

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE AS MATRIZES E AS EMENTAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FORMACIÓN DE PROFESORES EN EVALUACIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO SOBRE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LOS CURSOS DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

TEACHER EDUCATION IN EDUCATIONAL ASSESSMENT: A STUDY ON THE ON CURRICULUM AND SYLLABUS OF PEDAGOGY UNDERGRADUATE PROGRAMS



Paulo Sérgio GARCIA¹
e-mail: paulo.garcia@online.uscs.edu.br



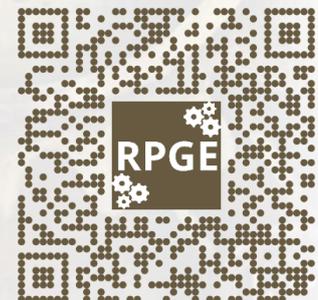
Eclerson Pio MIELO²
e-mail: piomiello@online.uscs.edu.br



Marco WANDERCIL³
e-mail: marco.wandercil@gmail.com

Como referenciar este artigo:

GARCIA, P. S.; MELLO, E. P.; WANDERCIL, M. 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, n. 00, e023063, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18004>



| Submetido em: 24/04/2023
| Revisões requeridas em: 30/06/2023
| Aprovado em: 10/08/2023
| Publicado em: 17/11/2023

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul – SP – Brasil. Professor titular dos cursos de graduação e pós-graduação. Departamento de Educação.

² Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul – SP – Brasil. Mestrando em educação. Departamento de Educação.

³ Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul – SP – Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Departamento de Educação.

RESUMO: Com ênfase na compreensão de um dos elementos do ensino de avaliação, neste estudo será o que se organizou nas Licenciaturas de Pedagogia, localizados na região do Grande ABC, para ser ensinado aos futuros professores. A pesquisa fundamentou-se na metodologia qualitativa, com a análise de matrizes curriculares, ementas e entrevistas com coordenadores dos cursos. Os resultados revelaram que, apesar de haver um certo avanço com o surgimento de disciplinas de avaliação nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, é evidente e preocupante a natureza superficial, fragmentada e simplificada das ementas analisadas dessas disciplinas, que servem como rota para a formação de professores. Foi destacado que uma das formas de construir uma formação sólida, e tão discutida para professores, especialmente em relação à competência avaliadora, no ensino de avaliação, seria iniciar com uma análise e discussão crítica da ementa do curso, considerando sua organização e interpretação à luz da legislação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Formação de professores. Ementas. Matrizes.

RESUMEN: *Con énfasis en la comprensión de uno de los elementos de la enseñanza de la evaluación, en este estudio analizamos lo que ha sido organizado en los cursos de Pedagogía, ubicados en la región del Gran ABC, para ser enseñado a los futuros profesores. La investigación se fundamentó en la metodología cualitativa, con el análisis de matrices curriculares, temarios y entrevistas con coordinadores de los cursos. Los resultados revelaron que, a pesar de haber cierto avance con la aparición de asignaturas de evaluación en las matrices curriculares de los cursos de Pedagogía, es evidente y preocupante la naturaleza superficial, fragmentada y simplificada de los temarios analizados en estas asignaturas, que sirven como ruta para la formación de profesores. Destacamos que una de las formas de construir una formación sólida, y tan discutida para los profesores, especialmente en relación con la competencia evaluadora en la enseñanza de la evaluación, sería comenzar con un análisis y discusión crítica del temario del curso, considerando su organización e interpretación a la luz de la legislación.*

PALABRAS CLAVE: *Evaluación. Formación de profesores. Programas. Matrices.*

ABSTRACT: *With an emphasis on understanding one of the elements of assessment education, this study focuses on what is organized in Pedagogy Bachelor's programs located in the Grande ABC region to be taught to future teachers. The research was based on qualitative methodology, involving the analysis of curriculum matrices, syllabi, and interviews with course coordinators. The results revealed that, despite some progress with the emergence of assessment-focused courses in the curriculum matrices of Pedagogy programs, the nature of the syllabi analyzed for these courses is evidently and concerningly superficial, fragmented, and simplified. These syllabi serve as a pathway for teacher education. It was emphasized that one way to build a solid education, a topic extensively discussed by teachers, especially regarding evaluative competence in assessment education, would be to start with an analysis and critical discussion of the course syllabus, considering its organization and interpretation in light of legislation.*

KEYWORDS: *Evaluation. Teacher education. Course outlines. Curricular frameworks.*

Introdução

O ensino de avaliação no Brasil não tem sido objeto de discussões detalhadas. O grupo de pesquisa, no entanto, vem se dedicando a compreender melhor suas perspectivas nos cursos de licenciatura em pedagogia. Para isso, foi analisado o que tem sido organizado para ser ensinado, pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e pelos professores-formadores e a formação dos profissionais responsáveis. Também foi investigado suas concepções e conhecimentos sobre este ensino e sobre os futuros professores. Além disso, as dificuldades deste trabalho, a infraestrutura das IES para o ensino de avaliação, e outras questões foram analisadas. Espera-se que essas pesquisas ajudem a melhorar a qualidade do ensino de avaliação no Brasil, contribuindo para a formação de professores mais qualificados e capazes de avaliar de forma eficaz seus alunos.

Existe a ausência de uma visão integral e sistêmica sobre o ensino de avaliação. Autores somente apresentam algum aspecto deste ensino, concepção dos professores, ou denunciam a pouca, ou a falta de importância atribuída à avaliação nos cursos superiores (LUDKE; SALLES, 1997; ELICKER, 2002), ou a precária formação em avaliação nas Licenciaturas (SORDI, 1993; SOUSA; 1994; CARDOSO, 1996; ELICKER, 2002; CHAVES, 2003, entre outros). Estudos mais recentes vão na mesma direção, na maior parte dos casos apenas indicando a centralidade do tema no trabalho do professor e o pouco tratamento adequado nos cursos de Licenciatura (GATTI, 2010; SILVA *et al.*, 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016).

