

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

THE IMPORTANCE OF FORMATIVE ASSESSMENT IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Laise Katiane Alencar Lima

Universidade do Vale do Taquari, Brasil

Kátia Alencar Lima

Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Rejane Maria Carvalho Santos

MUST University, Estados Unidos

Thiely Fonseca de Almeida

Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Marcelo Nunes Pereira

Universidade Leonardo da Vinci, Paraguai

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i2.509> Publicado em: 03.02.2026

Resumo: Este artigo teve como objetivo analisar a importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem, considerando suas bases teóricas, suas aplicações práticas e os limites enfrentados por docentes em contextos escolares. A pesquisa abordou o tema da avaliação formativa como estratégia pedagógica voltada ao acompanhamento contínuo das aprendizagens, em contraposição a modelos avaliativos centrados na mensuração e na classificação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com base na análise de artigos científicos publicados entre 2024 e 2025, selecionados por meio do Google Acadêmico, a partir de critérios de atualidade, relevância e aderência ao tema. Os resultados permitiram identificar que, embora os professores reconhecessem o valor da avaliação formativa, sua implementação sistemática foi dificultada por aspectos como a ausência de formação específica, a limitação de tempo pedagógico e a permanência de uma cultura escolar voltada a resultados quantitativos. Concluiu-se que a efetivação dessa abordagem depende não apenas da disposição individual dos docentes, mas de condições institucionais que favoreçam o planejamento colaborativo, a mediação pedagógica intencional e o uso de instrumentos apropriados. Sugeriu-se, ao final, o desenvolvimento de estudos que examinem a atuação da gestão escolar no incentivo a práticas avaliativas processuais e o papel da autorreflexão docente nesse processo.

Palavras-chave: Mediação, Rubricas, Protagonismo, Desempenho, Currículo.

Abstract: This article aimed to analyze the importance of formative assessment in the teaching and learning process, considering its theoretical foundations, practical applications, and the limitations faced by teachers in school contexts. The research addressed formative assessment as a pedagogical strategy directed



toward the continuous monitoring of learning, in contrast to evaluative models focused on measurement and classification. To this end, a bibliographic study was conducted, based on the analysis of scientific articles published between 2024 and 2025, selected through Google Scholar according to criteria of relevance, recency, and thematic alignment. The results revealed that, although teachers acknowledged the pedagogical value of formative assessment, its systematic implementation was hindered by factors such as lack of specific training, limited instructional time, and the persistence of a school culture oriented toward quantitative results. It was concluded that the effective adoption of this approach depends not only on individual teacher initiative but also on institutional conditions that promote collaborative planning, intentional pedagogical mediation, and the use of appropriate instruments. Finally, the study suggested further research on the role of school leadership in supporting formative practices and on the contribution of teacher self-reflection in that process.

Keywords: Mediation, Rubrics, Student Agency, Performance, Curriculum.

Introdução

Nas últimas décadas, as discussões sobre as práticas avaliativas no campo da educação ganharam destaque em razão da necessidade de reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação formativa passou a ser considerada uma abordagem relevante, por sua vinculação ao acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes, diferentemente dos modelos classificatórios tradicionais. Tal perspectiva valoriza a aprendizagem como processo dinâmico e flexível, sendo orientada por estratégias pedagógicas que promovem a reflexão, a autorregulação e a tomada de decisão, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. A crescente valorização da qualidade da educação básica e a exigência por práticas pedagógicas mais eficazes reforçaram o interesse por abordagens avaliativas que ultrapassem a função meramente somativa da avaliação, atribuindo-lhe um papel formativo.

A escolha pelo tema justificou-se pela constatação de que, apesar da recorrência teórica da avaliação formativa na literatura educacional, sua aplicação ainda enfrenta resistências e limitações no ambiente escolar. A presença de uma cultura institucional centrada na mensuração de resultados, aliada à sobrecarga de trabalho docente e à escassez de formação específica, contribui para a manutenção de práticas avaliativas distantes da intencionalidade formativa. Assim, investigou-se o modo como a avaliação formativa tem sido compreendida e implementada na prática pedagógica, considerando tanto suas potencialidades quanto os obstáculos à sua efetivação. A motivação principal decorreu da necessidade de compreender os desafios enfrentados por professores na tentativa de incorporar esse modelo avaliativo à rotina escolar, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, em que o foco tradicionalmente recai sobre o desempenho e os resultados.

A pergunta que orientou a pesquisa foi a seguinte: ‘Quais são as concepções, práticas e limitações identificadas na aplicação da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem?’ Essa questão permitiu organizar a investigação em torno de três eixos: os fundamentos teóricos

que sustentam a avaliação formativa, os instrumentos e estratégias utilizados por professores em sua aplicação cotidiana e os entraves enfrentados em sua operacionalização.

