



AValiação formativa e avaliação somativa na educação básica: concepções, práticas, desafios e potencialidades

Uma revisão bibliográfica sobre os caminhos da avaliação da aprendizagem

Nanci dos Santos Amabili

Ana Maria Soares Gonçalves

Regina Paula de Souza Freitas Sanches

Rosangela Zavan Firmiano

Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, as concepções, as práticas, os desafios e as potencialidades da avaliação formativa e da avaliação somativa no contexto da educação básica brasileira. Parte-se do pressuposto de que avaliar é, antes de tudo, um ato de compreender para intervir, e não apenas de medir e classificar. Para tanto, foi construído um corpus de seis produções científicas nacionais e internacionais, publicadas entre 2008 e 2026, que discutem a avaliação da aprendizagem em diferentes etapas e componentes curriculares, do 1º ano do Ensino Fundamental ao ensino de Matemática. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, foi orientada pelas contribuições teóricas de Luckesi, Hadji, Perrenoud, Hoffmann, Black e Wiliam, entre outros estudiosos da avaliação educacional. Os achados evidenciam que a avaliação somativa, quando utilizada de forma isolada e classificatória, tende a reforçar desigualdades e a reduzir o processo educativo a números; já a avaliação formativa, ao acompanhar continuamente o aluno, favorece a regulação do ensino e a aprendizagem significativa. Constata-se, contudo, que ambas as modalidades não são excludentes, mas complementares, e que sua articulação constitui um dos maiores desafios e também uma das maiores potencialidades da prática pedagógica contemporânea. Conclui-se que repensar a avaliação é, em última instância, repensar o próprio sentido de educar.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Avaliação somativa; Aprendizagem; Prática pedagógica; Pesquisa bibliográfica.

ABSTRACT: This article aims to analyze, through bibliographical research, the conceptions, practices, challenges and potentialities of formative and summative assessment within Brazilian basic education. It assumes that assessing is, above all, an act of understanding in order to intervene, rather than merely measuring and classifying. A corpus of six national and international scientific works, published between 2008 and 2026, was built, addressing learning assessment across different school stages and subjects, from the first year of Elementary School to Mathematics teaching. The qualitative, bibliographical research was guided by the theoretical contributions of Luckesi, Hadji, Perrenoud, Hoffmann, Black and Wiliam, among other scholars of educational assessment. Findings show that summative assessment, when used in isolation and with a classificatory purpose, tends to reinforce inequalities and reduce the educational process to numbers; formative assessment, by continuously monitoring students, favours the regulation of teaching and meaningful learning. However, both modalities are not mutually exclusive but complementary, and their articulation constitutes one of the greatest challenges and also one of the greatest potentialities of contemporary pedagogical practice. It is concluded that rethinking assessment ultimately means rethinking the very meaning of educating.

Keywords: Formative assessment; Summative assessment; Learning; Pedagogical practice; Bibliographical research.



1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é, talvez, um dos temas mais discutidos e menos consensuais do universo educacional. Presente em todas as etapas da escolarização, ela atravessa salas de aula, documentos curriculares, discursos de gestores e angústias de professores e alunos. Apesar de décadas de produção acadêmica sobre o assunto, ainda hoje convivem, muitas vezes lado a lado e em tensão, duas grandes concepções avaliativas: a avaliação somativa, voltada à verificação de resultados ao final de um percurso, e a avaliação formativa, voltada ao acompanhamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem.

Essa tensão não é nova. Já na década de 1960, Scriven cunhou a distinção entre função formativa e função somativa da avaliação, marcando um divisor de águas nos estudos sobre currículo. Desde então, autores como Allal, Cardinet e Perrenoud (1986 apud Caseiro; Gebran, 2008), Hadji (1994, 2001), Luckesi (1998, 2011), Black e Wiliam (2009 apud Magnago et al., 2024) e Fernandes (2018 apud Magnago et al., 2024) vêm aprofundando a compreensão de que avaliar pode significar mais do que atribuir notas: pode significar compreender o aluno para melhor ensiná-lo.

No Brasil, esse debate ganha contornos particulares diante da adoção de regimes de progressão continuada, das políticas de avaliação em larga escala (como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB) e das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza uma avaliação de caráter formativo, contínuo e processual, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2017 apud Sant'Anna, 2026). Ainda assim, a cultura escolar segue fortemente marcada por práticas avaliativas tradicionais, classificatórias e seletivas, como demonstram estudos de campo realizados em escolas públicas (Caseiro; Gebran, 2008).

