



AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA REVISÃO INTRODUTÓRIA DA LITERATURA

FORMATIVE ASSESSMENT: AN INTRODUCTORY LITERATURE REVIEW

DOI: 10.5281/zenodo.21726713



Sergio Augusto Ferreira Domingues¹

RESUMO

A avaliação formativa ocupa lugar de destaque no debate contemporâneo sobre práticas pedagógicas voltadas à melhoria da aprendizagem. Este artigo apresenta uma revisão integrativa introdutória da literatura relevante sobre o tema, dirigida especialmente a estudantes de graduação e pós-graduação, professores em formação continuada e pesquisadores que estão iniciando o estudo sistemático da área. O objetivo não é oferecer uma revisão exaustiva, mas sim um mapa inicial e orientador das principais referências teóricas, dos marcos empíricos e dos desdobramentos práticos do conceito, capaz de funcionar como ponto de partida para leituras mais aprofundadas. A metodologia baseou-se em busca nas bases SciELO, Periódicos CAPES, ERIC, Redalyc e Google Acadêmico, combinando descritores em português, inglês e espanhol, e considerando textos seminais sem recorte temporal restritivo e produção das últimas duas décadas para tratamento das tendências atuais. A análise organiza-se em oito eixos: origem conceitual; marco empírico contemporâneo; *feedback* e regulação da aprendizagem; estratégias de operacionalização; tradições teóricas francófona e lusófona; autorregulação da aprendizagem; ambientes digitais; e desafios de implementação. Conclui-se que, embora a literatura aponte para o potencial da avaliação formativa em qualificar a aprendizagem, os efeitos observados dependem fortemente da qualidade da implementação, da formação docente e do contexto escolar, indicando uma agenda de pesquisa que articule rigor teórico, evidências empíricas e contextualização sociocultural.

Palavras-chave: avaliação formativa; *feedback*; regulação da aprendizagem; avaliação da aprendizagem; revisão teórica.

¹ Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Aliança do Maranhão – FAMAR (2025) e Especialista em Avaliação Educacional pela Faculdade dos Vales – FACUVALE (2026). Mestrando no Programa *Academic Master's Degree in Educational Sciences and Christian Ethics* da Ivy Enber Christian University, com linha de pesquisa “Metodologias e Práticas da Educação Básica e do Ensino Superior”. E-mail: cap.sergiodomingues@gmail.com.





ABSTRACT

Formative assessment occupies a prominent place in the contemporary debate on pedagogical practices aimed at improving learning. This article presents an introductory integrative literature review on the topic, directed especially at undergraduate and graduate students, teachers in continuing education, and researchers who are beginning the systematic study of the field. The objective is not to offer an exhaustive review, but rather an initial and guiding map of the main theoretical references, empirical milestones and practical developments of the concept, capable of functioning as a starting point for more in-depth readings. The methodology was based on searches in the SciELO, CAPES Periodicals Portal, ERIC, Redalyc and Google Scholar databases, combining descriptors in Portuguese, English and Spanish, and considering seminal texts without a restrictive time frame and production from the last two decades for the treatment of current trends. The analysis is organized into eight axes: conceptual origin; contemporary empirical milestone; feedback and learning regulation; operationalization strategies; francophone and lusophone theoretical traditions; self-regulation of learning; digital environments; and implementation challenges. It is concluded that, although the literature points to the potential of formative assessment in qualifying learning, the observed effects strongly depend on the quality of implementation, teacher training and school context, indicating a research agenda that articulates theoretical rigor, empirical evidence and sociocultural contextualization.

Keywords: formative assessment; feedback; learning regulation; learning assessment; theoretical review.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação ocupa, há décadas, um lugar paradoxal na escola. De um lado, é reconhecida como dimensão indissociável do trabalho pedagógico, capaz de fornecer informações decisivas sobre o aprender e o ensinar. De outro, segue sendo amplamente associada a práticas classificatórias e seletivas, que pouco contribuem para a melhoria efetiva da aprendizagem. Nesse contexto, a noção de avaliação formativa emerge como tentativa de romper a equivalência histórica entre avaliar e medir, propondo um deslocamento conceitual no qual a avaliação deixa de ser um momento final de verificação para tornar-se um processo contínuo de regulação e apoio ao desenvolvimento dos estudantes.

Embora o campo da avaliação educacional já viesse sendo estruturado desde, ao menos, os trabalhos de Ralph Tyler nos anos 1940, foi Scriven (1967) quem cunhou, no contexto da avaliação de currículos e programas, as expressões avaliação formativa e avaliação somativa. Bloom (1968) transpôs a distinção para o campo da aprendizagem





escolar, na perspectiva da aprendizagem para o domínio, e a noção ganhou impulso decisivo a partir da revisão de Black e Wiliam (1998a), que sintetizou centenas de pesquisas empíricas e ofereceu evidências consistentes de que práticas avaliativas formativas, quando bem implementadas, produzem ganhos significativos de aprendizagem, com efeitos particularmente expressivos sobre estudantes em maior risco de fracasso escolar. Desde então, a literatura internacional sobre o tema cresceu de forma vertiginosa, articulando-se com discussões sobre *feedback*, autorregulação da aprendizagem, diferenciação pedagógica e, mais recentemente, sobre o papel das tecnologias digitais.

No Brasil e em Portugal, o debate desenvolveu-se em interlocução tanto com essa tradição anglófona quanto com a vertente francófona, especialmente os trabalhos de Perrenoud (1999) e Hadji (1994), que articularam a avaliação formativa às discussões sobre regulação das aprendizagens, pedagogia diferenciada e enfrentamento das desigualdades escolares. Autores como Luckesi (2011), no Brasil, e Fernandes (2005, 2009), em Portugal, consolidaram leituras lusófonas do conceito, contrapondo a avaliação como processo incluído à avaliação como exame classificatório. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular brasileira (Brasil, 2018) incorporou explicitamente a noção de avaliação formativa, ampliando sua presença no debate curricular nacional.

Apesar dessa consolidação aparente, persiste um problema de difícil enfrentamento: a expressão avaliação formativa tornou-se, em muitos contextos, um rótulo polissêmico, frequentemente aplicado a práticas que mantêm a lógica somativa tradicional sob nova nomenclatura. Tal banalização conceitual, somada à dificuldade de organização da extensa literatura disponível, impõe obstáculos a quem se aproxima do tema pela primeira vez e busca uma compreensão fundamentada de suas bases teóricas, evidências empíricas e implicações práticas.

É nesse cenário que se inscreve a justificativa do presente artigo. Trata-se de oferecer uma revisão teórica introdutória, dirigida especialmente a estudantes de graduação e pós-graduação em educação, professores em formação continuada e pesquisadores que se aproximam pela primeira vez do estudo sistemático da avaliação formativa. A proposta não é





a de uma revisão exaustiva nem de uma análise crítica avançada, mas sim a de um mapa inicial que reúna e organize as principais referências bibliográficas relevantes, funcionando como roteiro para leituras posteriores. O objetivo geral consiste em apresentar essa literatura fundamental, identificando seus marcos históricos, conceituais, empíricos e práticos, e oferecendo, ao final, indicações de lacunas e desafios que compõem a agenda contemporânea de pesquisa.