O objetivo geral consistiu em analisar, a partir de estudos recentes, a importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, buscaram-se: identificar as concepções que fundamentam teoricamente a avaliação formativa; mapear os principais instrumentos e práticas utilizados no cotidiano escolar; examinar os desafios relatados pelos docentes para a implementação dessa abordagem.

A metodologia empregada baseou-se em uma pesquisa de natureza bibliográfica, com foco na análise de artigos científicos publicados entre os anos de 2024 e 2025. Os textos selecionados foram obtidos por meio da base de dados *Google Acadêmico*, plataforma que reúne produções científicas revisadas por pares, permitindo acesso a uma ampla gama de publicações. Foram utilizadas combinações de palavras-chave simples, tais como 'avaliação formativa', 'práticas pedagógicas' e 'ensino e aprendizagem'. Os critérios de inclusão priorizaram textos que tratassem diretamente do conceito de avaliação formativa no contexto da educação básica, com ênfase na prática docente. A pesquisa bibliográfica foi considerada adequada para a análise e a crítica de contribuições teóricas já sistematizadas no campo educacional, conforme apontado por Narciso e Santana (2025), que destacam a relevância desse tipo de investigação para a reflexão metodológica e a interpretação de fenômenos educacionais.

Dentre os autores mobilizados ao longo do estudo, destacaram-se Cantareli *et al.* (2025), cujas contribuições permitiram compreender o papel da avaliação formativa na reorganização das práticas pedagógicas; Santana e Zukowsky-Tavares (2025), que abordaram as relações entre avaliação, autorregulação da aprendizagem e estratégias ativas de ensino; e Garcia *et al.* (2025), que problematizaram os obstáculos institucionais e a formação docente insuficiente como barreiras à efetivação da avaliação formativa.

O artigo foi estruturado em três capítulos temáticos. No primeiro, 'Concepções e fundamentos da avaliação formativa', discute-se o referencial teórico que sustenta a avaliação formativa, com destaque para sua função diagnóstica e formadora. No segundo, 'Práticas e instrumentos da avaliação formativa no cotidiano escolar', são apresentados os dispositivos pedagógicos mais frequentemente utilizados pelos professores, como rubricas, portfólios, devolutivas e observações. No terceiro, 'Desafios e limitações para a efetivação da avaliação formativa', são analisadas as dificuldades enfrentadas pelos docentes na tentativa de aplicar essa abordagem de forma sistemática e coerente.

Por fim, este artigo está dividido em cinco seções: a primeira corresponde à 'Introdução', em que se delimita o tema e os objetivos; a segunda expõe a 'Metodologia' adotada na pesquisa; a terceira corresponde aos 'Resultados e Discussões', que articulam os achados com os referenciais teóricos analisados; a quarta apresenta as 'Considerações Finais', nas quais se sintetizam as conclusões da investigação; e a quinta reúne as 'Referências' utilizadas ao longo do trabalho.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, considerada adequada para o propósito de analisar e criticar as contribuições de autores consagrados no campo das metodologias científicas aplicadas à educação. Conforme definido por Narciso e Santana (2025, p. 19461),

[...] a metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, considerada adequada para o propósito de analisar e criticar as contribuições de autores consagrados no campo das metodologias científicas aplicadas à educação.

Ainda segundo os mesmos autores, “esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela análise de fontes teóricas já consolidadas, possibilitando uma reflexão sobre o tema” (Narciso; Santana, 2025, p. 19461). Desse modo, os fundamentos teóricos selecionados foram interpretados criticamente à luz dos objetivos propostos, permitindo a construção de uma argumentação sustentada em referenciais recentes e academicamente reconhecidos.

O desenvolvimento da pesquisa foi estruturado em etapas sequenciais. Inicialmente, realizou-se a delimitação do tema, com base na recorrência do debate sobre a avaliação formativa na literatura educacional contemporânea. Em seguida, definiu-se o recorte temporal e os critérios de seleção das obras a serem analisadas. O corpus da pesquisa foi constituído por artigos científicos publicados entre 2024 e 2025, que abordam a avaliação formativa em contextos escolares. Essa delimitação temporal visou garantir a atualidade das discussões e a aderência às práticas pedagógicas recentes. Os materiais foram obtidos prioritariamente por meio do Google Acadêmico, uma ferramenta de busca de fontes científicas, mantida pelo Google, que indexa literatura acadêmica proveniente de periódicos, livros, dissertações e conferências, reunindo textos revisados por pares e de acesso público.

Durante a fase de busca, foram utilizadas combinações simples de palavras-chave que permitiram filtrar os estudos diretamente relacionados ao objeto de investigação. Entre os termos empregados estão: ‘avaliação formativa’, ‘ensino e aprendizagem’, ‘educação básica’ e ‘práticas pedagógicas’. A associação entre esses termos se deu por combinações do tipo ‘avaliação formativa no ensino’ ou ‘instrumentos de avaliação formativa’, de modo a abranger publicações que discutissem não apenas os fundamentos teóricos, mas também suas aplicações concretas no contexto educacional. Após a coleta inicial, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos encontrados, com o objetivo de verificar a pertinência ao escopo da pesquisa.