Neste estudo, nosso foco está na compreensão de um dos elementos do ensino de avaliação: a organização, ou seja, o que tem sido organizado para ser ensinado aos futuros professores nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Dada à importância da clareza sobre o que se pretende realizar para formar os professores, foram analisadas matrizes e ementas, acompanhadas de objetivos, conteúdos, entre outros, de disciplinas de avaliação de cursos de licenciatura em Pedagogia, localizados ou com polos na região do Grande ABC Paulista (Estado de São Paulo). Concomitantemente, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de três cursos.

A matriz curricular é um documento que norteia a organização pedagógica da formação. Ela apresenta os componentes curriculares selecionados, e necessários, para serem ensinados e é parte integrante do projeto do curso.

A ementa, no dicionário Aurelio (online)⁴, significa uma síntese, texto curto e resumido que contém aquilo que é essencial. Ela também é considerada um rol, um apontamento ou um sumário. Uma ementa no contexto acadêmico se caracteriza por uma descrição sintética de objetivos e de conteúdo conceituais e procedimentais de uma disciplina.

A ementa de uma disciplina é um documento que descreve os objetivos de aprendizagem, o conteúdo programático, conceitos teóricos, métodos e técnicas, e atividades práticas, leituras obrigatórias, formas de avaliação e referência bibliográficas. Ela, geralmente, é elaborada pelo professor responsável pela disciplina e é disponibilizada aos estudantes no início do semestre ou período letivo, e se constitui em um importante documento para que os futuros professores possam se planejar para o curso e entender o que será abordado nele.

Trata-se de uma sinopse descritiva que apresenta características de registro documental “motivado por uma decisão anterior, que passa a circular como a fonte de consulta oficial sobre aquilo que um profissional deverá saber para ser considerado apto a exercer a sua profissão” (SANT’ANNA, 2014, p. 318). Desta forma, este delineamento de cada disciplina oferece ao aluno, futuro professor, uma visada simbólica do conhecimento anteriormente organizado para a formação profissional. A ementa tem função relevante na organização dos conhecimentos, já que propõe uma delimitação de um compromisso profissional e social, cujo sentido tem de ser compartilhado de forma responsável.

Para Sant’anna (2014, p. 318), a ementa pode incluir prescrições para a formação dos professores, e tal “delimitação exige compreender que esses documentos constroem sentidos e instituem sujeitos interpelados por posicionamentos discursivos em sujeitos de uma profissão”. A autora entende que a ementa é “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.”

Para o professor-formador, a ementa é um recurso relevante para a realização de uma reflexão sobre o que se pretende na formação docente. De fato, como indicou Shulman (1986), o conhecimento cognitivo do conteúdo da disciplina está associado a sua estrutura e a organização. Desta forma, a compreensão desses elementos (estrutura e organização) não se prende somente ao entendimento de fatos e conceitos do conteúdo, mas também a compreensão de seus processos de produção, de representação e de validação epistemológica.

Gatti *et al.* (2009, p. 226) analisaram as ementas de quase 1500 cursos de Pedagogia. De acordo com as autoras, a redação é bem diversificada e a:

⁴ [<https://www.dicio.com.br/ementa/>]

[...] maioria dos proponentes entende que devem registrar uma lista de temas que formam o conjunto dos conteúdos trabalhados no período: um semestre ou um ano. Outros entendem por ementa a explicitação de certas concepções em apenas um parágrafo, podendo ser entendida também como explicitação de um objetivo geral. Outros, de forma mais aprofundada, elaboram ementa que busca expressar concepção e finalidade da disciplina. A diversidade de registros é significativa, mostrando formas bem variadas, seja um rol, uma lista, seja, em vários casos, um resumo, uma sinopse ou uma descrição conceitual de procedimentos. Estes últimos não são muitos (26% das ementas dos cursos); portanto, nas 74% restantes figura apenas o arrolamento de temas.

As autoras indicaram também que a categoria relativa aos conhecimentos da formação profissional específica traz conteúdos com predomínio de elementos “teóricos, aqueles que fundamentam políticas ou teorias de ensino, contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas a essas teorizações e suas implicações” (GATTI *et al.*, 2009, p. 226). Para as autoras, essas ementas trazem justificativas sobre o “por que” ensinar. Isso, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receiptuários. Entretanto, só de forma muito incipiente, e em alguns poucos casos, tratam do “quê” e de “como” ensinar” (p. 226).

Nas palavras das autoras, muitos documentos apresentavam “frases genéricas não permitindo identificar conteúdos específicos. Algumas instituições que propunham o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada” (GATTI *et al.*, 2009, p. 226).

Apesar deste estudo robusto (GATTI *et al.*, 2009), poucos estão centrados na análise de ementas sobre a disciplina de avaliação nos cursos de Pedagogia, a fim de compreender o que tem sido organizado, nos cursos de licenciatura em Pedagogia, para ser ensinado aos futuros professores. Um dos poucos estudos trouxe algumas pistas sobre este processo ao analisar somente três ementas (OBEDUCGABC, 2019). A pesquisa mostrou, por um lado, indícios de que organização dos documentos era, em parte, baseada na legislação; por outro, que os objetivos e conteúdos eram diversificados e fragmentados.

A avaliação e alguns elementos da legislação no Brasil

Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009, p. 91-92) indicaram que a avaliação:

[...] é o processo de identificação, levantamento e análise de informação relevante de um objeto educacional – que poderá ser quantitativa ou qualitativa –, de forma sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva,

crível, fidedigna e válida para emitir juízo de valor baseado em critérios e referências preestabelecidos para determinar o valor e o mérito desse objeto a fim de tomar decisões que ajudem a otimizá-lo.

Observa-se uma concepção abrangente, envolvendo a coleta de dados, com base no uso de instrumentos, e a análise de informações de forma sistemática e objetiva, como o uso de critérios para a emissão de um juízo de valor.

De fato, avaliar envolve o uso de diferentes instrumentos. O instrumento é o dispositivo para a coleta de informações sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ele se relaciona com os objetivos instrucionais e com os critérios propostos. Desta forma, alinhar os instrumentos de avaliação aos objetivos de aprendizagem é uma ação anterior à avaliação e ao planejamento, e precisa ser considerada. Para Scriven (2018, p. 29), a avaliação é uma das “mais poderosas e versáteis das transdisciplinas - disciplinas instrumentais como a lógica, o design e a estatística”, todavia ela possui autonomia “de disciplina independente”.

