



GABRIEL WISKY SILVA

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO PARA AVALIAR NAS LICENCIATURAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DE MINAS GERAIS**

**LAVRAS-MG
2026**

GABRIEL WISKY SILVA

**A FORMAÇÃO PARA AVALIAR NAS LICENCIATURAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de professores, linha de pesquisa Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas
Orientador

LAVRAS – MG

2026

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados
informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Silva, Gabriel Wisky.

A Formação para Avaliar nas Licenciaturas de Língua Portuguesa: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos das Universidades Federais de Minas Gerais / Gabriel Wisky Silva. - 2026.

91 p.

Orientador: Paulo Henrique Arcas

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Avaliação educacional. 2. formação inicial docente. 3. universidades federais. 4. análise documental. I. Arcas, Paulo Henrique. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

GABRIEL WISKY SILVA

**A FORMAÇÃO PARA AVALIAR NAS LICENCIATURAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS**

**TEACHER EDUCATION IN ASSESSMENT WITHIN PORTUGUESE LANGUAGE
LICENTIATE DEGREES: AN ANALYSIS OF PEDAGOGICAL COURSE PROJECTS
AT FEDERAL UNIVERSITIES IN MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Desenvolvimento Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Inovações para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 20 de março de 2026.
Dr. Regilson Maciel Borges, UFLA
Dr. Nonato Assis Miranda, USCS

Dr. Paulo Henrique Arcas
Orientador

LAVRAS – MG

2026

Dedico esta dissertação a todos os professores, cuja dedicação e compromisso com a educação transformam vidas e constroem um mundo melhor. Que este trabalho inspire e reforce a importância do papel que desempenham na sociedade.

AGRADECIMENTOS

Às políticas afirmativas implementadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores, que transformaram sonhos antes distantes em realidades tangíveis. Sem essas iniciativas, o acesso à educação superior seria um privilégio distante para muitos, incluindo eu. Este trabalho é também fruto da luta por uma sociedade mais justa e igualitária, que valoriza a educação como um direito de todos.

À minha mãe, Rosemeire, e ao meu pai, José Aparecido, por serem minha base e inspiração ao longo de todos esses anos. Seu apoio incondicional, amor e confiança no meu potencial foram essenciais para que eu perseverasse, mesmo diante das dificuldades.

Ao meu companheiro, Fábio, pela convivência, pelo amor e pela parceria em todos os momentos desta caminhada. Sua paciência, escuta e palavras de incentivo foram fundamentais para superar desafios e celebrar cada conquista.

Aos meus gatos de estimação, companheiros silenciosos que, com suas travessuras e afeto, trouxeram leveza e alegria aos meus dias mais tensos, contribuindo de forma inesperada para minha saúde mental e equilíbrio emocional.

Ao querido professor e orientador Paulo Henrique Arcas, cuja dedicação e competência foram fundamentais para a realização deste trabalho. Sou profundamente grato pela troca de conhecimentos, pela inspiração constante, pela paciência e pelo cuidado em me orientar em cada etapa desta jornada.

Às professoras e professores que, ao longo de minha formação, acenderam em mim a paixão pelo conhecimento e pela educação. Suas palavras, ensinamentos e exemplos ressoam em cada página deste trabalho.

A todas as pessoas trabalhadoras desta universidade, que, muitas vezes de forma invisível, tornam possível a realização de sonhos como este. Cada profissional da limpeza, manutenção, organização e administração desempenha um papel essencial no funcionamento deste espaço, permitindo que o conhecimento floresça. Meu mais sincero agradecimento pela dedicação e esforço diário que sustentam a nossa caminhada.

Por fim, agradeço às amizades construídas ao longo desta trajetória, que foram fontes de aprendizado, apoio e troca. Cada conversa, sorriso e mão estendida foi um lembrete do poder da coletividade e do valor das relações humanas.

Este trabalho é, em parte, de vocês também.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”
(Rubem Alves)

RESUMO

A qualidade da educação está intrinsecamente vinculada à formação inicial dos professores e às práticas pedagógicas que eles adotam, com especial destaque para a avaliação educacional, elemento central no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, práticas avaliativas tradicionais, frequentemente centradas em provas e notas, tendem a perpetuar desigualdades e não favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes. Diante disso, este estudo tem como objetivo geral analisar a oferta de disciplinas relacionadas à avaliação educacional nos cursos presenciais de Letras – Língua Portuguesa das universidades federais de Minas Gerais. Busca-se compreender como a formação inicial dos futuros professores de Língua Portuguesa aborda a avaliação educacional. A relevância da pesquisa reside em uma lacuna identificada na formação docente no que tange à avaliação educacional, que frequentemente resulta em práticas avaliativas inadequadas no contexto escolar. Essas práticas, por sua vez, podem comprometer não apenas a eficácia do processo pedagógico, mas também a equidade e a promoção de aprendizagens significativas. Para tanto, foi conduzido um estudo documental de abordagem qualitativa, com análise das matrizes curriculares e dos conteúdos programáticos das disciplinas ofertadas nos cursos em questão. Como parte dos resultados, além de contribuir para o debate sobre a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, este estudo desenvolveu um caderno pedagógico sobre a avaliação da aprendizagem voltado para professores e futuros professores, como produto educacional. Esse material tem como objetivo oferecer subsídios teóricos e práticos para qualificar as práticas avaliativas, promovendo uma visão mais reflexiva, inclusiva e transformadora da avaliação no processo educativo. Espera-se que tanto os resultados da pesquisa quanto o caderno pedagógico contribuam de forma significativa para a melhoria das práticas avaliativas e para a formação de docentes mais preparados para lidar com os desafios da avaliação educacional.

