

AVALIAR PARA APRENDER OU APENAS PARA MEDIR? OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ASSESSING TO LEARN OR MERELY TO MEASURE? THE MEANINGS OF LEARNING
ASSESSMENT IN CONTEMPORARY EDUCATION

Inácio Henrique Muller¹

Silvana Catarine Bauer²

Bruno França de Moura³

Roselma Rosa Lobato⁴

Francieli Potulski⁵

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/2sp5gq82>

Publicado em: 30.12.2024

Resumo: A avaliação da aprendizagem ocupou posição relevante nos processos educativos e assumiu diferentes finalidades, desde a mensuração e a classificação do desempenho até o acompanhamento contínuo das aprendizagens. Nesse contexto, o debate sobre avaliar para medir ou avaliar para aprender adquiriu importância diante da necessidade de compreender como os resultados poderiam contribuir para o desenvolvimento dos estudantes e para a reorganização das práticas pedagógicas. O artigo teve como objetivo analisar os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem na educação contemporânea, com atenção às relações entre função classificatória, perspectiva formativa, acompanhamento da aprendizagem e utilização pedagógica dos resultados. Desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, compreendida como procedimento de investigação realizado mediante seleção, leitura, análise e articulação de produções científicas previamente publicadas acerca do problema estudado, conforme Gil (2017). Os dados foram constituídos por artigos científicos relacionados à avaliação formativa, aos instrumentos avaliativos, às devolutivas pedagógicas, à participação discente e às avaliações externas, sendo examinados por meio de análise interpretativa. Os resultados indicaram que notas, provas e indicadores desempenharam funções específicas nos sistemas educacionais, mas se mostraram insuficientes quando utilizados isoladamente para representar a aprendizagem. Verificou-se que objetivos claros, critérios compreensíveis, diversidade de instrumentos, acompanhamento contínuo e devolutivas pedagógicas favoreceram

- 1 Acadêmico do Mestrado na Universidad Europea del Atlántico - UNEATLANTICO. E-mail: inaciosofia7@gmail.com
- 2 Acadêmica do Mestrado na Universidad Europea del Atlántico - UNEATLANTICO. E-mail: silvanacatarinebauer@gmail.com
- 3 Acadêmico do Mestrado na Universidad Europea del Atlántico - UNEATLANTICO. E-mail: bf.moura245@gmail.com
- 4 Acadêmica do Mestrado na Universidad Europea del Atlántico - UNEATLANTICO. E-mail: roselmalobato@hotmail.com
- 5 Acadêmica do Mestrado na Universidad Europea del Atlántico - UNEATLANTICO. E-mail: fran_potulski@hotmail.com



uma utilização mais formativa da avaliação. Concluiu-se que avaliar para aprender não significou abandonar a mensuração, mas atribuir aos resultados uma função pedagógica capaz de orientar intervenções, ampliar a participação dos estudantes e favorecer novas oportunidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação formativa. Práticas avaliativas. Devolutivas pedagógicas. Aprendizagem escolar.

Abstract: Assessment of learning occupied a relevant position in educational processes and assumed different purposes, ranging from measurement and classification of performance to the continuous monitoring of learning. In this context, the debate on assessing to measure or assessing to learn gained importance due to the need to understand how results could contribute to students' development and to the reorganization of pedagogical practices. The article aimed to analyze the meanings attributed to learning assessment in contemporary education, with emphasis on the relationships among classificatory function, formative perspective, learning monitoring, and the pedagogical use of results. A qualitative bibliographic study was conducted, understood as an investigative procedure based on the selection, reading, analysis, and articulation of previously published scientific works related to the research problem, according to Gil (2017). The data consisted of scientific articles addressing formative assessment, assessment instruments, pedagogical feedback, student participation, and external assessments, which were examined through interpretative analysis. The results indicated that grades, tests, and indicators fulfilled specific functions within educational systems, but proved insufficient when used in isolation to represent learning. It was found that clear objectives, understandable criteria, diversified instruments, continuous monitoring, and pedagogical feedback favored a more formative use of assessment. It was concluded that assessing for learning did not mean abandoning measurement, but rather assigning results a pedagogical function capable of guiding interventions, increasing student participation, and creating new opportunities for learning.

Keywords: Learning assessment. Formative assessment. Assessment practices. Pedagogical feedback. School learning.

Introdução

A avaliação da aprendizagem ocupou posição relevante na organização dos processos educativos e assumiu diferentes finalidades ao longo das práticas escolares. Durante muito tempo, sua utilização esteve fortemente associada à verificação do desempenho, à atribuição de notas, à classificação e às decisões relacionadas à progressão dos estudantes. Entretanto, as transformações ocorridas no campo educacional ampliaram a compreensão sobre o ato de avaliar e favoreceram perspectivas nas quais os resultados passaram a ser utilizados também para acompanhar percursos, identificar dificuldades e orientar novas ações pedagógicas. Nesse cenário, discutiu-se a necessidade de compreender se a avaliação deveria permanecer predominantemente vinculada à mensuração dos resultados ou assumir papel mais diretamente relacionado à construção da aprendizagem.

A relevância dessa discussão esteve relacionada ao próprio sentido atribuído à avaliação no cotidiano escolar. Quando os resultados foram utilizados somente para registrar desempenhos, parte das informações produzidas durante o processo avaliativo perdeu sua possibilidade de orientar intervenções. Por outro lado, quando provas, atividades, observações

e outros instrumentos foram utilizados para identificar necessidades e reorganizar o ensino, a avaliação passou a participar de maneira mais direta do processo educativo. Ferreira e Pereira (2024) distinguiram a avaliação das aprendizagens, mais relacionada à medição e à classificação, da avaliação para as aprendizagens, orientada ao acompanhamento e à regulação do percurso dos estudantes. Essa diferenciação contribuiu para compreender que mensuração e formação puderam coexistir, desde que os resultados não fossem tratados como finalidade exclusiva da avaliação.

Diante dessa problemática, o artigo teve como objetivo analisar os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem na educação contemporânea, com atenção às relações entre função classificatória, avaliação formativa, acompanhamento da aprendizagem e utilização pedagógica dos resultados. Também se buscou compreender de que maneira práticas, instrumentos e devolutivas pedagógicas poderiam favorecer uma avaliação comprometida com o desenvolvimento dos estudantes, sem desconsiderar as funções de registro e mensuração presentes nos sistemas educacionais. A partir desse propósito, estabeleceu-se a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira a avaliação da aprendizagem poderia superar uma lógica predominantemente classificatória e de mensuração para contribuir efetivamente com o acompanhamento e a construção da aprendizagem?