Diante desse cenário, o presente artigo parte da seguinte questão norteadora: como a literatura educacional recente compreende as concepções, as práticas, os desafios e as potencialidades da avaliação formativa e da avaliação somativa na educação básica? Para respondê-la, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que reuniu seis produções científicas: artigos, uma monografia de conclusão de curso e um ensaio teórico publicadas entre 2008 e 2026, abrangendo diferentes níveis de ensino, componentes curriculares e contextos institucionais, do Brasil e de Portugal.



O objetivo geral é analisar, à luz dessas produções, como a avaliação formativa e a somativa se manifestam na prática pedagógica contemporânea, identificando convergências, tensões e possibilidades de articulação. Especificamente, pretende-se: (i) sistematizar as concepções teóricas sobre avaliação formativa e somativa; (ii) identificar os achados mais relevantes do corpus selecionado; e (iii) discutir os desafios e potencialidades que emergem dessa relação.

Justifica-se a relevância deste estudo pela persistência do problema: passadas mais de três décadas desde os primeiros estudos sistemáticos sobre avaliação formativa, a prática avaliativa nas escolas ainda oscila entre o desejo de acompanhar o aluno e a exigência institucional de medi-lo e classificá-lo. Compreender essa dinâmica e as saídas que a literatura vem propondo para ela é contribuição necessária tanto para a formação inicial e continuada de professores quanto para a construção de políticas educacionais mais justas e inclusivas.

O texto está organizado em seis seções, além desta introdução. Na segunda seção, apresenta-se o referencial teórico sobre avaliação educacional, avaliação somativa e avaliação formativa, culminando na discussão sobre a articulação entre ambas.

Na terceira, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica. Na quarta, expõem-se os achados da pesquisa, sistematizados em quadros e gráficos. Na quinta, discutem-se os desafios e as potencialidades identificados. Por fim, na sexta seção, tecem-se as considerações finais, seguidas das referências.

2 DESENVOLVIMENTO: AVALIAÇÃO SOMATIVA E AVALIAÇÃO FORMATIVA NA LITERATURA EDUCACIONAL

2.1 A avaliação educacional: entre medir e formar

Antes de se discutir especificamente avaliação formativa e avaliação somativa, é preciso situar a avaliação educacional em sentido amplo. Segundo Ruiz Ruiz (1996 apud Andriola; Araújo, 2018), a avaliação ocupa posição central em qualquer atividade humana dotada de planejamento sistemático, pois toda ação orientada por metas exige, em algum momento, verificar se os resultados obtidos correspondem ao que se pretendia alcançar. No campo educacional, entretanto, a avaliação pode assumir formas e dimensões variadas: da avaliação de instituições e sistemas de ensino à avaliação de processos, produtos e agentes do processo de ensino-aprendizagem, como sintetiza o Quadro 1.



Quadro 1 — Formas e dimensões da avaliação educacional

Formas	Exemplos de dimensões
Avaliação de instituições	Secretarias de Educação; escolas; universidades
Avaliação de projetos e programas	Projetos de reforma educacional; currículo de um nível de ensino
Avaliação dos serviços prestados por um centro educacional	Serviços administrativos; atividades de ensino
Avaliação dos agentes do processo de ensino e aprendizagem	Gestores; professores; alunos
Avaliação de processos e produtos	Métodos de ensino; repercussões e impactos sociais da aprendizagem

Fonte: elaborado pela autoria com base em Hadji (1994) e Andriola e Barreto (1997 apud Andriola; Araújo, 2018).

Essa multiplicidade de formas evidencia que a avaliação não é um fenômeno unívoco: ela pode servir a propósitos de diagnóstico, de regulação, de certificação ou de prestação de contas. É justamente na tensão entre esses propósitos sobretudo entre regular o processo e certificar o resultado que se instala a distinção clássica entre avaliação formativa e avaliação somativa, discutida nas subseções seguintes.