A avaliação abrange diversas disciplinas com seus conhecimentos, caracterizando-se, de maneira particular, por um conjunto de saberes singulares e distintos. Constitui um núcleo consolidado composto por teorias, processos, métodos e uma interface com outras disciplinas. De acordo com Scriven (2018), a avaliação possui vários campos. Entre eles, a avaliação de programa, processos, propostas, políticas, currículos, desempenho, entre outros. Neste sentido, Gatti (2002) indicou que a avaliação educacional é um dos campos, um domínio de estudos e de intervenções práticas, que possui subáreas como a avaliação de sistemas, a autoavaliação, de desempenho, avaliação institucional, de programas, entre outras, cada qual com suas particularidades.

Desta forma, a avaliação educacional se constitui em um termo amplo e que, no nosso entender, poderia ser utilizado para a denominação da disciplina nos cursos de licenciatura em Pedagogia, uma vez que a legislação de formação de professores no Brasil (BRASIL, 2015; 2019) indica que a formação docente tem de ser realizada com base em várias subáreas (avaliação da aprendizagem, de desempenho, institucional, entre outras).

No contexto da legislação, é preciso considerar que a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, de 20 de dezembro de 2019, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Já a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, BNC-Formação (BRASIL, 2019) foi atualizada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 30 de agosto de 2022, que ampliou o prazo de implantação da normativa (dezembro de 2023). Tal situação indica que muitos cursos de Pedagogia ainda estão

sendo orientados pela Resolução de 2015, a CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que definiu 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 (BRASIL, 2015). O que temos, de fato, neste momento, são duas legislações, cada qual com suas indicações.

Quanto a essas duas Resoluções, um estudo (SILVA; SANTOS; GARCIA, 2022) analisou preliminarmente o tema avaliação, mostrando que a Resolução de 2015 havia sido elaborada em um ambiente democrático, tendo a avaliação sentido mais abrangente e alinhamento com a amplitude da avaliação educacional. Ela indicava que os professores deveriam adquirir conhecimentos variados sobre o assunto, incluindo aqueles da avaliação institucional, da aprendizagem, de projetos, do ensino, do currículo, de conhecimentos, entre outras. Efetivamente, as diretrizes desta legislação alinhavam-se consideravelmente com as orientações de Gatti (2002), na qual a autora destacou que a avaliação educacional é abrangente e compreende diversas subáreas, todas pertinentes para a formação do professor. Cada uma dessas subáreas apresenta suas peculiaridades associadas, incluindo a avaliação de sistemas, de aprendizagem, de programas e da instituição, entre outras.

O estudo mostrou também que a Resolução atual, de 2019, foi baseada nos movimentos de reformas das políticas internacionais, sobretudo nos processos de privatização. Ela apresenta princípios da nova administração pública, com caráter racionalista e gerencial e bases nas ideias de eficácia e eficiência. A interpretação atual apresenta um escopo mais restrito em comparação à anterior, podendo resultar em uma limitação adicional dos currículos e conteúdos, especialmente no que se refere ao tema da avaliação na formação de professores.

Dentro dessa abordagem, ao analisar ambas as Resoluções (BRASIL, 2015; 2019), faz-se referência a Penna Firme (1994), que aborda a relevância do exercício pleno da capacidade crítica na utilização das avaliações, considerando tanto as tendências (avanços) quanto as tendenciosidades (retrocessos). Estes são aspectos que coexistem tanto na teoria quanto na prática cotidiana.

A formação em avaliação: algumas fragilidades em seu ensino

No exercício da profissão, no cotidiano escolar, o ato de avaliar é inerente ao trabalho do professor, assume centralidade, seja ela informal ou formal, associada a procedimentos, técnicas e instrumentos na sala de aula, sem desconsiderar os componentes ético e político.

A avaliação da aprendizagem ocupa uma grande parte do trabalho do professor, com reflexos importantes na vida dos alunos, seja na satisfação ou frustração pessoal, esta última podendo ter origem em mecanismos de injustiça; seja nos processos de prosseguimento de estudos relacionados à aprovação e à reprovação; na participação de algum tipo de concurso escolar que pode gerar algum benefício (participação em um concurso de redação da escola que pode gerar melhoria na nota); ou na conquista de um diploma, na certificação.

Uma pesquisa realizada na região do Grande ABC Paulista evidenciou que os professores, notadamente aqueles que lecionam no ensino fundamental e médio, estão envolvidos e engajados não apenas na avaliação da aprendizagem, mas também na avaliação de projetos (Projeto Político Pedagógico), nas avaliações externas e em larga escala. Adicionalmente, observa-se que os profissionais que atuam na educação infantil estão particularmente envolvidos na avaliação denominada institucional (OBEDUCGABC, 2019).

No entanto, a relevância da avaliação não implicou no fato de sua valorização e no tratamento adequado e desejado na formação de professores. De fato, Rojas (2007), Gatti, (2010), Silva *et al.*, (2016) e Villas Boas e Soares (2016) formam apenas um grupo de autores, mais recentes, que indicaram que a avaliação não é tratada de forma satisfatória nos cursos de formação, em termos técnicos e procedimentais.

Não tem sido comum, como apontaram alguns autores (ALAVARSE, 2013; 2014; SILVA *et al.*, 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016), a realização de uma formação sólida em avaliação para os professores. Apesar de sua relevância, o ensino de avaliação tem se mostrado insuficiente para dar conta dos fundamentos conceituais, procedimentais e técnicos das práticas de avaliação.

Gatti *et al.* (2009) apontaram a pouca existência de cursos de Licenciatura com, de fato, elementos explícitos em relação à avaliação educacional. Alavarse, Chappaz e Freitas (2021, p. 267), não desprezando a relevância da dimensão política da avaliação, indicaram que a prática avaliativa precisa ter fundamentos de ordem conceitual e instrumental e sólida. Tal conjuntura busca “evitar situações nas quais, por exemplo, a validade e a fidedignidade são traços muito débeis, comprometendo os desdobramentos daí resultantes, incluindo situações de flagrante injustiça com os alunos”. Garcia (2023) indicou que é preciso compreender melhor o ensino de avaliação, sob várias perspectivas, e superar este modelo tradicional de formação.

