos e habilidades.

Fonte: Elaboração dos autores.

Para este grupo, a AF é compreendida como uma verificação do desempenho do aluno, com o objetivo de identificar tanto as habilidades já desenvolvidas quanto as que necessitam de aprimoramento. Tal situação se aproxima de uma forma de mensuração, por meio de notas (Black; Wiliam, 1998; 2006; Harlen, 2006, Gatti, et al., 2019; Maldonado-Fuentes, 2021; Garcia; Santos; Costa, no prelo).

Sintetizando, a AF, para esse grupo de profissionais, assume diferentes sentidos: estratégia, *feedback*, ferramenta, mensuração, método contínuo, monitoramento, observação, processo ou processo contínuo, e verificação de desempenho. Essa diversidade de concepções reflete uma visão multifacetada do tema, parcial, limitada e heterogênea, muito possivelmente influenciada pelas realidades históricas, culturais, sociais, políticas e formativas que vivem os professores. Outra possível explicação para tais diferenças, reside no fato de que as referências e documentos normativos (leis, resoluções, pareceres, entre outros) no Brasil, sobre a AF, tanto na formação inicial quanto continuada, não tratam direta e sistematicamente da avaliação formativa (Garcia et al., 2024).

Os desafios para o uso da avaliação formativa

Os participantes do estudo indicaram um conjunto de desafios para a utilização da AF: (1) um grupo de aproximadamente 63% apontou o tempo, seja em sala de aula com os afazeres diários, ou para preparar as aulas com base nos dados obtidos pela AF, como um dos principais obstáculos para usar essa abordagem; (2) quase 25% dos participantes mencionaram a dificuldade em encontrar estratégias apropriadas; (3) cerca de 18% relataram certa resistência dos estudantes, que tendem a valorizar mais os incentivos provenientes das notas; (4) cerca de 13% destacaram a falta de apoio da gestão escolar como um fator limitante. Os dados também mostram que cerca de 12% dos participantes não utilizam a AF. Por fim, a pesquisa revela que um pouco mais de 60% não tiveram este conteúdo na formação inicial e mais de 30%, na formação continuada. De fato, a literatura havia apontado que a implantação e o uso da AF representam um desafio para muitos professores (Bennett, 2011; Black; Wiliam, 1998).

Alguns desses achados já haviam sido identificados por pesquisadores (Hadji, 2001; Pytlowanci, 2017; ObeducGABC, 2023), como os problemas relacionados à falta de formação e tempo dos docentes. Todavia, ressaltamos que alguns desses desafios, especialmente os itens 1, 2 e 3, dizem respeito ao pouco conhecimento do docente sobre o tema, que ainda é raramente abordado na formação inicial e continuada (ObeducGABC, 2023; Garcia et al., 2024).

A percepção de falta de tempo como um desafio indica, a nosso ver, a pouca compreensão sobre a AF e seus elementos como o *feedback*, a autoavaliação e a avaliação por pares. A adoção dessa abordagem não impõe ao professor sobrecarga adicional, pois trata-se de uma prática integrada ao cotidiano do processo de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2008; entre outros). A AF necessita estar inserida na profissionalidade docente.

A resistência dos estudantes, destacada por alguns professores, pode refletir a falta de uma prática comunicacional adequada nos processos avaliativos, a qual está diretamente relacionada à má formação dos professores sobre o tema. É importante reconhecer que avaliar exige não apenas domínio de fundamentos, instrumentos e estratégias, mas também uma prática comunicacional bem estruturada, capaz de organizar e impulsionar a aprendizagem. Essa comunicação deve ser um meio para promover o diálogo e a reflexão contínuos, essenciais para estimular a emancipação dos alunos, permitindo que se tornem mais autônomos e críticos em relação ao seu próprio aprendizado (Guilherme, 2024).

Por outro lado, a dificuldade em encontrar estratégias nos parece legítima, pois os cursos de formação de professores, em geral, carecem de enfoque na avaliação formativa (Garcia; Mielo; Wandercil, 2023; Garcia et al., 2024). Efetivamente, os professores têm dificuldades de traduzir seu entendimento sobre a AF em prática devido, entre outras questões, à falta de estratégias (Robinson et al, 2014).