2.2 Avaliação somativa: conceito, funções e limites

A avaliação somativa é tradicionalmente definida como aquela realizada ao término de um período, ciclo ou unidade de ensino, com a finalidade de verificar o nível de aprendizagem alcançado pelos estudantes (Sant'Anna, 2026). De acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1983 apud Sant'Anna, 2026), sua função principal é sintetizar os resultados do processo educativo, fornecendo um retrato do desempenho do aluno em determinado momento. Perrenoud (1999 apud Magnago et al., 2024) reforça que essa modalidade mede o desempenho global dos estudantes ao final de um ciclo, sendo amplamente empregada em contextos de certificação, seleção e exames padronizados.

Historicamente associada à pedagogia tradicional, a avaliação somativa tende a se expressar por meio de provas, testes e atribuição de notas ou conceitos que, segundo Luckesi (1998 apud Caseiro; Gebran, 2008), funcionam como instrumento disciplinador não apenas de condutas cognitivas, mas também sociais, no contexto escolar. Quando praticada de forma isolada e descontextualizada isto é, sem diálogo com o processo pedagógico que a precede, essa modalidade avaliativa corre o risco de reduzir a complexidade da aprendizagem a um número, gerando efeitos indesejados como ansiedade, insegurança e desmotivação, particularmente entre crianças em fase inicial de alfabetização (Sant'Anna, 2026).



[...] a avaliação classificatória, privilegiada pela pedagogia tradicional, funciona como instrumento disciplinador não apenas de condutas cognitivas, mas também das sociais no contexto escolar. (LUCKESI, 1998 apud CASEIRO; GEBRAN, 2008, p. 148).

Isso não significa, contudo, que a avaliação somativa deva ser descartada. Fernandes (2018 apud Magnago et al., 2024) pondera que, em processos de exames nacionais e internacionais, a padronização de resultados e a comparabilidade entre instituições dependem justamente dessa modalidade avaliativa. Da mesma forma, Andriola e Araújo (2018) demonstram, a partir de dados do IDEB, que os resultados somativos podem subsidiar a gestão escolar e as políticas públicas educacionais, permitindo o monitoramento de metas ao longo do tempo — desde que interpretados com responsabilidade e não usados como único critério de julgamento sobre escolas, professores ou alunos.

2.3 Avaliação formativa: concepção, princípios e características

Se a avaliação somativa se volta ao produto, a avaliação formativa se volta ao processo. A expressão foi introduzida por Scriven, em texto sobre avaliação de currículos e materiais de ensino, e posteriormente desenvolvida por autores como Allal, Cardinet e Perrenoud (1986 apud Caseiro; Gebran, 2008) e Hadji (2001), que a situam no centro da ação formativa: a avaliação formativa é aquela que fornece informações úteis à regulação do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo diretamente para a efetivação do ensino.

Cardinet (1986 apud Caseiro; Gebran, 2008, p. 144) define a avaliação formativa como aquela que

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem [...] considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem. (CARDINET, 1986 apud CASEIRO; GEBRAN, 2008, p. 144).

Três características são recorrentemente associadas à avaliação formativa na literatura analisada. A primeira é a continuidade: ela não ocorre em um momento isolado, mas deve estar inscrita no cotidiano da sala de aula, em articulação constante entre coleta de informações e ação remediadora (Caseiro; Gebran, 2008).

A segunda é o caráter informativo: ela informa tanto o professor, sobre os efeitos de sua intervenção pedagógica, quanto o próprio aluno, que passa a reconhecer seus avanços e dificuldades (Hadji, 2001 apud Caseiro; Gebran, 2008). A terceira é a função reguladora:



Perrenoud (1999 apud Caseiro; Gebran, 2008) compara o professor que avalia formativamente a um médico que, ao diagnosticar cada paciente individualmente, ajusta sua conduta às necessidades específicas de cada caso não havendo avaliação formativa sem diferenciação do ensino.

Na mesma direção, Hoffmann (2014 apud Sant'Anna, 2026) argumenta que avaliar deve ser um ato interpretativo, e não meramente verificador, exigindo do professor um olhar atento às produções dos alunos, sobretudo nos anos iniciais, quando a alfabetização ocorre de forma gradual, com avanços e recuos.

Já Black e Wiliam (2009 apud Magnago et al., 2024) destacam que a avaliação formativa promove aprendizagem mais profunda ao encorajar a autorreflexão e habilidades metacognitivas, tornando o aluno corresponsável pelo processo. Sadler (1998 apud Magnago et al., 2024) e Nicol e Macfarlane-Dick (2006 apud Magnago et al., 2024) complementam essa perspectiva: a devolutiva formativa só cumpre sua função quando o aluno é capaz de compreendê-la e de agir a partir dela, transformando-a em autorregulação da aprendizagem.

