

AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DESAFIOS, POTENCIALIDADES E PERSPECTIVAS DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS CURSOS TÉCNICOS

FORMATIVE ASSESSMENT IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS OF THE CHALLENGES, POTENTIALS, AND PERSPECTIVES OF ASSESSMENT PRACTICES IN TECHNICAL COURSES

Aline Moreira Barbosa de Lima¹
Izamilda Araújo de Freitas²
José Lucyan Mendonça de Almeida³
Lourival França de Oliveira Júnior⁴
Lívia Cledja da Silva Correia⁵
Vilma Teixeira de Oliveira Tenório⁶
Magno de Souza Holanda⁷

RESUMO: A avaliação formativa tem se consolidado como uma abordagem pedagógica voltada ao acompanhamento contínuo da aprendizagem, em oposição aos modelos avaliativos centrados na classificação e na mensuração de resultados. Este estudo teve como objetivo analisar criticamente a produção científica sobre a avaliação formativa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), identificando desafios, potencialidades e tendências das práticas avaliativas nos cursos técnicos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter descritivo-analítico. O levantamento foi realizado entre junho e julho de 2026 nas bases SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES, contemplando publicações nacionais e internacionais publicadas entre 2011 e 2025, além de obras clássicas da área. Os resultados evidenciaram que a avaliação formativa favorece a aprendizagem significativa, o desenvolvimento da autonomia discente e a qualificação das práticas pedagógicas, especialmente por meio do feedback contínuo, da autoavaliação, da avaliação por pares, dos portfólios e das metodologias ativas. Entretanto, persistem desafios relacionados à cultura institucional centrada em notas, à predominância de modelos classificatórios, à sobrecarga docente e à insuficiente formação continuada dos professores. Conclui-se que a consolidação da avaliação formativa na EPT depende da articulação entre políticas institucionais, reorganização curricular, investimento na formação docente e fortalecimento de práticas pedagógicas centradas na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes. Essa mudança paradigmática aproxima-se da concepção de avaliação para a aprendizagem (assessment for learning), segundo a qual a avaliação deve produzir informações capazes de orientar decisões pedagógicas em tempo oportuno e promover avanços contínuos no processo de aprendizagem (Black e Wiliam, 2009; Stiggins, 2005). Nessa perspectiva, o foco desloca-se da certificação do desempenho para a utilização sistemática das evidências produzidas durante o ensino.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação formativa. Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional. Feedback.

¹Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas – Unida -PY.

²Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas – Unida -PY.

³Especialização Lato Sensu em Ensino de Ciências e Matemática, Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas – Unida -PY.

⁴Especialização Lato Sensu em Gerenciamento da Construção Civil – Obras, Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas – Unida -PY.

⁵Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas – Unida -PY.

⁶Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas – Unida -PY.

⁷Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas – Unida -PY.

ABSTRACT: Formative Assessment in Professional and Technological Education: A Critical Analysis of the Challenges, Potentialities, and Perspectives of Assessment Practices in Technical Education Formative assessment has been increasingly recognized as a pedagogical approach focused on the continuous monitoring of learning, contrasting with traditional assessment models centered on grading and student classification. Within the context of Professional and Technological Education (PTE), its implementation presents specific challenges arising from the characteristics of technical education and the persistence of conventional assessment practices. This study aimed to critically analyze the scientific literature on formative assessment in Professional and Technological Education, identifying challenges, potentialities, and emerging trends related to assessment practices in technical education. This qualitative bibliographic study was based on the analysis of books and scientific articles published between 2011 and 2025 and retrieved from SciELO, Google Acadêmico, and the CAPES Periodicals Portal. The findings indicate that, although formative assessment is widely recognized as an effective strategy for promoting meaningful learning, student autonomy, and continuous pedagogical improvement, its implementation remains constrained by institutional cultures focused on grading, teachers' workload, and insufficient professional development.

Keywords: Learning assessment. Formative assessment. Professional and Technological Education. Professional education. Feedback.

I. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui um dos eixos estruturantes do processo educativo, desempenhando papel fundamental no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, na orientação das práticas pedagógicas e na promoção da qualidade da educação. Entretanto, a literatura especializada demonstra que a avaliação escolar historicamente foi marcada por uma perspectiva classificatória e seletiva, centrada na verificação de resultados e na atribuição de notas (Luckesi, 2011). Em contraposição a esse paradigma, autores como Hoffmann (2014), Perrenoud (1999), Libâneo (2013), Vasconcellos (2008) e Fernandes (2009) defendem uma concepção de avaliação comprometida com a aprendizagem, a mediação pedagógica e a regulação contínua do processo educativo. Nessa perspectiva, avaliar deixa de significar apenas medir ou classificar para constituir-se como um processo investigativo capaz de produzir informações que orientem intervenções pedagógicas e favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa mudança paradigmática aproxima-se da concepção de avaliação para a aprendizagem (assessment for learning), segundo a qual a avaliação deve produzir informações capazes de orientar decisões pedagógicas em tempo oportuno e promover avanços contínuos no processo de aprendizagem (Black e Wiliam, 2009; Stiggins, 2005). Nessa perspectiva, o foco

desloca-se da certificação do desempenho para a utilização sistemática das evidências produzidas durante o ensino.

