

DOSSIÊ

Qualidade, aprendizagem e avaliação sistêmica: discursos dos organismos internacionais para os países latino-americanos

As avaliações externas e em larga escala na formação inicial de professores no Brasil: que espaço elas ocupam?

Large-scale assessments in the teachers' pre-service education in Brazil: what space do they occupy?

Paulo Sérgio Garcia^a

paulo.garcia@online.uscs.edu.br

Nonato Assis de Miranda^a

mirandanonato@uol.com.br

RESUMO

As avaliações externas e em larga escala estão muito presentes na educação brasileira e, por razões diversas, têm gerado um grande debate entre aqueles que a idolatram e os que a “demonizam”, havendo uma disputa acirrada pelo controle de narrativas. Esses elementos, portanto, não deveriam ser subtraídos dos cursos de licenciatura onde ocorre a formação inicial de professores. Nesse cenário, este estudo investigou o espaço ocupado pelas avaliações externas e em larga escala, nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de aluno (PISA), em cursos de licenciatura localizados em diferentes regiões brasileiras. Analisamos os conteúdos trabalhados, na disciplina de avaliação, e discutidos nesses cursos, assim como os possíveis discursos produzidos. Metodologicamente, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa cujas interpretações incidiram sobre ementas e planos de ensino dos cursos investigados, com base na análise de conteúdo. Os resultados mostram que são escassos, na formação do futuro professor, os conteúdos das avaliações externas, especialmente, elementos daquelas de origem internacional. Tal escassez tende a subtrair dos futuros docentes a compreensão de aspectos técnicos e ideológicos essenciais que fazem parte do panorama cotidiano das escolas de educação básica. Ademais, tal carência pode resultar em professores despolitizados, incapazes de compreender as dinâmicas das avaliações, e suscetíveis a discursos mistificadores circulantes.

Palavras-chave: Avaliação Externa e em Larga Escala. Formação de Professores. SAEB. PISA.

ABSTRACT

Large-scale assessments are highly present in Brazilian education and, for various reasons, have sparked a significant debate between those who idolize and those who “demonize” them, leading to a fierce dispute for narrative control. In our understanding, these elements, therefore, should not be omitted from teacher education programs where initial teacher education takes place. In this scenario, this study investigated the role played by large-scale assessments, both national, such as the Basic Education Assessment System (SAEB), and international, like the Programme for International Student Assessment (PISA), in teacher education

^a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil.

programs located in different regions of Brazil. We analyzed the contents addressed, from the assessment discipline, and discussed in these programs, as well as the possible discourses produced. Methodologically, we chose a qualitative research approach, with interpretations focusing on the syllabi and teaching plans of the investigated programs, based on content analysis. The results indicate that the contents of these assessments, especially those of international origin, are scarce in the education of future teachers. This scarcity tends to deprive future educators of the understanding of essential technical and ideological elements that are part of the daily landscape of basic education schools. Moreover, such scarcity may result in depoliticized teachers, unable to comprehend the dynamics of assessments and susceptible to circulating mystifying discourses.

Keywords: External and Large-Scale Assessment. Teacher Education. SAEB. PISA.

Introdução

A partir da década de 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), professores e gestores foram envolvidos, paulatinamente, em um processo para interagir com as avaliações da aprendizagem externa e em larga escala (AELE), com o foco acentuado nas avaliações nacionais. Desde então, ainda que mudanças tenham ocorrido em relação aos partidos políticos no governo, as AELE continuam presentes no contexto das políticas educacionais, estabelecendo-se como política de Estado, e não de governo (Chappaz; Alavarse, 2018).

Para esses autores, o crescimento das avaliações no contexto nacional, estadual e municipal influenciou a agenda de governos e a implementação de várias políticas “[...] incluindo sua vinculação com iniciativas internacionais, como nos casos do *Programme for International Student Assessment* (Pisa), Estudos Regionais Comparativos (Erce) e do *Progress in International Reading Literacy Study* (Pirls) (Chappaz; Alavarse, 2018, p. 251-252).

Autores diversos destacam a solidez das AELE nos estados (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016; Perboni, 2016) e nos municípios (Bauer *et al.*, 2015), onde os resultados são usados para, entre outras questões, a tomada de decisões por gestores dos sistemas e de unidades escolares com vistas a melhorar a qualidade do ensino, mesmo que a relação direta entre as AELE e qualidade da educação seja questionável (Machado; Alavarse, 2014), por causa das múltiplas visões sobre esse último elemento.

De fato, essa solidez das AELE pode ser confirmada por sua presença em 20 estados e no Distrito Federal (Perboni, 2016). Para Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), as avaliações estavam instauradas em 1.573 municípios, que já tinham seus próprios sistemas de avaliação. Muitas, à época, mais de 1000, estavam criando seus sistemas.

As AELE estão, portanto, bem consolidadas em estados e municípios brasileiros. Todavia, há grande discussão entre aqueles que “se entusiasmam com elas; por exemplo, encantados com a suposta precisão que seus números – os resultados – teriam a capacidade de revelar a “verdade” de suas redes e escolas”, e de outros que as recusam “como se elas fossem o sinônimo de um “mal”, como se fossem intrinsecamente desprovidas de qualquer significado ou importância, como se elas não tivessem nenhuma validade e fossem desprovidas de qualquer consistência” (Alavarse, 2013, p. 140). Tais divergências equivocadas ocorrem em virtude de que “alguns querem fazer política educacional como se estivessem completamente autorizados por tais procedimentos avaliativos;

outros que confundem completamente a política educacional com tais procedimentos” (Alavarse, 2013, p. 140). Tal polêmica de oposições pode ser mais bem compreendida na indicação do autor supracitado:

Os defensores incondicionais das avaliações externas, com entusiasmo exagerado supondo que sejam instrumentos de garantia absoluta da educação de qualidade, chegam a tirar conclusões como se elas permitissem revelar quem são os ‘melhores’ e os ‘piores’ profissionais, daí decorrendo, por exemplo, o pagamento de bônus. Essa posição, ademais de dividir os trabalhadores da educação e os enfraquecer no movimento por suas reivindicações históricas, não tem lastro estatístico, pois não temos, nos resultados das avaliações externas, a segurança estatística para discriminar ‘melhores’ e ‘piores’, haja vista que o erro de medida que acompanha seus resultados. Em outro extremo, encontramos considerações de que essas avaliações são o que há de pior no mundo, que não que seus instrumentos não medem nada ou que os professores seriam os únicos capazes de avaliar a aprendizagem de seus alunos; para esses, portanto, é preciso recusá-las (Alavarse, 2013, p. 140).

Para além desse debate, entre aqueles que apoiam ou “demonizam” as AELE, envolvidos em contradições, há também grandes disputas entre narrativas sobre as avaliações nacionais e internacionais, elementos que a formação de professores não pode prescindir. O PISA, por exemplo, traz resultados interessantes, às vezes marcantes, mas eles têm de ser encarados como referências e não como manifestações decisivas de qualidade. De fato, provas pontuais não fornecem indicações definitivas para a realização de um julgamento sobre as políticas educacionais dos países, pois, em geral, os resultados são somente de leitura, resoluções dos problemas e de alguns elementos de ciências, que são aspectos relevantes inseridos na qualidade, todavia eles não se revelam como a expressão de todo esse fenômeno no processo educacional.

O PISA, dessa forma, não oferece uma resposta abrangente, decisiva e definitiva acerca de todo o processo educacional, da estrutura das instituições escolares ou das políticas profissionais adotadas pelos países.

Em outro ponto, é necessário ponderar que a estruturação dos elementos do PISA, entre outras questões, é de responsabilidade da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma organização econômica formada pelas nações ricas, que foi criada em resposta às divergências da União Soviética, do leste europeu, e da China. Assim, em geral, o PISA é defendido, sobretudo por economistas de direita, aqueles que carregam um viés ideológico, também de direita. Tal situação, entre outras, afeta a legitimidade da política quanto aos elementos da autoridade educacional (Alavarse, 2016).

Conforme o autor mencionado, existe um desafio adicional, pois muitos especialistas e profissionais buscam vincular os desempenhos nas avaliações em geral, e no PISA em específico, às responsabilidades dos docentes, propondo recompensas ou penalidades, inseridas em premissas de meritocracia. Esse processo tem o potencial de criar uma divisão, ainda maior, entre os professores que supostamente merecem prêmios e aqueles que não, gerando impactos significativos na categoria profissional, que já se encontra despolitizada.

Para além dessas disputas nas narrativas, destaca-se que elementos das avaliações externas estavam presentes na legislação de formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil,

2019), que indicou que no campo da avaliação os docentes necessitam “conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala”. Tal legislação sinalizava que os conteúdos das AELE deviam constar nos cursos de formação de professores, assim como a interpretação de seus resultados, ressaltando, desta forma, a importância de uma compreensão dos elementos dessas avaliações. Todavia, essa indicação foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), que não apresenta, assim como a CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), elementos das AELE, os quais, cabe enfatizar, continuam presentes no cotidiano das escolas e dos professores, e possivelmente continuarão, deixando o entendimento ao sabor das disputas e das manobras políticas.

Cabe destacar ainda que os elementos técnicos das AELE - baseados, em geral, em testes padronizados de leitura e resolução de problemas, inseridos em orientações das matrizes de referências, descritores, habilidades, fundamentadas em escalas de desempenho, níveis de proficiência, interpretação pedagógica da nota, entre outras questões, - também estão presentes no cotidiano escolar dos docentes, em alguns casos, pelo menos, no nível do discurso. Eles fazem parte de um conjunto de princípios e fundamentos que possuem base nas teorias psicométricas, entre outras. O SAEB, por exemplo, trata de um conjunto de pressupostos técnicos sobre, entre outras questões, os elementos cognitivos inseridos nos testes, incluindo premissas da “taxonomia de Bloom” (eixos cognitivos e de conhecimento).

Além disso, as AELE possibilitaram a criação de indicadores, permitindo-nos, pelo menos parcialmente, acompanhar o cumprimento do direito à educação. Em âmbito nacional, apesar de controvérsias, debates e críticas, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), que acopla a proficiência e o fluxo escolar (taxas de aprovação).

A visibilização das avaliações é notavelmente percebida, a partir dos elementos já expostos neste texto, de sua maciça presença nas últimas décadas na educação brasileira, em geral, e nas escolas, em particular; de seu debate acirrado, daqueles que a idolatram e os que a “demonizam”; de uma disputa acirrada pelo controle de narrativas; de sua constituição baseada em elementos técnicos. Esses elementos, em nosso entendimento, não deveriam ser subtraídos da formação de professores nos cursos de licenciatura, pois podem produzir lacunas, deixando os profissionais suscetíveis a discursos “enganadores” presentes no campo educacional. Além disso, a ausência de conhecimentos sobre as AELE, priva esses profissionais de compreenderem aspectos técnicos das avaliações.

Essas reflexões sobre esses elementos nos remeteram ao estudo em tela, no qual investigamos em cursos de formação de professores, licenciaturas espalhadas por todo o território nacional, o espaço ocupado pelas avaliações externas e em larga escala, nacionais (SAEB) e internacionais (PISA), os conteúdos trabalhados e discutidos e os possíveis discursos produzidos.