2.4 Entre a somativa e a formativa: tensão ou complementaridade?

Se, em teoria, a distinção entre avaliação formativa e somativa parece clara, sua articulação na prática pedagógica é, segundo Santos (2016), tudo menos simples. Para a autora, a integração entre as duas modalidades reveste-se de elevada complexidade e tensão (Black; Wiliam, 2005 apud Santos, 2016), pois os professores enfrentam restrições de tempo e a exigência de atribuir notas periodicamente, o que os leva a perceber a avaliação formativa como um acréscimo à rotina já sobrecarregada uma lógica aditiva, e não integrada (Taras, 2005 apud Santos, 2016).

Diversos estudos internacionais, segundo Santos (2016), apontam que os professores frequentemente evidenciam falta de conhecimento declarativo e processual sobre avaliação (Black; Wiliam, 1998 apud Santos, 2016). Ainda assim, a autora defende que a saída não está em opor as duas lógicas, mas em compreendê-las como complementares em relação, não necessariamente em simultaneidade. Ideia retomada por Magnago et al. (2024), para quem a combinação das duas abordagens constitui "o caminho ideal para proporcionar um acompanhamento mais detalhado do progresso dos alunos e, ao mesmo tempo, garantir uma medida objetiva do conhecimento adquirido".

Vallejo (2009 apud Andriola; Araújo, 2018) ilustra essa complementaridade por meio

de uma metáfora agrícola: assim como o agricultor cuida da lavoura durante todo o ciclo de plantio para só depois colher os frutos, o professor deveria acompanhar o aluno ao longo de todo o processo de aprendizagem, e não apenas mensurar o resultado final. Nas palavras da própria fonte, "em Educação, a avaliação formativa é essencial para que bons resultados possam ser captados pela avaliação somativa" (Vallejo, 2009 apud Andriola; Araújo, 2018, p. 9): colhe-se, afinal, aquilo que se planta.

Quadro 2 — Avaliação formativa e avaliação somativa: um comparativo

Dimensão	Avaliação formativa	Avaliação somativa
Momento	Ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem	Ao final de um período, ciclo ou unidade de ensino
Função principal	Regular o ensino e apoiar a aprendizagem	Certificar, classificar e medir resultados
Papel do erro	Indício de aprendizagem em curso, ponto de partida para intervenção	Frequentemente penalizado na nota final
Instrumentos típicos	Observação, portfólios, feedback oral, registros contínuos	Provas, testes padronizados, exames finais
Principais autores de referência	Allal, Cardinet e Perrenoud (1986); Hadji (2001); Hoffmann (2014); Black e Wiliam (2009)	Bloom, Hastings e Madaus (1983); Luckesi (1998; 2011); Perrenoud (1999)

Fonte: elaborado pela autoria com base em Caseiro e Gebran (2008), Sant'Anna (2026), Andriola e Araújo (2018), Santos (2016) e Magnago et al. (2024).

O Quadro 2 evidencia que formativa e somativa não competem pelo mesmo lugar: enquanto a primeira cuida do percurso, a segunda registra o ponto de chegada. O desafio contemporâneo, como se discutirá na seção 5, não é escolher entre uma ou outra, mas construir pontes que permitam que os resultados somativos sejam informados e, de certa forma, legitimados pelo acompanhamento formativo que os precede.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo. A opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela natureza do problema investigado, que exige a sistematização e a análise crítica de produções científicas já existentes sobre avaliação formativa e somativa, e não a geração de dados primários.

Conforme Sant'Anna (2026), a pesquisa bibliográfica permite compreender o fenômeno avaliativo a partir de seus significados pedagógicos, sociais e educacionais, indo



além de dados meramente numéricos ou classificatórios o que se ajusta precisamente aos objetivos aqui propostos.

O corpus da pesquisa foi constituído por seis produções científicas, selecionadas por tratarem diretamente da temática avaliação formativa e/ou avaliação somativa em contextos de educação básica ou de formação docente, publicadas entre os anos de 2008 e 2026, em periódicos nacionais e internacionais, além de uma monografia de conclusão de curso de licenciatura. O Quadro 3, apresentado na seção seguinte, sintetiza as principais características de cada uma dessas produções.