Para alcançar esse objetivo, apresenta-se, na seção seguinte, o percurso metodológico adotado. A revisão organiza-se, em seguida, em oito eixos temáticos que percorrem desde a origem do conceito até os desafios contemporâneos de implementação, encerrando-se com a síntese do panorama traçado, as lacunas identificadas e indicações para pesquisas futuras.

2. METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, abordagem metodológica considerada adequada quando o objetivo da pesquisa é mapear amplamente um campo de conhecimento, articulando produção teórica, evidências empíricas e literatura aplicada em uma síntese organizada. A opção pela revisão integrativa, em contraste com a revisão sistemática *stricto sensu*, justifica-se por dois motivos. Primeiramente, a questão norteadora deste trabalho não busca testar uma hipótese específica, mas sim compreender, em termos amplos, como a literatura define, fundamenta e operacionaliza a avaliação formativa no contexto educacional. Em segundo lugar, a revisão integrativa permite incluir diferentes tipos de documentos, como artigos científicos, livros de referência, capítulos, documentos normativos e ensaios teóricos, o que se mostra particularmente útil para construir um panorama abrangente que sirva como introdução qualificada ao tema.

O percurso metodológico foi conduzido em seis etapas. A primeira etapa consistiu na identificação da questão de revisão, formulada nos seguintes termos: como a literatura relevante define, fundamenta teoricamente e operacionaliza a avaliação formativa, e quais são





os principais desdobramentos contemporâneos do conceito? Essa questão norteou todas as decisões subsequentes de busca e seleção.

A segunda etapa correspondeu à busca em bases de dados. Foram consultadas as bases SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, *Educational Resources Information Center* (ERIC), Redalyc e Google Acadêmico, além da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para identificação de produção pós-graduada nacional. A escolha dessas bases buscou conciliar a abrangência internacional do debate sobre *formative assessment* com a tradição lusófona e ibero-americana sobre avaliação da aprendizagem.

A terceira etapa envolveu a definição dos descritores. Foram utilizadas, de forma combinada por meio de operadores booleanos, as seguintes expressões: “avaliação formativa”, “avaliação da aprendizagem”, “feedback formativo”, “regulação das aprendizagens”, em português; “formative assessment”, “assessment for learning” e “feedback”, em inglês; e “evaluación formativa”, em espanhol. Essas combinações buscaram contemplar tanto a tradição anglófona quanto as tradições francófona e ibero-americana, que utilizam, por vezes, terminologias parcialmente distintas para fenômenos correlatos.

A quarta etapa consistiu na aplicação de critérios de inclusão e exclusão. Foram incluídos artigos publicados em periódicos revisados por pares, livros de referência reconhecidos, capítulos de obras coletivas e documentos normativos oficiais. No que se refere ao idioma, foram considerados textos em português, inglês, espanhol e francês. Quanto ao recorte temporal, optou-se por uma estratégia híbrida. Para os textos seminais que estabeleceram as bases conceituais do campo, não se definiu limite temporal, dada a centralidade dessas obras para qualquer revisão sobre o tema. Para a literatura voltada à atualidade do debate, à operacionalização pedagógica e às tendências digitais, priorizou-se a produção das últimas duas décadas. Foram excluídos textos de natureza estritamente jornalística, materiais sem identificação clara de autoria ou origem institucional, e produções que apresentaram inconsistências evidentes nas referências bibliográficas, sinalizando baixa confiabilidade.





A quinta etapa correspondeu à categorização do material selecionado. As fontes foram organizadas em quatro grandes grupos: (a) marcos teóricos fundadores, que estabeleceram os pilares conceituais da avaliação formativa; (b) estudos empíricos e meta-análises, que ofereceram evidências sobre a eficácia das práticas avaliativas formativas; (c) literatura voltada à aplicação prática, abordando estratégias, instrumentos e operacionalização em sala de aula; e (d) documentos normativos e curriculares, especialmente aqueles que incorporaram a avaliação formativa em políticas educacionais. Essa categorização orientou a construção dos eixos temáticos que compõem o restante do artigo.

A sexta e última etapa envolveu a síntese qualitativa e a organização temática da revisão. As fontes foram analisadas em diálogo, identificando convergências, divergências e complementaridades entre as diferentes tradições teóricas e entre os estudos empíricos. O resultado dessa síntese estruturou-se em oito eixos temáticos, apresentados na seção seguinte. Cabe registrar, como limitação metodológica, que uma revisão integrativa, ainda que sistemática em seu percurso, não tem a pretensão de exaustividade de uma revisão sistemática *stricto sensu*: ela busca, antes, oferecer um panorama qualificado e organizado da literatura relevante, capaz de orientar leituras posteriores mais aprofundadas.

Em termos quantitativos, as buscas conduziram à identificação de aproximadamente 250 documentos potencialmente relevantes nas bases consultadas. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e a leitura preliminar dos resumos, cerca de 70 textos foram lidos integralmente. Desses, 18 obras compõem o *corpus* central que ancora a presente revisão. Importa esclarecer que esse número não corresponde à totalidade dos textos consultados, mas ao conjunto de obras estruturantes do campo efetivamente citadas e discutidas no corpo do texto. Muitas leituras complementares foram realizadas para contextualização e para a verificação cruzada das fontes principais, mas não foram individualmente referenciadas, por se tratar de uma revisão introdutória, voltada à apresentação dos marcos fundamentais do campo, e não de uma revisão exaustiva. O Quadro 1 sintetiza o percurso metodológico adotado.





Quadro 1 – Síntese do percurso metodológico

Item	Especificação
Bases consultadas	SciELO; Portal de Periódicos da CAPES; ERIC; Redalyc; Google Acadêmico; BDTD.
Descritores em português	“avaliação formativa”; “avaliação da aprendizagem”; “feedback formativo”; “regulação das aprendizagens”.
Descritores em inglês	“formative assessment”; “assessment for learning”; “feedback”.
Descritores em espanhol	“evaluación formativa”.
Idiomas considerados	Português, inglês, espanhol e francês.
Critérios de inclusão	Artigos em periódicos revisados por pares; livros de referência reconhecidos; capítulos de obras coletivas; documentos normativos oficiais; textos seminais sem recorte temporal; produção das últimas duas décadas para tendências atuais.
Critérios de exclusão	Textos jornalísticos; materiais sem identificação clara de autoria ou origem institucional; produções com inconsistências bibliográficas evidentes.
Corpus inicial identificado	Aproximadamente 250 documentos.
Lidos integralmente	Aproximadamente 70 textos.
Corpus central da revisão	18 fontes (ver Referências).