A formação associada às avaliações externas e em larga escala nos cursos de licenciatura em Pedagogia tem sido limitada, constituindo-se em um dos motivos subjacentes à incompreensão e, por vezes, à resistência em relação a essas avaliações. Este fenômeno, em

linhas gerais, é caracterizado pela falta de familiaridade com as teorias da avaliação (Teoria Clássica dos Testes e Teoria de Resposta ao Item), os processos de elaboração dos testes, as matrizes curriculares e a interpretação pedagógica. De fato, Silva *et al.* (2016) indicaram que são raros os conteúdos relacionados às avaliações externas nos cursos de licenciatura em Pedagogia em Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas. De 971 IES analisadas, apenas em 65 cursos, na modalidade presencial, foram identificados temas associados às avaliações.

A região do Grande ABC

O Grande ABC faz parte da região metropolitana de São Paulo. Trata-se de uma área com sete municípios, um Polo, com população de, aproximadamente, 2,7 milhões de habitantes; Produto Interno Bruto (PIB) de quase 100 milhões e área total de 828,70 Km (BRASIL, 2022). A Tabela 01 apresenta características dos municípios.

Tabela 1 – Características socioeconômicas dos municípios do Grande ABC

Município	Santo André	São Bernardo	São Caetano	Diadema	Mauá	Ribeirão Pires	Rio Grande da Serra
IDH-M (2010)	0,815	0,805	0,862	0,757	0,766	0,784	0,749
PIB (milhões)	17.664.718	36.337.338	11.762.744	11.786.624	7.633.782	1.978.256	529.413
População Estimada (2016)	712.749	822.242	158.825	415.180	457.696	121.130	48.861

Fonte: Observatório da Educação do Grande ABC (2019) - Elaboração dos autores

Observa-se que os municípios, em geral, possuem altos Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M). No Grande ABC, São Bernardo do Campo é o município mais populoso e São Caetano o menor, mas com o IDH-M mais alto do Brasil. A tabela 02 indica o número de IES e as respectivas modalidades:

Tabela 2 – Instituições de Ensino Superior e modalidades

Municípios	IES	Modalidade	
		Presencial	Distância (polo)
Santo André	18	2	16
São Bernardo do Campo	23	1	22
São Caetano do Sul	16	1	15
Diadema	16	0	16
Mauá	16	0	16
Ribeirão Pires	6	0	6
Rio Grande da Serra	2	0	2
Total	97	4	93

Fonte: Elaboração dos autores

No Grande ABC foram encontradas 34 IES, oferecendo o curso de licenciatura em Pedagogia. Muitas delas, no entanto, estão atuando em vários municípios totalizando 97 ofertas de cursos. À época do estudo eram somente quatro que ofereciam cursos presenciais. As demais a distância, com polos nas cidades.

Metodologia

Com foco na compreensão de um dos componentes do ensino da avaliação, o presente estudo investiga a estruturação do conteúdo destinado ao ensino de futuros professores nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Para atingir o objetivo delineado nesta pesquisa, a metodologia adotada é de natureza qualitativa, sendo escolhida devido à sua abordagem aberta e flexível, o que contribui para uma compreensão aprofundada do contexto sob investigação. Pela sua natureza aberta, possibilita a aplicação de diversos procedimentos metodológicos para a coleta e análise de dados, sendo que, neste caso, optou-se pela realização de entrevistas e análise documental.

A análise documental, de acordo com Gil (2002, p. 45), ocorre quando são interpretados “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa”.

Nesta análise documental, os documentos examinados datam do ano de 2023 e pertencem a 18 Instituições de Ensino Superior (IES), representando um pouco mais de 50% do total de 34 instituições existentes na região do Grande ABC, que oferecem cursos presenciais ou mantêm polos em um dos sete municípios da referida região. A escolha desse número de documentos analisados baseia-se na disponibilidade de materiais nos sites das instituições. Apesar do contato estabelecido com todas as IES, muitas delas não forneceram respostas.

Na análise dos documentos, foram considerados os seguintes elementos: 1) as matrizes curriculares das IES, incluindo o tipo de curso, o nome da disciplina, a carga horária e o local do curso/polo; 2) as ementas, juntamente com os objetivos gerais e específicos, os conhecimentos ensinados e a avaliação destinada aos futuros professores.

De maneira geral, os documentos, ora denominados de ementas, outras vezes referidos como disciplinas ou planos de ensino, apresentavam informações que incluíam ementas, objetivos, conteúdos, métodos de avaliação, referências, entre outros elementos. Em virtude

disso, nas citações nos resultados, faz-se referência a termos como EMENTA_CURSO_01, EMENTA_CURSO_02, etc.

Paralelamente, foram também entrevistados três coordenadores dos cursos de licenciatura em pedagogia, que aceitaram participar da pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas. O convite, por e-mail, foi realizado aos 18 profissionais. Todavia, poucos responderam.

A entrevista, de acordo com Gil (2002, p. 85), além de ser uma forma de interação social, é um procedimento metodológico que possui “diferentes formatos, mas caracteriza-se pelo estabelecimento prévio de uma relação de questões ou tópicos que são apresentados aos entrevistados”. O que significa que a entrevista não se caracteriza como um guia estruturado e rígido, mas sim como um meio que possui flexibilidade necessária para a obtenção de dados necessários à pesquisa.

As entrevistas foram conduzidas para coletar dados referentes ao perfil dos participantes, que incluíam coordenadores de curso, assim como informações acerca da disciplina de avaliação. Essas informações englobaram a seleção dos nomes das disciplinas, os profissionais envolvidos nessas escolhas, o processo de elaboração das ementas e seus conteúdos, além de possíveis discussões acerca das ementas e da legislação vigente sobre a formação de professores.