Formação de professores em avaliação

A formação de professores em avaliação apresenta, como já é bem conhecido, um cenário de formação aligeirada e precária (Hoffmann, 1993; Cardoso, 1996; Romão, 1996; Ludke; Salles, 1997;

Chaves, 2003; Gatti, 2009; Alvarce, 2013; 2014; Silva *et al.*, 2016; Villas Boas; Soares, 2016; Freitas, 2019; Garcia; Mielo; Wandercil, 2023). Tal situação não é propriedade somente de nosso país e é evidente também em estudos internacionais (Stiggins, 1995; La Marca, 2006; Taras, 2007; Volante; Fazio, 2007; Xu; Brown, 2016; Masse; Deluca; Lapointe-Mcewan, 2020; Cysek, 2019, entre outros).

Especificamente em relação às AELE, Arcas *et al.* (2019), analisando objetivos e justificativas para a criação de avaliações em 21 estados, apontaram a ausência de formação em relação às avaliações e à interpretação pedagógica dos resultados. De fato, a implantação dessas avaliações no Brasil foi desprovida de uma formação sólida sobre o tema para professores e gestores. Como apontou Gatti (2009), há certa falta de capacitação em relação às avaliações para professores e gestores incluindo no âmbito da gestão escolar os coordenadores pedagógicos.

Para Souza e Oliveira (2010), essas avaliações ainda não são bem compreendidas no contexto escolar. De fato, em muitas situações as AELE não fazem sentido para os atores escolares. Tal situação é, em parte, resultado de que são raros os conteúdos relacionados a essas AELE nos cursos de formação de professores em universidade públicas e privadas (Silva *et al.*, 2016).

Quanto aos gestores, vários autores já mostraram a pouca ou nenhuma formação desses profissionais para lidarem com as avaliações (Gatti, 2009; Marconi, 2018). Para Gatti (2009, p. 15), existem muitos “problemas de utilização dos dados por diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores” quanto às AELE estaduais e nacionais. Souza e Oliveira (2010, p. 813) indicaram que as avaliações ainda não fazem “parte da cultura do trabalho escolar pautar seu planejamento em resultados de avaliações”. Bauer (2010, p. 337), por sua vez, indicou que as informações sobre as avaliações parecem “não fazer sentido para aqueles que, em última instância, fazem as reformas acontecerem, ou seja, os professores e os técnicos escolares”.

Os estudos aqui apresentados relevam a necessidade incontornável de formação de gestores em relação à avaliação externa da aprendizagem. Podemos refletir se a ênfase seria a mesma na Pedagogia e em outros cursos de licenciatura, já que a Pedagogia forma professores para os anos iniciais do ensino fundamental e as demais licenciaturas para o exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Nosso entendimento é que essa temática deveria, sim, estar presente nos cursos de Pedagogia, entretanto, seria imprescindível sua presença também nas demais licenciaturas, pois esses cursos formam professores que atuarão em níveis de ensino (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) onde a AELE está fortemente presente.

Procedimentos Metodológicos

Neste estudo investigamos, em cursos de formação de professores, licenciaturas espalhadas por todo o território nacional, o espaço ocupado pelas avaliações externas e em larga escala, nacionais (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb) e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de aluno (PISA) e os conteúdos trabalhados e discutidos e os possíveis discursos produzidos.

Nossa amostra é composta de 18 documentos, ementas ou planos de ensino, de Instituições de Ensino Superior (IES) presentes em vários estados Brasileiros. Elas oferecem cursos a distância e possuem polos distribuídos nos mais diversos municípios brasileiros. Entre os cursos de formação inicial de professores, licenciaturas que investigamos, estão os de Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia, Física, Arte, Educação Física, Geografia, História, Química, entre outros.

Adotamos para este estudo a metodologia qualitativa de pesquisa, com a análise de documentos, em virtude de sua abordagem aberta e flexível. Com o foco na análise documental, baseados em Gil (2002, p. 45), analisamos “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa”.

Os documentos analisados são ementas e planos de ensino de cursos de licenciatura vigentes em 2023. Eles pertencem a 18 Instituições de Ensino Superior privadas, que tinham, em 2023, polos de apoio presencial em vários estados brasileiros. Cabe lembrar que a mesma ementa, da disciplina de avaliação, era utilizada por vários cursos de licenciatura. Em geral, esses cursos, em atendimento às orientações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), ora revogada, mais especificamente, o artigo 11, organizam um grupo de disciplinas que somam “800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (Brasil, 2019, p. 6). Trata-se de um grupo de disciplinas comuns a todas as licenciaturas e, dentre elas, encontram-se aquelas que se inserem no campo da avaliação.

Os documentos analisados foram encontrados nos sítios das IES ou foram solicitados pelos pesquisadores junto as instituições investigadas. Em alguns casos, apesar do contato com os coordenadores dos cursos, em mais de uma oportunidade por e-mail ou por telefone, os planos não foram enviados para serem analisados.

Em muitos casos, esses documentos adquiridos pelos pesquisadores eram intitulados ementas, em outros, planos de ensino. Em geral, eles eram compostos de uma síntese inicial (em alguns casos nomeadas como ementas), objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, formas de avaliação e referências bibliográficas.

Nos documentos foram analisados: 1) o tipo de curso; o nome da disciplina presente na matriz curricular; a carga horária para a disciplina; o local do curso/polo; 2) a presença de conteúdos das avaliações externas, nacionais e internacionais; 3) os tipos de conteúdos; 4) as referências bibliográficas utilizadas.