O procedimento de análise seguiu três etapas, adaptadas de Sant'Anna (2026): levantamento das produções que compõem o corpus, priorizando estudos que articulassem fundamentação teórica robusta a evidências empíricas ou documentais; leitura exploratória e analítica de cada texto na íntegra, com destaque para referenciais teóricos, procedimentos metodológicos e resultados; e sistematização temática das ideias convergentes e divergentes, dando origem às categorias que estruturam os achados (seção 4) e a discussão sobre desafios e potencialidades (seção 5).

A análise foi conduzida de forma interpretativa e reflexiva, relacionando contextos distintos da sala de aula de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Caseiro; Gebran, 2008) às aulas de Matemática (Oliveira, 2022), passando pela alfabetização no 1º ano (Sant'Anna, 2026), pela gestão escolar mediada por indicadores como o IDEB (Andriola; Araújo, 2018), por entrevistas com professores da rede pública e privada (Magnago et al., 2024) e pela discussão teórica sobre a articulação entre as duas modalidades no ensino português (Santos, 2016).

Como limitação metodológica, reconhece-se que, por se tratar de pesquisa bibliográfica, este estudo não produziu dados empíricos originais, apoiando-se exclusivamente na análise de produções já publicadas. Ainda assim, entende-se que essa limitação não compromete a validade dos achados, uma vez que o corpus selecionado reúne estudos de natureza empírica, documental e teórica, o que confere densidade e pluralidade metodológica à análise realizada.

4 ACHADOS DA PESQUISA

A leitura sistemática do corpus selecionado permite identificar seis achados centrais, que serão apresentados a seguir e, na sequência, sintetizados no Quadro 3.



O primeiro achado é a persistência da cultura avaliativa tradicional. Mesmo décadas após a difusão dos princípios da avaliação formativa, Caseiro e Gebran (2008), em estudo de campo realizado em escola da rede pública paulista, constataram que as práticas pedagógicas e avaliativas, apesar da adoção do Regime de Progressão Continuada, permaneciam impregnadas de características da avaliação tradicional, classificatória e seletiva. Situação semelhante é relatada por Sant'Anna (2026) em relação ao 1º ano do Ensino Fundamental, etapa em que, apesar das orientações da BNCC para uma avaliação de caráter formativo, ainda se observa forte presença de instrumentos avaliativos tradicionais, como provas e testes, mesmo com crianças em fase inicial de alfabetização.

O segundo achado refere-se ao papel decisivo da formação docente. Tanto Oliveira (2022), em estudo de caso sobre o ensino de Matemática, quanto Sant'Anna (2026) e Magnago et al. (2024) apontam que professores com formação continuada e compreensão crítica sobre avaliação tendem a utilizá-la como ferramenta pedagógica de regulação do ensino, enquanto práticas avaliativas predominantemente somativas costumam estar associadas à ausência dessa formação.

Tal achado é corroborado pela pesquisa de campo de Magnago et al. (2024), realizada com vinte professores de escolas públicas e privadas: 85% dos participantes afirmaram utilizar a avaliação formativa em suas aulas, reconhecendo que ela permite compreender melhor as dificuldades dos alunos e ajustar o ensino em tempo real (Gráfico 1).

Gráfico 1 — Percepção docente sobre práticas avaliativas

Fonte: elaborado pela autoria com base em dados de Magnago et al. (2024).

O terceiro achado diz respeito aos limites da avaliação somativa quando utilizada isoladamente. Na mesma pesquisa de Magnago et al. (2024), 70% dos professores entrevistados apontaram que a avaliação somativa pode ser limitada, uma vez que não oferece feedback durante o processo de aprendizagem, dificultando a correção de problemas a tempo. Esse dado dialoga diretamente com os achados de Sant'Anna (2026), para quem avaliações somativas aplicadas de forma descontextualizada podem gerar ansiedade, insegurança e desmotivação em crianças pequenas, e com o alerta de Luckesi (1998 apud Caseiro; Gebran, 2008) sobre o caráter classificatório e potencialmente excludente dessa modalidade quando não articulada a uma perspectiva formativa.



O quarto achado evidencia o potencial da avaliação somativa como instrumento de gestão, quando devidamente contextualizada. O estudo de Andriola e Araújo (2018) sobre os resultados do IDEB no estado do Ceará entre 2005 e 2017 demonstra que indicadores somativos, analisados em série histórica, podem subsidiar decisões de política educacional e revelar tanto avanços quanto oscilações na qualidade dos sistemas de ensino, como ilustra o Gráfico 2.