Para responder à questão proposta, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na seleção, leitura, análise e articulação de produções científicas relacionadas à avaliação da aprendizagem, à avaliação formativa, às práticas avaliativas e às devolutivas pedagógicas. Gil (2017) caracterizou a pesquisa bibliográfica como aquela desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador entrar em contato com conhecimentos produzidos acerca do problema estudado. Nessa perspectiva, o procedimento não foi utilizado como simples apresentação de estudos anteriores, mas como caminho metodológico para examinar diferentes contribuições teóricas, estabelecer relações entre elas e construir uma interpretação acerca do objeto investigado.

A escolha metodológica também se apoiou em Santana, Narciso e Santana (2024), que trataram as transformações das metodologias científicas como parte das mudanças ocorridas no próprio campo educacional e ressaltaram a necessidade de coerência entre o problema, os objetivos e os procedimentos selecionados. De maneira complementar, Santana e Narciso (2024) relacionaram a pesquisa bibliográfica à construção fundamentada do conhecimento a partir da consulta e da análise de produções pertinentes ao tema investigado. Com base nesses autores, os dados deste artigo foram coletados em artigos científicos voltados às funções da avaliação, às perspectivas classificatória e formativa, aos instrumentos de acompanhamento, à participação dos estudantes, às devolutivas pedagógicas e às avaliações externas. A técnica de análise utilizada foi interpretativa, por meio da qual foram identificadas aproximações, diferenças e contribuições entre os referenciais selecionados.

O desenvolvimento do artigo foi organizado em três subtópicos. O primeiro abordou a avaliação da aprendizagem na educação contemporânea e discutiu a tensão existente entre sua função classificatória e a perspectiva formativa, com atenção à atribuição de notas, à mensuração e ao uso pedagógico dos resultados. O segundo tratou da avaliação formativa e do acompanhamento da aprendizagem, examinando práticas, instrumentos, autoavaliação, avaliação entre pares e devolutivas pedagógicas como possibilidades para acompanhar o percurso

dos estudantes. O terceiro discutiu os novos sentidos atribuídos à avaliação e os desafios para superar a predominância da mensuração, preservando a utilidade dos dados sem reduzir a aprendizagem a resultados numéricos ou indicadores isolados.

Diante disso, os resultados e as discussões reuniram as principais contribuições identificadas na pesquisa bibliográfica e permitiram analisar o significado das relações encontradas entre classificação, acompanhamento, participação discente e uso pedagógico das informações avaliativas. Também foram examinadas as limitações decorrentes do caráter bibliográfico da investigação, os aspectos que permaneceram sem resposta única e as possibilidades para estudos posteriores. Portanto, o artigo buscou compreender a avaliação como uma prática que pudesse atender às necessidades de registro presentes nos sistemas educacionais sem perder sua função pedagógica, atribuindo aos resultados um sentido voltado não apenas à medição do que havia sido aprendido, mas também à orientação das oportunidades de aprendizagem que ainda poderiam ser construídas.

Avaliação da aprendizagem na educação contemporânea: entre a função classificatória e a perspectiva formativa

A avaliação da aprendizagem ocupa historicamente lugar central na organização do trabalho pedagógico, embora seus sentidos tenham assumido diferentes finalidades. Em uma perspectiva classificatória, avaliar esteve associado à verificação dos resultados alcançados pelos estudantes, à atribuição de notas e à tomada de decisões relacionadas à aprovação ou à reprovação. Em outra perspectiva, a avaliação passou a ser compreendida como parte do próprio processo de ensino e aprendizagem, permitindo identificar dificuldades, acompanhar avanços e orientar intervenções pedagógicas. A educação contemporânea passou, assim, a conviver com uma tensão entre avaliar para registrar aquilo que o estudante aprendeu e avaliar para produzir informações capazes de favorecer novas aprendizagens.

Essa distinção foi tratada por Ferreira e Pereira (2024) a partir das concepções de avaliação das aprendizagens e avaliação para as aprendizagens. A primeira esteve relacionada à medição e à classificação dos resultados, enquanto a segunda assumiu caráter contínuo e voltou-se aos processos desenvolvidos pelos estudantes. Os autores sintetizam essa diferença ao afirmarem que “a avaliação das aprendizagens relaciona-se com a medição e a classificação dos resultados de aprendizagem dos alunos” (Ferreira; Pereira, 2024, p. 1). Essa finalidade não elimina a importância da avaliação sumativa, pois os sistemas educacionais necessitam registrar resultados e tomar determinadas decisões institucionais. O problema ocorre quando a classificação passa a representar a finalidade predominante do processo avaliativo e reduz a aprendizagem a um resultado numérico.

Nesse sentido, a nota constitui uma informação sobre determinado desempenho, mas não explica, isoladamente, como o estudante aprendeu, quais dificuldades enfrentou ou quais conhecimentos ainda precisam ser desenvolvidos. Quando o processo avaliativo se encerra na atribuição de uma classificação, perde-se parte de sua capacidade de orientar o ensino. Ferreira e Pereira (2024) apontam que a avaliação para as aprendizagens precisa ocorrer durante o processo e utilizar as informações obtidas para favorecer sua regulação. Dessa maneira, os resultados

não deveriam funcionar apenas como registros finais, mas como elementos capazes de orientar decisões posteriores do professor e do estudante.

Trevisan (2024) aproxima-se dessa compreensão ao situar a avaliação como parte dos processos de ensino e aprendizagem. A autora analisou concepções de professores da educação básica e identificou problemas relacionados à ausência de critérios, à subjetividade e ao distanciamento entre avaliação e práticas de ensino. Sua perspectiva parte do princípio de que “a avaliação deve estar a serviço do ensino e da aprendizagem” (Trevisan, 2024, p. 1). Essa compreensão modifica a pergunta que orienta a ação avaliativa: em vez de verificar apenas quanto o estudante conseguiu reproduzir ao final de determinado período, torna-se necessário examinar quais informações a avaliação oferece para a continuidade do trabalho pedagógico.