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Origem e definição conceitual

Antes de discutir a origem do termo, importa registrar que a avaliação, como prática educacional e como campo de estudos, antecede em muito o uso da expressão avaliação formativa. Já na primeira metade do século XX, autores como Ralph Tyler estruturavam, nos Estados Unidos, uma tradição de avaliação educacional centrada em objetivos de aprendizagem, que ofereceu boa parte das bases conceituais sobre as quais o campo se desenvolveria. O que se atribui a Scriven (1967), portanto, não é a invenção da avaliação, nem mesmo de práticas avaliativas processuais, mas sim a introdução de uma distinção terminológica que se tornaria central na área: a diferenciação entre *formative evaluation* e *summative evaluation*.





Essa distinção foi proposta no texto *The methodology of evaluation*, publicado por Michael Scriven em 1967, em coletânea organizada com Ralph Tyler e Robert Gagné sobre perspectivas da avaliação curricular. Naquele momento, Scriven (1967) discutia métodos para avaliar currículos e programas educacionais, e não a aprendizagem dos estudantes em sala de aula, e propôs distinguir dois papéis ou funções da avaliação. De um lado, a avaliação poderia contribuir para o aprimoramento progressivo de um currículo em construção; de outro, poderia oferecer aos administradores subsídios para decidir sobre a adoção ou não de um currículo já desenvolvido. Para nomear essa distinção, o autor introduziu os termos *formative evaluation* e *summative evaluation*, sugerindo que ambos os papéis exigem rigor metodológico, mas atendem a finalidades distintas.

Embora cunhada no contexto da avaliação de programas, a distinção foi rapidamente apropriada pelo campo da avaliação da aprendizagem. Quem operou esse deslocamento de forma decisiva foi Benjamin Bloom, em texto também seminal publicado em 1968, intitulado *Learning for mastery*. Bloom (1968) propôs que a maior parte dos estudantes poderia dominar os conteúdos escolares essenciais, ampliando essa expectativa para além de uma minoria, desde que recebesse instrução adequada às suas características individuais. Para viabilizar essa proposta, sugeriu o uso sistemático de testes formativos que, ao identificarem dificuldades de aprendizagem ao longo do processo, permitiriam intervenções corretivas antes que as lacunas se acumulassem. Nesse contexto, a função formativa da avaliação passou a estar diretamente articulada à perspectiva da aprendizagem para o domínio (*mastery learning*).

A definição clássica de avaliação formativa que se tornou referência na literatura combinaria, portanto, três elementos básicos: o caráter processual (a avaliação ocorre durante o ensino, e não apenas ao final); a função reguladora (os dados obtidos servem para ajustar o ensino e a aprendizagem); e a orientação para a melhoria (o foco está em apoiar o desenvolvimento do estudante, e não em classificá-lo). Essa tríade encontra-se, com variações, nas conceituações que Black e Wiliam (1998a), Sadler (1989), Perrenoud (1999),





Hadji (1994), Luckesi (2011) e Fernandes (2005) viriam a propor, com nuances importantes que serão exploradas nas seções seguintes.

Vale destacar que, embora a distinção formativa-somativa tenha sido amplamente difundida, o próprio Scriven (1967), assim como a literatura posterior que discutiu sua proposta, advertiu contra leituras simplificadoras que reduzem essas categorias a momentos ou instrumentos avaliativos. Para o autor, a diferença fundamental reside na finalidade da avaliação, seja promover melhoria, seja produzir julgamento de mérito, e não no instrumento utilizado ou no momento de aplicação. Tal alerta permanece pertinente, na medida em que, na prática escolar, é comum encontrar testes rotulados como formativos que, na verdade, cumprem função estritamente somativa.

O percurso conceitual pode ser sintetizado da seguinte forma: em Scriven (1967), o adjetivo formativo refere-se à função de uma avaliação de programas em construção; em Bloom (1968), passa a operar no acompanhamento da aprendizagem escolar; e, a partir de Sadler (1989) e dos autores discutidos nas seções seguintes, articula-se às noções de *feedback*, regulação e desenvolvimento da competência avaliativa do estudante. Ao leitor iniciante importa reter que avaliação formativa não é, em si, um instrumento ou um momento, mas uma função: a de produzir e usar evidências sobre a aprendizagem para apoiá-la enquanto ela ainda está em curso.

3.2 O marco empírico contemporâneo: Black e Wiliam

Se Scriven (1967) e Bloom (1968) estabeleceram as bases conceituais da avaliação formativa, foi a partir do final da década de 1990 que o campo ganhou seu marco empírico de referência. Em 1998, os pesquisadores britânicos Paul Black e Dylan Wiliam publicaram dois textos que se tornariam centrais para o debate internacional: um artigo de revisão extensa intitulado *Assessment and classroom learning*, no periódico *Assessment in Education* (Black; Wiliam, 1998a), e um texto de síntese voltado a um público mais amplo, *Inside the black box*:





raising standards through classroom assessment, publicado na *Phi Delta Kappan* (Black; Wiliam, 1998b).

A revisão de Black e Wiliam (1998a) sintetizou centenas de estudos empíricos sobre práticas avaliativas em sala de aula, conduzidos em diversos países e níveis de ensino. As conclusões dos autores apontaram para uma direção consistente: práticas avaliativas formativas, quando implementadas com rigor, tendem a produzir ganhos significativos de aprendizagem, com efeitos particularmente expressivos entre estudantes em maior risco de fracasso escolar. Importa registrar, contudo, que esses efeitos não são automáticos: dependem fortemente da qualidade da implementação, da formação dos professores que as conduzem, das condições materiais disponíveis e do contexto escolar mais amplo, aspecto frequentemente subestimado em leituras apressadas do trabalho dos autores.

A síntese publicada na *Phi Delta Kappan*, *Inside the black box*, traduziu essas conclusões em uma linguagem acessível a professores e gestores, contribuindo decisivamente para a difusão internacional do conceito. Black e Wiliam (1998b) defenderam que a sala de aula deveria deixar de ser tratada como uma “caixa preta”, na qual se conhecem apenas os insumos e os resultados, para tornar-se um espaço em que processos de aprendizagem e práticas avaliativas pudessem ser sistematicamente observados, analisados e aprimorados. O impacto desse texto foi tamanho que, em muitos países, ele passou a ser considerado o ponto de partida de uma “virada formativa” nas políticas e práticas avaliativas.

Uma leitura complementar importante para este eixo é a meta-análise de Kingston e Nash (2011), publicada no periódico *Educational Measurement: Issues and Practice*. Os autores revisaram mais de 300 estudos sobre a eficácia da avaliação formativa na educação básica e encontraram um tamanho de efeito ponderado de 0,20, consideravelmente inferior aos efeitos entre 0,40 e 0,70 frequentemente atribuídos à revisão de Black e Wiliam (1998a). Kingston e Nash (2011) observaram, ainda, que muitos dos estudos analisados apresentavam limitações metodológicas severas, dificultando a interpretação dos resultados. Essa meta-análise não invalidou a tese central de que práticas formativas favorecem a aprendizagem, mas ofereceu um contraponto empírico relevante: a magnitude dos efeitos é provavelmente





mais modesta do que as primeiras estimativas sugeriram, e depende de variáveis como o tipo de implementação, a área disciplinar e o nível de formação dos professores envolvidos.