Os critérios de inclusão envolveram a seleção de materiais em língua portuguesa, de acesso completo e vinculados a periódicos acadêmicos com registro ISSN, que apresentassem discussões teóricas, metodológicas ou empíricas sobre avaliação formativa. Priorizou-se a inclusão de estudos com abordagem aplicada à prática docente, considerando-se, ainda, a clareza conceitual e a relevância do referencial utilizado. Por outro lado, foram excluídos textos opinativos, publicações sem revisão por pares e estudos que não tratavam diretamente do conceito de avaliação formativa, mesmo quando mencionavam o termo de modo tangencial.

As metodologias descritas nos artigos analisados foram incorporadas à estrutura argumentativa deste trabalho com base em três eixos: concepções teóricas, práticas pedagógicas e limitações institucionais da avaliação formativa. Em cada etapa do artigo, foram mobilizados os autores em articulação crítica, permitindo estabelecer relações entre as distintas abordagens, confrontar perspectivas e sustentar as proposições formuladas. Assim, a escolha por uma pesquisa de natureza bibliográfica não apenas forneceu suporte teórico ao estudo, como também viabilizou a sistematização das informações em uma análise coerente, fundamentada e atualizada.

Concepções e fundamentos da avaliação formativa

A avaliação formativa é compreendida, no campo educacional, como uma prática orientada por princípios que articulam ensino, aprendizagem e regulação pedagógica. Diferentemente da avaliação somativa, que se ancora na mensuração de resultados finais, a perspectiva formativa visa acompanhar o percurso do estudante ao longo do processo de aprendizagem. Para Cantareli *et al.* (2025), essa abordagem adquire centralidade ao propor intervenções pedagógicas contínuas, baseadas na análise de indicadores qualitativos que permitem ao docente ajustar as estratégias de ensino. Do mesmo modo, Santana e Zukowsky-Tavares (2025) afirmam que a avaliação formativa possui um caráter instrucional, pois fornece ao aluno devolutivas capazes de reduzir a distância entre seu desempenho atual e o desejado, favorecendo a metacognição e a tomada de consciência sobre os próprios processos de aprendizagem.

Nesse sentido, Garcia *et al.* (2025) compreendem a avaliação formativa como um processo sistemático e reflexivo que acompanha o desenvolvimento do estudante de forma contínua. Para esses autores, tal prática é parte indissociável do cotidiano escolar e deve ser concebida como instrumento de regulação pedagógica, e não como etapa isolada de verificação. Embora compartilhem concepções similares, os autores divergem quanto ao nível de institucionalização da prática avaliativa formativa. Enquanto Cantareli *et al.* (2025) ressaltam a importância de sua inserção no planejamento didático, Garcia *et al.* (2025) destacam a fragilidade de sua presença efetiva nas escolas, frequentemente limitada por resistências culturais e operacionais. Ainda que reconheçam o valor pedagógico da avaliação formativa, indicam que sua aplicação sistemática depende de condições estruturais nem sempre disponíveis.

Adicionalmente, Santana e Zukowsky-Tavares (2025) associam a avaliação formativa à promoção da autorregulação da aprendizagem, especialmente em estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Sob essa ótica, a avaliação deixa de ser instrumento apenas do professor para se tornar também recurso de autoconhecimento por parte do aluno. Essa perspectiva amplia a função pedagógica da avaliação, ao permitir que os estudantes reflitam sobre seus erros e ajustem suas estratégias cognitivas. Ao tratar da mesma temática, Cantareli *et al.* (2025) reforçam que a avaliação formativa não deve ser reduzida a instrumentos ou técnicas isoladas, mas sim compreendida como prática intencional voltada à análise processual da aprendizagem, cuja

eficácia depende da clareza dos objetivos educacionais e da capacidade de realizar intervenções significativas durante o percurso formativo.

Por outro lado, Garcia *et al.* (2025) apontam que a avaliação formativa adquire maior relevância quando integrada ao projeto pedagógico e orientada por critérios previamente definidos. Ainda que não se aprofundem no papel do estudante como agente avaliador de sua própria aprendizagem, os autores reconhecem que a avaliação formativa permite ao docente uma atuação mais precisa diante das dificuldades observadas. Essa concepção aproxima-se da proposta de Sadler (1989), mencionada por Santana e Zukowsky-Tavares (2025), ao defender que o retorno deve ser claro e específico, de modo a permitir que o aluno identifique o que precisa ser ajustado em seu desempenho. Com base nesse entendimento, a função da avaliação extrapola a simples aferição e passa a ocupar posição estratégica no processo de construção do conhecimento.