A função classificatória, entretanto, permanece fortemente associada à cultura escolar. Provas, testes, médias e notas constituem práticas conhecidas por professores, estudantes e famílias e atendem a exigências administrativas dos sistemas educacionais. Ferreira e Pereira (2024) reconhecem que a avaliação das aprendizagens cumpre funções relacionadas à certificação dos resultados e às decisões sobre o percurso escolar. Todavia, reduzir toda a avaliação a esses momentos limita a compreensão sobre o processo de aprendizagem, pois diferentes estudantes podem alcançar resultados semelhantes por percursos distintos, assim como uma mesma nota pode ocultar dificuldades e avanços que exigiriam intervenções pedagógicas específicas.

Além disso, a predominância da mensuração pode favorecer uma relação com a avaliação orientada mais pelo resultado do que pelo conhecimento construído. Nessa lógica, estudar pode passar a ser associado à obtenção de uma nota, enquanto errar tende a assumir significado de fracasso. Na perspectiva formativa, o erro adquire outra função: passa a fornecer informações sobre o modo como o estudante compreendeu determinado conteúdo e sobre aquilo que ainda necessita ser trabalhado. Trevisan (2024) relaciona a avaliação ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, o que permite compreender os resultados como informações pedagógicas que precisam ser interpretadas e utilizadas na reorganização das práticas.

Essa mudança de finalidade também exige critérios claros. Avaliar de maneira formativa não significa abandonar exigências ou substituir instrumentos estruturados por julgamentos subjetivos. Ao contrário, critérios definidos permitem compreender o que se pretendia que o estudante aprendesse, quais aspectos foram alcançados e quais ainda demandam atenção. Ferreira e Pereira (2024) encontraram, entre os professores participantes de sua pesquisa, práticas de avaliação para as aprendizagens desenvolvidas de maneira intuitiva, com critérios pouco explicitados e participação reduzida dos estudantes. Esse resultado indica que reconhecer teoricamente a importância da avaliação formativa não assegura sua realização sistemática na prática pedagógica.

A participação dos estudantes constitui outro elemento que diferencia uma avaliação centrada exclusivamente na classificação daquela orientada à aprendizagem. Quando os critérios são conhecidos e os resultados são discutidos, o estudante pode compreender melhor seu desempenho e participar do acompanhamento do próprio percurso. Ferreira e Pereira (2024) relacionam a avaliação para as aprendizagens à regulação dos processos de ensino e aprendizagem, o que pressupõe utilizar as informações obtidas para modificar estratégias e enfrentar dificuldades. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de constituir um acontecimento localizado ao final de uma sequência de ensino e passa a acompanhar seu desenvolvimento.

Entretanto, a discussão sobre mensuração ultrapassa a avaliação realizada pelo professor em sala de aula. Desiderio e Sousa analisam a ampliação de avaliações externas na rede estadual paulista e apontam mudanças relacionadas à frequência das aplicações, à padronização, ao uso dos resultados na gestão educacional e às políticas de responsabilização. Os autores alertam para a formação de um “modelo de ensino padronizado, orientado por lógicas de controle e responsabilização” (Desiderio; Sousa, 2024, p. 1). A crítica não se dirige à produção de informações sobre os sistemas educacionais, mas à possibilidade de os resultados assumirem papel regulador sobre o currículo e o trabalho docente, especialmente quando indicadores quantitativos passam a representar a principal medida da qualidade educacional.

Sob essa perspectiva, medir não constitui, por si mesmo, um problema. A mensuração pode fornecer dados importantes sobre aprendizagem, desempenho e desigualdades educacionais. A questão reside no uso atribuído a esses dados. Desiderio e Sousa (2024) discutem como avaliações inicialmente associadas ao acompanhamento da aprendizagem podem assumir funções relacionadas ao controle e à responsabilização. Tal situação reforça a necessidade de distinguir obtenção de resultados e avaliação pedagógica, pois números e indicadores adquirem significado somente quando interpretados em relação ao contexto, aos objetivos educacionais e às condições em que a aprendizagem ocorreu.

Essa tensão também interfere na autonomia docente. Quando o desempenho em avaliações padronizadas passa a orientar fortemente a organização curricular, pode ocorrer uma aproximação entre ensinar e preparar para determinados instrumentos. Desiderio e Sousa (2024) relacionam esse movimento à padronização do ensino e aos efeitos das políticas avaliativas sobre o trabalho do professor. Em contraposição, uma perspectiva formativa requer espaço para que os resultados sejam analisados em função das necessidades concretas dos estudantes e utilizados na reorganização das estratégias pedagógicas. A avaliação, nesse caso, não determina mecanicamente o ensino, mas fornece informações para que decisões profissionais sejam tomadas.

Desse modo, a oposição entre função classificatória e perspectiva formativa não implica a eliminação de provas, notas ou avaliações sumativas. O que se modifica é o sentido atribuído a esses instrumentos e a posição que ocupam no processo educativo. Uma prova pode cumprir função classificatória quando seu resultado é transformado apenas em nota, mas também pode fornecer informações para identificar dificuldades e reorganizar atividades posteriores. Ferreira e Pereira (2024) ressaltam a coexistência das avaliações das e para as aprendizagens, enquanto Trevisan (2024) reforça a necessidade de aproximar avaliação, ensino e aprendizagem. Assim, o instrumento utilizado não define sozinho a natureza da avaliação; sua finalidade e o uso pedagógico dos resultados assumem papel decisivo.

A análise desses estudos permite compreender que a educação contemporânea exige uma ampliação do sentido de avaliar. A classificação continua atendendo a determinadas funções escolares e administrativas, mas não contempla toda a complexidade da aprendizagem:

A mensuração dos resultados concentra-se na verificação dos efeitos alcançados ao final ou em momentos determinados de uma ação, enquanto o acompanhamento dos processos ocorre de forma contínua, permitindo observar sua execução, identificar dificuldades, reconhecer avanços e realizar ajustes necessários durante o percurso (Ferreira; Pereira, 2024, p. 22).