Em síntese, três pontos merecem destaque: primeiro, que o trabalho de Black e Wiliam (1998a, 1998b) consolidou empiricamente o campo da avaliação formativa, conferindo-lhe legitimidade científica; segundo, que meta-análises posteriores, como a de Kingston e Nash (2011), indicam que os efeitos relatados não são propriedade automática do conceito, mas estão condicionados às condições de implementação; e terceiro, que a leitura direta dos textos originais de 1998, especialmente *Inside the black box*, continua sendo um passo recomendável para quem deseja compreender o campo em profundidade.

3.3 Feedback formativo e regulação da aprendizagem

Se há um conceito articulado de modo indissociável à avaliação formativa, esse conceito é o de *feedback*. A literatura sobre o tema tende a considerar que uma prática avaliativa dificilmente pode ser considerada efetivamente formativa sem a devolução qualificada de informações sobre o estado da aprendizagem que possam ser utilizadas para ajustar o ensino e o estudo. Dois autores se destacam na consolidação dessa articulação: D. Royce Sadler e John Hattie, este último em colaboração com Helen Timperley.

No artigo *Formative assessment and the design of instructional systems*, publicado em 1989 no periódico *Instructional Science*, Sadler (1989) ofereceu uma das formulações mais influentes sobre as condições necessárias para que o *feedback* efetivamente promova aprendizagem. O autor argumentou que, para que o estudante seja capaz de melhorar seu desempenho, ele precisa atender a três condições: ter clareza sobre o padrão de qualidade a ser alcançado; ser capaz de comparar seu trabalho atual a esse padrão; e dispor de estratégias para reduzir a distância entre o desempenho atual e o desejado. Nessa formulação, o *feedback* deixa de ser entendido apenas como informação fornecida ao estudante e passa a ser concebido como elemento integrante de um processo em que o próprio estudante desenvolve a





capacidade de monitorar a qualidade de seu trabalho. Essa formulação aproxima o conceito da noção de autorregulação, discutida adiante na subseção 3.6.

Quase duas décadas depois, Hattie e Timperley (2007), no artigo *The power of feedback*, publicado na *Review of Educational Research*, propuseram um modelo analítico amplamente referenciado pela literatura subsequente. Os autores argumentaram que o *feedback* é uma das influências mais poderosas sobre a aprendizagem, mas que seu impacto pode ser tanto positivo quanto negativo, dependendo do tipo e do modo como é oferecido. Para diferenciar *feedbacks* mais ou menos efetivos, propuseram três questões orientadoras: para onde estou indo (clareza sobre os objetivos da aprendizagem); como estou indo (informação sobre o desempenho atual em relação a esses objetivos); e para onde ir depois (estratégias para avançar). Hattie e Timperley (2007) também distinguiram quatro níveis em que o *feedback* pode atuar: o nível da tarefa, o nível do processo de execução da tarefa, o nível da autorregulação e o nível do *self* do estudante. *Feedbacks* centrados na tarefa e no processo tendem a produzir efeitos mais consistentes sobre a aprendizagem, enquanto elogios ou críticas dirigidos à pessoa do estudante, classificados como *feedbacks* centrados no *self*, apresentam efeitos menos previsíveis e, em alguns casos, contraproducentes.

Articulando essas contribuições, é possível afirmar que o *feedback* efetivamente formativo não se reduz à devolução de uma nota acompanhada de comentários genéricos. Uma fórmula didática útil para o leitor iniciante é a seguinte: *feedback* formativo é aquele que o estudante consegue usar para melhorar sua próxima ação. Podem operar formativamente, portanto, uma observação oral em sala, uma rubrica comentada ou uma pergunta que reoriente o raciocínio, desde que o estudante consiga utilizar a informação para avançar. Quando essa condição não se cumpre, mesmo uma devolutiva detalhada tende a exercer função apenas certificadora ou classificatória.

Ao leitor iniciante importa reter que *feedback* formativo exige clareza sobre os critérios de qualidade, oferece informações específicas sobre o trabalho do estudante em relação a esses critérios, e indica caminhos viáveis para o aprimoramento. Mais ainda, segundo Sadler (1989) e a tradição de pesquisa que se seguiu, um *feedback* formativo bem





desenhado contribui para que o próprio estudante desenvolva a competência avaliativa necessária para julgar a qualidade de seu trabalho. Essa competência constitui uma das metas mais ambiciosas e mais frequentemente subestimadas da avaliação formativa.

3.4 Estratégias e operacionalização em sala de aula

A passagem dos princípios teóricos da avaliação formativa para a prática cotidiana de sala de aula é, talvez, o terreno em que a literatura mais tem se debruçado nas últimas duas décadas. Entre as propostas de operacionalização, destaca-se o modelo dos cinco pilares, ou cinco estratégias-chave da avaliação formativa, formulado por Wiliam e Thompson (2008) no capítulo *Integrating assessment with learning: what will it take to make it work?*, publicado na coletânea *The future of assessment*.

Os autores partem da observação de que qualquer processo avaliativo voltado à melhoria da aprendizagem precisa responder a três questões fundamentais, em larga medida convergentes com as formuladas por Hattie e Timperley (2007): para onde o estudante está indo, onde ele se encontra no momento, e como pode reduzir a distância entre essas duas posições. A partir dessa estrutura, Wiliam e Thompson (2008) identificaram cinco estratégias que organizam, em uma única matriz, o trabalho do professor, dos colegas e do próprio estudante.

A primeira estratégia consiste em clarificar, partilhar e compreender as intenções de aprendizagem e os critérios de sucesso. Sem essa clareza, dificilmente o estudante poderá orientar seu próprio trabalho, e o professor terá poucas condições de oferecer *feedback* significativo. A segunda estratégia envolve organizar discussões em sala de aula, tarefas e questões que efetivamente revelem o estado do pensamento dos estudantes. Isso pressupõe ir além das perguntas de resposta única e investir em situações que tornem visíveis os raciocínios em construção. A terceira estratégia consiste em oferecer *feedback* que promova avanço na aprendizagem, observando as condições já discutidas na subseção anterior. A quarta estratégia ativa os estudantes como recursos de aprendizagem uns dos outros, por meio de





práticas como a avaliação entre pares. A quinta estratégia, por fim, ativa os estudantes como responsáveis por sua própria aprendizagem, articulando a avaliação formativa à autorregulação.