No caso das referências (bibliografia básica e complementar), com o objetivo de refinar as análises, realizamos uma investigação com o propósito de compreender que possível tipo de discurso poderia estar sendo criado, a partir dos textos indicados para leitura e discussão. A partir de uma leitura dos documentos, eles foram categorizados em: elementos técnicos e político-ideológicos.

Na primeira categoria, foram alocados os textos que traziam conhecimentos, procedimentos e métodos práticos necessários para a implementação de uma ação ou de um projeto. Incluem também conhecimento específico para lidar com questões complexas. A segunda, refere-se às crenças, valores e princípios que orientam as decisões políticas. Isso inclui a perspectiva sobre o

papel do Estado e os interesses de grupos de influência (coalizões, grupos de interesse e outras entidades que exercem influência na tomada de decisões políticas).

Esses interesses podem ser diversos, desde grupos de defesa dos direitos civis até outros empresariais. Eles criam formas de comunicação e narrativas para moldar a percepção pública e influenciar o apoio político para facilitar a aceitação de políticas.

Os dados provenientes dos documentos foram analisados com base na análise de conteúdo, a fim de se compreender, criticamente, os símbolos, os signos e o sentido das comunicações (Bardin, 2015; Flick, 2004).

Foram realizadas três fases para a análise da documentação: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, como indicou Bardin (2015), buscando identificar não apenas aspectos significativos, mas também compreender elementos similares e diferentes intrinsecamente. Tal processo foi importante para contribuir com o entendimento dos objetivos delineados no escopo do estudo.

Buscou-se na exploração das informações, não apenas validar ou refutar os dados da literatura pertinente, mas também reunir aspectos que pudessem compreender com maior profundidade o tema em questão.

Resultados e discussão: as avaliações externas na formação de professores no Brasil

Os documentos analisados possuíam várias denominações como ementas, planos de ensino e plano de disciplina. Eles eram diferentes em relação às referências formativas, todavia, a grande maioria trazia uma síntese inicial, que em alguns casos eram chamadas de ementas. Eles eram compostos de objetivos, geral e específicos, de conteúdos a serem trabalhados, metodologias utilizadas pelo professor-formador, processos de avaliação adotados e referências bibliográficas. No quadro 1 apresentamos as características dos cursos:

Quadro 1: Características dos cursos

IES	Nome da disciplina	Carga Horária	Tipo	Local no Brasil	Cursos presentes
1	Planejamento Escolar e Avaliação da Aprendizagem	50	Distância/Polo	Vários estados	Pedagogia, Matemática, Letras, Física, Química, Geografia, História, Ciências Biológicas, Artes, Filosofia, Sociologia
2	Currículo e Avaliação	80	Presencial/distância/polo	Grande ABC Paulista	Pedagogia, Letras
3	Avaliação: conceitos e práticas e avaliação da educação infantil	80	Presencial/distância/polo	Vários estados	Pedagogia, Letras, História, Educação Física
4	Currículo e Avaliação dos Processos Educativos	40	Presencial/distância/polo	Grande ABC Paulista	Pedagogia
5	Avaliação na Educação	40	Presencial/distância	Somente SBC	Pedagogia, Matemática, Letras, Física, Química, Geografia, História, Ciências Biológicas, Artes, Educação Física
6	Avaliação Educacional	60	Distância/Polo	Vários estados	Pedagogia, Matemática, Letras, Física, Química, Geografia, História, Ciências Biológicas, Artes, Educação Física
7	Currículo e Avaliação da Educação	80	Distância/Polo	Vários estados	Pedagogia, biologia, matemática, Artes, Física
8	Gestão e Avaliação educacional	40	Distância/Polo	Vários estados	Pedagogia, Matemática, Letras, Física, Química, Geografia, História, Filosofia
9	Avaliação Educacional	40	Distância/Polo	Vários estados	Pedagogia, Matemática, Letras, Física, Química, Geografia, História, Ciências Biológicas, Filosofia
10	Avaliação na Educação	40	Distância/Polo	Vários estados	Pedagogia, Matemática, Letras, Geografia, História, Ciências Biológicas, Educação Física, Sociologia
11	Avaliação Educacional e da Aprendizagem Escolar	40	Distância/Polo	Vários estados	Pedagogia, Matemática, Letras, Física, Química, Geografia, História, Filosofia
12	Avaliação Educacional	80	Distância/Polo	Vários estados	Pedagogia, Matemática, Letras, História, Ciências Biológicas, Educação Física
13	Avaliação no processo de Ensino e Aprendizagem	40	Distância/Polo	Vários estados	Pedagogia, Letras, História, Ciências Sociais
14	Sistema de avaliação	60	Distância/Polo	Vários estados	Pedagogia, Matemática, Letras, Geografia, História, Filosofia, Artes Visuais, Ciências Biológicas
15	Gestão do planejamento e avaliação educacional	60	Distância/Polo	Vários estados	Pedagogia, Matemática, Letras, Geografia, História, Ciências Biológicas, Educação Física, Sociologia
16	Avaliação da aprendizagem	80	Distância/Polo	Vários estados	Pedagogia, Matemática, Letras, Física, Química, Geografia, História, Ciências Biológicas, Artes, Educação Física
17	Didática e avaliação	80	Distância/Polo	Vários estados	Pedagogia, Matemática, Letras, Geografia, História, Filosofia
18	Avaliação educacional	60	Distância/Polo	Vários estados	Pedagogia, Educação Física

Fonte: Matrizes curriculares e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) analisados (2024).

Observamos que os cursos, com carga horária pequena para o desenvolvimento da competência avaliadora, como já discutimos em outro local (Garcia; Mielo; Wandercil, 2023), trazem uma grande variedade nos nomes das disciplinas de avaliação, que muitas vezes são acompanhados de outros grandes temas (gestão, currículo).