Trevisan (2024) aponta a necessidade de manter a avaliação vinculada ao ensino e à aprendizagem; e Desiderio e Sousa (2024) problematizam os efeitos produzidos quando a mensuração e a padronização assumem posição predominante nas políticas educacionais. O diálogo entre esses estudos permite situar a avaliação como uma prática que precisa produzir informações não apenas sobre o que foi aprendido, mas também para orientar o que ainda pode ser aprendido.

Nesse sentido, avaliar para aprender pressupõe transformar os resultados em elementos de acompanhamento e intervenção pedagógica, sem ignorar as funções de registro e certificação presentes nos sistemas educacionais. A mudança mais significativa não consiste simplesmente em substituir instrumentos tradicionais, mas em modificar a finalidade com que as informações são produzidas e utilizadas. Essa compreensão conduz à necessidade de examinar como a perspectiva formativa pode ser concretizada no cotidiano escolar, quais práticas e instrumentos favorecem o acompanhamento contínuo e de que maneira as devolutivas pedagógicas podem auxiliar o estudante a compreender seu próprio percurso. Esses aspectos constituem o foco do próximo capítulo, dedicado à avaliação formativa e ao acompanhamento da aprendizagem.

Avaliação formativa e acompanhamento da aprendizagem: práticas, instrumentos e devolutivas pedagógicas

A avaliação formativa passou a ocupar espaço importante nas discussões educacionais por deslocar a atenção do resultado final para o acompanhamento do percurso de aprendizagem. Nessa perspectiva, avaliar não corresponde apenas à verificação do que o estudante conseguiu realizar ao término de determinado período, mas à produção de informações que permitam compreender avanços, dificuldades e necessidades durante o processo educativo. Ferreira e Pereira (2024) associam a avaliação para as aprendizagens a uma prática contínua e integrada ao ensino, na qual os dados obtidos orientam decisões pedagógicas e permitem ajustar as ações docentes. Desse modo, o ato avaliativo deixa de funcionar somente como registro e passa a participar da organização das etapas seguintes da aprendizagem.

A avaliação formativa modifica o papel dos instrumentos utilizados pelo professor ao vincular os resultados às decisões posteriores de ensino. Provas, produções individuais e coletivas, observações, registros, autoavaliações e avaliações entre pares podem assumir função formativa quando permitem identificar avanços, dificuldades e necessidades dos estudantes. Ferreira e Pereira (2024) indicam que a avaliação para as aprendizagens requer critérios compreensíveis e informações capazes de auxiliar o aluno a reconhecer aquilo que realizou adequadamente e os aspectos que ainda precisam ser desenvolvidos. Dessa forma, o caráter formativo não se encontra no instrumento isoladamente, mas na finalidade atribuída a ele e na utilização pedagógica dos resultados.

Nessa direção, Maskos *et al.* (2024) relacionam a avaliação formativa à atuação docente, à avaliação entre pares, à autoavaliação e aos recursos tecnológicos. Esses procedimentos dependem da definição de objetivos de aprendizagem e de critérios que permitam interpretar o desempenho. Segundo os autores, uma avaliação baseada em objetivos claros “fornece informações qualitativas sobre o desempenho dos estudantes” (Maskos *et al.*, 2024, p. 680, tradução nossa). Quando professor e estudante conhecem aquilo que se espera alcançar, as informações produzidas podem

orientar intervenções durante o próprio percurso, enquanto ainda existem possibilidades de modificar estratégias.

Além disso, o acompanhamento contínuo favorece a diversificação dos instrumentos. Uma única prova dificilmente oferece informações suficientes sobre todas as dimensões envolvidas na aprendizagem. Atividades escritas, observações, perguntas orais, resolução de problemas e outras produções permitem analisar o estudante em situações distintas.:

A qualidade da avaliação depende da definição de critérios claros e de sua articulação com os processos de ensino e aprendizagem, de modo que os instrumentos utilizados sejam selecionados de acordo com os conhecimentos e as capacidades que se pretende acompanhar, e não apenas pela permanência de práticas tradicionalmente consolidadas no contexto escolar (Trevisan, 2024, p. 68).

A participação do estudante também assume importância nesse processo. Maskos *et al.* (2024) apontam que a autoavaliação pode favorecer a autorregulação quando permite reconhecer avanços, identificar dificuldades e modificar estratégias. De forma semelhante, a avaliação entre pares pode contribuir para a compreensão dos critérios de qualidade, pois o estudante precisa mobilizar conhecimentos para analisar outra produção. Entretanto, essas práticas exigem mediação docente e critérios explícitos para que os comentários produzidos contribuam efetivamente para a aprendizagem.

Nesse cenário, as devolutivas pedagógicas ocupam posição central. Informar apenas que uma resposta está correta ou incorreta oferece poucos elementos para a continuidade do processo. Vaughan e Uribe (2024) defendem estratégias que permitam aos estudantes compreender e utilizar as orientações recebidas em atividades posteriores. As autoras ressaltam a importância de “criar diálogo individualizado com os estudantes sobre sua aprendizagem” (Vaughan; Uribe, 2024, p. 711, tradução nossa). Dessa maneira, a devolutiva passa a integrar o acompanhamento e deixa de representar apenas uma comunicação posterior ao resultado.

Entretanto, a quantidade de atividades avaliativas ou comentários não determina sua qualidade. Maskos *et al.* (2024) identificaram resultados distintos entre as práticas analisadas e relacionaram seus efeitos à forma de implementação, à frequência, aos objetivos e às características dos estudantes. As tecnologias digitais também podem auxiliar o acompanhamento quando permitem utilizar os dados para reorganizar as ações pedagógicas. Recursos interativos que oferecem devolutivas e adaptam tarefas ao desempenho apresentaram melhores possibilidades do que aqueles utilizados apenas para aplicação de atividades.

Outro aspecto refere-se à continuidade das práticas. Uma atividade diagnóstica isolada registra determinado momento, mas não acompanha modificações posteriores. A avaliação formativa requer observação, interpretação, intervenção e novo acompanhamento. Ferreira e Pereira (2024) também apontam dificuldades relacionadas à sistematização dessas práticas e à participação dos estudantes, indicando que a adoção de uma perspectiva formativa exige planejamento, critérios claros e utilização dos resultados na reorganização do ensino.