Palavras-chave: Avaliação educacional; formação inicial docente; universidades federais; análise documental.

ABSTRACT

The quality of education is intrinsically linked to the initial training of teachers and the pedagogical practices they adopt, with special emphasis on educational assessment, a central element in the teaching and learning process. However, traditional assessment practices, frequently centered on tests and grades, tend to perpetuate inequalities and do not favor the comprehensive development of students. Given this, the general objective of this study is to analyze the offer of disciplines related to educational assessment in the in-person Letras – Portuguese Language programs at the federal universities of Minas Gerais. It seeks to understand how the initial training of future Portuguese Language teachers approaches educational assessment. The relevance of the research lies in a gap identified in teacher education regarding educational assessment, which frequently results in inadequate assessment practices in the school context. These practices, in turn, can compromise not only the effectiveness of the pedagogical process but also equity and the promotion of meaningful learning. To this end, a documentary study with a qualitative approach was conducted, analyzing the curricular matrices and the syllabuses of the disciplines offered in the programs in question. As part of the results, in addition to contributing to the debate on the initial education of Portuguese Language teachers, this study developed a pedagogical workbook on learning assessment aimed at current and future teachers, as an educational product. This material aims to provide theoretical and practical support to enhance assessment practices, promoting a more reflective, inclusive, and transformative vision of assessment within the educational process. It is expected that both the research results and the pedagogical workbook will contribute significantly to the improvement of assessment practices and to the preparation of teachers to better handle the challenges of educational assessment.

Keywords: Educational assessment; initial teacher training; federal universities; documentary analysis.

IMPACTOS SOCIAIS, TECNOLÓGICOS, ECONÔMICOS E CULTURAIS

A pesquisa analisou a oferta de disciplinas sobre avaliação educacional nos cursos de Letras – Língua Portuguesa de dez universidades federais de Minas Gerais, investigando as lacunas conceituais e instrumentais na formação inicial docente. Identificou-se um "paradoxo formativo", no qual os futuros professores são preparados sob um forte viés crítico-reflexivo, mas carecem de instrumentalização técnica específica para avaliar práticas de leitura, oralidade e produção textual de forma formativa. Diante dessa lacuna, o estudo apresenta um impacto tecnológico e educacional direto por meio do desenvolvimento de um caderno pedagógico sobre avaliação da aprendizagem como produto educacional voltado a professores e licenciandos. Este material oferece subsídios teóricos e práticos para subsidiar a elaboração de critérios e rubricas de correção textuais interativas e intervir ativamente nos processos cognitivos dos estudantes, superando a tradicional lógica punitiva da "caça ao erro". O impacto social potencial atinge diretamente redes de Educação Básica, as comunidades escolares externas e os cursos de formação inicial no território mineiro, ao propor alternativas que promovem a equidade social e pedagógica, reduzindo os índices de exclusão decorrentes de exames tradicionais meramente classificatórios. O trabalho contou com o envolvimento direto do discente e do orientador no âmbito da pós-graduação da UFLA, além de dialogar com os dados curriculares que impactam a totalidade dos egressos das instituições federais avaliadas. Em suma, os resultados alinham-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de Qualidade) e 10 (Redução das Desigualdades) da Agenda 2030 da ONU, ao fornecer ferramentas pedagógicas tangíveis que fortalecem a autonomia docente, qualificam as práticas avaliativas na escola pública e democratizam o sucesso escolar.