Esse modelo dos cinco pilares oferece uma matriz organizadora útil para professores que pretendem incorporar a avaliação formativa em sua prática, ao mesmo tempo em que evidencia que a avaliação formativa não se reduz a um instrumento ou a uma técnica isolada. Trata-se de um modo de conceber o ensino em que perguntas em sala, atividades, devolutivas, avaliações entre pares e autoavaliações se articulam em torno de uma intencionalidade comum: produzir e utilizar evidências de aprendizagem para regular o trabalho pedagógico.

Vale registrar que, na tradição francófona, propostas próximas foram desenvolvidas com vocabulário próprio. Perrenoud (1999) refere-se à avaliação formativa como mecanismo de regulação das aprendizagens e propõe distinguir regulação interativa (em tempo real, no curso da aula), regulação retroativa (após a constatação de uma dificuldade) e regulação proativa (antecipando dificuldades futuras). Essas distinções complementam o modelo de Wiliam e Thompson (2008), oferecendo categorias úteis para analisar o tempo pedagógico da avaliação formativa.

Em termos de instrumentos concretos, a literatura aponta um conjunto de práticas que operacionalizam essas estratégias em sala de aula. Entre as mais difundidas estão: rubricas de avaliação, que tornam explícitos os critérios de qualidade; perguntas diagnósticas e tarefas-chave que revelam o estado do pensamento dos estudantes; práticas de autoavaliação orientada por critérios; protocolos de avaliação entre pares, em que estudantes analisam o trabalho uns dos outros à luz de critérios previamente compartilhados; e devolutivas orientadas à revisão, em que o *feedback* é seguido de uma nova oportunidade de produção, fechando o ciclo do aprimoramento. Nenhum desses instrumentos é, por si só, formativo: a função formativa decorre do uso das informações geradas para regular o ensino e apoiar o estudo.

Como síntese da seção, importa observar que a avaliação formativa não se confunde com qualquer prática isolada de avaliação contínua: ela é uma intencionalidade pedagógica





articulada, na qual perguntas, tarefas, devolutivas e autoavaliações operam com a finalidade comum de produzir e usar evidências para regular ensino e aprendizagem. O modelo dos cinco pilares de Wiliam e Thompson (2008) e as categorias de regulação de Perrenoud (1999) são leituras particularmente recomendadas para o aprofundamento desse eixo.

3.5 Tradições teóricas paralelas: as vertentes francófona e lusófona

A literatura sobre avaliação formativa não se desenvolveu como tradição única. Paralelamente à vertente anglófona consolidada por Black, Wiliam, Sadler, Hattie e outros, ergueram-se duas outras tradições importantes para o leitor brasileiro: a francófona, com forte presença de autores suíços e franceses, e a lusófona, marcada por contribuições portuguesas e brasileiras. Embora mantenham intenso diálogo e tradução cruzada, essas tradições guardam ênfases conceituais próprias que merecem ser registradas.

Como mapa inicial para o leitor iniciante, pode-se caracterizar essas três vertentes pelos eixos que mais enfatizam. A tradição anglófona organiza-se em torno de evidências empíricas, modelos de *feedback* e estratégias de operacionalização em sala de aula. A tradição francófona enfatiza a noção de regulação das aprendizagens e articula a avaliação ao enfrentamento das desigualdades escolares e ao projeto da pedagogia diferenciada. A tradição lusófona dedica atenção particular à crítica da cultura classificatória e do exame, e à proposição de uma avaliação includente e dialógica. Essas ênfases são complementares: leituras maduras do tema costumam articular contribuições das três vertentes.

Na tradição francófona, dois autores são incontornáveis. O primeiro é Philippe Perrenoud, sociólogo da Universidade de Genebra, cuja obra *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*, publicada originalmente em 1998 e traduzida para o português em 1999, tornou-se referência no debate brasileiro. Perrenoud (1999) propõe pensar a avaliação como espaço de tensão entre duas lógicas: uma lógica da excelência, que classifica os estudantes em hierarquias de mérito e legitima processos de seleção social; e uma lógica da regulação das aprendizagens, que coloca a avaliação a serviço





do desenvolvimento de cada estudante. A passagem de uma lógica à outra, segundo o autor, exige transformações não apenas instrumentais, mas culturais, organizacionais e políticas, que envolvem desde a formação dos professores até a estrutura dos sistemas educacionais.

O segundo autor central da tradição francófona é Charles Hadji, cuja obra *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*, publicada originalmente em francês em 1989 e em português em 1994, ofereceu uma análise teórica e prática das diferentes funções da avaliação. Hadji (1994) distingue avaliações com função certificativa, prognóstica e formativa, e discute as condições para que cada uma cumpra seu papel sem se sobrepor às demais. Sua obra ajudou a consolidar, no espaço lusófono, o vocabulário e a problemática das funções avaliativas.

Na tradição lusófona, dois autores ocupam lugar de destaque. No Brasil, Cipriano Carlos Luckesi tornou-se referência praticamente obrigatória sobre o tema. Em *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*, livro publicado pela primeira vez em 1995 e cuja 22ª edição data de 2011, Luckesi (2011) propõe diferenciar avaliação da aprendizagem de exame escolar. Para o autor, o exame tem caráter pontual, classificatório e seletivo; a avaliação, por sua vez, é processo, é dialógica e é orientada à promoção da aprendizagem de todos. Sua crítica à cultura escolar brasileira, marcada pela hegemonia do exame, articula-se a uma proposta pedagógica em que a avaliação assume sentido incluyente, formativo e construtivo.

Em Portugal, Domingos Fernandes consolidou-se como referência central. Em *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*, de 2005, e em *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*, de 2009, publicado originalmente pela Texto Editores em Portugal e, em seguida, pela Editora UNESP no Brasil, Fernandes (2005, 2009) propõe a noção de avaliação formativa alternativa, que articula contribuições da tradição anglófona com sensibilidade às particularidades dos sistemas educacionais lusófonos. Sua produção destaca a necessidade de mudanças simultâneas nas teorias avaliativas, nas práticas docentes e nas políticas educacionais, sugerindo que reformas isoladas em qualquer uma dessas dimensões dificilmente produzirão resultados consistentes.





No contexto brasileiro, vale ainda mencionar que o documento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) incorporou explicitamente a noção de avaliação formativa, indicando que os sistemas de ensino devem construir procedimentos avaliativos formativos, de processo ou de resultado, que considerem os contextos e as condições reais de aprendizagem dos estudantes. Embora a presença do conceito em um documento normativo de tal alcance represente um avanço, vale ressaltar que sua tradução em práticas escolares efetivamente formativas depende de fatores que extrapolam a esfera curricular, conforme discutido na subseção 3.8.

Desse eixo, retém-se que avaliação formativa não é um conceito de origem única, mas uma noção que se desdobra em vertentes parcialmente distintas. Conhecer pelo menos um autor de cada tradição, como Black e Wiliam (1998a) pela anglófona, Perrenoud (1999) pela francófona, e Luckesi (2011) ou Fernandes (2005) pela lusófona, oferece um ponto de partida sólido para situar leituras subsequentes.