Assim, a avaliação formativa articula objetivos, instrumentos, resultados e intervenções. Ferreira e Pereira (2024) ressaltam o acompanhamento das aprendizagens; Trevisan (2024) aproxima avaliação e ensino; Maskos *et al.* (2024) relacionam diversidade de instrumentos, participação e adaptação das ações; e Vaughan e Uribe (2024) destacam a importância das

devolutivas utilizadas pelos estudantes. Avaliar para aprender implica, desse modo, produzir informações capazes de orientar mudanças nas ações docentes e discentes durante o próprio percurso educativo.

Dessa forma, práticas, instrumentos e devolutivas pedagógicas assumem sentido formativo quando contribuem para identificar necessidades e orientar novas ações. A mudança não depende apenas da substituição de provas tradicionais por instrumentos diferentes, mas da forma como os resultados são interpretados e utilizados. Ao deslocar a avaliação da simples constatação para o acompanhamento, amplia-se sua função no processo educativo e fortalece-se a participação do estudante na própria aprendizagem. Essa perspectiva conduz ao próximo capítulo, no qual serão discutidos os novos sentidos atribuídos à avaliação e os desafios para superar a predominância da mensuração, sem eliminar a necessidade de produzir informações sobre o desempenho escolar.

Novos sentidos da avaliação: desafios para superar a lógica da mensuração e favorecer a aprendizagem

A avaliação da aprendizagem passou a ser compreendida, em diferentes perspectivas educacionais, como um processo que não deveria se limitar à atribuição de notas ou à classificação dos estudantes. Embora a mensuração permaneça presente nos sistemas escolares e cumpra funções administrativas, seu uso isolado oferece uma leitura restrita do percurso de aprendizagem. Ferreira e Pereira (2024) diferenciam a avaliação orientada para a certificação dos resultados daquela destinada a acompanhar e favorecer as aprendizagens, indicando que as informações produzidas durante o processo podem servir tanto ao professor quanto ao estudante. Essa distinção permite compreender que o desafio contemporâneo não consiste em eliminar toda forma de medida, mas em evitar que o resultado numérico assuma posição central e impeça uma análise mais ampla das aprendizagens construídas.

Nesse sentido, a nota apresenta apenas uma síntese de determinado desempenho e não informa, por si só, quais conhecimentos foram apropriados, quais dificuldades persistiram ou quais estratégias poderiam contribuir para avanços posteriores. Trevisan (2024) relaciona a avaliação ao ensino e à aprendizagem e chama atenção para problemas vinculados à falta de critérios e à subjetividade presentes em determinadas práticas. Quando a avaliação se encerra na atribuição de uma nota, limita-se sua possibilidade de orientar intervenções pedagógicas. Por outro lado, quando os resultados são interpretados a partir de critérios previamente estabelecidos, passam a oferecer informações que podem ser utilizadas na reorganização das atividades e no acompanhamento das necessidades dos estudantes.

Além disso, superar a lógica da mensuração exige modificar a relação estabelecida com o erro. Em práticas fortemente classificatórias, o erro tende a representar ausência de aprendizagem e pode ser convertido imediatamente em perda de pontos. Em uma perspectiva voltada ao acompanhamento, ele pode fornecer informações sobre os modos de compreensão utilizados pelo estudante e indicar conhecimentos que ainda precisam ser retomados. Ferreira e Pereira (2024) associam a avaliação para as aprendizagens à regulação do processo, o que pressupõe interpretar os resultados enquanto ainda há possibilidade de intervir. Assim, o erro deixa de representar apenas um resultado inadequado e passa a participar da construção das decisões pedagógicas posteriores.

Outro desafio refere-se à permanência de práticas avaliativas fortemente vinculadas às exigências de classificação. A organização dos sistemas escolares exige registros, médias e decisões sobre progressão, o que mantém a mensuração presente no cotidiano docente. Entretanto, essas exigências não impedem que os instrumentos utilizados também produzam informações formativas. Uma prova pode gerar uma nota e, simultaneamente, permitir a identificação de dificuldades conceituais, padrões de erro ou conteúdos que necessitam de novas abordagens. Trevisan (2024) reforça a necessidade de aproximar avaliação e prática pedagógica, o que permite utilizar os resultados para além de sua função administrativa.

Sob essa perspectiva, a superação da lógica exclusivamente quantitativa também depende da diversificação dos instrumentos. Maskos *et al.* (2024) relacionam a avaliação formativa a diferentes procedimentos, entre eles avaliação realizada pelo professor, autoavaliação, avaliação entre pares e recursos digitais. Essa diversidade permite obter informações sobre aspectos da aprendizagem que dificilmente seriam percebidos por meio de um único instrumento. No entanto, a simples multiplicação de atividades avaliativas não garante uma prática voltada à aprendizagem. O valor pedagógico depende da clareza dos objetivos, dos critérios utilizados e das decisões tomadas a partir dos resultados.

A participação do estudante constitui outro elemento importante nesse processo. Quando a avaliação ocorre exclusivamente como julgamento externo, o aluno recebe o resultado sem necessariamente compreender os critérios que orientaram sua produção. Ferreira e Pereira (2024) relacionam a avaliação para as aprendizagens à participação dos estudantes e aos processos de regulação. Essa participação pode ocorrer por meio da análise dos critérios, da autoavaliação, da avaliação entre pares ou da retomada de atividades após as orientações recebidas. Desse modo, o estudante deixa de ser apenas destinatário de uma classificação e passa a compreender melhor o próprio percurso de aprendizagem.

Nessa direção, Vaughan e Uribe (2024) atribuem importância às devolutivas que permitem ao estudante interpretar seu desempenho e utilizar as informações recebidas em ações futuras. Uma orientação pedagógica que apenas informa o que está incorreto possui alcance limitado quando não apresenta elementos que permitam compreender como melhorar. Assim, os resultados da avaliação precisam ser acompanhados por informações capazes de orientar decisões posteriores. Essa mudança amplia a função da avaliação, pois o que foi produzido pelo estudante passa a servir de base para novos movimentos de aprendizagem, em vez de representar apenas o encerramento de uma atividade.

Entretanto, a superação da mensuração não depende somente das escolhas individuais do professor. Desiderio e Sousa (2024) discutem como determinadas políticas de avaliação podem fortalecer processos de padronização e responsabilização quando os resultados quantitativos passam a orientar de maneira intensa a organização do ensino. A utilização de indicadores pode auxiliar a compreensão de determinadas dimensões dos sistemas educacionais, mas sua centralidade pode produzir redução da aprendizagem a dados comparáveis. Quando os resultados passam a funcionar como referência predominante para julgar escolas, professores ou estudantes, corre-se o risco de enfraquecer aspectos do processo educativo que não podem ser representados adequadamente por índices ou médias.