Em relação à falta de apoio da gestão escolar, podemos inferir diversas causas, incluindo a falta de formação em AF, já que, na maioria das redes, diretores e coordenadores pedagógicos também não a possuem. Para muitos gestores, formar professores em temas que desconhecem ou não dominam é um grande desafio. Além do mais, esses profissionais são formados nos mesmos cursos que os professores.

Os gestores, apesar do discurso de que a AF deve fazer parte do contexto para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, não conhecem o tema, suas estratégias ou mesmo elementos teóricos e metodológicos para realizar este tipo de trabalho (Garcia et al., 2024).

Por fim, é relevante destacar que mais de 90% dos profissionais indicaram interesse em participar de formações voltadas para a AF. Esse dado revela uma forte demanda entre os docentes sobre essa abordagem, evidenciando o reconhecimento do tema.

Considerações finais

Várias concepções foram indicadas sobre o que é AF, revelando que o conceito não é bem compreendido pelos profissionais que fizeram parte deste estudo. A compreensão é majoritariamente empírica, em detrimento de uma fundamentação baseada em evidências teóricas sobre o tema, o que pode influenciar tanto a disposição para adotar essa abordagem quanto sua implementação e uso.

As categorias mais mencionadas associavam o tema a algum tipo de método, formas de monitoramento e, principalmente, a um processo contínuo. Embora se possa entender que esta abordagem necessita de uma organização estruturada (um método) e que o acompanhamento (monitoramento) é uma parte importante dessa abordagem, além de ser um processo contínuo, a presença do *feedback* como característica central quase não esteve presente. Essa falta sugere que, apesar do reconhecimento de alguns aspectos teóricos, os educadores podem não estar plenamente conscientes da importância do *feedback* para esta abordagem.

Essa multiplicidade de entendimentos e a considerável falta de uniformidade podem indicar, por um lado, a diversidade de contextos históricos, culturais, sociais e formativos desses professores; por

outro, certamente indicam lacunas na formação desses profissionais quanto à compreensão da abordagem.

Vários desafios foram identificados, com destaque para a falta de tempo e a dificuldade em encontrar estratégias adequadas. Tais obstáculos estão relacionados, em grande parte, à falta de formação adequada sobre o tema, mostrando a necessidade de formações específicas que ajudem os professores a terem melhor entendimento sobre a AF. É igualmente importante que os gestores estejam mais engajados, proporcionando condições de trabalho que facilitem a aplicação da avaliação formativa.

Nossos dados reforçam a urgência de repensar os currículos da formação inicial e os programas de formação continuada, de modo a incorporar, de forma sistemática e fundamentada, os princípios da AF. A escassez de compreensão teórica sólida, aliada à desconsideração do papel central do *feedback*, apontam para a necessidade de formação docente que articule teoria e prática de maneira crítica e contextualizada. Nesse sentido, políticas educacionais devem priorizar a oferta de formações específicas, com foco na construção de saberes docentes que transcendam a mera operacionalização de métodos e favoreçam a compreensão e o uso da AF como uma prática pedagógica centrada na aprendizagem. Os gestores escolares têm papel importante no apoio e na criação de condições institucionais para o trabalho dos professores com a avaliação formativa.

Destacamos, por fim, que a AF, realizada no próprio contexto da sala de aula, não demanda custos adicionais e tem se mostrado uma prática eficaz para promover a aprendizagem, constituindo-se em uma oportunidade relevante para qualificar os processos de ensino e aprimorar a formação discente.

Agradecimentos: Ao Observatório de Educação do Grande ABC (ObeducGABC) e seus pesquisadores.

Referências

- ALMEIDA, A. B.; ROSISTOLATO, R. P. R.; CERDEIRA, D. G. S. Conceptions and assessment practices in Rio de Janeiro municipal schools. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, out./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003593>.
- ANDRADE, H. L.; HERITAGE, M. **Using Formative Assessment to Enhance Learning, Achievement, and Academic Self-Regulation**. New York: Routledge, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELL, B.; COWIE, B. **Formative assessment and science education**. Dordrecht: Springer, 2007. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/240321665_Formative_assessment_and_science_education. Acesso em: 3 ago. 2025.