As análises dos documentos e as informações derivadas das entrevistas foram realizadas por meio de uma abordagem de análise de conteúdo, seguindo as orientações de Flick (2004), um autor cujas contribuições são relevantes para este tipo de interpretação de resultados. De maneira resumida, uma leitura abrangente dos dados foi efetuada, identificando aspectos significativos, similaridades e diferenças que pudessem contribuir para os objetivos do estudo. Essa abordagem buscou apresentar novos elementos para a discussão na área, simultaneamente corroborando ou refutando os dados preexistentes na literatura do campo.

A formação em avaliação traduzida pelas indicações das ementas e dos coordenadores

Os dados analisados provenientes das matrizes curriculares e das ementas dos cursos de licenciatura em Pedagogia são apresentados inicialmente. Posteriormente, são exibidos os resultados provenientes das entrevistas realizadas com os coordenadores desses cursos. O Quadro 1 expõe informações disponíveis nas matrizes, como a Instituição de Ensino Superior (IES), o tipo de curso, o nome da disciplina, a carga horária e a localização do curso/polo.

Quadro 1 – Características dos cursos

IES	Tipo	Nome da disciplina	Horas	Local
1	Distância/Polo	Planejamento Escolar e Avaliação da Aprendizagem	50	Várias
2	Presencial/distância	Currículo e Avaliação	80	SCS
3	Presencial/distância	Avaliação: conceitos e práticas e avaliação da educação infantil	80	Várias
4	Presencial	Currículo e Avaliação dos Processos Educativos	40	SA
5	Presencial	Avaliação na Educação	40	SBC
6	Distância/Polo	Avaliação Educacional	60	Várias
7	Distância/Polo	Currículo e Avaliação da Educação	80	Várias
8	Distância/Polo	Gestão e Avaliação Educacional	40	Várias
9	Distância/Polo	Avaliação Educacional	40	Várias
10	Distância/Polo	Avaliação na Educação	40	Várias
11	Distância/Polo	Avaliação Educacional e da Aprendizagem Escolar	40	Várias
12	Distância/Polo	Avaliação Educacional	80	Várias
13	Distância/Polo	Avaliação no processo de Ensino e Aprendizagem	40	Várias
14	Distância/Polo	Sistema de avaliação	60	Várias
15	Distância/Polo	Gestão do planejamento e avaliação educacional	60	Várias
16	Distância/Polo	Avaliação da aprendizagem	80	Várias
17	Distância/Polo	Didática e avaliação	80	Várias
18	Distância/Polo	Avaliação educacional	60	Várias

Fonte: Elaboração dos autores (2023)

A maioria dos cursos ocorria a distância, com polos nos municípios, com a utilização de materiais, em geral, arquivos para consulta em formato *pdf*, além de videoaulas, acompanhamento de um tutor, fóruns de debate e alguns encontros presenciais regulares. Os conteúdos eram distribuídos ao longo dos semestres e eram utilizadas plataformas privativas ou públicas (*Moodle*).

Observa-se uma diversidade de designações atribuídas à disciplina, sendo “Avaliação Educacional” a mais frequente, por vezes isoladamente e em outras ocasiões em conjunto com temas adicionais, como planejamento escolar, currículo e projeto político pedagógico. Em determinadas situações, o enfoque era mais específico para a avaliação da aprendizagem, como evidenciado por denominações como “Avaliação Educacional e da Aprendizagem Escolar”, “Avaliação Educacional e da Aprendizagem”, e “Avaliação no Processo de Ensino e Aprendizagem”. É relevante ressaltar que a avaliação da aprendizagem estava presente em todas as ementas analisadas.

De fato, como indicaram Gatti *et al.* (2009, p. 225), analisando 71 instituições de licenciatura em Pedagogia, há uma “variedade de nomenclatura de disciplinas encontradas em cada curso e entre os cursos de licenciatura em Pedagogia é imensa, o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas”.

Apesar da diversidade de nomenclaturas identificadas para a disciplina, reforça-se a pertinência da utilização da terminologia “Avaliação Educacional,” conforme sugerido por Gatti (2002). Este termo abrange diversos campos da avaliação, incluindo algumas subáreas como avaliação de sistemas, autoavaliação, de desempenho, institucional e de programas. Além disso, tais termos são mais adequados em virtude do atendimento às legislações (Resolução 02/2015 e 02/2019), que indicam que a formação de professores tem de envolver em vários campos: avaliação institucional, da aprendizagem, de desempenho, entre outras.

Observa-se no quadro 01 que em quase metade dos casos analisados, a avaliação vem a “reboque” de outro grande tema tal como o de gestão, currículo, entre outros. Neste caso, muito possivelmente, no efetivo trabalho do professor formador, o tempo poderá ou será dividido entre os dois assuntos. Tal situação indica que o tema ainda não recebeu destaque e a importância desejada, mesmo sendo uma disciplina robusta, com conhecimentos de natureza complexa (SCRIVEN, 2018), e mesmo com várias indicações e denúncias já realizadas por pesquisadores, em período mais distante (SORDI, 1993; SOUSA; 1994; CARDOSO, 1996; ELICKER, 2002; CHAVES, 2003, entre outros) ou mais recentemente (ALAVARSE, 2013; 2014; SILVA *et al.*, 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016), sobre a ausência de uma formação sólida nos cursos de Pedagogia, em termos, entre outros, dos fundamentos conceituais, procedimentais e técnicos das práticas de avaliação.

Destaca-se a inclusão da disciplina de avaliação nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia, conforme evidenciado nesta amostra analisada, seja de forma autônoma ou associada a outros temas. Esta situação representa um avanço, especialmente considerando que, em um passado recente, era comum que os conhecimentos relacionados a essa disciplina fossem abordados no contexto de outras matérias, como a Didática. Todavia, a carga horária ainda é insuficiente, aparecendo nos cursos de licenciatura em Pedagogia com 80, 60, 50, 40 e até 36 horas. Dada a amplitude, complexidade e natureza intrínseca, a carga horária de até 80 horas se mostra insuficiente para proporcionar uma formação abrangente, abordando, entre outros aspectos, os princípios, fundamentos, elementos conceituais, procedimentais e instrumentais da avaliação. Isso sem mencionar as considerações relativas às questões éticas e políticas.