Nesse contexto, o uso pedagógico dos dados torna-se uma questão central. Resultados de avaliações internas ou externas podem fornecer informações relevantes sobre conteúdos que

apresentam maior dificuldade, desigualdades entre grupos ou necessidades de intervenção. Contudo, esses dados precisam ser interpretados a partir das condições em que foram produzidos:

A utilização de avaliações padronizadas como mecanismos de controle pode reduzir a complexidade do processo educativo, especialmente quando seus resultados passam a orientar, de forma prescritiva, as decisões pedagógicas. Nesse sentido, torna-se necessário distinguir a informação produzida pela avaliação da determinação das práticas de ensino (Desiderio; Sousa, 2024, p. 254).

O resultado pode auxiliar a decisão, mas não deve substituir a análise profissional do professor nem ignorar as características dos estudantes e dos contextos escolares. Outro aspecto relacionado aos novos sentidos da avaliação encontra-se na autonomia docente. A pressão por resultados mensuráveis pode induzir práticas voltadas à preparação para testes, à padronização das atividades e à redução do currículo aos conteúdos mais facilmente avaliáveis. Superar essa lógica requer preservar a possibilidade de interpretar os resultados e tomar decisões de acordo com as necessidades de aprendizagem. A avaliação precisa oferecer informações ao trabalho docente, e não transformar-se em mecanismo que determine de forma rígida quais conteúdos, estratégias ou ritmos devem ser adotados.

Além disso, a avaliação voltada à aprendizagem exige tempo para retomada. Não há sentido formativo em identificar uma dificuldade quando nenhuma oportunidade posterior é oferecida para enfrentá-la. Maskos *et al.* (2024) associam a avaliação formativa à utilização das informações para adaptar as ações de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a continuidade do processo depende da relação entre diagnóstico, intervenção e nova observação. Avaliar passa a significar acompanhar mudanças e verificar se as estratégias adotadas contribuíram para o desenvolvimento esperado.

A mudança de sentido também interfere na forma como o estudante percebe a avaliação. Quando a experiência avaliativa é associada apenas à nota, tende a ocupar lugar de julgamento e encerramento. Quando os resultados podem ser discutidos, compreendidos e utilizados, a avaliação passa a integrar o próprio processo de aprender. Vaughan e Uribe (2024) relacionam essa participação à capacidade dos estudantes de compreender e utilizar as devolutivas recebidas. Essa relação amplia a autonomia e contribui para que a avaliação seja percebida como oportunidade de análise do próprio percurso.

Assim, superar a lógica da mensuração não significa rejeitar notas, provas ou indicadores, mas impedir que esses elementos esgotem o significado da avaliação. Ferreira e Pereira (2024) distinguem a função de classificação da função de acompanhamento; Trevisan (2024) aproxima avaliação, ensino e aprendizagem; Maskos *et al.* (2024) ressaltam a importância de diferentes práticas formativas; Vaughan e Uribe (2024) destacam o uso das devolutivas pelo estudante; e Desiderio e Sousa (2024) problematizam os efeitos da padronização e da centralidade dos resultados quantitativos. O diálogo entre esses referenciais permite compreender que a avaliação pode produzir dados sem se reduzir a eles.

Dessa forma, os novos sentidos atribuídos à avaliação estão relacionados à capacidade de transformar informações sobre o desempenho em decisões que favoreçam a aprendizagem. O desafio encontra-se menos na escolha entre medir ou não medir e mais na finalidade atribuída àquilo que foi medido. Quando os resultados servem apenas para classificar, sua função pedagógica permanece limitada; quando são interpretados, discutidos e utilizados para orientar

novas ações, passam a participar efetivamente do processo educativo. A articulação entre avaliação classificatória, perspectiva formativa, instrumentos, devolutivas e uso pedagógico dos resultados fornece, assim, os elementos necessários para analisar, na etapa seguinte do artigo, as principais conclusões da pesquisa bibliográfica e os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem na educação contemporânea.

Resultados e discussões

Os resultados da pesquisa bibliográfica indicaram que a avaliação da aprendizagem assumiu sentidos distintos conforme a finalidade atribuída às informações produzidas durante o processo educativo. A principal conclusão encontrada foi que a mensuração do desempenho, embora necessária em determinadas situações escolares, mostrou-se insuficiente quando utilizada como finalidade predominante da avaliação. Notas, médias, provas e indicadores puderam registrar determinados resultados, mas não explicaram, isoladamente, quais conhecimentos foram construídos, quais dificuldades permaneceram ou quais intervenções poderiam favorecer a continuidade da aprendizagem. Nesse sentido, a análise dos referenciais permitiu compreender que o valor pedagógico da avaliação esteve relacionado menos ao instrumento utilizado e mais à forma como seus resultados foram interpretados e incorporados às decisões de ensino (Ferreira; Pereira, 2024).

Outro resultado importante esteve relacionado à aproximação entre avaliação, ensino e aprendizagem. As práticas avaliativas adquiriram caráter formativo quando as informações produzidas permitiram identificar necessidades dos estudantes e orientar novas ações. Trevisan (2024) relacionou a avaliação à própria organização do processo pedagógico, indicando que critérios pouco claros, julgamentos subjetivos ou práticas distantes das situações de aprendizagem reduzem sua contribuição educacional. Ferreira e Pereira (2024), em perspectiva semelhante, distinguiram a avaliação voltada à classificação daquela direcionada ao acompanhamento das aprendizagens. A relação entre esses estudos permitiu compreender que avaliar para aprender não significou abandonar registros ou resultados, mas ampliar a função atribuída a eles.

Os resultados também apontaram que a avaliação formativa dependeu da existência de objetivos de aprendizagem claros e de critérios compreensíveis. Quando não se estabelece previamente aquilo que se espera que o estudante desenvolva, torna-se difícil interpretar seu desempenho ou identificar quais intervenções são necessárias. Maskos *et al.* (2024) relacionaram a avaliação formativa à definição das intenções de aprendizagem, à coleta de informações sobre o desempenho e ao uso desses dados para adaptar as decisões posteriores. Essa perspectiva aproximou a avaliação do planejamento, pois os resultados deixaram de representar apenas a conclusão de uma atividade e passaram a fornecer informações para orientar as etapas seguintes.