SOCIAL, TECHNOLOGICAL, ECONOMIC AND CULTURAL IMPACTS

The research analyzed the provision of disciplines related to educational assessment within Letras – Portuguese Language programs across ten federal universities in Minas Gerais, investigating conceptual and instrumental gaps in initial teacher education. It identified a "formative paradox," where future teachers are prepared under a strong critical-reflective framework but lack the specific technical tools to assess reading, oral skills, and textual production formatively. To address this gap, the study delivers a direct technological and educational impact through the development of a pedagogical workbook on learning assessment as an educational product aimed at current and future teachers. This material provides theoretical and practical support for designing interactive textual grading criteria and rubrics, actively intervening in students' cognitive processes, and moving past the traditional, punitive approach of "error-hunting". The potential social impact directly reaches basic education networks, external school communities, and initial training programs throughout the state of Minas Gerais by proposing alternatives that foster social and pedagogical equity, reducing exclusion rates stemming from traditionally ranked exams. The work directly involved the student and advisor within UFLA's graduate framework, engaging with curricular data that shapes the profile of all graduates from the evaluated federal institutions. Ultimately, the outcomes align with the UN 2030 Agenda's Sustainable Development Goals 4 (Quality Education) and 10 (Reduced Inequalities) by delivering tangible pedagogical resources that strengthen teacher autonomy, enhance assessment practices in public schools, and democratize academic achievement.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
2. Percurso metodológico	16
2.1. Caracterização da pesquisa.....	16
2.2. Análise documental	18
2.3. Breve histórico dos cursos analisados	19
2.4. Análise de dados.....	31
2.5. Produto educacional	32
3. Avaliação educacional: conceitos, perspectivas e o papel docente	35
3.1. Da mensuração à responsabilização: Caminhos da avaliação educacional brasileira.....	36
3.2. Avaliação da Aprendizagem: Entre a Verificação e a Mediação Pedagógica	42
3.3. A avaliação na formação do professor	47
3.4. A Especificidade da Avaliação no Ensino de Língua Portuguesa	50
4. Levantamento de pesquisas sobre o tema	55
4.1. Identificação e seleção dos trabalhos acadêmicos.....	56
4.2. Sistematização e análise dos trabalhos encontrados	56
5. Pesquisa documental	68
5.1. Perfil institucional dos egressos das universidades analisadas	69
5.2. Mapeamento das disciplinas relacionadas à Avaliação Educacional.....	71
5.3. Projetos político-pedagógicos e conteúdos programáticos das ementas.....	75
5.4. Reflexões sobre as Lacunas Identificadas na Formação	80
Considerações finais	81
Referências	85

1. INTRODUÇÃO

A qualidade da educação é um tema que permeia diversos aspectos do sistema educacional, desde a formação inicial dos professores até as práticas pedagógicas implementadas nas salas de aula. Entre esses aspectos, a avaliação educacional emerge como um componente crucial, não apenas por medir o conhecimento adquirido pelos estudantes, mas por influenciar diretamente as práticas educativas e os valores institucionais presentes no sistema educacional como um todo.

A avaliação, sendo um componente central do processo educativo, não se limita a medir o conhecimento adquirido pelos estudantes, mas também reflete e reforça práticas e valores institucionais. No entanto, muitas vezes, ela é realizada de forma tradicional e somativa, baseada em provas, notas e classificações. Esse modelo de avaliação, que visa predominantemente à aprovação e reprovação dos estudantes, falha em considerar o desenvolvimento integral do educando, concentrando-se em resultados quantitativos e ignorando as nuances do processo de aprendizagem.

Essa abordagem tradicional de avaliação pode acabar ampliando a reprodução das desigualdades sociais presentes em nosso cotidiano, em que estudantes de contextos socioeconômicos desfavorecidos, que talvez não tenham acesso aos mesmos recursos e apoios educacionais que seus colegas, podem ser desproporcionalmente prejudicados. Ao priorizar a memorização e a capacidade de desempenho em testes padronizados, essa forma de avaliação não reconhece o potencial e as habilidades diversas dos estudantes.

Diante desse cenário, é necessário ampliar as discussões a respeito das práticas avaliativas dos professores, buscando formas mais inclusivas, formativas e participativas de avaliar os estudantes. Para isso, é fundamental que os docentes tenham uma formação adequada sobre avaliação educacional, que lhes permita compreender os conceitos, os princípios e as metodologias dessa área do conhecimento. Nesse contexto, os cursos de licenciatura, enquanto locus da formação inicial dos professores, desempenham um papel essencial, pois são espaços privilegiados para o contato com as teorias e práticas relacionadas à avaliação.

Neste trabalho, propõe-se uma pesquisa que tem como objetivo geral analisar a oferta de disciplinas relacionadas à avaliação da aprendizagem nos cursos presenciais de Letras – Língua Portuguesa nas universidades federais do Estado de Minas Gerais. Para alcançar esse propósito, busca-se, de forma mais específica, levantar, as principais discussões acadêmicas

acerca da avaliação educacional nos cursos de formação de professores; mapear, nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Letras – Língua Portuguesa das universidades federais de Minas Gerais, a presença de disciplinas e conteúdos relacionados à avaliação educacional; analisar as ementas e conteúdos programáticos das disciplinas identificadas, buscando compreender a ênfase dada à avaliação na formação inicial docente; comparar os PPC entre si, identificando convergências, divergências e lacunas na abordagem da avaliação educacional; e elaborar um produto educacional, na forma de um caderno pedagógico, que ofereça subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento das práticas de avaliação na formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

A pesquisa será desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com base em uma pesquisa documental. Pretende-se verificar quais são as disciplinas que abordam essa temática nos currículos dos cursos, qual é o conteúdo programático dessas disciplinas e como elas se articulam com os demais componentes curriculares, de modo a identificar quais saberes sobre avaliação educacional são considerados relevantes para a formação dos licenciandos.

Espera-se que este estudo contribua para o debate sobre a formação inicial dos professores de língua portuguesa em relação à avaliação educacional, bem como para a reflexão sobre o papel da avaliação na prática docente.

O interesse em realizar esta pesquisa surge de uma lacuna identificada em minha própria formação no curso de Letras. Ao iniciar minha prática docente, enfrentei dificuldades significativas em avaliar a aprendizagem dos estudantes sob minha responsabilidade. Essa deficiência tornou-se evidente quando percebi que as provas e avaliações disponíveis, amplamente buscadas por professores na internet, muitas vezes não refletiam adequadamente o conteúdo e as metodologias trabalhadas em sala de aula. As avaliações prontas, encontradas em sites de busca, frequentemente se mostravam desalinhadas com os objetivos pedagógicos específicos e com as necessidades dos alunos, revelando uma desconexão entre a teoria aprendida na universidade e a prática cotidiana do ensino. Esse descompasso evidenciou a necessidade de uma formação mais robusta e específica na área de avaliação educacional, motivando a realização desta pesquisa.