Esse movimento de ressignificação da avaliação também encontra sólido respaldo na literatura internacional. Black e Wiliam (1998) demonstraram que práticas de avaliação formativa produzem ganhos significativos na aprendizagem quando associadas ao feedback contínuo e ao acompanhamento sistemático do desempenho discente. Sadler (1989) destacou que a efetividade da avaliação depende da compreensão dos critérios de qualidade e do uso do feedback para melhorar o desempenho. Nicol e Macfarlane-Dick (2006) evidenciaram o papel do feedback na promoção da autorregulação da aprendizagem, enquanto Boud (2000) enfatizou o desenvolvimento da capacidade avaliativa dos estudantes. Mais recentemente, Hattie (2023) reafirma que o feedback figura entre os fatores de maior impacto sobre a aprendizagem, reforçando a centralidade da avaliação formativa.

Estudos posteriores ampliaram esse referencial ao demonstrar que o feedback produz melhores resultados quando assume caráter dialógico, envolvendo o estudante na interpretação das devolutivas e na tomada de decisões sobre sua própria aprendizagem (Nicol, 2010). Da mesma forma, Boud e Falchikov (2007) defendem que a avaliação deve desenvolver capacidades permanentes de autoavaliação e julgamento profissional, preparando o estudante para aprender continuamente ao longo da vida.

A avaliação formativa insere-se nesse debate como uma abordagem pedagógica integrada aos processos de ensino e aprendizagem. Sua finalidade não se restringe à constatação do desempenho alcançado, pois busca oferecer informações que possibilitem ao professor reorganizar estratégias didáticas e ao estudante compreender seus avanços, dificuldades e possibilidades de desenvolvimento.

No contexto brasileiro, Demo (2004) ressalta que avaliar implica acompanhar processos de construção do conhecimento, superando práticas centradas exclusivamente na reprodução de conteúdos. Hadji (2001) argumenta que a função essencial da avaliação consiste em apoiar a aprendizagem, produzindo informações que permitam ao professor ajustar continuamente suas intervenções pedagógicas.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa discussão adquire especial relevância em razão das especificidades da formação profissional. Os cursos técnicos pressupõem a articulação entre conhecimentos científicos, tecnológicos, práticos, sociais e éticos, o que demanda processos avaliativos capazes de acompanhar o desenvolvimento do estudante de maneira integrada.

A avaliação na EPT precisa, portanto, considerar não somente a apropriação de conteúdos conceituais, mas também o desenvolvimento de habilidades técnicas, atitudes profissionais, capacidade

de resolução de problemas, autonomia, responsabilidade e atuação colaborativa. Esse conjunto de dimensões dificilmente pode ser avaliado de maneira satisfatória por meio de provas isoladas ou exclusivamente quantitativas, tornando necessária a diversificação dos instrumentos e procedimentos avaliativos.

Embora as discussões teóricas e as diretrizes educacionais defendam práticas avaliativas mais inclusivas, dialógicas e processuais, diferentes estudos indicam que ainda predominam, nos cursos técnicos, modelos tradicionais de avaliação. A centralidade atribuída às provas escritas, à mensuração quantitativa do desempenho e à função classificatória evidencia um distanciamento entre os pressupostos da avaliação formativa e sua efetiva incorporação ao cotidiano das instituições de ensino.

Entre os fatores que dificultam essa incorporação, destacam-se a cultura institucional orientada pela lógica das notas, a insuficiência de formação pedagógica para o desenvolvimento de práticas avaliativas inovadoras, a sobrecarga de trabalho docente, o elevado número de estudantes por turma e as limitações organizacionais das instituições.

Apesar do crescimento da produção científica sobre avaliação formativa nas últimas décadas, os estudos voltados especificamente à Educação Profissional e Tecnológica ainda se apresentam dispersos. Muitas pesquisas abordam aspectos particulares do fenômeno, sem oferecer uma visão integrada dos desafios, das potencialidades e das tendências relacionadas às práticas avaliativas nos cursos técnicos.

Diante desse contexto, o presente estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: quais evidências científicas a literatura apresenta acerca dos desafios, das potencialidades e das tendências relacionadas à implementação da avaliação formativa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente nos cursos técnicos?

4

A relevância deste estudo reside na possibilidade de reunir e sistematizar conhecimentos produzidos sobre a temática, oferecendo subsídios teóricos a pesquisadores, professores, equipes pedagógicas e gestores educacionais interessados na qualificação das práticas avaliativas na EPT.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa, conduzida com o objetivo de analisar criticamente as evidências científicas sobre a avaliação formativa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), identificando desafios, potencialidades e perspectivas para as práticas avaliativas nos cursos técnicos.

O desenvolvimento da revisão seguiu as recomendações do PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), adaptadas para revisões integrativas, garantindo transparência, rastreabilidade e reprodutibilidade do processo de seleção dos estudos.

Para ampliar a transparência e a reprodutibilidade da revisão, as estratégias de busca foram adaptadas às especificidades de cada base de dados, preservando os mesmos descritores e operadores booleanos. A triagem dos estudos ocorreu em etapas sucessivas (identificação, elegibilidade e inclusão), com reavaliação dos registros potencialmente elegíveis sempre que surgiram dúvidas durante a leitura na íntegra.

Estratégia de busca

As buscas foram realizadas entre junho e julho de 2026 nas bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Google Scholar, ERIC, Scopus, Web of Science, Dimensions, Redalyc e DOAJ.

Foram utilizados descritores em português e inglês combinados por *operadores booleanos* (AND e OR), por exemplo: ("Avaliação Formativa" AND "Educação Profissional"), ("Formative Assessment" AND "Professional Education"), ("Formative Assessment" AND "Technical Education") e ("Learning Assessment" AND "Vocational Education").