A diversidade de instrumentos também apareceu como resultado relevante. Provas, produções escritas, atividades práticas, observações, autoavaliação, avaliação entre pares e recursos digitais puderam contribuir para o acompanhamento da aprendizagem quando utilizados de acordo com objetivos definidos. A pesquisa bibliográfica indicou, assim, que a transformação da avaliação não depende simplesmente da substituição da prova por outro instrumento. Um recurso considerado inovador pode conservar finalidade classificatória quando utilizado apenas para atribuir pontuação, enquanto uma prova tradicional pode fornecer informações formativas

quando seus resultados são analisados, discutidos e retomados posteriormente. Essa interpretação encontra apoio nas contribuições de Maskos *et al.* (2024), que associaram diferentes práticas avaliativas ao uso pedagógico das informações produzidas.

Entre os aspectos identificados, a participação do estudante assumiu particular importância. A avaliação formativa ampliou as possibilidades de autoavaliação, análise entre pares e compreensão dos critérios utilizados para julgar uma produção. Esse resultado modificou a posição tradicionalmente atribuída ao estudante, que deixou de aparecer somente como sujeito avaliado e passou a participar do acompanhamento do próprio percurso. Ferreira e Pereira (2024) relacionaram a avaliação para as aprendizagens aos processos de regulação, enquanto Maskos *et al.* (2024) destacaram a contribuição da autoavaliação e da avaliação entre pares para a participação discente. Dessa forma, o acompanhamento da aprendizagem passou a envolver também a capacidade de reconhecer dificuldades, analisar o próprio desempenho e modificar estratégias.

As devolutivas pedagógicas constituíram outro ponto relevante dos resultados. A comunicação de uma nota ou a simples indicação de acerto e erro mostrou alcance limitado quando não acompanhada de informações que orientassem a continuidade da aprendizagem. Vaughan e Uribe (2024) relacionaram as devolutivas à participação ativa dos estudantes e à possibilidade de utilizar as orientações recebidas em atividades posteriores. O significado dessa contribuição esteve na compreensão de que uma devolutiva somente adquire função formativa quando pode produzir alguma ação. Assim, comentários extensos ou frequentes não garantem melhores resultados se o estudante não compreender o que precisa modificar ou não dispuser de oportunidade para aplicar as orientações recebidas.

A relação entre os autores também permitiu identificar que a avaliação formativa não se caracteriza pela quantidade de atividades avaliativas realizadas. A aplicação frequente de instrumentos pode apenas ampliar a mensuração caso os resultados não sejam utilizados para reorganizar o processo educativo. Maskos *et al.* (2024) apontaram diferenças entre os efeitos das práticas formativas e associaram melhores resultados às formas de implementação e à continuidade das ações. Essa constatação reforçou a necessidade de compreender a avaliação como um ciclo que envolve definição de objetivos, coleta de informações, interpretação, intervenção e novo acompanhamento. Nessa dinâmica, avaliar mais vezes não significou, necessariamente, avaliar melhor.

Ao mesmo tempo, os resultados revelaram tensões entre a perspectiva formativa e as formas de avaliação presentes nos sistemas educacionais. Desiderio e Sousa (2024) analisaram processos de padronização e responsabilização associados às avaliações externas e discutiram os efeitos que a centralidade dos indicadores pode exercer sobre o trabalho escolar. A relação desse estudo com os demais referenciais mostrou que os dados quantitativos podem contribuir para identificar padrões de desempenho e necessidades educacionais, mas apresentam limites quando utilizados isoladamente para definir qualidade, orientar currículos ou julgar o trabalho docente. Assim, a mensuração não precisou ser eliminada, mas seus resultados necessitaram de interpretação pedagógica e contextual.

Um achado que inicialmente poderia parecer contraditório foi justamente a permanência da mensuração dentro de uma perspectiva orientada à aprendizagem. A pesquisa bibliográfica não sustentou uma oposição absoluta entre medir e aprender. Os estudos indicaram que notas,

resultados e indicadores podem coexistir com práticas formativas quando não encerram o processo avaliativo. Essa aparente contradição pode ser explicada pela diferença entre produzir uma medida e reduzir a avaliação à medida produzida. Ferreira e Pereira (2024) reconheceram funções distintas para a avaliação, enquanto Trevisan (2024) aproximou sua utilização das necessidades do ensino. Dessa forma, o problema não esteve na existência do resultado numérico, mas na ausência de ações pedagógicas posteriores.

Outro aspecto que permaneceu sem resposta única relacionou-se à eficácia dos diferentes instrumentos e estratégias formativas. Maskos *et al.* (2024) encontraram resultados variados entre práticas de autoavaliação, avaliação entre pares, intervenções docentes e recursos digitais. Vaughan e Uribe (2024) também destacaram que a qualidade das devolutivas depende da maneira como os estudantes interagem com elas. Esses resultados podem ser explicados pelas diferenças entre contextos educacionais, faixas etárias, áreas do conhecimento, duração das intervenções e modos de implementação. Assim, não foi possível identificar um instrumento universalmente superior, pois sua contribuição dependeu dos objetivos, dos critérios e do uso das informações produzidas.

A pesquisa bibliográfica apresentou limitações relacionadas ao próprio recorte do estudo. Os trabalhos analisados foram desenvolvidos em contextos educacionais distintos e utilizaram diferentes procedimentos, participantes e áreas de conhecimento. Dessa forma, seus resultados não podem ser transferidos de maneira uniforme para todas as etapas da educação ou realidades escolares. Além disso, parte das pesquisas concentrou-se em contextos específicos, como ensino de Matemática, Língua Portuguesa, formação docente ou avaliação externa, o que restringiu comparações diretas. O caráter bibliográfico também não permitiu acompanhar práticas avaliativas em salas de aula nem observar como professores e estudantes utilizam, cotidianamente, os resultados das avaliações.