Partindo dessa premissa, é fundamental que os futuros docentes tenham acesso a diferentes concepções e abordagens de avaliação, bem como a instrumentos e critérios que possam auxiliá-los na construção de uma avaliação mais democrática, formativa e emancipatória. Diversos estudos têm apontado, entretanto, que a formação inicial dos professores em relação à avaliação educacional é insuficiente ou inadequada, o que acarreta lacunas formativas e práticas avaliativas inapropriadas. Gatti et al. (2014) afirmam que

poucos cursos de graduação apresentam esse componente curricular formalizado em seus currículos. Em pesquisa mais recente realizada com professoras que participaram de uma formação continuada em avaliação educacional na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Freitas (2019) revela que 85,1% das participantes aprenderam a avaliar por meios informais, como a cópia de modelos aos quais foram submetidas enquanto estudantes ou no ambiente escolar, por tentativa e erro. Esses dados reforçam a necessidade de se investir na formação inicial dos professores para que possam desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre a avaliação educacional e suas implicações para o ensino e a aprendizagem.

Para fundamentar a discussão sobre avaliação educacional, serão utilizados autores como Libâneo (2006), Luckesi (2013), Hoffmann (2001; 2009), Perrenoud (1999) e Silva (1992), cujas obras oferecem uma compreensão aprofundada dos aspectos pedagógicos, sociais e éticos da avaliação. No entanto, para dialogar com as demandas contemporâneas e o contexto pós-pandêmico, incorporam-se autores recentes como Sousa e Lopes (2024), que discutem a avaliação em suas dimensões institucional e de larga escala, e Fernandes (2021), que aprofunda a perspectiva da avaliação formativa focada na melhoria das aprendizagens. Tais obras oferecem uma compreensão aprofundada dos aspectos pedagógicos, sociais e éticos da avaliação, discutindo-a para além de seus aspectos técnicos.

Além disso, considerando a especificidade do componente curricular em foco, o trabalho dialoga com teóricos do ensino de Língua Portuguesa que problematizam a avaliação da linguagem. Utilizam-se as contribuições de Antunes (2003), que critica a prática da "caça ao erro" e a redução da avaliação à correção gramatical, e de Marcuschi (2008) e Suassuna (2021), que propõem instrumentos avaliativos voltados para a competência comunicativa, a adequação discursiva e a prática da reescrita, fundamentais para uma formação que integre a dimensão ética à competência técnica docente.

Já para a reflexão sobre a formação docente, recorrer-se-á a autores como Marcelo (2009), Nóvoa (1995), André (2010) e Tardif (2013; 2014), que oferecem perspectivas relevantes sobre a construção profissional do professor, destacando a necessidade de uma formação contínua, integradora e crítica. Suas obras analisam como os conhecimentos pedagógicos são adquiridos e aplicados na prática, enfatizando a importância de preparar futuros professores para enfrentar os desafios do cotidiano escolar de maneira efetiva e inovadora. Nesse contexto, Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) ampliam a discussão ao evidenciarem as lacunas formativas específicas no campo da avaliação da aprendizagem, problematizando como a ausência de saberes técnicos e teóricos consolidados nessa área fragiliza a autonomia docente.

Espera-se, por fim, que esta pesquisa possa responder aos seguintes questionamentos: como a formação inicial dos futuros professores de língua portuguesa nos cursos presenciais de licenciatura das universidades federais do estado de Minas Gerais aborda a avaliação educacional? E quais são as consequências dessa abordagem para a prática de ensino e a aprendizagem dos estudantes?

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia constitui o alicerce de qualquer pesquisa científica, pois se refere ao estudo dos caminhos e instrumentos que possibilitam a realização de uma investigação consistente e validada. Como destacado por Fonseca (2002), a palavra *methodos* remete à organização, enquanto *logos* está relacionada ao estudo sistemático, à pesquisa e à investigação. Dessa forma, a metodologia não se limita à descrição de métodos e técnicas, mas abrange uma reflexão ampla sobre a validade e a adequação do caminho escolhido para atingir os objetivos da pesquisa.

É fundamental, portanto, distinguir metodologia de métodos. Enquanto os métodos correspondem aos procedimentos e técnicas aplicados no processo investigativo, a metodologia diz respeito ao embasamento teórico que orienta a escolha e aplicação desses métodos. Minayo (2003) reforça essa interdependência ao afirmar que teoria e método são conceitos inseparáveis, devendo ser tratados de maneira integrada para abordar o tema, objeto ou problema de investigação. Assim, a metodologia transcende a operacionalização da pesquisa, assumindo um papel estratégico na definição do percurso que conduz a respostas científicas fundamentadas.