Critérios de elegibilidade

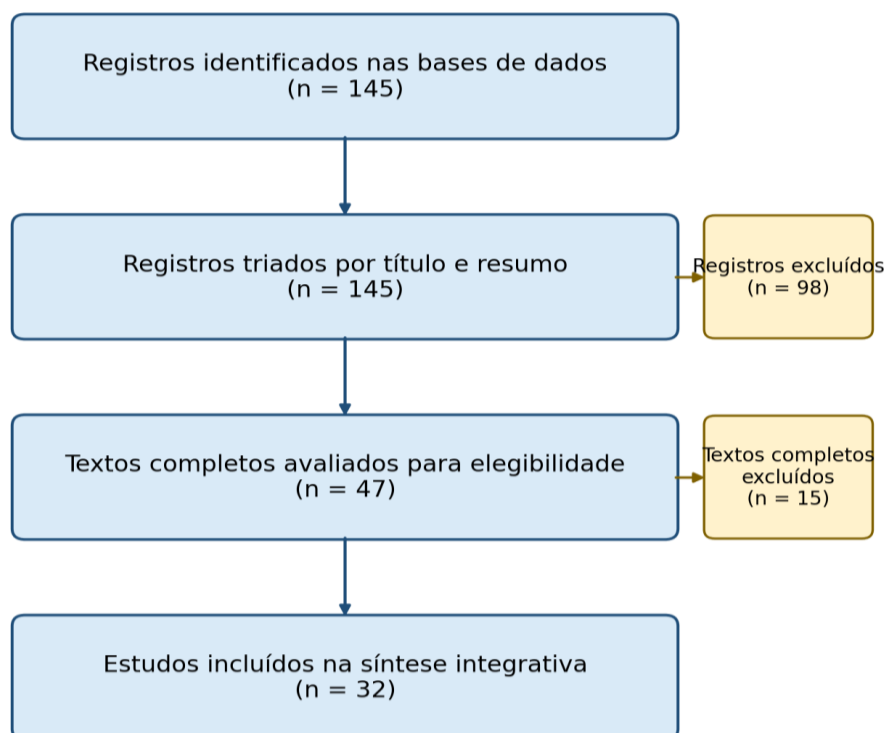
Foram incluídos artigos científicos revisados por pares, livros e capítulos clássicos, dissertações e teses publicados entre 2011 e 2025, disponíveis na íntegra e diretamente relacionados ao tema. Excluíram-se documentos duplicados, resumos de eventos, estudos sem relação com o objeto de investigação, publicações sem texto completo e trabalhos sem rigor metodológico.

Processo de seleção

O processo de identificação e seleção seguiu quatro etapas: identificação, remoção de duplicidades, triagem por títulos e resumos e leitura na íntegra dos estudos elegíveis, conforme o protocolo PRISMA.

Encontrados: 145 estudos; Excluídos: 98; Avaliados na íntegra: 47; Selecionados para síntese: 32.

Figura 1 Fluxograma PRISMA 2020 adaptado para a revisão integrativa



Fonte: elaboração dos autores, conforme dados da revisão.

Fluxo: registros identificados (n = 145), registros triados (n = 145), registros excluídos após leitura de títulos e resumos (n = 98), textos completos avaliados (n = 47), textos completos excluídos (n = 15) e estudos incluídos na revisão (n = 32).

Extração e análise dos dados

Os dados extraídos contemplaram autoria, ano, país, objetivos, delineamento metodológico, resultados e contribuições dos estudos. A interpretação foi conduzida mediante Análise de Conteúdo de Bardin, seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

Por tratar-se de pesquisa baseada exclusivamente em documentos públicos, sem participação direta de seres humanos, o estudo dispensou apreciação por Comitê de Ética, conforme a Resolução CNS nº 510/2016.

3. Resultados / Results

A análise dos 32 estudos incluídos evidenciou convergência em torno de três eixos: fundamentos e efeitos da avaliação formativa, obstáculos à sua institucionalização na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e estratégias de operacionalização. Em vez de apresentar os achados apenas de forma narrativa, os resultados foram organizados em quadros comparativos, permitindo identificar padrões, divergências e lacunas da produção analisada.

3.1 Síntese comparativa dos estudos

O Quadro 1 apresenta uma síntese dos artigos analisados que ofereceram maior sustentação conceitual ou empírica à revisão. A comparação evidencia que o feedback, a autorregulação e o acompanhamento contínuo constituem mecanismos centrais, enquanto os estudos específicos da EPT destacam a distância entre o reconhecimento teórico da avaliação formativa e sua implementação institucional.