Observar-se que a disciplina está presente em várias licenciaturas (Pedagogia, Matemática, Letras, Geografia, História, Filosofia, entre outras) e os cursos localizados em vários estados e

regiões brasileiras. Dessa forma, uma mesma ementa e/ou plano de ensino “atende”, no projeto de formação, um conjunto grande de futuros professores em múltiplos locais no território nacional.

Esses documentos trazem o delineamento da disciplina oferecida ao futuro professor. Eles têm papel importante na organização dos conhecimentos, já que propõem a delimitação de um compromisso profissional e social, cujo sentido tem de ser compartilhado de forma responsável. As indicações prescritas para a formação dos professores constroem sentidos e são “parte de um conjunto de práticas discursivas que a validam e se realimentam, compondo um mapa das práticas sociais responsáveis pela articulação entre discursos e organização institucional” (Sant’Anna, 2014, p. 318). O quadro 2, apresenta a presença das AELE nacionais e internacionais:

Quadro 2: Presença das AELE nacionais e internacionais

IES	Nome da disciplina	Presença dos conteúdos das AELE	Presença de conteúdos internacionais
1	Planejamento Escolar e Avaliação da Aprendizagem	Sim	Não
2	Currículo e Avaliação	Sim	Sim
3	Avaliação: conceitos e práticas e avaliação da educação infantil	Não	Não
4	Currículo e Avaliação dos Processos Educativos	Sim	Sim
5	Avaliação na Educação	Não	Não
6	Avaliação Educacional	Sim	Não
7	Currículo e Avaliação da Educação	Não	Não
8	Gestão e Avaliação educacional	Não	Não
9	Avaliação Educacional	Não	Não
10	Avaliação na Educação	Não	Não
11	Avaliação Educacional e da Aprendizagem Escolar	Não	Não
12	Avaliação Educacional	Não	Não
13	Avaliação no processo de Ensino e Aprendizagem	Não	Não
14	Sistema de avaliação	Sim	Não
15	Gestão do planejamento e avaliação educacional	Não	Não
16	Avaliação da aprendizagem	Não	Não
17	Didática e avaliação	Não	Não
18	Avaliação educacional	Não	Não

Fonte: Matrizes curriculares e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) analisados (2024).

Neste cenário, identificamos os conteúdos das avaliações externas e em larga escala em cerca de um quarto das instituições analisadas, dados que estão em consonância com Silva *et al.* (2016). Essa pesquisa evidenciou que são escassas as instituições, sejam elas públicas ou privadas, que incorporam efetivamente os conteúdos das AELE em seus currículos de cursos como os de Pedagogia que formam professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

Da amostra analisada, disposta no quadro 2, podemos verificar que somente em uma instituição, das 18 investigadas, aproximadamente 5%, foram encontrados conteúdos associados às avaliações externas internacionais. O quadro 3 apresenta informações em relação ao tipo de conteúdos:

Quadro 3: Tipos de conteúdos

IES	Conteúdos presentes nos documentos
2	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): elementos da taxonomia de Bloom (eixos cognitivos e de conhecimento), Matriz de Referência de Avaliação, Escala de Proficiência do SAEB, Interpretação pedagógica da escala de proficiência, • aspectos introdutórios da Teoria de Resposta ao Item; • aportes necessários para a compreensão do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), • sistemas estaduais e/ou sistemas municipais, usos de resultados da AELE, • Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA): matriz de referências, escalas e seus interpretações, questionários, resultados, • Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce): matriz de referências, escalas e seus interpretações, questionários, resultados, • Análise política e crítica das AELE nacionais e internacionais.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): discussão sobre a história e seus elementos críticos. • Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): criação e debates
6	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), • Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Matriz de Referência de Avaliação, Escala de Proficiência do SAEB, Interpretação pedagógica da escala de proficiência, usos de resultados das avaliações externas, • Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, • Sistemas estaduais e/ou sistemas municipais de avaliação, • Elaboração de plano de ações a partir de resultados das avaliações externas.
14	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Fonte: Matrizes curriculares e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) analisados (2024).

Os conteúdos das avaliações externas e em larga escala, como podem ser observados, estão presentes de forma bem distinta nas ementas/planos de ensino de quatro das 18 IES analisadas. Em alguns casos, como nas instituições 2 e 6, a presença de tais conhecimentos é mais abrangente. Nas outras instituições, todavia, essa aparição mostra-se mais limitada.

A IES 14 traz indicações de conteúdos das AELE de forma vaga. No documento consta somente: “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica” (DOC_2), com ausência de referências para a compreensão do que, de fato, seria apresentado para os futuros professores e discutido ao longo do curso. A IEA 4, em geral, vai na mesma direção, apenas indicando alguns detalhes de uma discussão sobre elementos históricos e críticos. Em seus conteúdos consta: “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): discussão sobre a história e seus elementos” (DOC_4).

Este quadro, identificado nessas duas universidades, não apresenta de forma clara os conteúdos a serem trabalhados, não possibilitando, ao futuro professor, uma compreensão aprofundada do que será abordado e discutido no decorrer do curso. Isso pode não apenas comprometer a qualidade do programa educacional, como também dificultar a preparação dos alunos para os desafios específicos das avaliações externas.

No caso da IES 6, observa-se um conjunto maior de conteúdos relacionados às avaliações externas. Como se pode constatar, os conteúdos do SAEB são apresentados de forma mais detalhada: “matriz de referência de avaliação, escala de proficiência do SAEB, interpretação pedagógica da escala de proficiência, interpretação pedagógica e usos de resultados das avaliações externas” (PE_6). São

também tratados elementos para a elaboração de planos de ação: “elaboração de plano de ações a partir de resultados das avaliações externas” (DOC_6). Todavia, é preciso destacar que não foram encontradas orientações formativas em relação às avaliações externas internacionais.