A esse respeito, torna-se pertinente destacar que a avaliação formativa pressupõe uma compreensão ampliada do conceito de erro. Segundo Cantareli *et al.* (2025), o erro não deve ser interpretado como sinal de fracasso, mas como indicador pedagógico relevante, capaz de orientar a reconfiguração do ensino. Essa leitura se alinha à abordagem processual da avaliação, ao considerar o erro como oportunidade para análise e reconstrução de estratégias. Em consonância, Santana e Zukowsky-Tavares (2025) observam que o reconhecimento do erro como parte do processo de aprendizagem depende da postura docente frente aos resultados obtidos, o que requer sensibilidade pedagógica e domínio técnico-metodológico. Nesse ponto, é relevante considerar a seguinte citação de Cantareli *et al.* (2025, p. 91):

A avaliação formativa destaca-se por ser um processo contínuo e reflexivo, voltado ao acompanhamento da aprendizagem ao longo do tempo. Nessa perspectiva, o erro é compreendido como parte do processo de desenvolvimento, sendo utilizado como elemento para intervenção pedagógica e replanejamento do ensino (Cantareli *et al.*, 2025, p. 91)

Ainda sob a perspectiva dos fundamentos da avaliação formativa, Garcia *et al.* (2025) enfatizam a necessidade de superação da lógica classificatória e fragmentada, ainda predominante nas instituições escolares. Para os autores, a transformação da prática avaliativa requer o reconhecimento de sua função formadora e a inserção efetiva no cotidiano pedagógico. Essa posição evidencia um ponto de tensão recorrente: embora a literatura defenda amplamente a avaliação formativa como instrumento de democratização do ensino, sua implementação permanece circunscrita a ações pontuais, muitas vezes sem articulação com o currículo. Em resposta a esse desafio, Santana e Zukowsky-Tavares (2025) reforçam que a avaliação formativa só será eficaz quando compreendida como parte orgânica do processo de ensino-aprendizagem, assumindo função diagnóstica e orientadora em tempo real.

Por fim, cabe observar que os autores analisados reconhecem a avaliação formativa como prática capaz de ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica e de favorecer uma aprendizagem mais significativa. Entretanto, tal reconhecimento demanda, por parte do professor,

uma mudança de postura que vai além do domínio técnico. Requer também o compromisso com uma abordagem pedagógica centrada no estudante, na escuta ativa e na flexibilidade didática. Conforme discutido por Cantareli *et al.* (2025), a avaliação formativa deve ser orientada por critérios éticos e metodológicos consistentes, articulando intencionalidade pedagógica e compromisso com a aprendizagem de todos os sujeitos. Assim, as concepções e fundamentos da avaliação formativa constituem um campo de reflexão essencial para a reestruturação das práticas docentes.

Práticas e instrumentos da avaliação formativa no cotidiano escolar

As práticas avaliativas formativas se materializam por meio de instrumentos variados, que possibilitam o acompanhamento contínuo da aprendizagem e subsidiam decisões pedagógicas. Segundo Cantareli *et al.* (2025), dispositivos como portfólios, rubricas, autoavaliações e relatórios reflexivos não apenas permitem verificar resultados, mas sobretudo compreender o processo pelo qual o estudante percorre. De modo complementar, Santana e Zukowsky-Tavares (2025) observam que o uso de devolutivas orais, revisão de atividades e práticas de autorreflexão potencializa o envolvimento do aluno em sua própria trajetória formativa. Dessa forma, as práticas formativas se consolidam como um conjunto articulado de estratégias de intervenção pedagógica planejada, com foco na aprendizagem em processo.

Além disso, destaca-se a função pedagógica das rubricas, apontadas como instrumentos que promovem transparência e objetividade na avaliação. Para Cantareli *et al.* (2025), as rubricas permitem explicitar os critérios de desempenho e, quando elaboradas com participação discente, favorecem a autonomia na aprendizagem. De forma convergente, Santana e Zukowsky-Tavares (2025) indicam que a construção conjunta de critérios estimula a metacognição e fortalece o protagonismo estudantil. Garcia *et al.* (2025) também mencionam o uso sistemático de rubricas com critérios definidos, reforçando seu papel na identificação de erros e acertos e na orientação para o aprimoramento contínuo. Assim, a rubrica transcende o papel meramente descritivo e atua como recurso de mediação formativa.

Ao lado dos instrumentos escritos, a observação sistemática desempenha papel relevante na prática cotidiana. Cantareli *et al.* (2025) destacam que essa estratégia permite ao docente captar nuances do comportamento e do desempenho discente, desde que baseada em critérios definidos previamente. Garcia *et al.* (2025) corroboram esse ponto ao afirmarem que a observação contínua possibilita intervenções pontuais mais eficazes. Ainda que nem sempre institucionalizada, essa prática fornece subsídios qualitativos para ajustes pedagógicos em tempo real. Nesse sentido, a observação qualificada exige intencionalidade e registro sistemático, o que a distingue de uma percepção espontânea e não documentada.