3.6 Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem

A discussão sobre avaliação formativa tem sido, nas últimas décadas, crescentemente articulada à literatura sobre autorregulação da aprendizagem. Essa aproximação é coerente com a tradição teórica do campo: já em Sadler (1989), como vimos, encontrava-se a tese de que a meta última do *feedback* formativo é desenvolver, no estudante, a capacidade de monitorar a qualidade de seu próprio trabalho. Em outras palavras, a avaliação formativa, levada a suas últimas consequências, deve formar estudantes capazes de avaliar a si mesmos.

A literatura sobre autorregulação encontra em Barry Zimmerman um de seus principais sistematizadores. No artigo *Becoming a self-regulated learner: an overview*, publicado em 2002 no periódico *Theory Into Practice*, Zimmerman (2002) apresenta um modelo cíclico composto por três fases, premeditação, desempenho e autorreflexão, por meio do qual os estudantes podem desenvolver competências de autorregulação. Na fase de premeditação, o estudante define metas, planeja estratégias e ativa motivações; na fase de





desempenho, monitora sua execução e ajusta procedimentos; na fase de autorreflexão, avalia os resultados obtidos, atribui causas a sucessos e fracassos, e ajusta as fases seguintes. Esse ciclo é, em última instância, uma estrutura formativa interna, que o estudante pode aprender a operar com crescente autonomia.

A articulação entre avaliação formativa e autorregulação tem implicações pedagógicas relevantes. Em primeiro lugar, sugere que as práticas formativas mais sofisticadas não se limitam a oferecer *feedback* ao estudante; elas o ensinam a buscar, processar e utilizar *feedback* de forma autônoma. Em segundo lugar, indica que a autoavaliação e a avaliação entre pares, frequentemente tratadas como estratégias secundárias da avaliação formativa, constituem instrumentos centrais para o desenvolvimento da autorregulação. Em terceiro lugar, alerta para o fato de que práticas avaliativas excessivamente centralizadas no professor podem, ainda que bem-intencionadas, dificultar o desenvolvimento da autonomia avaliativa dos estudantes. Nessa direção, Andrade (2010), no capítulo *Students as the definitive source of formative assessment*, publicado no *Handbook of formative assessment*, argumenta que os estudantes são, em última análise, a fonte definitiva de avaliação formativa, na medida em que apenas eles têm acesso contínuo e imediato aos próprios pensamentos, ações e produções. Essa formulação reforça a tese de que autoavaliação não é complemento acessório, mas componente estruturante do processo formativo.

Cabe registrar, contudo, que a articulação entre avaliação formativa e autorregulação encontra desafios concretos na prática escolar. A pesquisa sugere que estudantes não desenvolvem espontaneamente competências de autorregulação, especialmente em contextos escolares marcados por culturas de avaliação predominantemente externas e classificatórias (Zimmerman, 2002; Andrade, 2010). Essa constatação reforça a importância de pensar a avaliação formativa não como técnica isolada, mas como dimensão de um projeto pedagógico mais amplo, voltado à formação de estudantes autônomos.

Em síntese, este é um dos pontos mais decisivos e mais frequentemente subestimados do campo. A finalidade mais madura da avaliação formativa não é a de fornecer ao professor melhores informações sobre seus estudantes, embora isso também ocorra; é a de formar





estudantes capazes de avaliar a si mesmos. Quando essa finalidade se realiza, o estudante deixa de depender exclusivamente do julgamento externo do professor e passa a operar, ele próprio, um ciclo formativo interno de monitoramento e ajuste de sua aprendizagem. Compreender esse horizonte é essencial para distinguir avaliação formativa de outras propostas de avaliação processual.

3.7 Avaliação formativa em ambientes digitais

O desenvolvimento das tecnologias digitais tem ampliado significativamente as possibilidades de operacionalização da avaliação formativa. Plataformas de aprendizagem, sistemas de resposta em sala de aula, ferramentas de análise de aprendizagem (*learning analytics*) e ambientes adaptativos oferecem, em princípio, condições para coletar evidências de aprendizagem em volume, velocidade e granularidade antes inviáveis. Essa expansão de possibilidades coloca, contudo, questões pedagógicas e éticas relevantes.

Uma síntese internacional importante sobre o tema é o trabalho coordenado por Spector et al. (2016), publicado no periódico *Educational Technology and Society*. Resultado de um grupo de trabalho do EDUsummIT 2015, o texto discute o papel das tecnologias na avaliação para a aprendizagem no século XXI, identificando potenciais e desafios. Entre os potenciais, destacam-se a possibilidade de oferecer *feedback* praticamente em tempo real, a personalização das trajetórias de aprendizagem com base em dados, e o engajamento dos estudantes em experiências avaliativas mais ativas. Entre os desafios, os autores alertam para a necessidade de formar professores capazes de interpretar e utilizar pedagogicamente os dados gerados pelas tecnologias, e para riscos relacionados à privacidade dos estudantes e à excessiva quantificação do processo educativo.

Outro trabalho relevante é o de Beatty e Gerace (2009), publicado no *Journal of Science Education and Technology*, no qual os autores apresentam a proposta denominada *Technology-Enhanced Formative Assessment* (TEFA), desenvolvida no contexto do ensino de ciências em escolas secundárias estadunidenses. A proposta articula sistemas de resposta em





sala de aula, popularmente conhecidos como *clickers* e hoje frequentemente substituídos por aplicativos em *smartphones*, a uma pedagogia estruturada em quatro princípios: instrução baseada em perguntas; discurso dialógico; avaliação formativa; e comunicação metacognitiva. A experiência sugere que o uso pedagogicamente intencional de tecnologias de resposta pode potencializar dimensões centrais da avaliação formativa, como a explicitação dos raciocínios dos estudantes e o *feedback* rápido.

Cabe registrar que, na literatura recente, há crescente preocupação com o risco de uma adoção meramente instrumental de tecnologias avaliativas, que reproduza, em ambiente digital, lógicas classificatórias e somativas tradicionais sob a aparência de inovação (Spector et al., 2016). Os recursos contemporâneos incluem sistemas adaptativos, *dashboards* docentes que sintetizam o desempenho da turma em tempo real, ferramentas de *feedback* automatizado e plataformas baseadas em inteligência artificial capazes de gerar comentários personalizados a partir das produções dos estudantes. Apesar dessa variedade, nenhum desses recursos é formativo por si só. A tecnologia adquire função formativa apenas quando os dados que produz são efetivamente usados para ajustar ensino, aprendizagem e *feedback*; quando isso não ocorre, o que se tem é, no melhor dos casos, avaliação contínua, e não avaliação formativa.