Em relação às ementas, elas possuíam redação variada, apresentando, em alguns casos, algum tipo de lista, um texto com sínteses, descrições conceituais ou temas. Elas traziam também objetivos, conteúdos, finalidades diversificadas da disciplina e algumas referências. O quadro 02 apresenta algumas características dos documentos.

Quadro 2 – características dos documentos

IES	Nome do documento	Presente no documento						Ausência de acordo com as Resoluções de 2015 e 2019				
		Texto da ementa	Obj. geral	Obj. Espec.	Cont.	Aval.	Refes.	AA	AELE	AI	AP	APP
1	Ementa da disciplina	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	X	X	-	-	-
2	Plano de ensino	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	X	X	X	X	X
3	Plano de Ensino	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	X	X	X	X	X
4	Projeto Pedagógico do Curso	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	X	X	-	X	-
5	Ementa da Disciplina	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	X	X	-	-	-
6	Plano de ensino	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	X	X	X	X	X
7	Ementa da Disciplina	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	X	X	X	-	-
8	Plano de Ensino	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	X	X	X	-	-
9	Plano de Ensino	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	X	X	-	-	-
10	Ementa da Disciplina	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	X	X	-	X	-
11	Ementa da Disciplina	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	X	X	-	-	-
12	Ementa da Disciplina	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	X	-	-	-	-
13	Ementa da Disciplina	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	X	X	X	X	X
14	Ementa da Disciplina	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	X	-	X	X	-
15	Plano de Ensino	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	X	X	X	X	-
16	Projeto Pedagógico do Curso	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	X	X	-	-	-
17	Plano de Ensino	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	X	-	-	-	-
18	Projeto Pedagógico do Curso	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	X	X	-	-	-

*AA – Avaliação da aprendizagem, AELE – avaliação externa e em larga escala; AI – avaliação institucional; AP – avaliação de projetos; APP – avaliação do projeto pedagógico
Fonte: Elaboração dos autores (2023)

As informações extraídas dos documentos compreendiam os resumos das ementas, o objetivo geral, entretanto, não todos apresentavam os objetivos específicos, além de outras considerações, conforme ilustrado no Quadro 2.

Uma das sínteses das ementas indicava se tratar de:

Exame de questões políticas, sociais e educacionais da avaliação da aprendizagem. Reflexão sobre a avaliação processual com vistas à superação dos modelos classificatórios (tradicionais) e excludentes. Investigação da relevância dos critérios para a escolha de instrumentos avaliativos (EMENTA_CURSO_03).

Outra trazia os elementos em forma de lista: “1) Oferecer subsídios aos estudantes de licenciatura em Pedagogia para a construção e avaliação curricular em instituições educacionais”, e 2) Reconhecer a importância da avaliação institucional como um dos indicadores para a construção de educação de qualidade para todos os níveis de ensino e modalidades da educação” (EMENTA_CURSO_02).

Havia, portanto, grande diversidade de indicações nos documentos quanto à avaliação. Tal situação de disparidade já tinha sido indicada, de forma geral, em análises de ementas de

cursos de licenciatura em Pedagogia (GATTI *et al.*, 2009), mas não com o foco exclusivo na disciplina de avaliação.

Gatti *et al.*, (2009, p. 231) indicaram que nas ementas:

a maioria dos proponentes entende que devem registrar uma lista de temas que formam o conjunto dos conteúdos trabalhados no período: um semestre ou um ano. Outros entendem por ementa a explicitação de certas concepções em apenas um parágrafo, podendo ser entendida também como explicitação de um objetivo geral. Outros, de forma mais aprofundada, elaboram ementa que busca expressar concepção e finalidade da disciplina. A diversidade de registros é significativa, mostrando formas bem variadas, seja um rol, uma lista, seja, em vários casos, um resumo, uma sinopse ou uma descrição conceitual de procedimentos. Estes últimos não são muitos (26% das ementas dos cursos); portanto, nas 74% restantes figura apenas o arrolamento de temas.

As múltiplas compreensões sobre a criação das ementas das disciplinas de avaliação apresentam um cenário diverso e divergente em relação aos princípios, fundamentos e campos da avaliação, o que pode denotar certa fragilidade e fragmentação na formação. De fato, muitas delas não indicavam o que estava presente e, portanto, obrigatório na legislação atual.

Em mais da metade das ementas não foram encontradas nas sínteses, nos objetivos ou nos conteúdos a indicação para o desenvolvimento do tema avaliação institucional, de projetos ou do projeto político pedagógico (Quadro 02). Por exemplo, uma ementa indicava para se compreender “os diferentes tipos de avaliação da aprendizagem, suas funções, relacionando-os com sua dimensão ética e política. Compreender o debate em torno das avaliações externas e em larga escala no Brasil, seus impactos e sua relação com a qualidade da educação” (EMENTA_CURSO_1). Observa-se a ausência dos conhecimentos de Avaliação Institucional. Tem-se um contexto que não atendia sequer a legislação vigente, Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019). Também não foram encontrados elementos éticos e políticos relacionados à avaliação nos documentos.

Quanto aos objetivos, eles eram difusos, amplos e careciam de referências. Em um curso, por exemplo, o objetivo geral trazia “compreender os processos de avaliação da aprendizagem” (EMENTA_CURSO_02), todavia não se encontravam maiores informações no documento sobre tais processos.

Em geral, as ementas traziam um objetivo geral e alguns outros específicos. Em muitos casos, eles estavam desconectados ou se apresentavam de forma confusa. Por exemplo, em um caso o objetivo geral trazia: “Conhecer as questões políticas, sociais e educacionais da avaliação da aprendizagem”, e o objetivo específico indicava: “Conhecer as questões políticas, sociais e

educacionais da avaliação da aprendizagem” (EMENTA_CURSO_03). Como se observa, não existia diferenças entre os eles.