Paralelamente, práticas como a elaboração de diários reflexivos e registros de acompanhamento individual demonstram potencial para fomentar uma avaliação mais processual. Conforme apontam Garcia *et al.* (2025), instrumentos como fichas de acompanhamento, registros

de participação e trabalhos em grupo auxiliam na coleta de dados relevantes para a análise do desenvolvimento do estudante. Santana e Zukowsky-Tavares (2025) indicam ainda que diários de aprendizagem e reescrita de atividades permitem construir sentidos sobre o próprio percurso educativo, além de favorecerem o desenvolvimento da autonomia. Tais dispositivos valorizam o processo em detrimento do produto, e demandam do professor sensibilidade para identificar os indicadores mais relevantes para cada contexto.

Além dos instrumentos de coleta, as práticas de devolutiva constituem eixo estruturante da avaliação formativa. De acordo com Cantareli *et al.* (2025), a efetividade dos instrumentos depende diretamente da qualidade das devolutivas, que devem ser claras, criteriosas e orientadoras. Do mesmo modo, Garcia *et al.* (2025) afirmam que a devolutiva assume papel central no processo formativo por auxiliar o aluno na reestruturação de suas estratégias. Santana e Zukowsky-Tavares (2025) acrescentam que a devolutiva dialogada, ao explicitar os critérios e reconhecer avanços, evita o caráter punitivo ou classificatório da avaliação. Assim, a devolutiva se configura como ação pedagógica, e não como simples retroalimentação técnica. Pode-se ressaltar, nesse contexto, a seguinte citação de Cantareli *et al.* (2025);

Para que esses instrumentos alcancem sua finalidade formativa, é indispensável que sejam acompanhados de devolutivas claras, criteriosas e construtivas. A devolutiva não deve se limitar à correção ou à atribuição de nota, mas precisa orientar o aluno quanto às possibilidades de reestruturação de suas estratégias de estudo (Cantareli *et al.*, 2025, p. 95)

Outro aspecto relevante refere-se à diversificação dos instrumentos, condição essencial para lidar com a heterogeneidade das turmas. Cantareli *et al.* (2025) enfatizam que diferentes instrumentos captam distintas dimensões do desempenho discente, favorecendo maior equidade nas práticas avaliativas. Essa multiplicidade metodológica também é ressaltada por Santana e Zukowsky-Tavares (2025), que consideram o portfólio uma prática eficaz para acompanhar a progressão da aprendizagem, pois integra múltiplos registros e estimula a reflexão sobre o processo. Garcia *et al.* (2025) compartilham da mesma compreensão ao indicar que práticas variadas, como devolutivas e rubricas, fortalecem a personalização da avaliação. Tais estratégias, porém, requerem planejamento intencional e conhecimento técnico-metodológico por parte do docente.

Ainda, observa-se que algumas práticas formativas favorecem a ampliação da participação discente no processo avaliativo. Conforme Garcia *et al.* (2025), ao envolver os estudantes na definição dos critérios de avaliação, o professor contribui para o desenvolvimento da autorregulação e da responsabilidade sobre a própria aprendizagem. Santana e Zukowsky-Tavares (2025) confirmam esse aspecto ao relatarem que práticas bem estruturadas de avaliação formativa alteram positivamente a dinâmica da aula, tornando os alunos mais ativos e críticos em relação às suas produções. Nessa direção, a avaliação assume caráter formador ao proporcionar condições para que o estudante compreenda o que se espera dele e reflita sobre como alcançar tais objetivos.

Por fim, observa-se que a efetividade das práticas e instrumentos avaliativos depende menos da variedade de recursos utilizados e mais da coerência entre os objetivos pedagógicos e os procedimentos adotados. A literatura analisada aponta que a avaliação formativa no cotidiano escolar requer integração entre planejamento, ensino e intervenção, articulando registros objetivos e interpretação pedagógica dos dados. Ao operacionalizar práticas como observação, rubricas, diários e devolutivas, os docentes ampliam sua capacidade de diagnosticar, orientar e reconfigurar estratégias de ensino. Portanto, os instrumentos formativos, quando utilizados com intencionalidade e domínio técnico, contribuem de forma decisiva para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Desafios e limitações para a efetivação da avaliação formativa

Embora amplamente reconhecida na literatura como uma prática pedagógica promotora de aprendizagem, a avaliação formativa enfrenta entraves significativos para sua efetivação nas escolas. Um dos principais obstáculos identificados diz respeito à sobrecarga de trabalho docente. Garcia *et al.* (2025) observam que a intensa rotina de atividades e o elevado número de turmas inviabilizam a adoção sistemática de instrumentos formativos que demandam acompanhamento individualizado. Nesse mesmo sentido, Cantareli *et al.* (2025) destacam que,

[...] a avaliação formativa, embora mais eficaz para fins pedagógicos, demanda um tempo e um esforço que a tornam inviável nas condições atuais de trabalho. Essa contradição [...] aponta para a tensão entre a idealização de modelos formativos e a realidade de contextos escolares marcados por sobrecarga (Cantareli *et al.*, 2025, p. 98).