Essas limitações indicam possibilidades para novas pesquisas. Estudos futuros poderão investigar como professores da educação básica articulam avaliação classificatória e formativa em situações concretas, quais instrumentos apresentam melhores resultados em diferentes componentes curriculares e de que maneira os estudantes compreendem e utilizam as devolutivas pedagógicas. Também poderão ser examinados os efeitos da autoavaliação e da avaliação entre pares sobre a autonomia discente, bem como as relações entre avaliações externas, planejamento docente e práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula. Pesquisas voltadas ao uso de tecnologias digitais na avaliação poderão contribuir para compreender em quais condições esses recursos favorecem acompanhamento e intervenção, evitando que apenas ampliem a frequência da mensuração.

Assim, os resultados indicaram que avaliar para aprender implicou atribuir novo sentido às informações produzidas sobre o desempenho dos estudantes. Ferreira e Pereira (2024), Trevisan (2024), Desiderio e Sousa (2024), Maskos *et al.* (2024) e Vaughan e Uribe (2024) permitiram compreender, sob perspectivas complementares, que a avaliação pode cumprir funções de registro e classificação sem se limitar a elas. Seu caráter pedagógico esteve relacionado à capacidade de transformar resultados em informações úteis para orientar decisões, reorganizar estratégias, oferecer devolutivas e ampliar a participação dos estudantes. Desse modo, a questão central não se restringiu à escolha entre avaliar para medir ou avaliar para aprender, mas à utilização dos

resultados de modo que a mensuração permanecesse subordinada às finalidades educativas e ao acompanhamento efetivo da aprendizagem.

Conclusão

O artigo teve como objetivo analisar os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem na educação contemporânea, com atenção à tensão entre sua função classificatória e sua utilização como instrumento de acompanhamento e promoção da aprendizagem. Esse objetivo foi atendido ao se verificar que a avaliação não se restringiu à produção de notas, médias ou indicadores, embora esses elementos continuassem presentes na organização dos sistemas educacionais. A análise permitiu compreender que o caráter pedagógico da avaliação dependeu, sobretudo, da finalidade atribuída aos resultados e da maneira como as informações produzidas foram incorporadas ao planejamento e às decisões relacionadas ao ensino.

Em relação à avaliação formativa, constatou-se que seu desenvolvimento exigiu objetivos de aprendizagem claros, critérios compreensíveis, diversidade de instrumentos e acompanhamento contínuo do percurso dos estudantes. Também se verificou que provas, atividades escritas, autoavaliação, avaliação entre pares e recursos digitais puderam assumir função formativa quando seus resultados foram utilizados para identificar dificuldades e orientar novas ações. Nesse processo, as devolutivas pedagógicas adquiriram importância por possibilitarem ao estudante compreender seu desempenho, reconhecer aspectos que precisavam ser revistos e utilizar as orientações recebidas em atividades posteriores. Assim, a avaliação passou a integrar o processo de aprendizagem, em vez de representar apenas seu encerramento.

A análise também permitiu compreender que superar a lógica da mensuração não significou eliminar provas, notas, indicadores ou avaliações externas. O desafio esteve em impedir que esses resultados representassem, isoladamente, a aprendizagem e determinassem de maneira rígida as decisões pedagógicas. A avaliação voltada à aprendizagem exigiu interpretação dos dados, atenção às características dos estudantes, possibilidade de retomada e preservação da autonomia docente. Do mesmo modo, a participação dos estudantes mostrou-se importante para ampliar a compreensão dos critérios avaliativos e favorecer maior responsabilidade pelo próprio percurso, aproximando avaliação, ensino e aprendizagem em uma dinâmica contínua de acompanhamento.

Dessa forma, concluiu-se que avaliar para aprender significou transformar as informações produzidas durante o processo avaliativo em elementos capazes de orientar novas oportunidades de aprendizagem. A mensuração manteve sua função em determinados momentos, mas precisou permanecer subordinada às finalidades pedagógicas e ao desenvolvimento dos estudantes. Assim, estimula-se a realização de novas pesquisas sobre o tema, especialmente estudos voltados às práticas avaliativas desenvolvidas na educação básica, ao uso pedagógico das devolutivas, à participação discente, às relações entre avaliações internas e externas e às possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Investigações futuras poderão ampliar a compreensão sobre estratégias capazes de conciliar registro, acompanhamento e intervenção pedagógica, contribuindo para práticas avaliativas que não se limitem a medir resultados, mas participem efetivamente da construção da aprendizagem.

Referências

DESIDERIO, G. L.; SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação externa bimestral: análise da trajetória e propósitos da AAP e da Prova Paulista.** *Educação em Revista*, v. 41, e60201, 2024.

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/60201>. Acesso em: 22 out. 2024.

FERREIRA, C. A.; PEREIRA, E. **As percepções de professores portugueses sobre a avaliação das e para as aprendizagens.** *Educação e Pesquisa*, v. 51, e287541, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202451287541. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202451287541>. Acesso em: 22 out. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/48899027/Como_Elaborar_Projetos_De_Pesquisa_6a_Ed_GIL. Acesso em: 22 out. 2024.

MASKOS, K.; SCHULZ, A.; OEKSUEZ, S. S.; RAKOCZY, K. **Formative assessment in mathematics education: a systematic review.** *ZDM – Mathematics Education*, v. 57, p. 679–693, 2024. DOI: 10.1007/s11858-025-01696-x. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11858-025-01696-x>. Acesso em: 22 out. 2024.

SANTANA, A. C. A.; NARCISO, R. **Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque.** *Aracê*, v. 7, n. 1, p. 1577–1590, 2024. DOI: 10.56238/arev7n1-095. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2782>. Acesso em: 22 out. 2024..

SANTANA, A. N. V.; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. **Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores.** *Caderno Pedagógico*, v. 22, n. 1, e13702, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv22n1-255. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-255>. Acesso em: 22 out. 2024.

TREVISAN, N. P. **Concepções de professores de língua portuguesa sobre avaliação.** *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 35, e10221, 2024. DOI: 10.18222/ae.v35.10221. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae.v35.10221>. Acesso em: 22 out. 2024.

VAUGHAN, M.; URIBE, S. N. **Re-examining our feedback model: strategies for enhancing student learning and cultivating feedback literacy through formative assessments.** *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 49, n. 5, p. 711–723, 2024. DOI: 10.1080/02602938.2024.2323468. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2323468>. Acesso em: 22 out. 2024.