Os objetivos, em geral, eram definidos a partir de verbos no infinitivo: reconhecer, construir, identificar, analisar, definir, desenvolver, interpretar, fazer uso, articular (EMENTA_CURSO_06); conhecer, analisar, elaborar (EMENTA_CURSO_03); compreender, analisar (EMENTA_CURSO_01). No entanto, não foi possível a identificação de uma associação com algum tipo de taxonomia (Taxonomia de Bloom, por exemplo). O que, de fato, foi evidenciado nas entrevistas com os coordenadores dos cursos.

Em alguns casos, um só objetivo trazia vários propósitos e de forma obscura: “dar subsídios para que o aluno compreenda em uma perspectiva crítica a avaliação educacional e institucional, a concepção e implementação, bem como, os Sistemas de Avaliação e Políticas Educacionais nos âmbitos Federais, os indicadores dos resultados e finalmente as implicações políticas da avaliação institucional” (EMENTA_CURSO_07).

Nas ementas, os conteúdos também eram diversos. Em alguns casos, eles se apresentavam desconectados e não atendiam aos objetivos propostos. No objetivo relacionado a “estudar os processos avaliativos nos níveis micro e macro, partindo de diferentes conceituações/fundamentações teórico-metodológicas sobre avaliação” (EMENTA_CURSO_08), não foram encontrados os respectivos conteúdos.

Os conteúdos, na grande maioria, traziam elementos mais teóricos do que práticos. Eles eram apresentados de forma superficial e sem conexão com as metodologias. De fato, Gatti (2010, p. 104) havia indicado que “grande número de ementas apresenta frases genéricas não permitindo identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada.” Dessa maneira, Gatti *et al.*, (2009, p. 233) apontou que:

Nas ementas, observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos e contextualização, e a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar em uma formação de caráter mais abstrato, e pouco integrada ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. Pelo estudo, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. Assim, a relação teoria-prática, como proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde essa base formativa.

Em relação à avaliação dos futuros professores na disciplina de avaliação, observou um contexto de elementos dissociados e confusos. Uma das ementas trazia:

O aluno será avaliado por meio de provas bimestrais individuais, sem consulta, obedecendo os parâmetros definidos pelo Curso. As provas bimestrais (NP1 e NP2) devem conter 12 (doze) questões objetivas, valendo de zero (0,0) a 10,0 (dez), sendo que 10 questões valem 0,8 pontos, cada uma, e 2 questões valem 1,0 ponto, cada uma. Todas as questões das provas devem versar sobre os conteúdos ministrados em cada bimestre. Não está previsto trabalho individual ou em grupo para essa disciplina (EMENTA_CURSO_02).

Em outra ementa era descrito que a avaliação seria realizada de forma “diagnóstica (0,5 ponto), 4 Questionários (1 ponto), Webfólio (2 pontos), Desafio (1 pontos), Prova (5,5 pontos), Autoavaliação (2 pontos - acrescentados na média do estudante com nota entre 4 e 6 pontos)” (EMENTA_CURSO_12). Em ambos os casos, verifica-se uma lacuna no entendimento acerca da dimensão conceitual da avaliação e de seus instrumentos de coleta de dados, notadamente no que diz respeito à prova. Este cenário suscita reflexões pertinentes à formação do professor-formador.

Avaliar, como descrito por Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009), envolve a coleta de dados, com a utilização de instrumentos, a análise de informações de forma sistemática e objetiva, criação e o uso de critérios ou referências, para a emissão de um juízo de valor. Efetivamente, a elaboração do juízo de valor ocorre na comparação entre a descrição do conhecimento dos alunos, obtida por meio de instrumentos utilizados pelo professor, e os critérios de qualidade previamente estabelecidos.

No âmbito das entrevistas, destaca-se, primeiramente, o perfil dos entrevistados, que consistiam nos coordenadores de curso, compostos por um indivíduo do gênero masculino e dois do feminino, todos graduados em pedagogia. Dois possuíam título de doutorado, enquanto um detinha o título de mestre. A média de idade situava-se em torno de 51 anos, com um desvio padrão aproximado de 2.0 pontos. Todos os coordenadores desempenhavam uma carga horária de 40 horas semanais.

Em termos gerais, os coordenadores indicaram que os nomes das disciplinas foram concebidos por eles, fundamentados em suas experiências e formação, ou por sugestões de colegas, especialistas e/ou professores. Um deles também mencionou que o nome da disciplina já estava estabelecido quando assumiu a coordenação do curso.

As ementas com os temas de avaliação, de acordo com os coordenadores, eram elaboradas por eles ou pelos professores que ministravam as disciplinas. Um dos coordenadores relatou que “quando assumi a coordenação já tínhamos ementas e apenas enviei para os professores atualizarem” (CP_01). Para outro, “as ementas da maioria das disciplinas foram

criadas por mim no início do curso de licenciatura em pedagogia. Me baseei nas ementas de outros cursos e no que eu sabia sobre as disciplinas” (CP_02).

Em geral, os três profissionais indicaram que não ocorriam discussões sobre as sínteses, os objetivos e conteúdos das ementas, somente indicações técnicas: modelo da ementa, número de referências e ano a se adotar, entre outras questões. Tal situação pode ser considerada, no mínimo, preocupante, pois não existia nenhum tipo de “alinhamento” epistemológico desses elementos com a legislação vigente. Desta forma, pode-se presumir que os objetivos e os conteúdos nem sempre estão conectados, fundamentados e centrados nas leis. De fato, alguns deles (Avaliação Institucional, entre outros) não figuravam em muitas ementas.

Em resumo, constata-se a presença da disciplina de avaliação nas matrizes dos cursos, sendo distribuída sob uma variedade de denominações, com destaque para aquelas relacionadas à aprendizagem e sua associação a outro tema relevante. A carga horária, entretanto, revelou-se insuficiente para abordar de maneira adequada a complexidade e a natureza do tema. As ementas, em geral, apresentavam diversidade, superficialidade e ênfase nas teorias, carecendo de conteúdos oficiais ou de estudos referentes ao planejamento e aos elementos teórico-metodológicos da avaliação.