Portanto, a distância entre o discurso pedagógico e as condições concretas de atuação impõe limites à implementação plena da avaliação formativa. Ademais, a insuficiência na formação docente específica sobre avaliação processual figura como outro desafio recorrente.

Conforme apontado por Garcia *et al.* (2025), muitos professores não receberam, em sua formação inicial, subsídios teórico-metodológicos adequados para elaborar estratégias avaliativas formativas, o que compromete a eficácia das práticas adotadas. Em linha semelhante, Santana e Zukowsky-Tavares (2025) ressaltam que a falta de formação voltada à avaliação dificulta tanto o planejamento quanto a aplicação dos instrumentos de forma crítica e contextualizada. Cantareli *et al.* (2025) acrescentam que a superação dessa lacuna requer políticas institucionais comprometidas com a formação continuada, além de uma reconfiguração das práticas escolares que favoreça a articulação entre planejamento, ensino e avaliação.

Outro entrave relevante se refere à rigidez da cultura escolar, ainda fortemente pautada por práticas classificatórias. Segundo Santana e Zukowsky-Tavares (2025), essa lógica dificulta a adoção de estratégias que não resultem em notas, gerando resistência entre docentes, gestores e até famílias. Garcia *et al.* (2025) corroboram esse ponto ao afirmarem que a lógica da mensuração quantitativa imposta por avaliações externas impacta diretamente a valorização de processos

qualitativos de acompanhamento da aprendizagem. De modo complementar, Cantareli *et al.* (2025) argumentam,

mudanças pontuais na avaliação podem gerar efeitos indesejados se não forem acompanhadas de uma transformação mais ampla na lógica pedagógica. [...] Não é possível mudar apenas uma parte; fazendo isso se pode criar um monstro e os problemas se tornarem mais diversificados e resistentes (Cantareli *et al.* (2025, p. 96).

Assim, a avaliação formativa só se torna viável quando integrada a uma concepção pedagógica coerente com seus princípios. Além disso, a limitação de tempo disponível para a realização de devolutivas formativas é reiteradamente apontada como um fator impeditivo.

De acordo com Cantareli *et al.* (2025), 35% dos professores consultados indicaram que a falta de tempo para dar devolutivas individuais representa o principal desafio para a prática avaliativa contínua. Garcia *et al.* (2025) reforçam esse dado ao mencionarem a dificuldade em conciliar demandas burocráticas com a elaboração de retornos construtivos. Santana e Zukowsky-Tavares (2025) também enfatizam que, sem tempo pedagógico adequado, as práticas formativas tendem a perder consistência, tornando-se ações pontuais e desarticuladas do currículo. Portanto, a gestão do tempo docente emerge como dimensão estrutural para a efetivação da avaliação formativa.

A ausência de reconhecimento institucional das práticas avaliativas formativas constitui outro fator que limita sua aplicação no cotidiano escolar. Garcia *et al.* (2025) relatam que muitos docentes se sentem desestimulados diante da invisibilidade dessas práticas nos processos de gestão escolar. Santana e Zukowsky-Tavares (2025) reforçam esse diagnóstico ao indicar que, mesmo quando os professores reconhecem o valor pedagógico da avaliação formativa, sua continuidade depende do compromisso político da escola em sustentá-la. Essa constatação evidencia que a motivação individual, embora relevante, não basta para garantir a permanência da prática. São necessárias condições institucionais que deem sustentação e legitimidade às ações avaliativas formativas.

No plano didático, observa-se que a dificuldade em articular planejamento, ensino e avaliação compromete a eficácia das práticas formativas. Santana e Zukowsky-Tavares (2025) argumentam que a fragmentação dessas dimensões pedagógicas leva à implementação pontual da avaliação formativa, sem impacto significativo sobre os processos de aprendizagem. Garcia *et al.* (2025) concordam ao afirmar que, sem integração entre os componentes do trabalho docente, a avaliação perde seu caráter orientador e se reduz à função documental. Essa problemática está relacionada à organização curricular tradicional, que separa as etapas do processo educativo e dificulta abordagens mais integradas.

Mesmo diante dessas limitações, os dados dos autores consultados indicam que há uma valorização crescente da avaliação formativa por parte dos docentes. Entretanto, essa valorização ainda não se traduz, na maioria dos casos, em práticas sistemáticas. Cantareli *et al.* (2025) afirmam que, apesar de seu reconhecimento teórico,

[...] a avaliação formativa ainda enfrenta resistências na prática docente, especialmente devido à sobrecarga de trabalho, à formação insuficiente dos professores e à cultura escolar fortemente enraizada em práticas avaliativas tradicionais e classificatórias (Cantareli *et al.*, 2025, p. 95).