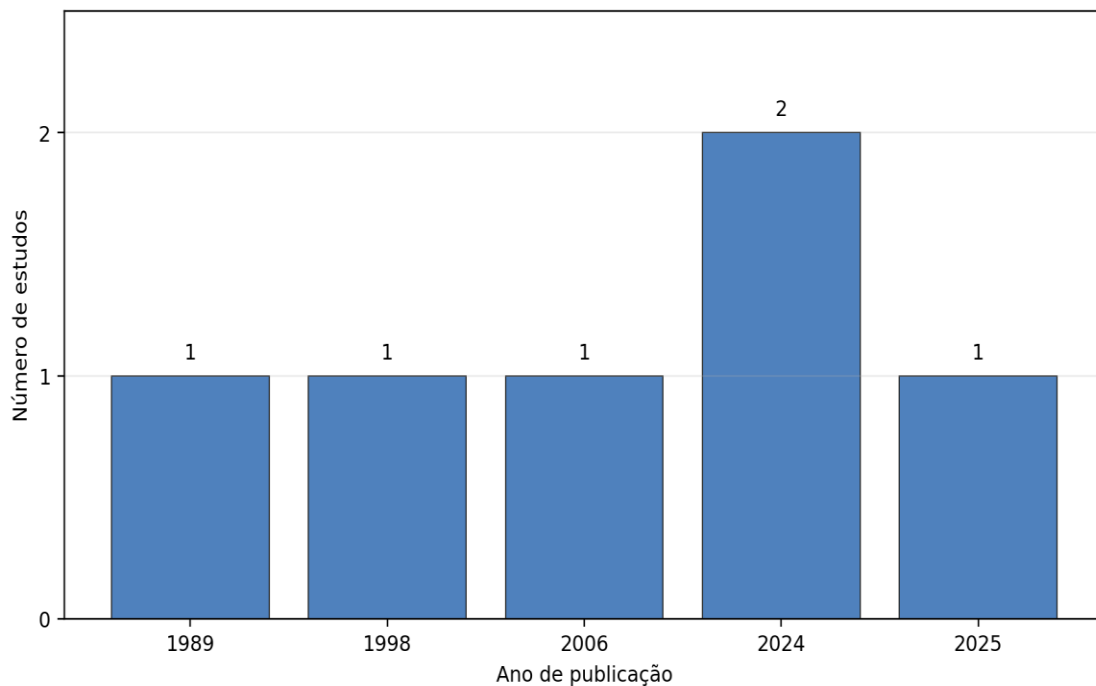
Quadro 1 Síntese dos artigos analisados

Autores	Objetivos	Métodos	Resultados	Contribuições
Black e Wiliam (1998)	Examinar evidências sobre avaliação formativa e aprendizagem.	Revisão teórica de estudos educacionais.	O uso sistemático de evidências e feedback produz ganhos de aprendizagem.	Estabelece a avaliação formativa como processo de regulação do ensino e da aprendizagem.
Sadler (1989)	Explicar as condições necessárias para que o feedback melhore o desempenho.	Análise conceitual.	O estudante precisa compreender critérios, comparar seu desempenho e agir para reduzir a lacuna.	Fundamenta o uso de critérios explícitos e devolutivas orientadas à melhoria.
Nicol e Macfarlane-Dick (2006)	Relacionar avaliação formativa, feedback e autorregulação.	Revisão teórica.	Boas práticas de feedback favorecem autonomia, reflexão e participação ativa.	Oferece princípios para o planejamento de devolutivas formativas.
Correia et al. (2024)	Analisar a avaliação da formação técnica no IFBA a partir da percepção discente.	Estudo de caso.	Foram identificadas limitações institucionais e permanência de práticas tradicionais.	Aproxima o debate das condições concretas da EPT brasileira.
Correia et al. (2025)	Mapear a produção sobre avaliação da educação	Mapeamento sistemático.	A literatura é dispersa e apresenta lacunas	Delimita tendências e necessidades de investigação na EPT.

Autores	Objetivos	Métodos	Resultados	Contribuições
	profissional nos Institutos Federais.		empíricas e metodológicas.	
Nunes (2024)	Analisar a avaliação formativa em contextos digitais e de educação a distância.	Estudo bibliográfico.	Tecnologias podem ampliar acompanhamento, interação e rapidez do feedback.	Indica possibilidades de integração entre avaliação formativa e ambientes digitais.
Demais estudos (n = 26)	Examinar práticas, instrumentos e condições de implementação.	Estudos qualitativos, revisões, relatos e pesquisas aplicadas.	Convergência quanto aos benefícios do feedback, da diversificação de instrumentos e do protagonismo discente.	Amplia a consistência da síntese, embora com heterogeneidade de desenhos e contextos.

Nota. Elaboração dos autores com base nos estudos incluídos na revisão integrativa.

Gráfico 1 Distribuição das publicações por ano



Nota. O gráfico considera os seis estudos centrais individualizados no Quadro 1; os demais 26 estudos foram apresentados de forma agregada no manuscrito original.

Mapa 1 Produção por país



Nota. Distribuição geográfica dos seis estudos centrais individualizados no Quadro 1: Brasil (n = 3), Reino Unido (n = 2) e Austrália (n = 1). Os demais 26 estudos não foram georreferenciados por estarem agregados no corpus apresentado.

Tabela 1 Principais metodologias utilizadas nos estudos analisados

Metodologia	Frequência	Caracterização no corpus
Revisão teórica	2	Síntese de evidências e formulação de princípios sobre avaliação formativa e autorregulação.
Análise conceitual	1	Discussão das condições necessárias para que critérios e feedback produzam melhoria do desempenho.
Estudo de caso	1	Investigação empírica das práticas avaliativas e das percepções discentes em contexto institucional da EPT.
Mapeamento sistemático	1	Identificação de tendências, lacunas e características da produção científica sobre avaliação na educação profissional.

Estudo bibliográfico	1	Análise da avaliação formativa em contextos digitais e de educação a distância.
Métodos qualitativos, revisões, relatos e pesquisas aplicadas	26	Conjunto heterogêneo de delineamentos reunidos de forma agregada no corpus analisado.
Total	32	Estudos incluídos na síntese integrativa.

Nota. Frequências derivadas da categorização metodológica apresentada no Quadro 1, incluindo os 26 estudos agrupados na categoria “demais estudos”.

Os elementos gráficos complementam a síntese comparativa, evidenciando a distribuição temporal, a origem geográfica dos estudos centrais e a diversidade metodológica do corpus. A concentração de publicações recentes reforça a atualidade do debate, enquanto a heterogeneidade dos delineamentos recomenda cautela na comparação direta dos resultados.