Nesta seção, serão apresentados os fundamentos metodológicos adotados para a condução desta pesquisa, detalhando a abordagem qualitativa e os procedimentos utilizados, como a análise documental e o levantamento bibliográfico. Essas escolhas foram feitas considerando a necessidade de uma investigação aprofundada e contextualizada, alinhada ao objetivo de compreender os conteúdos programáticos dos cursos de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e sua integração na formação docente.

2.1. Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se, quanto aos seus objetivos, como descritivo-analítica, de abordagem qualitativa, realizada a partir de pesquisa documental. Diferentemente da pesquisa exploratória, que visa proporcionar uma primeira aproximação com um tema ainda pouco estruturado ou incipiente, o presente estudo debruça-se sobre um problema que já possui um corpo teórico consolidado, buscando aprofundar a compreensão sobre suas nuances em um contexto específico.

O caráter descritivo evidencia-se no mapeamento e na sistematização das matrizes curriculares, das ementas e dos perfis de egressos descritos nos Projetos Pedagógicos de

Curso (PPCs) das universidades analisadas. Por sua vez, a dimensão analítica concretiza-se na interpretação desses dados, orientada pela Análise de Conteúdo de Bardin (1977). A pesquisa buscou explorar os padrões, as convergências e, sobretudo, os silenciamentos (o 'não-dito'), tensionando essas ausências curriculares com o referencial teórico para compreender as reais implicações na formação do professor de Língua Portuguesa.

No que tange à abordagem, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa que foi realizada a partir da análise documental. A pesquisa qualitativa não se concentra na representatividade numérica dos dados, mas no aprofundamento da compreensão de fenômenos sociais, culturais e organizacionais. Essa abordagem busca captar a complexidade e a singularidade das dinâmicas humanas, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Diferentemente das pesquisas quantitativas, que privilegiam a mensuração e a generalização dos resultados, a pesquisa qualitativa valoriza o contexto e a subjetividade, aspectos essenciais para a interpretação dos fenômenos estudados. (Gil, 2002)

Os pesquisadores que optam pela abordagem qualitativa rejeitam a ideia de um modelo único de pesquisa aplicável a todas as ciências. Isso porque as ciências sociais possuem especificidades que exigem metodologias adaptadas à natureza de seus objetos de estudo. Como argumenta Goldenberg (1997), os métodos positivistas, frequentemente empregados nas ciências naturais, não são adequados para a análise da vida social, isso ocorre porque a interação social e os processos culturais envolvem subjetividades que não podem ser reduzidas a variáveis numéricas ou fórmulas universais.

Além disso, a pesquisa qualitativa demanda uma postura ética e reflexiva por parte do pesquisador, que deve evitar julgamentos e se abster de projetar suas crenças e preconceitos sobre o objeto de estudo. O compromisso é com a imparcialidade e a tentativa de compreender o fenômeno em sua totalidade, reconhecendo as vozes e perspectivas dos sujeitos envolvidos. Conforme enfatiza Goldenberg (1997), a neutralidade metodológica é indispensável para garantir a validade e a legitimidade dos resultados da pesquisa. Nesse sentido, a abordagem qualitativa não apenas contribui para a construção de conhecimentos mais aprofundados e contextualizados, mas também respeita a complexidade e a riqueza da vida social.

Gil (2002) aponta que a pesquisa qualitativa se concentra na compreensão e na interpretação de fenômenos sociais e humanos. Nesse contexto, esta pesquisa realizará uma análise documental das ementas e dos conteúdos programáticos das disciplinas ministradas nos cursos presenciais de licenciatura em Letras- Língua portuguesa oferecidos pelas universidades federais presentes no estado de Minas Gerais. A escolha da abordagem

qualitativa se justifica pela necessidade de uma compreensão profunda e contextualizada das informações contidas nos documentos analisados.

A primeira etapa dessa pesquisa envolveu uma revisão bibliográfica, visando contextualizar e identificar “os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores” (Gil, 2002, p.162). Para identificar a produção acadêmica relevante sobre o tema, foi realizada uma busca no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) com o termo “formação para avaliação”, que resultou em 134 trabalhos. Após a triagem, 119 foram excluídos por não tratarem diretamente da avaliação educacional, restando 15 estudos alinhados ao escopo da pesquisa. Em seguida, uma nova busca no repositório institucional da Universidade Federal de Lavras (UFLA), com o termo “avaliação educacional”, identificou 142 trabalhos, dos quais apenas dois abordavam a formação inicial de professores para avaliação escolar. Assim, o corpus final foi composto por 17 trabalhos, selecionados por tratarem especificamente da formação docente para as práticas avaliativas no contexto escolar.

Após a revisão bibliográfica, foi feito um levantamento das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa oferecidos na modalidade presencial nas universidades federais de Minas Gerais, com o objetivo de identificar e analisar a presença e o enfoque das disciplinas voltadas para a avaliação educacional, verificando sua distribuição, carga horária, e como estão integradas ao restante da formação docente.

2.2. Análise documental

A análise documental constituiu-se como o principal procedimento metodológico desta pesquisa, tendo em vista o objetivo de compreender como a avaliação educacional está inserida na formação inicial de professores de Língua Portuguesa nos cursos de licenciatura das universidades federais de Minas Gerais. Segundo Gil (2002), a análise de documentos é uma técnica importante nas pesquisas qualitativas, pois permite investigar informações registradas em materiais diversos, possibilitando compreender aspectos históricos, institucionais e pedagógicos de determinado fenômeno.