Gráfico 2 — Evolução do IDEB (5º ano) no Ceará frente às metas do MEC (2005 – 2017)

Fonte: elaborado pela autoria com base em dados do INEP, apresentados por Andriola e Araújo (2018).

Como se observa no Gráfico 2, o índice cresceu de forma consistente ao longo de todo o período analisado, superando as metas estipuladas pelo Ministério da Educação a partir de 2007 e alcançando, em 2017, patamar comparável ao de sistemas educacionais de países desenvolvidos. Segundo Andriola e Araújo (2018), esse tipo de leitura longitudinal só é possível justamente porque a avaliação somativa produz medidas comparáveis ao longo do tempo — uma potencialidade que a avaliação formativa, por sua natureza processual e situada, não tem como finalidade oferecer.

O quinto achado relaciona-se à diversificação de instrumentos avaliativos. Oliveira (2022) demonstra, em estudo de caso sobre tarefas avaliativas em Matemática, que a comparação entre desempenho em testes tradicionais e em tarefas de investigação revela processos de raciocínio que uma prova isolada não captaria. De forma convergente, Sant'Anna (2026) defende o uso de portfólios, registros gráficos e produções orais como complementos à avaliação somativa no 1º ano, e Hoffmann (2014 apud Sant'Anna, 2026) reforça que a devolutiva pedagógica deve acompanhar até mesmo os momentos avaliativos de natureza somativa.

O sexto e último achado, já apontado na seção anterior, é o reconhecimento generalizado, em todo o corpus analisado, de que formativa e somativa não são modalidades excludentes. Santos (2016) argumenta que a articulação entre ambas constitui hoje uma das principais fronteiras de investigação em avaliação educacional; Magnago et al. (2024) chegam a conclusão semelhante ao afirmarem que a combinação das duas abordagens oferece "uma alternativa robusta e equilibrada para otimizar o ensino-aprendizagem".

Quadro 3 — Síntese do corpus da pesquisa

Autoria (ano)	Contexto / etapa	Tipo de estudo	Principal achado
---------------	------------------	----------------	------------------



Caseiro e Gebran (2008)	Ensino Fundamental (5ª e 8ª séries), rede pública	Estudo de campo, observação e entrevistas	Persistência de práticas tradicionais mesmo sob regime de progressão continuada
Andriola e Araújo (2018)	Gestão escolar e de sistemas de ensino	Ensaio teórico com análise documental (IDEB)	Avaliação somativa como instrumento de diagnóstico e gestão de política educacional
Oliveira (2022)	Ensino de Matemática	Monografia — estudo de caso	Tarefas avaliativas diversificadas revelam processos de raciocínio invisíveis a provas tradicionais
Santos (2016)	Educação Matemática, Portugal	Ensaio teórico	A articulação entre formativa e somativa é possível como relação, não como simultaneidade
Magnago et al. (2024)	Escolas públicas e privadas, Espírito Santo	Pesquisa qualitativa, entrevistas com 20 professores	Combinação das duas abordagens otimiza o ensino-aprendizagem
Sant'Anna (2026)	1º ano do Ensino Fundamental	Pesquisa bibliográfica	Avaliação somativa ressignificada favorece o acompanhamento da alfabetização

Fonte: elaborado pela autoria (2026).

5 DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA E SOMATIVA

A análise do corpus permite identificar desafios recorrentes à implementação da avaliação formativa e à ressignificação da avaliação somativa, mas também potencialidades igualmente relevantes, que serão discutidos nesta seção e sintetizados no Quadro 4.

5.1 Desafios

O primeiro grande desafio é de ordem estrutural: o tempo. Santos (2016) e Magnago et al. (2024) convergem ao apontar que a prática da avaliação formativa exige acompanhamento constante e individualizado, o que se torna particularmente difícil em turmas numerosas e em contextos de sobrecarga de trabalho docente. Caseiro e Gebran (2008) relatam, inclusive, que uma proposta de adoção de portfólios foi recusada por professores em reunião pedagógica justamente por ser considerada inviável diante do número de alunos e da jornada de trabalho em múltiplas escolas.



O segundo desafio é epistemológico e cultural: a força da tradição classificatória.