Tal constatação reforça a necessidade de políticas educacionais que incentivem a revisão dos modelos avaliativos vigentes. Por fim, é importante considerar que a superação dos desafios apresentados exige ações interdependentes no campo da formação, da gestão escolar e da política educacional. Santana e Zukowsky-Tavares (2025) ressaltam que a reorganização curricular e a redefinição dos critérios de avaliação são condições indispensáveis para a efetividade da avaliação formativa. Garcia *et al.* (2025) completam esse argumento ao defenderem que práticas avaliativas reflexivas só se tornam sustentáveis quando acompanhadas de mudanças institucionais estruturantes. Dessa maneira, embora os obstáculos identificados sejam expressivos, eles não invalidam a viabilidade da avaliação formativa, mas sinalizam a urgência de uma reestruturação das condições que a sustentam no cotidiano escolar.

Resultados e discussões

Os dados analisados demonstram que a avaliação formativa é amplamente reconhecida, no plano teórico, como uma ferramenta pedagógica com potencial para promover aprendizagens mais qualificadas. Nos contextos investigados, verificou-se que os professores associam essa prática à possibilidade de intervenção pedagógica contínua, por meio de instrumentos como rubricas, portfólios, observações sistemáticas e devolutivas reflexivas. No entanto, apesar dessa compreensão conceitual, a aplicação sistemática da avaliação formativa permanece restrita a experiências pontuais e, em muitos casos, fragmentadas, sobretudo em função das condições objetivas de trabalho enfrentadas no cotidiano escolar.

O significado dessas descobertas reside na identificação de um descompasso entre a valorização teórica da avaliação formativa e sua efetivação prática. Embora parte dos docentes reconheça seu valor no acompanhamento do processo de aprendizagem, sua implementação é comprometida por fatores estruturais, como carga horária elevada, escassez de tempo para análises individualizadas e ausência de formação específica. Cantareli *et al.* (2025) associam esses entraves à carência de políticas institucionais voltadas à reorganização do tempo pedagógico e à formação continuada. Garcia *et al.* (2025), por sua vez, apontam que, na ausência de planejamento articulado e critérios avaliativos consistentes, a prática tende a se esvaziar de sentido pedagógico. Santana e Zukowsky-Tavares (2025) ressaltam que tais limitações se intensificam em contextos escolares marcados por estruturas rígidas e currículos pouco flexíveis, que dificultam a integração entre ensino, avaliação e planejamento.

Quando relacionados a investigações anteriores, os dados aqui discutidos mantêm coerência com estudos que indicam resistência institucional à substituição de modelos tradicionais de avaliação. A cultura escolar ainda fortemente marcada por práticas classificatórias e pela lógica de mensuração quantitativa representa um dos principais obstáculos à adoção de abordagens

mais formativas. Autores que investigam os efeitos de políticas externas de avaliação sobre as práticas escolares têm evidenciado como essa lógica institucional impõe limites à construção de um modelo avaliativo centrado nos processos de aprendizagem, contribuindo para a manutenção de práticas avaliativas centradas em resultados numéricos.

Entre as limitações evidenciadas, destaca-se a dificuldade em conciliar o desenvolvimento de estratégias avaliativas formativas com as exigências burocráticas e a estrutura organizacional das escolas. O tempo reduzido para planejamento, a elevada quantidade de estudantes por turma e a pressão por resultados mensuráveis restringem as possibilidades de acompanhamento individualizado. Tais limitações são amplamente registradas por Cantareli *et al.* (2025) e por Santana e Zukowsky-Tavares (2025), que identificam, em seus estudos, a ausência de condições institucionais adequadas para o desenvolvimento contínuo dessas práticas. Nesse cenário, a avaliação formativa tende a permanecer na esfera do discurso, sem se constituir como prática consolidada.

Além disso, foi identificado um paradoxo entre a presença de instrumentos reconhecidamente formativos e sua aplicação descontextualizada, o que compromete sua função pedagógica. Em alguns casos, mesmo com o uso de rubricas, devolutivas ou portfólios, não se observou uma mediação eficaz capaz de promover ajustes significativos nas estratégias de aprendizagem. Essa constatação pode ser compreendida à luz de autores que alertam para os riscos do uso técnico e superficial de instrumentos avaliativos, quando desvinculados de uma intencionalidade formativa e de uma prática docente reflexiva. Nessa perspectiva, a avaliação perde sua dimensão processual e assume caráter meramente procedimental.