O corpus de análise desta investigação foi composto pelas ementas, pelos conteúdos programáticos e pelos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) de Letras – Língua Portuguesa, todos coletados a partir de uma busca sistemática nos sites institucionais das universidades federais de Minas Gerais. Esses documentos foram selecionados por seu caráter oficial e público, representando registros que expressam as intenções formativas, as concepções

teóricas e os princípios pedagógicos que orientam e legitimam a formação docente em cada instituição.

A análise documental, conforme destaca Minayo (2003), requer um olhar interpretativo e reflexivo, uma vez que os documentos são produtos sociais carregados de significados e construídos em contextos específicos. Dessa forma, a leitura dos materiais não se limitou à descrição de seus conteúdos, mas buscou identificar como a temática da avaliação educacional aparece nas estruturas curriculares, considerando aspectos como a presença ou ausência de disciplinas específicas sobre avaliação educacional; a denominação e o enfoque temático dessas disciplinas; a carga horária destinada a elas; a articulação com outras áreas da formação docente; e as concepções de avaliação subjacentes às ementas e programas analisados. A partir da análise documental, tornou-se possível delinear um panorama sobre a organização curricular dos cursos de Letras – Língua Portuguesa e sobre a forma como a avaliação educacional é abordada nesses contextos formativos.

2.3. Breve histórico dos cursos analisados

Em Minas Gerais, existem 11 universidades federais: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Dentre as 11 universidades federais de Minas Gerais, a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) é a única que não oferece um curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Os cursos de Letras das universidades podem ser encontrados no quadro abaixo.

Quadro 1: Cursos de Letras nas universidades federais localizadas no estado de Minas Gerais

Universidade	Curso/ Habilitação	Ano de formulação do PPP
UNIFAL	Letras - licenciatura Habilitação em língua espanhola Habilitação em língua portuguesa	2019
UFJF	Licenciatura em Português e Literaturas da Língua Portuguesa Licenciatura em Inglês Licenciatura em Português- Espanhol Licenciatura em Português-Francês	2023

	Licenciatura em Português- Italiano Licenciatura em Português-Línguas Clássicas	
UFLA	ABI- Letras- Português e Inglês	
UFMG	Licenciatura simples- português	2023
	Licenciatura simples- inglês	2023
	Licenciatura dupla- português e francês	2021
	Licenciatura dupla- português e italiano	2021
	Licenciatura dupla- português e espanhol	2021
	Licenciatura dupla- português e alemão	2021
UFOP	Letras-licenciatura em língua portuguesa	2019
UFSJ	Letras - língua Portuguesa e suas literaturas	2019
UFU	Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa	2017
UFV	Letras- português e espanhol	2013
	Letras- Português e literaturas de língua portuguesa	2013
	Letras- Português e Francês	2023
UFTM	Letras – português e inglês	2023
	Letras - Português e Espanhol	2023
UFVJM	Letras- português e espanhol	2018
	Letras- português e inglês	2018

Fonte: elaborado pelo autor.

A escolha do recorte para este estudo, focado nos cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, justifica-se pela presença desse curso como um elemento comum em 10 das 11 universidades federais de Minas Gerais. Esse recorte oferece a possibilidade de analisar e comparar como diferentes universidades estruturam seus currículos para atender às demandas formativas relacionadas à docência, especialmente em disciplinas voltadas para avaliação educacional.

O histórico dos cursos de Letras será abordado na ordem em que aparecem no Quadro 1, de modo que a análise foi realizada com base nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) disponibilizados pelas respectivas universidades federais mineiras. Os documentos foram examinados com atenção aos seguintes aspectos: o contexto de criação dos cursos, suas principais características ao longo do tempo, as mudanças curriculares promovidas, a relação com as políticas públicas educacionais e os objetivos formativos voltados à docência.

O curso de Letras – Português e Literaturas da Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) foi criado em 2009, integrando uma proposta institucional

voltada à formação de professores licenciados comprometidos com a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. A UNIFAL-MG, cuja história remonta à fundação da antiga Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas em 1914, consolidou-se como universidade federal por meio da Lei nº 11.154, de 29 de julho de 2005. A criação do curso de Letras se insere nesse contexto de expansão e consolidação da universidade, visando atender às demandas regionais por formação docente qualificada e comprometida com a realidade sociocultural brasileira.

Inicialmente ofertado nas modalidades licenciatura e bacharelado, com habilitações em Língua Portuguesa ou Língua Espanhola, o curso passou por reformulações significativas, especialmente a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica. Tais alterações culminaram na implementação de um novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovado em 2019, que consolidou o curso de Letras com habilitação única em Português e Literaturas da Língua Portuguesa. O novo PPC está estruturado a partir de três eixos formativos principais – eixo linguístico, eixo literário e eixo de formação básica e profissional –, os quais dialogam com os núcleos previstos na Resolução CNE/CP nº 02/2015.

O curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) teve sua origem na antiga Faculdade de Filosofia e Letras (FAFILE), instituída em 1951 pelo Decreto Federal nº 30.160. Naquele momento, foram criados os cursos de Ciências Sociais, Geografia, História e Letras Clássicas. Com a fundação da UFJF, em 1968 a FAFILE foi incorporada à universidade, dando início à consolidação de um campo interdisciplinar no Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), que abrigava também cursos como Filosofia, Ciência da Religião e Psicologia. Em 2006, após aprovação do Conselho Superior da universidade, o curso de Letras passou a constituir a Faculdade de Letras, alcançando autonomia fiscal, administrativa e pedagógica.

A Faculdade de Letras, composta pelos Departamentos de Letras (DLET) e de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), possui um corpo docente altamente qualificado, composto majoritariamente por doutores, e desenvolve atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão, consolidando sua missão formadora no campo das linguagens. Desde sua criação como unidade independente, a Faculdade tem se pautado pela articulação entre tradição e inovação, promovendo práticas formativas que contemplam o diálogo interdisciplinar e o compromisso com as demandas sociais da região da Zona da Mata mineira e de áreas adjacentes dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo.

A proposta curricular da Licenciatura em Letras da UFJF é fortemente influenciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

(Resolução CNE/CP nº 2/2015) e pelas especificidades estabelecidas nas diretrizes para os cursos de Letras (Resolução CNE/CES nº 18/2002). O curso também se insere nas orientações do Projeto Pedagógico Institucional da UFJF (Resolução nº 111/2018) e nas metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024. O atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC), reformulado em 2023, reflete um movimento contínuo de revisão e aprimoramento das práticas formativas, em consonância com as exigências contemporâneas da formação docente.

Dentre suas principais características, o curso de Letras da UFJF oferece múltiplas habilitações, sendo elas: Português e respectivas literaturas (noturno); Inglês, Português-Espanhol, Português-Francês, Português-Italiano e Português-Línguas Clássicas (todas no turno integral). O currículo está organizado de forma a possibilitar ao estudante uma formação básica nos dois primeiros semestres (Área Básica de Ingresso ou Ciclo Básico da Licenciatura), com posterior escolha da habilitação específica. Há, ainda, a possibilidade de reingresso para obtenção de uma nova habilitação ou modalidade, promovendo a flexibilidade e o aprofundamento da formação docente.

O curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês e suas Literaturas da Universidade Federal de Lavras (UFLA) foi criado em 2010, em consonância com as demandas institucionais e regionais por cursos noturnos voltados à formação de professores para a Educação Básica. A proposta nasceu do interesse institucional em ampliar sua atuação no campo das humanidades, tradicionalmente voltada às ciências agrárias, e da carência regional de profissionais formados nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. O projeto foi aprovado pela Resolução CUNI nº 056, de 2 de dezembro de 2009, e sua primeira turma iniciou as atividades em agosto de 2010.

Desde sua criação, o curso busca consolidar-se como espaço de formação crítica, ética e humanista, com forte articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Com nota máxima na avaliação in loco do MEC em 2014, o curso teve seu reconhecimento formalizado pela Portaria nº 615/2014 e renovado em 2015. A proposta pedagógica foi revista e atualizada ao longo dos anos, incorporando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), e as normativas internas da UFLA.

A estrutura curricular contempla uma formação em dupla habilitação (Português e Inglês e suas Literaturas), com ingresso inicial via Área Básica de Ingresso (ABI – Letras). Os dois primeiros períodos compõem o ciclo de formação geral, após o qual os estudantes optam pela habilitação simples em Língua Portuguesa ou pela habilitação dupla. A matriz curricular, com carga horária superior a 4.000 horas, está organizada em consonância com os três grupos

previstos na BNC-Formação: conhecimentos pedagógicos, conteúdo específicos e práticas profissionais.

O curso está alicerçado em uma concepção de ensino que compreende a formação docente como processo integrado, interdisciplinar e crítico. Valoriza-se a articulação entre teoria e prática desde o início do curso, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, atividades curriculares de extensão, visitas técnicas e estágios supervisionados. Além disso, destaca-se a implementação da Mentoria Acadêmica, componente curricular que visa fortalecer o vínculo entre professores e estudantes e desenvolver a autonomia e a identidade docente dos licenciandos.

A proposta pedagógica enfatiza ainda o compromisso com a formação de professores capazes de atuar criticamente frente aos desafios contemporâneos, com domínio teórico e metodológico das línguas portuguesa e inglesa, sensibilidade para a diversidade cultural e linguística, e responsabilidade social e ética. A formação ofertada busca promover o desenvolvimento de competências para o exercício da docência com qualidade, criatividade e engajamento político-pedagógico, integrando os egressos ao contexto educacional brasileiro de forma transformadora.

O curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é uma das formações mais tradicionais e relevantes da instituição, vinculado à Faculdade de Letras (FALE), fundada em 1968 a partir da reestruturação da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A criação da FALE deu-se no contexto da Reforma Universitária de 1968, que redefiniu a organização das universidades brasileiras, e teve como primeira diretora a professora Ângela Vaz Leão. A unidade passou a funcionar em prédio próprio no campus Pampulha a partir de 1983, consolidando sua estrutura acadêmica e administrativa ao longo das décadas.