Os objetivos, frequentemente, manifestavam imprecisão, por vezes estando desconectados entre o âmbito geral e os específicos, sem que se pudesse observar associação com alguma taxonomia específica. Os conteúdos eram variados, com uma predominância de elementos teóricos, apresentados de maneira superficial e, em algumas instâncias, não atendiam aos objetivos propostos. A definição dos nomes das disciplinas e das ementas contava, em muitas ocasiões, com a participação direta dos coordenadores, que, eventualmente, figuravam como autores. Por fim, destaca-se a ausência de discussões acerca dos objetivos e conteúdos desses documentos, sendo as orientações predominantemente técnicas.

Considerações finais

Neste estudo, são apresentados dados para compreender um dos elementos do ensino de avaliação, a organização atribuída com base em alguns documentos. A pesquisa foi conduzida em uma das regiões mais ricas do país, o Grande ABC Paulista.

Apesar de um certo avanço, evidenciado pelo surgimento de disciplinas com foco exclusivo (explicitamente mencionado no nome) em avaliação nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia, é notável e simultaneamente preocupante o caráter

superficial, fragmentado e desconectado das ementas analisadas. Estas se configuram como uma rota e via de acesso para a formação de professores, elementos que desempenham um papel crucial e não podem ser desconsiderados no ensino de avaliação.

Diante desse contexto de superficialidade, fragmentação e desconexão, destaca-se que um caminho para a construção de uma formação sólida de professores, no que tange à competência avaliadora no ensino de avaliação, seria iniciar por uma análise e discussão da ementa do curso de Pedagogia. Isso incluiria, entre outras questões, sua organização epistemológica e uma interpretação crítica à luz da legislação, inclusive com críticas à própria legislação. O objetivo seria produzir significado na organização dos objetivos, conhecimentos, habilidades, referências, entre outros.

Simultaneamente, não se pode subestimar e relegar a segundo plano uma formação para os professores formadores que incida, por um lado, nos fundamentos, princípios e procedimentos da competência avaliadora e, por outro, na perspectiva da estrutura da disciplina, ou seja, na forma como o docente organiza o conhecimento que será ensinado. O professor deve ter um conhecimento profundo da estrutura e organização da disciplina, seus objetivos, conteúdos, representações sociais e validação epistemológica.

Os dados deste estudo levantam questões sobre o ensino de avaliação, destacando a necessidade de compreendê-lo sob diversas dimensões de forma integrada e sistêmica, superando o conhecimento fragmentado produzido até o momento. Este é o foco de nosso grupo de pesquisa, que busca compreender elementos desse ensino para superar o modelo tradicional utilizado nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v3i1.206.
- ALAVARSE, O. M. A avaliação escolar: características e tensões. **Cadernos de Educação: Políticas Educacionais em Debate**, Brasília, v. 18, n. 26, p. 41-56, jan./jun. 2014.
- ALAVARSE, O. M.; CHAPPAZ, R. O.; FREITAS, P. F. Avaliações da Aprendizagem Externas em Larga Escala e Gestores Escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos De Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 250–275, 2021. DOI: 10.18764/2178-2229.v28n1p250-275.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 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. Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 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). Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileira de Geografia e Estatística. **Dados do Grade ABC**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 05 dez. 2022.

CARDOSO, J. G. **Avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia da UFMT: o proclamado e o percebido**. 1996. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 1996.

CHAVES, S. M. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. 2003. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ELICKER, I. **Avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia da Universidade do Contestado** – Núcleo Universitário de Monte Carlo (SC.) – Um estudo de Caso. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Contestado, Caçador, SC, 2002.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

GARCIA, P. S. O ensino em avaliação: contribuições para a formação de professores. *In*: GARCIA, P. S. **Estudos aplicados em Avaliação Educacional: o grande ABC Paulista em destaque**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023.

GATTI, B. A. “Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações”. **EccoS Rev. Cient.**, São Paulo, v. 4, n.1, p. 17-41, 2002. DOI: 10.5585/eccos.v4i1.291.

GATTI, B. A. *et al.* Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. DOI: 10.18222/ae204320092046.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 11, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUDKE, M.; SALLES, M. M. Q. P. Avaliação da aprendizagem na educação superior. *In*: LEITE, D.; MOROSINI, M. **Universidade Futurante: produção de ensino e inovação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LUKAS MUJIK, J. F.; SANTIAGO ETXEBERRIA, K. Concepto, componentes y fases de la evaluación. *In: LUKAS MUJIK, J. F.; SANTIAGO ETXEBERRIA, K. Evaluación educativa*. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009. p. 87-126.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC (OBEDUCGABC). **Relatório so terceiro trimestre de 2019**. 2019.

PENNA FIRME, T. Avaliação: Tendências e Tendenciosidades. **Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994.

ROJAS, H. S. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 7-40, maio/ago. 2007.

SANT'ANNA, V. L. A. Práticas discursivas delimitadoras de conteúdos: estudo de ementas da formação profissional de professor de línguas. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 49, n. 3, p. 317-325, 2014. DOI: 10.15448/1984-7726.2014.3.19109

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. [S. l.]: Paz e Terra. 2018.

SILVA, M. M. S. *et al.* A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr.2016. DOI: 10.1590/S2176-6681/367313975.

SORDI, M. R. L. **Repensando a Prática de Avaliação no Ensino de Enfermagem**. 1993. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1993.

SOUSA, S. Z. L. **Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SILVA, L. V.; SANTOS, E. E. A.; GARCIA, P. S. O local da avaliação nas últimas legislações para a formação de professores no Brasil. *In: Anais do IV Seminário de Políticas e Gestão Educacional*. São Caetano do Sul, SP: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2022. p. 01-06.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016. DOI: 10.1590/CC0101-32622016160250.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Gostaria de agradecer aos pesquisadores do Observatório de Educação do Grande ABC Paulista e ao Grupo de Pesquisas em Avaliação Educacional e Desempenho (GPAED/CAPES).

Financiamento: Sem financiamentos

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: O trabalho respeitou a ética durante toda pesquisa. Passou pela Comissão de ética do Observatório da Educação.

Disponibilidade de dados e material: Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis no sítio do Observatório de Educação do Grande ABC.

Contribuições dos autores: Todos os autores participaram de todas as etapas do estudo. O primeiro autor lidou o trabalho.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