Outro aspecto relevante refere-se às limitações institucionais que desestimulam o engajamento docente. Parte dos professores relatou que, apesar de reconhecerem o valor da avaliação formativa, sentem-se desmotivados diante da ausência de reconhecimento por parte da gestão escolar. Essa percepção, discutida por Garcia *et al.* (2025), revela que a efetivação de práticas avaliativas formativas requer mais do que a iniciativa individual. É necessário um compromisso coletivo que envolva não apenas os professores, mas também coordenadores, gestores e políticas educacionais voltadas ao incentivo e à legitimação dessas práticas.

Apesar dos desafios evidenciados, os resultados apontam para a existência de experiências promissoras em escolas que articulam planejamento colaborativo, critérios claros de avaliação e espaços institucionais para formação. Nessas situações, foi possível observar maior integração entre ensino, aprendizagem e acompanhamento processual, além do protagonismo estudantil no uso de devolutivas e autoavaliações. Tais experiências, embora ainda pontuais, sugerem que a avaliação formativa pode ser viabilizada desde que haja intencionalidade pedagógica, suporte técnico e condições institucionais compatíveis com suas exigências.

Diante disso, recomenda-se que futuras investigações explorem os efeitos de intervenções formativas continuadas na mudança das práticas avaliativas dos professores, bem como as possibilidades de reorganização curricular para a integração da avaliação ao planejamento

e ao ensino. Além disso, estudos comparativos entre redes escolares com diferentes níveis de apoio institucional à avaliação formativa poderiam contribuir para a compreensão dos fatores que favorecem ou limitam sua implementação. Por fim, torna-se pertinente investigar de que maneira o envolvimento dos estudantes na definição dos critérios avaliativos influencia sua autorregulação, sua motivação e seu desempenho em distintas etapas da educação básica.

Conclusão

O estudo desenvolvido permitiu compreender, de forma objetiva e fundamentada, a importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem, a partir da análise de diferentes perspectivas teóricas e empíricas sobre suas concepções, práticas e limitações. As perguntas inicialmente propostas na introdução e retomadas na metodologia – referentes ao entendimento docente sobre a avaliação formativa, à sua aplicação no cotidiano escolar e aos desafios enfrentados para sua efetivação – foram respondidas com base na análise criteriosa dos textos selecionados, possibilitando a construção de uma síntese crítica sobre o tema.

Os objetivos da pesquisa foram plenamente alcançados. Em primeiro lugar, identificaram-se as principais concepções que orientam a avaliação formativa, com ênfase em sua dimensão processual, diagnóstica e orientadora da aprendizagem. Em segundo lugar, mapearam-se as práticas e os instrumentos mais recorrentes utilizados pelos docentes, tais como rubricas, portfólios, autoavaliações, devolutivas orais e escritas, além da observação sistemática. Por fim, analisaram-se os limites e desafios enfrentados para a implementação dessas práticas em ambientes escolares marcados por restrições estruturais, como falta de tempo, ausência de formação específica e prevalência de uma cultura avaliativa centrada na lógica classificatória.

As principais conclusões do estudo indicam que, embora haja uma valorização teórica da avaliação formativa por parte dos professores, sua aplicação sistemática ainda encontra entraves significativos. As evidências analisadas apontam que tais obstáculos não se restringem a fatores individuais, mas estão fortemente vinculados a condições institucionais e estruturais que inviabilizam práticas avaliativas mais reflexivas e orientadas ao processo. Observou-se, também, que iniciativas pontuais de avaliação formativa, quando sustentadas por planejamento pedagógico intencional e formação continuada, demonstram efeitos positivos sobre a aprendizagem discente, ainda que essas experiências permaneçam isoladas e limitadas.

Com base nas lacunas identificadas, recomenda-se o desenvolvimento de novas pesquisas voltadas à análise de estratégias institucionais que favoreçam a incorporação efetiva da avaliação formativa nas rotinas escolares. Estudos que investiguem a formação docente continuada em avaliação, bem como o papel da gestão escolar na legitimação dessas práticas, podem oferecer subsídios relevantes para sua ampliação. Ademais, seria pertinente explorar, em diferentes contextos educacionais, os efeitos do envolvimento discente na definição de critérios avaliativos e sua relação com a autorregulação da aprendizagem. Tais investigações podem contribuir para a construção de modelos avaliativos mais consistentes e ajustados às necessidades reais das escolas.

Referências

CANTARELI, K. F. *et al.* A importância da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem. **Missioneira**, v. 27, n. 6, p. 87-101, 2025.

GARCIA, P. S.; THOMAZINI, H. L. P.; SOBRAL, R. M.; BRITO, C. A. F. Avaliação formativa: um estudo sobre a compreensão docente e seus desafios na prática pedagógica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, p. 9-23, 2025.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. DE A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

SANTANA, E. N. B.; ZUKOWSKY-TAVARES, C. Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental. **ARACÊ**, v. 7, n. 7, p. 40992-41018, 2025.