3.2 Desafios para a institucionalização da avaliação formativa

Os obstáculos identificados não se restringem à escolha de instrumentos. Eles compõem um sistema de barreiras culturais, formativas, organizacionais e curriculares que tende a manter a avaliação vinculada à nota e à certificação. O Quadro 2 evidencia que a mudança depende de ações institucionais articuladas, e não apenas da iniciativa individual do professor.

10

Quadro 2 Desafios encontrados e implicações para a prática avaliativa

Desafios encontrados	Evidências sintetizadas	Implicações para a EPT
Cultura institucional centrada em notas	Predomínio de provas, médias e decisões classificatórias.	Reduz a função diagnóstica e reguladora da avaliação.
Formação pedagógica insuficiente	Docentes com formação técnica sólida, mas pouca preparação em avaliação e aprendizagem.	Dificulta a elaboração de critérios, rubricas e feedback de qualidade.
Sobrecarga e turmas numerosas	Tempo limitado para acompanhamento individual e devolutivas frequentes.	Favorece instrumentos rápidos, padronizados e predominantemente quantitativos.
Rigidez curricular e fragmentação	Pouco espaço para integração entre componentes, projetos e competências.	Compromete a avaliação de aprendizagens práticas, sociais e profissionais.
Planejamento coletivo reduzido	Escassez de tempos e espaços institucionais para análise de evidências.	Enfraquece a coerência entre objetivos, ensino e avaliação.
Ausência de políticas institucionais	Práticas formativas dependem frequentemente de iniciativas isoladas.	Limita continuidade, escala e sustentabilidade das inovações.

Nota. Síntese das categorias recorrentes no corpus analisado.

3.3 Estratégias de avaliação e efeitos associados

As estratégias identificadas apresentaram maior potencial quando articuladas entre si e integradas ao planejamento didático. O Quadro 3 mostra que instrumentos isolados não são, por si mesmos, formativos: sua contribuição depende do uso das informações produzidas para orientar novas ações do professor e do estudante.

Quadro 3 Estratégias de avaliação formativa, finalidades e aplicações na EPT

Estratégias	Finalidade formativa	Efeitos identificados	Aplicações na EPT
Feedback contínuo	Indicar avanços, lacunas e próximos passos.	Maior compreensão dos critérios e melhoria progressiva.	Devolutivas em tarefas técnicas, relatórios, protótipos e práticas de laboratório.
Autoavaliação	Promover reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.	Autonomia, metacognição e responsabilidade.	Diários de aprendizagem, checklists e balanços de competências.
Avaliação por pares	Ampliar a participação e a compreensão dos critérios.	Colaboração, argumentação e capacidade de julgamento.	Análise de projetos, apresentações, produtos e soluções técnicas.
Portfólios	Documentar processos, evidências e progresso.	Visão longitudinal da aprendizagem e integração teoria-prática.	Registro de projetos, práticas profissionais, relatórios e produções.
Rubricas e critérios explícitos	Tornar as expectativas transparentes e orientar a melhoria.	Maior consistência, justiça e qualidade das devolutivas.	Avaliação de competências técnicas, procedimentos, produtos e atitudes profissionais.
Projetos e problemas integradores	Avaliar conhecimentos e competências em situações contextualizadas.	Engajamento, resolução de problemas e integração curricular.	Desafios profissionais, estudos de caso e projetos interdisciplinares.
Tecnologias digitais	Agilizar registros, interação e acompanhamento.	Feedback mais rápido e monitoramento contínuo.	Ambientes virtuais, formulários, e-portfólios e atividades simuladas.

11

Nota. As estratégias tornam-se formativas quando seus resultados são utilizados para regular o ensino e apoiar novas ações de aprendizagem.

3.4 Síntese analítica dos achados

A síntese comparativa revela três resultados principais. Primeiro, há consenso teórico robusto sobre os efeitos positivos do feedback e da participação ativa dos estudantes. Segundo,

a implementação na EPT permanece condicionada por fatores institucionais que ultrapassam a sala de aula. Terceiro, ainda são escassos estudos empíricos longitudinais capazes de relacionar práticas formativas a indicadores como permanência, êxito, desenvolvimento de competências profissionais e inserção no trabalho. Essa lacuna limita afirmações causais e orienta a agenda de pesquisas futuras.

4. DISCUSSÃO

Os achados desta revisão permitem interpretar a permanência das práticas avaliativas tradicionais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não como simples resistência individual dos docentes, mas como resultado de uma tensão estrutural entre duas funções historicamente atribuídas à avaliação. De um lado, a literatura formativa concebe a avaliação como produção de evidências para regular o ensino, orientar o estudante e promover aprendizagens futuras; de outro, as instituições necessitam registrar resultados, atribuir notas, decidir aprovação e certificar competências. Essa dupla finalidade ajuda a explicar por que o discurso pedagógico favorável à avaliação formativa convive, na prática, com provas, médias e exames finais. Luckesi (2011), Hoffmann (2014), Perrenoud (1999) e Fernandes (2009) convergem ao criticar a redução da avaliação à classificação, mas os estudos específicos da EPT mostram que a lógica certificadora não desaparece apenas pela adoção de novos instrumentos. Ela está incorporada aos regulamentos, aos calendários, aos sistemas acadêmicos e às expectativas de professores, estudantes, famílias e empregadores.