BENNETT, R. E. Formative assessment: a critical review assessment in education. **Principles Policy and Practice**, [s. l.], n. 18, p. 5-25, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>.

BIGGS, J. **Teaching for quality learning at university**. Buckingham: Open University Press, 1998. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/215915395_Teaching_for_Quality_Learning_at_University. Acesso em: 3 ago. 2025.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, London, v. 5, n. 1, p. 7-74, jul. 1998. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>.

BLACK, P.; WILIAM, D. **Assessment for learning**: putting it into practice. Maidenhead: Open University Press, 2006.

BLACK, P.; WILIAM, D. Developing the theory of formative assessment. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 5-31, fev. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971.

BONNIOL, J. **La régulation des apprentissages en situation scolaire**. Paris: Éditions ESF, 1989.

BROOKHART, S. M. **Feedback that moves writers forward**: how to escape correct-all feedback traps. Alexandria: ASCD, 2019.

BROOKHART, S. M. **Formative assessment strategies for every classroom**: an ASCD action tool. Alexandria: ASCD, 2006.

BROOKHART, S. M. **Grading and learning**: practices that support student achievement. Bloomington: Solution Tree Press, 2011.

BROOKHART, S. M. **How to give effective feedback to your students**. Alexandria: ASCD, 2008.

BROOKHART, S. M. Successful students' formative and summative uses of assessment information. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 153-169, jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/09695940123775>.

CHAPPUIS, J. **Seven strategies of assessment for learning**. Upper Saddle River: Pearson Education, 2009.

EARL, L. M. **Assessment as learning**: using classroom assessment to maximize student learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003.

EARL, L. M.; KATZ, S. **Leading schools in a data-rich world: harnessing data for school improvement.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.

ERICKSON, F. Some thoughts on 'proximal' formative assessment of student learning. **Yearbook of the National Society for Study of Education**, [s. l.], v. 106, n. 1, p. 186–216, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-7984.2007.00102.x>. Acesso em: 3 ago. 2025.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008. DOI: 10.18222/eae194120082065.

GARCIA, P. S.; MIELO, E. P.; WANDERCIL, M. Formação de professores em avaliação educacional: um estudo sobre as matrizes e as ementas dos cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93728>.

GARCIA, P. S. et al. **Avaliação formativa da aprendizagem**: um estudo exploratório. São Carlos: Pedro e João, 2024.

GARCIA, P. S.; SANTOS, P. R. R.; COSTA, N. V. Entre as inovações e ceticismo: professores do ensino superior diante da avaliação com o uso da inteligência artificial. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, [2024]. No prelo.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 27 abr. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIPPS, C. **Beyond testing**: towards a theory of educational assessment. London: Falmer Press, 1994.

GIPPS, C. Socio-cultural aspects of assessment. **Review of Research in Education**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 355-392, jan. 1999. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X024001355>.

GIPPS, C.; STOBART, G. Alternative assessment. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. L. (org.). **International Handbook of Educational Evaluation**. Dordrecht: Springer, 2003. p. 549-576.

GUILHERME, V. S. A. A. **Comunicação relativa aos processos de avaliação**: um estudo realizado com professores do ensino fundamental anos iniciais. 2024. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/browse/title?scope=71d695b8-8c5f-4807-bbe7-f9c2311fd79b>. Acesso em: 7 fev. 2025.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARLEN, W. Assessment for learning and assessment of learning. In: HARLEN, W. (ed.). **ASE Guide to Primary Science**. Hatfield: Association for Science Education, 2006.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

HERITAGE, M. Formative assessment: what do teachers need to know and do? **Phi Delta Kappan**, [s. l.], v. 89, n. 2, p. 140–145, 2007. Disponível em: <https://kappanonline.org/formative-assessment-heritage/>. Acesso em: 3 ago. 2025.

LIPNEVICH, A. A.; SMITH, J. K. **The Cambridge handbook on instructional feedback**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

MALDONADO-FUENTES, A. C. Representación escolarizada de la evaluación: un aprendizaje social profesional. **Alteridad: revista de educación**, Ecuador, v. 16, n. 2, p. 184-197, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.02>.

MOSS, C. M.; BROOKHART, S. M. **Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders**. Alexandria: ASCD, 2009.