Diversos estudos apontam que, mesmo diante de documentos normativos que preconizam uma avaliação formativa — como o Regime de Progressão Continuada ou a BNCC —, persiste nas escolas uma cultura de avaliação centrada em notas, provas e classificação (Caseiro; Gebran, 2008; Sant'Anna, 2026). Segundo Santos (2016), essa cultura é reforçada por pressões de política educacional, de gestão escolar e até de famílias, que tendem a valorizar resultados numéricos em detrimento do acompanhamento processual.

O terceiro desafio é formativo: a falta de conhecimento declarativo e processual sobre avaliação. Black e Wiliam (1998 apud Santos, 2016), Sant'Anna (2026) e Magnago et al. (2024) destacam que professores sem formação continuada tendem a reproduzir práticas tradicionais, mesmo reconhecendo os benefícios da avaliação formativa.

O quarto desafio é técnico: conciliar a subjetividade interpretativa da avaliação formativa com a necessidade de registros objetivos e comparáveis exigidos por sistemas de avaliação em larga escala. Andriola e Araújo (2018) reconhecem que, embora indicadores como o IDEB sejam úteis à gestão, sua leitura equivocada como critério único de julgamento sobre uma escola pode gerar efeitos perversos, como o estreitamento curricular em torno do que é medido.

5.2 Potencialidades

Em contrapartida, o corpus analisado revela potencialidades igualmente robustas. A primeira é o fortalecimento da relação professor-aluno. Ao adotar uma postura formativa, o professor assume papel de mediador e não apenas de juiz do processo de aprendizagem, o que, segundo Hoffmann (2014 apud Sant'Anna, 2026), favorece vínculos de confiança e reduz sentimentos de fracasso precoce, sobretudo entre crianças pequenas.

A segunda potencialidade é a melhoria das intervenções pedagógicas. Bem articulada à avaliação somativa, a formativa permite ao professor reorganizar seu planejamento com base em evidências reais de aprendizagem, e não apenas em resultados finais (Oliveira, 2022; Magnago et al., 2024). Isso é especialmente relevante em componentes curriculares como a Matemática, em que a análise de diferentes estratégias de resolução e não apenas da resposta correta revela processos de raciocínio valiosos para o ensino (Oliveira, 2022).

A terceira potencialidade é o uso responsável de dados somativos para políticas educacionais. Como demonstram Andriola e Araújo (2018), séries históricas de indicadores

como o IDEB, quando analisadas com cautela, oferecem subsídios importantes para o planejamento educacional em nível municipal, estadual e nacional, permitindo identificar tanto avanços sustentados quanto oscilações que exigem atenção da gestão pública.

A quarta e última potencialidade, talvez a mais estruturante, é a própria articulação entre as duas modalidades avaliativas. Santos (2016) argumenta que essa articulação, mais do que uma escolha técnica, representa uma mudança de cultura avaliativa: passar de uma lógica aditiva em que a avaliação formativa é vista como "mais uma tarefa" para uma lógica integrada, em que ambas as modalidades dialogam e se retroalimentam ao longo de todo o percurso formativo.

Quadro 4 — Desafios e potencialidades da avaliação formativa e somativa

Desafios	Potencialidades
Falta de tempo e turmas numerosas para acompanhamento individualizado	Fortalecimento do vínculo e da confiança entre professor e aluno
Cultura escolar ainda centrada em notas e classificação	Reorganização do planejamento a partir de evidências reais de aprendizagem
Formação docente insuficiente sobre práticas avaliativas formativas	Uso responsável de dados somativos para monitorar políticas educacionais
Dificuldade em conciliar subjetividade formativa e comparabilidade somativa	Construção de uma cultura avaliativa integrada, formativa e somativa em diálogo

Fonte: elaborado pela autoria com base no corpus da pesquisa (2026).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há, na sala de aula, uma pergunta que nem sempre é feita em voz alta, mas que ecoa em cada prova devolvida, em cada boletim entregue, em cada olhar de aluno buscando, na nota, uma resposta sobre quem ele é: afinal, o que significa avaliar? Este artigo procurou responder a essa pergunta não com uma fórmula, mas com um percurso o percurso de seis vozes da pesquisa educacional que, de lugares e tempos distintos, convergem para uma mesma constatação: avaliar é, antes de tudo, um gesto de atenção.