12

Sob essa perspectiva, a avaliação deixa de representar um mecanismo predominantemente classificatório para assumir função reguladora do ensino. Black e Wiliam (2009) afirmam que práticas avaliativas somente se tornam efetivamente formativas quando as evidências produzidas são utilizadas para modificar tanto as ações docentes quanto as estratégias de aprendizagem dos estudantes.

A predominância das avaliações tradicionais também pode ser compreendida pela sua funcionalidade organizacional. Provas padronizadas e notas numéricas permitem corrigir grandes quantidades de atividades em menor tempo, comparar desempenhos e produzir registros considerados objetivos. Em contextos de turmas numerosas, elevada carga horária, múltiplos componentes curriculares e pouco tempo para planejamento, tais procedimentos tornam-se soluções operacionais, ainda que pedagogicamente limitadas. Essa interpretação aprofunda os resultados sintetizados no Quadro 2: a escolha de instrumentos rápidos não

decorre necessariamente de desconhecimento teórico, mas de condições de trabalho que favorecem práticas de baixa complexidade avaliativa. Assim, responsabilizar exclusivamente o professor tende a ocultar o papel da organização institucional na reprodução do modelo classificatório.

Os estudos nacionais analisados convergem quanto à existência de um descompasso entre os princípios da avaliação formativa e sua implementação cotidiana. Entretanto, há uma divergência relevante entre a literatura conceitual e os estudos empíricos. Black e Wiliam (1998), Sadler (1989), Nicol e Macfarlane-Dick (2006) e Hattie (2023) demonstram forte confiança no potencial do feedback, da explicitação de critérios e da participação discente para melhorar a aprendizagem. Já Correia et al. (2024, 2025) evidenciam que, na EPT brasileira, esse potencial é condicionado por limitações institucionais, formativas e organizacionais. A divergência não significa que os benefícios apontados internacionalmente sejam inválidos; indica que sua realização depende de condições de implementação frequentemente ausentes. Em outras palavras, a literatura internacional explica com maior precisão como a avaliação formativa funciona, enquanto os estudos nacionais mostram por que ela muitas vezes não consegue funcionar de modo contínuo e institucionalizado.

A formação docente constitui um ponto central dessa tensão. Na EPT, parte dos professores ingressa na docência com forte domínio técnico e profissional, mas sem formação pedagógica sistemática sobre aprendizagem, elaboração de critérios, construção de rubricas e oferta de feedback. Essa característica não deve ser interpretada como deficiência individual, pois decorre do próprio modelo de recrutamento e da valorização institucional da expertise técnica. O problema surge quando se pressupõe que o domínio do conteúdo é suficiente para avaliar aprendizagens complexas. Avaliar uma competência profissional exige decompor desempenhos, observar processos, estabelecer níveis de qualidade e produzir devolutivas acionáveis. Sem apoio formativo e acompanhamento pedagógico, há tendência de converter competências amplas em questões fragmentadas ou em listas de verificação que pouco informam sobre a capacidade do estudante de mobilizar conhecimentos em situações reais.

Essa necessidade reforça a importância da formação continuada em avaliação educacional. Demo (2004) observa que a competência docente envolve a capacidade de interpretar evidências da aprendizagem e reorganizar continuamente o trabalho pedagógico, enquanto Hadji (2001) destaca que práticas avaliativas eficazes dependem menos da quantidade de instrumentos utilizados e mais da qualidade das interpretações realizadas.

Outro fator estrutural é a fragmentação curricular. A formação técnica pressupõe integração entre conhecimentos científicos, procedimentos, atitudes, comunicação, segurança, ética e resolução de problemas. Contudo, currículos organizados em componentes pouco articulados induzem avaliações igualmente fragmentadas. Cada professor tende a verificar conteúdos de sua disciplina, enquanto competências profissionais integradoras demandariam projetos comuns, observação prolongada e julgamento compartilhado. Nesse aspecto, as propostas de portfólios, projetos e problemas integradores apresentadas no Quadro 3 são convergentes com a concepção de formação humana integral, mas entram em conflito com horários rígidos, ausência de planejamento coletivo e critérios distintos entre docentes. A mudança avaliativa, portanto, exige também mudança curricular e organizacional; diversificar instrumentos sem integrar objetivos, ensino e avaliação pode apenas multiplicar tarefas, sem produzir maior qualidade formativa.

A literatura internacional enfrenta esse problema por meio da noção de avaliação para a aprendizagem, e não apenas da avaliação da aprendizagem. Black e Wiliam (1998) defendem o uso contínuo de evidências para adaptar o ensino; Sadler (1989) sustenta que o estudante precisa conhecer o padrão esperado, comparar seu desempenho com esse padrão e agir para reduzir a distância identificada; Nicol e Macfarlane-Dick (2006) associam o feedback ao desenvolvimento da autorregulação; e Boud (2000) amplia o debate ao propor uma avaliação sustentável, capaz de preparar o estudante para julgar a qualidade do próprio trabalho ao longo da vida. Essas abordagens convergem ao deslocar o estudante da posição de receptor de notas para a de participante do processo avaliativo. Também convergem ao afirmar que a devolutiva só é formativa quando gera ação posterior. Comentários detalhados, por si sós, não produzem aprendizagem se não houver tempo, oportunidade e orientação para revisão.

Nicol (2010) amplia essa compreensão ao defender que o feedback deve constituir um processo dialógico. Esse entendimento aproxima-se da concepção de avaliação sustentável proposta por Boud e Falchikov (2007), segundo a qual o principal objetivo da avaliação consiste em desenvolver a capacidade de o estudante monitorar e aperfeiçoar sua própria aprendizagem ao longo da trajetória profissional.