Na IES 2, o conjunto de conteúdos é mais amplo e diversificado, incidindo sobre elementos da taxonomia de Bloom (eixos cognitivos e de conhecimento), matriz de referência de avaliação, escala de proficiência do SAEB, interpretação pedagógica da escala de proficiência, aspectos introdutórios da teoria de resposta ao item; índice de desenvolvimento da educação básica” (DOC_2).

Nesta IES foram encontrados elementos das AELE internacionais. Neste caso, conteúdos do PISA e do Erce. Nos dois contextos, elementos da matriz de referência, escalas e suas interpretações, questionários, resultados constavam nos documentos para serem apresentados e discutidos com os futuros professores.

Neste quadro analisado, nas 18 instituições de formação de professores, fica evidente que os conteúdos das avaliações externas, em especial aqueles vinculados às internacionais, não foram devidamente incorporados no ensino de avaliação dos cursos. Essa lacuna, entre outras questões, revela ausência de ênfase em aspectos essenciais que fazem parte do panorama cotidiano das escolas de ensino fundamental e médio.

A negligência em abordar esses temas, subtrai do futuro professor um conhecimento fundamental para ele entender e se preparar para os desafios presentes no ambiente educacional. Ao não incluir de maneira adequada esses conteúdos nos programas de ensino de avaliação, as instituições limitam a visão e a competência dos futuros educadores, gestores e professores, comprometendo sua capacidade de se adaptar a um cenário educacional presente nas escolas. Tal situação indica uma desconexão entre a formação acadêmica e as demandas da prática educacional. Paralelamente, aponta para a necessidade de uma revisão curricular que integre de maneira abrangente as dimensões das avaliações externas na formação de professores.

O quadro 4 apresenta informações sobre as análises das referências bibliográficas encontradas nas instituições que possuíam os conteúdos das AELE em seus planos de ensino:

Quadro 4: Informações sobre as análises das referências bibliográficas

IES	Referências bibliográficas	
	Elementos técnicos	Elementos políticos-ideológicos
2	<ol style="list-style-type: none"> BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 2018. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. <i>Cadernos Cenpec</i>, v. 3, n. 1, p. 135-153, 2013. ALAVARSE, Ocimar Munhoz; CHAPPAZ, Raissa de Oliveira; FREITAS, Pâmela Felix. Avaliações da Aprendizagem Externas Em Larga Escala e Gestores Escolares: características, controvérsias e alternativas. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, v. 28, n. 1, p. 250, 2021. BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. <i>Educação e Pesquisa</i>, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, 2015. FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marchet; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. <i>Gestão & Produção</i>, v. 17, n. 2, 2010. 	<ol style="list-style-type: none"> FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigríst; FREITAS, Helena Costa Lopes. <i>Avaliação educacional: caminhando na contramão</i>. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. CARVALHO, Luís Miguel. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do programa internacional de avaliação de estudantes. <i>Educação e Sociedade</i>, v. 37, n. 136, p. 669-683, 2016. CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. <i>Educação e Sociedade</i>, v. 30, n. 109, 2009.
4	<ol style="list-style-type: none"> BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 2018. 	<ol style="list-style-type: none"> FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigríst; FREITAS, Helena Costa Lopes. <i>Avaliação educacional: caminhando na contramão</i>. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
6	<ol style="list-style-type: none"> BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 2018. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. <i>Cadernos Cenpec</i>, v. 3, n. 1, p. 135-153, 2013. BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. <i>Educação e Pesquisa</i>, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, 2015. BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Záquia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. <i>Educação e Pesquisa</i>, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. 	<ol style="list-style-type: none"> FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigríst; FREITAS, Helena Costa Lopes. <i>Avaliação educacional: caminhando na contramão</i>. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
14	<ol style="list-style-type: none"> BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 2018. 	

Fonte: Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) analisados (2024).

Todas as instituições (IES 2, 4, 6, 14) fazem referência ao “Documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 2018”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Trata-se de um texto técnico que expõe pressupostos legais e normativos, um breve histórico de constituição da matriz, os eixos do SAEB, o modelo de matriz para os testes cognitivos, entre outras questões.

Neste contexto de elementos técnicos, a IES 2 apresenta alguns textos (itens 2, 3, 4, e 5), que tratam, entre outras questões, dos desafios da avaliação educacional, das avaliações externas

e dos gestores escolares, de uma sistematização do debate sobre o tema e uma revisão teórica da taxonomia de Bloom. Somente nesta instituição de ensino observamos certo aprofundamento nos elementos técnicos, que são importantes para os futuros professores compreenderem as AELE.

Em relação aos elementos políticos-ideológicos, como pode ser visto no quadro 3, o livro “Avaliação educacional: caminhando na contramão”, de Luiz Carlos de Freitas e seus colaboradores, é citado por quase todas as instituições pesquisadas (IES 2, 4 e 6), como parte integrante das leituras obrigatórias. Trata-se de um texto, sobretudo em seu capítulo 3, que apresenta a avaliação das redes de ensino, de forma crítica, e algumas de suas particularidades, como o desempenho dos estudantes e o ranqueamento das escolas, denunciando certos discursos sobre a melhoria da qualidade da educação.