NUNES JR, F. G. *et al.* Avaliação de aprendizagem na percepção do docente. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 4, n. 1, p. 49–59, 2023. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/169>. Acesso em: 27 abr. 2025.

OBEDUCGABC. **Avaliação formativa**: concepções de professores. São Caetano do Sul: USCS, 2023. Relatório interno.

OBEDUCGABC. **Avaliação formativa**: o feedback em destaque. São Caetano do Sul: USCS, 2023. Relatório interno.

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

PYTLOWANCIW, R. **A avaliação formativa no ensino de ciências na ótica de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186402>. Acesso em: 27 abr. 2025.

ROBINSON, J. *et al.* The impact of an alternative professional development model on teacher practices in formative assessment and student learning. **Teacher Development: an international journal of teachers' professional development**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 141-162, 2014. DOI: 10.1080/13664530.2014.900516.

SADLER, D. R. Formative assessment: revisiting the territory. **Assessment in Education**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 77-84, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>.

SADLER, D. R. Specifying and promulgating achievement standards. **Oxford Review of Education**, London, v. 12, n. 2, p. 191-209, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305498870130207>.

SANTOS, A. B.; MOREIRA, A. L. O. R. Avaliação formativa na perspectiva de professores do noroeste do Paraná. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 39, n. 121, p. 1-17, abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2024.121.15369>.

- SHEPARD, L. **The role of assessment in a learning culture**. 2001. Disponível em: <https://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/The%20Role%20of%20Assessment%20in%20a%20Learning%20Culture.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- STIGGINS, R. J. **Assessment for learning**: a key to motivation and achievement. Boston: Pearson, 2004.
- STIGGINS, R. J.; CONKLIN, N. F. **Assessment in the classroom**. New York: Teachers College Press, 1992.
- TREVISAN, N. P. Concepções de professores de língua portuguesa sobre avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, p. e10221, 2024. DOI: 10.18222/eae.v35.10221.
- WILIAM, D. **Embedded formative assessment**. Bloomington: Solution Tree, 2011.
- WILIAM, D. Formative assessment: the bridge between teaching and learning. **Voices from the Middle**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 15-20, dez. 2013. DOI: 10.58680/vm201324461.
- WILIAM, D. Formative assessment: getting the focus right. **Educational Assessment**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 283-289, 2006. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15326977ea1103&4_7.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

GARCIA, Paulo Sérgio; THOMAZINI, Hélida Lúcia Paulini; SOBRAL, Renata Maria; BRITO, Carlos Alexandre Felício. Avaliação formativa: um estudo sobre a compreensão docente e seus desafios na prática pedagógica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11972>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, Escrita – Primeira Redação e Escrita – Revisão e Edição: Paulo Sérgio Garcia, Hélida Lúcia Paulini Thomazini, Renata Maria Sobral e Carlos Alexandre Felício Brito.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Durante a preparação e o desenvolvimento deste manuscrito, não foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial. Os autores assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Revisora: Adriana Maria Putini Assi (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

Sobre os autores:

PAULO SÉRGIO GARCIA é doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, professor titular da Universidade Municipal de São Caetano do Sul e dos cursos de graduação e pós-graduação, mestrado e doutorado. Coordenador do Observatório de Educação do Grande ABC. C.V. <http://lattes.cnpq.br/2439948567884997>.

HELIDA LUCIA PAULINI THOMAZINI é doutoranda em educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, mestra em Ciências pela USP, pesquisadora do Observatório de Educação do Grande ABC, supervisora de ensino na Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul. C.V. <http://lattes.cnpq.br/3862555499001807>.

RENATA MARIA SOBRAL é doutoranda em educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, mestra em educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, pesquisadora do Observatório de Educação do Grande ABC, supervisora de ensino na Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul. C.V. <http://lattes.cnpq.br/2243341748221966>.

CARLOS ALEXANDRE FELÍCIO BRITO é doutor em educação física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, professor titular da Universidade Municipal de São Caetano do Sul e dos cursos de graduação e pós-graduação, mestrado e doutorado. CV: <http://lattes.cnpq.br/3357632901736816>.

Recebido em 23 de maio de 2025
Versão corrigida recebida em 10 de setembro de 2025
Aprovado em 16 de dezembro de 2025