Essa distinção permite reinterpretar o papel do feedback nos cursos técnicos. A devolutiva mais útil não é necessariamente a mais extensa, mas aquela que indica critérios, localiza o problema e orienta o próximo passo. Em práticas de laboratório, oficinas, projetos, relatórios e protótipos, feedbacks breves e frequentes podem ser mais viáveis do que

comentários tardios ao final de uma unidade. A literatura internacional privilegia ciclos curtos de produção, análise e revisão; no entanto, os estudos nacionais ainda oferecem poucas evidências sobre a viabilidade desses ciclos em diferentes eixos tecnológicos. Essa é uma lacuna importante, pois práticas efetivas em cursos de informática podem não se transferir automaticamente para enfermagem, edificações, agropecuária ou mecânica, cujas competências, riscos e condições de observação são distintos.

Também existem divergências quanto ao uso de tecnologias digitais. Nunes (2024) destaca que ambientes virtuais, formulários, e-portfólios e sistemas de acompanhamento podem ampliar a rapidez das devolutivas e o monitoramento da aprendizagem. Essa perspectiva converge com a necessidade de reduzir parte da carga operacional do professor. Entretanto, a tecnologia não modifica automaticamente a lógica avaliativa. Plataformas podem ser utilizadas tanto para feedback personalizado quanto para reproduzir testes objetivos, rankings e controle quantitativo. A interpretação proposta nesta revisão é que a tecnologia atua como amplificadora do desenho pedagógico existente: quando integrada a critérios claros, revisão e autorregulação, favorece a avaliação formativa; quando orientada apenas pela eficiência administrativa, reforça o modelo classificatório. Além disso, desigualdades de acesso, conectividade e letramento digital precisam ser consideradas para evitar que a inovação amplie diferenças entre estudantes.

15

A revisão sugere ainda que a avaliação formativa possui potencial inclusivo, mas esse efeito não deve ser presumido. A diversificação de evidências pode beneficiar estudantes que não demonstram plenamente suas aprendizagens em provas escritas, permitindo reconhecer desempenhos práticos, colaboração, argumentação e resolução de problemas. Contudo, avaliações por pares, apresentações e projetos também podem reproduzir desigualdades quando os critérios são implícitos ou quando diferenças de linguagem, experiência profissional e participação nos grupos não são consideradas. A convergência entre Hoffmann (2014), Fernandes (2009) e os autores internacionais está na defesa de critérios transparentes e acompanhamento contínuo; a lacuna reside na escassez de estudos da EPT que investiguem como gênero, condição socioeconômica, deficiência, raça, trajetória escolar e acesso a recursos interferem na participação e nos resultados das práticas formativas.

A autoavaliação e a avaliação por pares ilustram outro ponto de debate. Parte da literatura as apresenta como meios de desenvolver autonomia, metacognição e capacidade de julgamento. Entretanto, sua efetividade depende da construção progressiva de repertórios avaliativos. Estudantes que foram escolarizados em culturas centradas na resposta correta e na

autoridade exclusiva do professor podem inicialmente interpretar a autoavaliação como mera atribuição de nota a si próprios. Da mesma forma, a avaliação por pares pode tornar-se superficial ou complacente quando não há exemplos de qualidade, rubricas compreensíveis e treinamento para oferecer comentários. Portanto, a participação discente não deve ser entendida como transferência da responsabilidade avaliativa, mas como processo orientado de aprendizagem dos critérios profissionais.

Nesse contexto, Sadler (2010) ressalta que a qualidade da aprendizagem depende da capacidade do estudante de compreender padrões de excelência e utilizar criticamente as informações provenientes do feedback para aperfeiçoar seu desempenho.

As lacunas identificadas ultrapassam a baixa quantidade de estudos longitudinais. Há pouca investigação sobre os custos de implementação, o tempo necessário para produzir feedback, a estabilidade dos julgamentos entre professores e a relação entre avaliação formativa e certificação de competências profissionais. Também são raros estudos que comparem cursos, instituições e modalidades, ou que acompanhem se as competências desenvolvidas permanecem após a conclusão e são mobilizadas no trabalho. A heterogeneidade metodológica dos 32 estudos amplia a compreensão do fenômeno, mas limita comparações diretas e inferências causais. Pesquisas futuras devem combinar observação de práticas, análise de documentos, percepção de estudantes e docentes e indicadores de aprendizagem, permanência e inserção profissional.

Com base nessas convergências, divergências e lacunas, a avaliação formativa na EPT pode ser interpretada como uma inovação sistêmica, e não como uma técnica adicional. Sua consolidação requer coerência entre objetivos curriculares, atividades de ensino, critérios, instrumentos, sistemas de registro e decisões de certificação. Em termos institucionais, isso implica reservar tempo para planejamento coletivo, oferecer formação continuada vinculada a situações reais de avaliação, construir bancos de rubricas e exemplos de desempenho, reduzir a dependência de uma única prova e permitir revisão das produções. Também implica reconhecer que mudanças sustentáveis tendem a ser graduais: ciclos de feedback em atividades selecionadas, projetos integradores e portfólios podem constituir pontos de partida mais viáveis do que a substituição imediata de todos os procedimentos.

A literatura contemporânea converge ao indicar que a consolidação da avaliação formativa depende da construção de culturas institucionais comprometidas com a aprendizagem. Stiggins (2005) argumenta que escolas orientadas pela avaliação para a aprendizagem promovem maior engajamento, motivação e desempenho acadêmico, enquanto

Black e Wiliam (2009) demonstram que mudanças sustentáveis exigem alinhamento entre currículo, ensino, avaliação e desenvolvimento profissional docente.