Do ponto de vista científico, os achados confirmam que a avaliação somativa e a formativa não são opostos irreconciliáveis, mas funções complementares de um mesmo processo educativo. A avaliação somativa, quando contextualizada, cumpre papel legítimo de diagnóstico institucional e de subsídio a políticas públicas, como evidenciam os dados do IDEB (Andriola; Araújo, 2018); porém, seu uso isolado e classificatório tende a produzir efeitos indesejados sobre a motivação dos estudantes, sobretudo nos anos iniciais (Sant'Anna, 2026).



Já a formativa se afirma, em todo o corpus, como a modalidade capaz de transformar o erro em ponto de partida, e não em veredito — mas sua efetivação esbarra em desafios de tempo, formação docente e cultura escolar (Caseiro; Gebran, 2008; Santos, 2016).

Retomando os objetivos propostos, é possível afirmar que este estudo cumpriu seu propósito de sistematizar as concepções teóricas sobre avaliação formativa e somativa, de identificar os principais achados do corpus selecionado e de discutir os desafios e as potencialidades de sua articulação. Conclui-se que essa articulação mais do que uma técnica pedagógica constitui uma postura ética diante do outro que aprende: reconhecer que todo resultado tem uma história, e que toda nota carrega, atrás de si, um percurso de tentativas, avanços e recuos que merece ser visto, compreendido e acolhido.

Mas talvez seja preciso, também, dizer isso de outro modo o modo com que a educação, em seus melhores momentos, sempre se disse: com a linguagem que aproxima o rigor da ciência do calor da experiência humana. Porque avaliar, no fundo, é um pouco como cuidar de um jardim: não se exige do broto, em fevereiro, que já seja árvore em agosto. Regamos, podamos, observamos as folhas que amarelam e as que se abrem e é nesse cuidado diário, formativo, que preparamos o solo para a colheita que virá. A avaliação somativa é o instante da colheita; a formativa, todas as manhãs que a antecederam. Uma sem a outra é incompleta: fruto sem raiz, ou raiz que nunca se revela em fruto.

Que a escola, então, aprenda a medir sem endurecer, e a acompanhar sem se perder de vista o horizonte. Que o número, quando vier, seja eco de um caminho percorrido com atenção e não sentença isolada de um único dia. E que cada professor, diante de cada aluno, possa repetir, com Perrenoud e com os poetas, que avaliar não é separar o joio do trigo, mas reconhecer, em cada semente, o tempo que ela ainda precisa para florescer.

Como limitação deste estudo, reconhece-se que, por sua natureza bibliográfica, ele não produziu dados empíricos originais nem esgotou a vasta produção internacional sobre o tema. Sugere-se, para pesquisas futuras, a realização de estudos de campo que investiguem, de forma longitudinal, como escolas brasileiras vêm efetivamente articulando avaliação formativa e somativa em diferentes componentes curriculares e etapas de ensino, bem como pesquisas que avaliem o impacto de políticas de formação continuada docente sobre essa articulação. Fica, ao final, o convite que atravessa toda a literatura aqui revisitada: que avaliar volte a ser, na escola brasileira, sinônimo de cuidar e não apenas de medir.



REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Potencialidades da avaliação formativa e somativa. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2018.

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008.

MAGNAGO, Walaci; CANDEIA, Állan Stieg; BAIÔCCO, Larissa Valfré; SILVA, Elbert Jesus Veloso Nery da; PIRES, Helicy Loss; MONTEIRO, Girlene Cezar; RAMOS, Aline Marques; BRAVIM, Sabrina Ciríaco Saith. Avaliação formativa vs. avaliação somativa: novos caminhos para avaliar a aprendizagem e suas implicações no desenvolvimento dos estudantes. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 10, e5105798, out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v5i10.5798>. Acesso em: 30 ago. 2026.

OLIVEIRA, Barbara Brenda Santos de. Concepções sobre a avaliação e o uso de tarefas avaliativas nas aulas de Matemática na perspectiva de uma avaliação formativa: um estudo de caso. 2022. 81 f. Monografia (Graduação em Matemática — Licenciatura) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

SANT'ANNA, Stéfani Cristine Almeida. Avaliações somativas no 1º ano do Ensino Fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE**, São Paulo, v. 12, n. 1, jan. 2026. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v12i1.23990>. Acesso em: 30 ago. 2026.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>. Acesso em: 30 ago. 2026.