Essa discussão pode ser um indicador de que as AELE, nesses cursos, são examinadas de forma mais crítica e reflexiva, sugerindo uma compreensão mais aprofundada e contextualizada, ultrapassando os limites da mera aceitação superficial das avaliações externas e seus discursos. Consideramos que essa atitude crítica em relação às AELE, nos cursos de formação de professores, não apenas fortalece a qualidade da preparação dos educadores, mas também contribui para o desenvolvimento de profissionais mais capacitados e conscientes, capazes de enfrentar os desafios do ambiente educacional contemporâneo.

Ainda nesses elementos, a IES 2 se caracteriza por ser a única a trazer dois textos de Luiz Miguel Carvalho, com base em elementos políticos-ideológicos: um tratando da “Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do programa internacional de avaliação de estudantes”, e o outro “Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação”.

No primeiro caso, o autor analisa o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), realizando um balanço nos processos e efeitos das dinâmicas de regulação transnacional no contexto do PISA, sobretudo os mecanismos para a legitimação de um discurso, por via de modos de produção, de troca e de difusão de conhecimento pericial. No segundo caso, o PISA é analisado como um instrumento que gera conhecimento que influencia o setor educativo. Trata-se de um complexo processo de construção de um espaço de regulação política transnacional.

Esses textos apresentam aspectos que, de certa forma, refletem e denunciam elementos que buscam legitimar um discurso estratégico de políticas, que transcende fronteiras e contribuem para a regulação coletiva no campo educacional. Um discurso ideológico que “subjuga” países da Latino-Americanos, e outros. De fato, a formação de professores não pode prescindir deste debate, indicando que o PISA fornece resultados interessantes, todavia eles devem ser interpretados como uma referência, não uma manifestação decisiva de qualidade para julgar políticas educacionais ou professores.

Decerto, a formação de professores não pode dispensar o debate sobre as narrativas do PISA e sua legitimidade, que é fortemente apoiada por economistas de direita, que em muitos casos buscam associar os resultados das AELE com o trabalho do docente, por meio da meritocracia. O PISA, sozinho, não possui estatuto para definir a qualidade da educação de um país, aliás suas provas nem são projetadas para isso (Alavarse, 2016).

Neste contexto, compreende-se que a formação de professores, em relação à avaliação educacional, deva ocorrer com base em elementos técnicos, políticos-ideológicos, éticos, entre outros (Garcia; Mielo; Wandercil, 2023), isso em razão do fato de que o ensino em avaliação, na formação inicial, tem sido muito mais associado a elementos teóricos (Lavelle; Lovato; Stephenson, 2020). Todavia, registra-se que os dados mostraram que na maioria das instituições analisadas os conhecimentos relacionados às avaliações externas e em larga escala não são explorados. Por certo, somente uma instituição apresentou tais elementos em seus planos de ensino.

Considerações finais

Decorre das análises realizadas, sobre o espaço ocupado pelas avaliações da aprendizagem externas e em larga escala, nacionais e internacionais, o desfecho que as AELE se encontram “fora” do escopo dos cursos de licenciatura na formação de professores que acontecem em vários estados e regiões brasileiras.

De fato, os conteúdos das avaliações nacionais estavam presentes em apenas quatro das 18 ementas analisadas. Em somente duas IES, a presença de seus conhecimentos se fez mais presente e compreensível, em termos de elementos técnicos e político-ideológicos. No caso das avaliações internacionais, conteúdos do PISA e do Erce constavam somente na ementa de uma instituição.

Neste quadro analisado, fica evidente que os conteúdos das avaliações externas, em especial aqueles vinculados às avaliações internacionais, não foram devidamente incorporados no ensino de avaliação nos cursos de formação de professores. Essa lacuna, entre outras questões, revela ausência de ênfase em aspectos essenciais que fazem parte do panorama cotidiano das escolas de ensino fundamental e médio e que os professores se deparam frequentemente.

A negligência em abordar esses temas subtrai do futuro professor um conhecimento fundamental para ele entender e se preparar para os desafios presentes no ambiente educacional. Ao não incluir de maneira adequada os conteúdos das AELE nos programas de ensino de avaliação, na formação de professores, as instituições limitam a visão e a competência dos futuros educadores, comprometendo sua capacidade de se adaptar a um cenário educacional cada vez mais globalizado.

Essa lacuna não apenas reflete uma desconexão entre a formação acadêmica e as demandas da prática educacional, como também destaca a necessidade premente de uma revisão curricular para integrar, de forma mais abrangente, as dimensões das AELE na formação do futuro professor. Ademais, a falta de familiaridade sobre os conteúdos das AELE, além de poder induzir o docente a rechaçar as avaliações por falta de conhecimento sobre seus elementos técnicos, pode tornar os professores suscetíveis e vulneráveis aos discursos que circundam essas avaliações.

A ausência de uma base sólida de conhecimento sobre o funcionamento e os objetivos das avaliações pode resultar em uma aceitação passiva de narrativas ou interpretações superficiais. Isso pode comprometer a capacidade dos professores de participarem de discussões informadas e de contribuírem para debates construtivos sobre o papel e o impacto das avaliações educacionais externas.