Em síntese, os resultados não indicam ausência de conhecimento sobre avaliação formativa, mas dificuldades para transformar conhecimento pedagógico em rotina institucional. As avaliações tradicionais predominam porque atendem às exigências de certificação, comparação e registro em contextos marcados por tempo escasso, turmas numerosas, fragmentação curricular e formação pedagógica desigual. A literatura internacional oferece princípios consistentes para enfrentar o problema feedback acionável, critérios explícitos, autorregulação, participação discente e avaliação sustentável, porém sua aplicação na EPT brasileira exige adaptações às condições concretas de trabalho e às especificidades das competências profissionais. O principal desafio, portanto, não é escolher entre prova e portfólio, mas construir sistemas avaliativos nos quais diferentes evidências sejam utilizadas de modo coerente para orientar a aprendizagem, assegurar justiça nos julgamentos e sustentar decisões de certificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão integrativa permitiu analisar criticamente a produção científica acerca da avaliação formativa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), evidenciando seus principais desafios, potencialidades e perspectivas de implementação nos cursos técnicos. Os resultados indicam que a avaliação formativa constitui um elemento estratégico para qualificar os processos de ensino e aprendizagem, favorecendo o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes, a ampliação da autonomia discente e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Entretanto, a literatura demonstra que a consolidação dessa abordagem permanece condicionada à superação de obstáculos estruturais, entre os quais se destacam a cultura institucional centrada na atribuição de notas, a predominância de modelos classificatórios, a sobrecarga de trabalho docente, a fragmentação curricular e a insuficiência de programas sistemáticos de formação pedagógica para os professores da EPT.

Como contribuição científica, este estudo sistematiza e integra evidências nacionais e internacionais sobre avaliação formativa na Educação Profissional e Tecnológica, identificando convergências, divergências e lacunas da literatura recente. Essa síntese amplia a compreensão

do fenômeno e oferece um referencial atualizado para pesquisadores, gestores e formuladores de políticas públicas.

No âmbito pedagógico, os resultados reforçam a necessidade de diversificar estratégias avaliativas, incorporando feedback contínuo, autoavaliação, avaliação por pares, rubricas, portfólios, projetos integradores e tecnologias digitais como instrumentos capazes de promover aprendizagens mais significativas. A avaliação deve ser concebida como parte integrante do processo de ensino, orientando intervenções pedagógicas e favorecendo a autorregulação da aprendizagem.

Em termos institucionais, a consolidação da avaliação formativa exige políticas de formação continuada, revisão dos regulamentos acadêmicos, reorganização curricular, fortalecimento dos espaços de planejamento coletivo e criação de condições de trabalho que possibilitem o acompanhamento sistemático da aprendizagem. A transformação das práticas avaliativas depende da construção de uma cultura institucional comprometida com a melhoria contínua da qualidade da educação profissional.

Além das limitações inerentes às revisões integrativas, reconhece-se a possibilidade de viés de publicação, a heterogeneidade metodológica dos estudos incluídos e diferenças entre os contextos institucionais analisados, aspectos que recomendam cautela na generalização dos achados.

18

Embora os objetivos desta investigação tenham sido alcançados, reconhece-se como principal limitação o fato de a pesquisa estar fundamentada exclusivamente em evidências bibliográficas.

Como agenda para pesquisas futuras, recomenda-se o desenvolvimento de estudos empíricos, longitudinais e multicêntricos que investiguem a implementação da avaliação formativa em diferentes cursos técnicos e contextos institucionais, analisando seus impactos sobre desempenho acadêmico, permanência, evasão, desenvolvimento de competências profissionais, empregabilidade e inserção no mundo do trabalho, bem como o potencial das tecnologias digitais e da inteligência artificial como suporte aos processos de avaliação formativa.

Conclui-se que a avaliação formativa representa um componente essencial para o fortalecimento da qualidade da Educação Profissional e Tecnológica, cuja consolidação depende da articulação entre políticas educacionais, gestão institucional, inovação curricular, formação

docente e compromisso coletivo com práticas avaliativas inclusivas, dialógicas, reflexivas e orientadas para a aprendizagem significativa e para a formação humana integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

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

BOUD, D. Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, v. 22, n. 2, p. 151-167, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1080/713695728>

BOUD, D.; FALCHIKOV, N. Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term. London: Routledge, 2007.

CORREIA, L. C. A.; VENTURA, A.; MENDES, T. S. Avaliação da educação profissional nos Institutos Federais: mapeamento sistemático. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 36, e10289, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v36.10289>

CORREIA, L. C. A. et al. Avaliação da formação técnica de nível médio nos Institutos Federais: o caso do IFBA através das percepções dos alunos. *SciELO Preprints*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7720>

DEMO, P. Ser professor: é cuidar que o aluno aprenda. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERNANDES, D. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HATTIE, J. Visible learning: the sequel. London: Routledge, 2023.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

NICOL, D. J. From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 35, n. 5, p. 501-517, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>

NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education*, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

NUNES, F. L. Avaliação formativa como recurso didático na educação a distância contemporânea. *Revista Nova Paideia*, v. 6, n. 2, p. 156-169, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36732/riep.v6i2.408>

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, v. 18, n. 2, p. 119-144, 1989. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

SADLER, D. R. Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 35, n. 5, p. 535-550, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>

STIGGINS, R. J. From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, v. 87, n. 4, p. 324-328, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172170508700414>

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança. São Paulo: Libertad, 2008.