Em termos introdutórios, importa observar que a expansão das tecnologias digitais amplia as possibilidades operacionais da avaliação formativa, mas não substitui sua intencionalidade pedagógica. A clareza de critérios, a qualidade do *feedback* e a ativação do estudante como protagonista, princípios discutidos nas subseções anteriores, continuam sendo critérios para julgar se uma prática digital é, de fato, formativa.

3.8 Desafios e críticas à implementação

A despeito da convergência da literatura sobre o potencial da avaliação formativa para qualificar processos de ensino e aprendizagem, sua efetiva implementação encontra obstáculos consideráveis. Esses obstáculos são de naturezas distintas, mas frequentemente





interligadas. Para fins didáticos, podem ser agrupados em três blocos: desafios pedagógicos, desafios institucionais e desafios político-culturais.

Os desafios pedagógicos referem-se ao que se passa, ou deveria passar-se, na sala de aula. Para que práticas formativas se efetivem, professores precisam dominar saberes complexos: clarificar critérios de qualidade, formular perguntas que revelem o pensamento dos estudantes, oferecer *feedback* específico e construtivo, mediar avaliações entre pares e autoavaliações. Esses saberes raramente são objeto de formação inicial sistemática e exigem oportunidades estruturadas de formação continuada, cuja oferta permanece precária em muitos contextos. A esse conjunto soma-se a banalização conceitual do termo: à medida que a expressão avaliação formativa se difundiu, ela passou a ser aplicada a uma gama crescente de práticas, e não raro instrumentos somativos tradicionais são rotulados como formativos pelo simples fato de serem aplicados ao longo do processo. Essa banalização esvazia o conceito, dificulta a comunicação entre pesquisadores e professores e pode produzir frustração quando práticas erroneamente rotuladas como formativas falham em produzir os efeitos prometidos pela literatura. Já em Black e Wiliam (1998b) enfatiza-se que mudanças efetivas nas práticas avaliativas exigem processos de desenvolvimento profissional sustentados e apoiados pelos próprios pares.

Os desafios institucionais referem-se às condições estruturais em que o trabalho pedagógico se realiza. Em primeiro lugar, destaca-se a cultura escolar predominante. Em muitos sistemas educacionais, entre os quais o brasileiro constitui um caso exemplar, conforme analisado por Luckesi (2011), a avaliação é, há décadas, identificada com exame, prova, nota e classificação. Essa cultura não é apenas um conjunto de práticas, mas um conjunto de expectativas compartilhadas por estudantes, famílias, gestores e pelas próprias autoridades educacionais. Em segundo lugar, situam-se as condições materiais e organizacionais do trabalho docente: práticas avaliativas formativas demandam tempo para conhecer cada estudante, analisar produções e oferecer devolutivas qualificadas. Em contextos de turmas numerosas, jornadas intensas e currículos sobrecarregados, esse tempo é





escasso ou ausente. Perrenoud (1999) já chamava atenção para o fato de que a transformação avaliativa não se sustenta sem reorganização mais ampla do trabalho pedagógico.

Os desafios político-culturais, por fim, situam-se no plano das políticas educacionais e dos discursos públicos sobre a avaliação. Em diálogo com a tradição crítica latino-americana, alguns autores alertam para o risco de que a avaliação formativa seja apropriada por discursos gerencialistas, que a transformem em mecanismo de monitoramento contínuo do desempenho de estudantes e professores, articulado a sistemas de responsabilização e prestação de contas. Quando isso ocorre, a avaliação que se queria emancipatória pode acabar reforçando lógicas de controle e classificação (Fernandes, 2009). Essa tensão atravessa o debate brasileiro contemporâneo, especialmente no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e de articulação entre avaliação interna e avaliações externas em larga escala.

Desse eixo, retém-se que adotar a avaliação formativa não é, sobretudo, uma decisão técnica do professor, mas um processo que envolve formação, condições materiais, cultura escolar e disputas políticas em torno do sentido da avaliação. Ignorar qualquer um desses planos conduz, com frequência, a iniciativas bem-intencionadas e malsucedidas.

4. SÍNTESE, LACUNAS E AGENDA DE PESQUISA

O percurso realizado nas seções anteriores procurou mapear, de forma organizada e sistemática, a literatura relevante sobre avaliação formativa, oferecendo a pesquisadores, professores e estudantes um roteiro inicial para o estudo do tema. Ao final, é possível extrair algumas sínteses e indicar lacunas que compõem a agenda contemporânea de pesquisa.

A primeira síntese refere-se ao núcleo conceitual relativamente estável que atravessa a literatura. Apesar das diferenças entre tradições anglófona, francófona e lusófona, há convergência em torno de uma definição básica: a avaliação formativa é um processo contínuo de produção e utilização de evidências sobre a aprendizagem, com finalidade de regulação e melhoria do ensino e do estudo. Essa definição articula caráter processual, função





reguladora e orientação para a melhoria, três elementos presentes, com nuances, em Scriven (1967), Bloom (1968), Sadler (1989), Black e Wiliam (1998a), Perrenoud (1999), Hadji (1994), Luckesi (2011) e Fernandes (2005, 2009).

A segunda síntese diz respeito ao acúmulo de evidências empíricas favoráveis. Desde a revisão seminal de Black e Wiliam (1998a) até estudos mais recentes, há indicação consistente de que práticas avaliativas formativas, quando bem implementadas, tendem a produzir ganhos relevantes de aprendizagem, com efeitos particularmente significativos para estudantes em maior risco de fracasso. A meta-análise de Kingston e Nash (2011), contudo, sugere que a magnitude desses efeitos é provavelmente mais modesta do que as estimativas iniciais indicaram, reforçando a importância das condições de implementação e do contexto escolar.

A terceira síntese aponta para a complexidade da operacionalização. Modelos como o dos cinco pilares de Wiliam e Thompson (2008) e categorias como as de regulação interativa, retroativa e proativa de Perrenoud (1999) oferecem matrizes úteis, mas dificilmente substituem o trabalho de tradução pedagógica que cabe ao professor em cada contexto específico. Essa tradução exige formação consistente, tempo, condições materiais adequadas e suporte institucional.

Identificadas essas sínteses, é possível também apontar algumas lacunas relevantes na literatura. Uma primeira lacuna refere-se à escassez de estudos brasileiros que articulem, de forma robusta, a tradição internacional sobre *formative assessment* com a tradição lusófona sobre avaliação da aprendizagem. Embora existam diálogos importantes, com Luckesi (2011) e Fernandes (2005, 2009) entre as referências obrigatórias, há espaço para produções que integrem, de modo mais sistemático, os dois campos. Uma segunda lacuna diz respeito à insuficiência de pesquisas empíricas brasileiras de longo prazo sobre o impacto da avaliação formativa em diferentes níveis e contextos educacionais. A terceira lacuna concerne ao tratamento crítico das tecnologias digitais aplicadas à avaliação formativa: a literatura tende a oscilar entre o entusiasmo e a cautela, sem oferecer análises pedagogicamente densas das possibilidades e limites concretos das ferramentas disponíveis. Por fim, uma quarta lacuna





refere-se à análise política da avaliação formativa, especialmente no que diz respeito às tensões entre seu potencial emancipatório e os riscos de captura por lógicas gerencialistas e quantificadoras.