Em síntese, a formação “deficiente”, marcada pela ausência dos conteúdos das AELE, pode resultar em profissionais da educação que não apenas carecem de uma compreensão substancial do tema, mas também estão menos preparados para engajar-se criticamente nas complexidades inerentes às práticas avaliativas externas.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. *Cadernos Cenpec*, v. 3, n. 1, p. 135-153, 2013. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.206>

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A avaliação escolar: características e tensões. *Cadernos de Educação: Políticas Educacionais em Debate*, v. 18, n. 26, p. 41-56, 2014. <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/08/03-a-avalia%C3%A7%C3%A3o-escolar.pdf>

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Pisa, um viés ideológico. *Carta Capital*. 2016. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/pisa-um-vies-ideologico/>

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; CHAPPAZ, Raissa de Oliveira; FREITAS, Pâmela Felix. Avaliações da Aprendizagem Externas Em Larga Escala e Gestores Escolares: características, controvérsias e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 250, 2021. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p250-275>

ARCAS, Paulo Henrique; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena de Aguiar; CHAPPAZ, Raissa de Oliveira. Avaliações externas estaduais no contexto do Saeb: problematizando objetivos e justificativas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 29, 2019. *Anais...* Brasília: ANPAE, 2019. p. 225-229.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2015.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>

BAUER, Adriana; PIMENTA, Claudia Oliveira; HORTA NETO, João Luiz; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizemos números. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 62, p. 326-352, 2015. <https://doi.org/10.18222/ae266203207>

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 228, p. 315-344, 2010. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i228.576>

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). *Documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*, 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/06/resolucao-cne-cp-n4-29-maio-2024.pdf>

CARDOSO, Judith Guimarães. *Avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia da UFMT: o proclamado e o percebido*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1996.

CARVALHO, Luís Miguel. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do programa internacional de avaliação de estudantes. *Educação e Sociedade*, v. 37, n. 136, p. 669-683, 2016. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166669>

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 109, 2009.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400005>

CHAPPAZ, Raíssa Oliveira; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: os desafios da participação docente. *Cadernos Cenpec*, v. 7, n. 2, p. 88-111, 2018.

<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/402/419>

CHAVES, Sandramara Matias. *A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2003.

CIZEK, Gregory. Did the common core kill classroom assessment? *Education Week*, April, 15, 2019.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marchet; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, v. 17, n. 2, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes. *Avaliação educacional: caminhando na contramão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS. Pâmela Félix. *Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GARCIA, Paulo Sérgio; MIELO, Ericlerson; WANDERCIL, Marco. Formação de Professores em Avaliação Educacional: Um estudo sobre as matrizes e as ementas dos cursos de licenciatura em Pedagogia. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 27, p. e023063, 2023.
<https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18004>

GATTI, Bernardetti. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo*, n. 9, p. 7-17, 2009.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/144>

GIL, Antônio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério; OLIVEIRA, Adolfo. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. *Em Aberto*, v. 29, n. 96, p. 177-193, 2016.
<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3149/2884>

LA MARCA, Paul. *Assessment literacy: building capacity for improving student learning*. Paper Presented at the National Conference on Large-Scale Assessment. Council of Chief State School Officers. San Francisco, 2006.

LAVELLE, Jonh. Mattew; LOVATO, Chris; STEPHENSON, Clayton. Pedagogical Considerations for the Teaching of Evaluation. *Evaluation and Program Planning*, n. 79, 2020.
<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101786>

LUDKE, Menga; SALLES, Mercedes. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Orgs.). *Universidade futurante: produção de ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 1997. p. 111-126.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 2, p. 413-436, 2014.
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/fyKb65xtFvXhMw3Hhpv9vNk/abstract/?lang=pt>

MARCONI, Juliana Rodrigues. *Avaliações externas no contexto escolar: o desafio na rotina de trabalho do coordenador pedagógico*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2018.

MASSEY, Kyke; DELUCA, Christopher; LAPOINTE-MCEWAN, Danielle. Assessment literacy in college teaching: empirical evidence on the role and effectiveness of a faculty training course. *J. Educ. Dev.*, n. 39, p. 209-238, 2020. <http://dx.doi.org/10.3998/tia.17063888.0039.109>

PERBONI, Fabio. *Avaliações externas e em larga escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2016.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1996.

SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. Práticas discursivas delimitadoras de conteúdos: estudo de ementas da formação profissional de professor de línguas. *Letras de Hoje*, v. 49, n. 3, p. 317-325, 2014.
<https://doi.org/10.15448/1984-7726.2014.3.19109>

SILVA, Marcela Mara dos Santos; REIHN, Carolina; SOARES, Andressa; SOARES, Tufi Machado. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 245, p. 46-67, 2016. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/367313975>

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Articulação entre literatura infantil e matemática: intervenções docentes. *BOLEMA*, v. 23, n. 37, p. 955- 975, 2010. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/4301>

STIGGINS, Richard. Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, v. 77, n. 3, p. 238-246, 1995. <https://www.proquest.com/docview/218532914?sourcetype=Scholarly%20Journals>

TARAS, Maddalena. Assessment for learning: Understanding theory to improve practice. *J. Fur. Higher Educ.*, n, 31, p. 363-371, 2007. https://www.researchgate.net/publication/232945815_Assessment_for_learning_Understanding_theory_to_improve_practice

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação no espaço de formação de professores. *Cadernos Cedes*, v. 36, n. 99, p. 239-254, 2016. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160250>

VOLANTE, Louis; FAZIO, Xavier. Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, v. 30, n. 3, p. 749-770, 2007. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ780818.pdf>

XU, Yueting; BROWN, Gavin. Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, n. 58, p. 149-162, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

PAULO SÉRGIO GARCIA

Doutor em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; Professor Titular, Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil.

NONATO ASSIS DE MIRANDA

Doutor em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; Professor Titular, Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

Autor 2 – Concepção e desenho da pesquisa; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

Esta pesquisa contou com apoio do Observatório da Região do Grande ABC Paulista

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

GARCIA, Paulo Sérgio; MIRANDA, Nonato Assis de. *As avaliações externas e em larga escala na formação inicial de professores no Brasil: que espaço elas ocupam?* *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e93728, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93728>

O presente artigo foi revisado por Marialda de Jesus Almeida. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 13/12/23

Aprovado: 25/07/24

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