Resta indicar, a título de agenda, algumas direções promissoras para pesquisas futuras. Em primeiro lugar, estudos longitudinais que acompanhem processos de implementação da avaliação formativa em escolas brasileiras, articulando dimensões pedagógicas, organizacionais e culturais. Em segundo lugar, pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores em avaliação formativa, identificando experiências bem-sucedidas e obstáculos recorrentes. Em terceiro lugar, investigações sobre o desenvolvimento da autorregulação em diferentes faixas etárias e contextos, articulando avaliação formativa, autonomia e protagonismo discente. Em quarto lugar, análises críticas das relações entre avaliação formativa, currículo e avaliações externas em larga escala, particularmente no contexto da Base Nacional Comum Curricular. Por fim, estudos sobre o uso pedagogicamente qualificado de tecnologias digitais, incluindo as ferramentas baseadas em inteligência artificial, no apoio a práticas avaliativas formativas.

Encerra-se este artigo retomando seu propósito declarado de oferecer um mapa inicial do campo da avaliação formativa, indicando conceitos, autores, estratégias, desafios e caminhos de aprofundamento.

Os Quadros 2 e 3, apresentados a seguir, sistematizam, respectivamente, as leituras essenciais por autor e os principais conceitos-chave da área, funcionando como referência rápida para consulta. A literatura aqui reunida não esgota o tema, mas oferece um ponto de partida sólido. A partir desse percurso, abrem-se possibilidades de aprofundamento teórico e de tradução pedagógica em contextos concretos.





Quadro 2 – Leituras essenciais por autor

Autor (ano)	Obra-chave	Contribuição central
Scriven (1967)	<i>The methodology of evaluation</i>	Cunhagem da distinção formativa/somativa no contexto da avaliação de programas.
Bloom (1968)	<i>Learning for mastery</i>	Transposição da função formativa para o acompanhamento da aprendizagem escolar (<i>mastery learning</i>).
Sadler (1989)	<i>Formative assessment and the design of instructional systems</i>	Teoria do <i>feedback</i> como articulação entre padrão de qualidade, desempenho atual e estratégia de aprimoramento.
Black e Wiliam (1998a, 1998b)	<i>Assessment and classroom learning; Inside the black box</i>	Síntese empírica seminal que consolidou o campo da avaliação formativa.
Hadji (1994)	<i>A avaliação, regras do jogo</i>	Análise das funções avaliativas (formativa, certificativa, prognóstica) e de suas armadilhas.
Perrenoud (1999)	<i>Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens</i>	Avaliação como regulação das aprendizagens, entre a lógica da excelência e a lógica da regulação.
Zimmerman (2002)	<i>Becoming a self-regulated learner</i>	Ciclo da autorregulação da aprendizagem em três fases: premeditação, desempenho e autorreflexão.
Fernandes (2005, 2009)	<i>Avaliação das aprendizagens; Avaliar para aprender</i>	Avaliação formativa alternativa na tradição lusófona, articulando teoria, prática e políticas.
Hattie e Timperley (2007)	<i>The power of feedback</i>	Modelo analítico do <i>feedback</i> estruturado em três questões e quatro níveis de atuação.
Wiliam e Thompson (2008)	<i>Integrating assessment with learning</i>	Modelo das cinco estratégias-chave da avaliação formativa em sala de aula.
Andrade (2010)	<i>Students as the definitive source of formative assessment</i>	O estudante como fonte definitiva de avaliação formativa via autoavaliação e autorregulação.
Luckesi (2011)	<i>Avaliação da aprendizagem escolar</i>	Crítica à cultura escolar do exame e proposta de avaliação como processo incluyente.
Kingston e Nash (2011)	<i>Formative assessment: a meta-analysis and a call for research</i>	Meta-análise que encontrou efeitos mais modestos (0,20) do que as estimativas iniciais, reforçando a importância das condições de implementação.

Fonte: elaborado pelo autor (2026).





Quadro 3 – Conceitos-chave da avaliação formativa

Conceito	Síntese
Avaliação formativa	Processo contínuo de produção e uso de evidências de aprendizagem com finalidade de regular ensino e estudo.
Avaliação somativa	Avaliação que produz juízo de mérito ao final de um ciclo, geralmente com função classificatória ou certificadora.
<i>Feedback</i> formativo	Informação devolvida ao estudante que ele consegue usar para melhorar sua próxima ação.
Regulação das aprendizagens	Ajuste do ensino e/ou da aprendizagem a partir de evidências sobre o que o estudante já sabe e onde encontra dificuldade.
Autorregulação	Capacidade do próprio estudante de monitorar e ajustar autonomamente sua aprendizagem.
Avaliação entre pares	Análise crítica do trabalho de colegas à luz de critérios de qualidade previamente compartilhados.
Autoavaliação	Análise crítica do próprio trabalho à luz de critérios de qualidade.
<i>Assessment for learning</i>	Expressão usual na literatura anglófona contemporânea, equivalente em larga medida à avaliação formativa.

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Heidi L. Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and the self-regulation of learning. In: ANDRADE, Heidi L.; CIZEK, Gregory J. (ed.). *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge, 2010. p. 90-105.

BEATTY, Ian D.; GERACE, William J. Technology-enhanced formative assessment: a research-based pedagogy for teaching science with classroom response technology. *Journal of Science Education and Technology*, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 146-162, 2009. DOI: 10.1007/s10956-008-9140-4.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998a. DOI: 10.1080/0969595980050102.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, [s. l.], v. 80, n. 2, p. 139-148, out. 1998b.





BLOOM, Benjamin S. Learning for mastery. *Evaluation Comment*, Los Angeles, v. 1, n. 2, p. 1-12, maio 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jul. 2026.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Tradução de Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Porto: Porto Editora, 1994.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. *Review of Educational Research*, [s. l.], v. 77, n. 1, p. 81-112, mar. 2007. DOI: 10.3102/003465430298487.

KINGSTON, Neal; NASH, Brooke. Formative assessment: a meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 28-37, 2011. DOI: 10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SADLER, D. Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 119-144, 1989. DOI: 10.1007/BF00117714.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: TYLER, Ralph W.; GAGNÉ, Robert M.; SCRIVEN, Michael (ed.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1).

SPECTOR, J. Michael et al. Technology enhanced formative assessment for 21st century learning. *Educational Technology and Society*, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 58-71, 2016.





WILIAM, Dylan; THOMPSON, Marnie. Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? In: DWYER, Carol A. (ed.). *The future of assessment: shaping teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 53-82.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2.

Recebido em: 20/07/2026

Aprovado em: 25/07/2026

Publicado em: 31/07/2026