Inicialmente organizada em departamentos de Letras Vernáculas, Clássicas, Românicas e Germânicas, a FALE passou por diversas reformulações, incluindo a abolição da estrutura departamental em 2002, substituída por uma estrutura inédita entre as IFES brasileiras, centrada em áreas de conhecimento. Essa reorganização favoreceu maior integração entre os campos de estudo e possibilitou a reformulação curricular mais flexível e interdisciplinar. O curso se insere em uma trajetória institucional marcada pelo compromisso com a excelência acadêmica e a formação de professores críticos e comprometidos com a educação pública.

A proposta pedagógica do curso de Letras da UFMG, especialmente a licenciatura, está fortemente articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº

2/2015; Resolução CNE/CP nº 2/2019) e a documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Regimento Geral da Universidade e as normativas da Pró-Reitoria de Graduação. A reforma curricular mais recente, aprovada em 2021, tem como objetivo principal a atualização dos percursos formativos e a adequação às exigências legais e sociais contemporâneas, incorporando temas como diversidade, inclusão, tecnologia, direitos humanos, relações étnico-raciais e sustentabilidade.

O curso é ofertado nas modalidades de licenciatura simples (Português ou Inglês) e licenciatura dupla (Português-Alemão, Português-Espanhol, Português-Francês e Português-Italiano), com funcionamento nos turnos diurno e noturno. A estrutura curricular contempla disciplinas obrigatórias e optativas organizadas em diferentes grupos de formação (núcleo comum, línguas, literatura, formação pedagógica, atividades acadêmico-científico-culturais, entre outros), favorecendo a flexibilização e a construção de percursos formativos singulares. Os alunos podem participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão, atividades de formação transversal, formação avançada e mobilidade acadêmica, além de programas como PIBID e Residência Pedagógica.

O curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) tem sua origem institucional ligada à criação da universidade em 1969, a partir da fusão das centenárias Escola de Farmácia (1839) e Escola de Minas (1876). No contexto de expansão do ensino superior e da valorização das ciências humanas, foi criado o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), em Mariana, no ano de 1979. Nesse instituto passou a funcionar o curso de Letras, instituído em 1980 por meio da Resolução CEPE nº 17, com oferta inicialmente nas habilitações de Licenciatura em Português e Inglês e Bacharelado em Tradução.

O curso acompanhou as transformações da universidade e do campo educacional brasileiro, ampliando sua estrutura e número de vagas. A partir de 1993, passou a oferecer cinco habilitações: Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Língua Inglesa, Bacharelado em Tradução, Bacharelado em Estudos Literários e Bacharelado em Estudos Linguísticos. Contudo, adequações às normativas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e exigências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) levaram à reestruturação da área. Com isso, foram criados dois cursos distintos: Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, ambos com autonomia administrativa e projetos pedagógicos próprios.

O curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da UFOP, reformulado e implantado oficialmente em 2019 (Resolução CEPE nº 7705/2019), foi concebido em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabelece as diretrizes para a formação de professores da

educação básica. Seu foco principal é a formação de docentes críticos, éticos, reflexivos e comprometidos com a educação pública, especialmente da região dos Inconfidentes, promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A concepção pedagógica rompe com o modelo fragmentado tradicional de formação, adotando a perspectiva da racionalidade prática e da integração teoria-prática desde os primeiros períodos do curso.

A matriz curricular do curso contempla 3.245 horas, estruturadas em torno de três grandes núcleos formativos: (I) estudos de formação geral e pedagógica; (II) aprofundamento em conteúdos específicos e pedagógicos; (III) estudos integradores para o enriquecimento curricular. Os componentes curriculares incluem disciplinas de conhecimento linguístico e literário, práticas de ensino, estágios supervisionados, módulos interdisciplinares de formação (MIFs), atividades acadêmico-científico-culturais (AACCs) e trabalho de conclusão de curso (TCC). A Prática como Componente Curricular (PCC) é distribuída ao longo de toda a formação e se articula aos estágios e à construção do perfil profissional docente.

A proposta do curso enfatiza a produção de saberes docentes em diálogo com os contextos escolares e sociais. As atividades de estágio são desenvolvidas em escolas públicas da região, com orientação para a observação, diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação crítica.

O curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) remonta à fundação da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1953 pela Inspetoria Salesiana Dom Bosco e instalada em 1954. A instituição, que inicialmente atendia exclusivamente à formação de religiosos, abriu-se ao público externo em 1956, oferecendo os cursos de Letras, Psicologia e Pedagogia. O curso de Letras iniciou suas atividades com habilitações em Letras Neolatinas (Português, Espanhol, Italiano e Francês) e Letras Anglo-Germânicas (Inglês e Alemão), ampliando-se posteriormente com a criação da habilitação em Letras Clássicas (Grego e Latim) na década de 1960.

Em 1987, a federalização da instituição resultou na criação da UFSJ, ocasião em que o curso de Letras foi incorporado à universidade, mantendo a tradição humanista e ampliando sua inserção na formação de professores. A partir dos anos 2000, o curso passou por reformulações significativas, com destaque para a reestruturação curricular de 2003, que instituiu um modelo inovador com três núcleos formativos e maior autonomia dos estudantes na construção de seus percursos acadêmicos. Nesse período, o curso passou a oferecer tanto o bacharelado quanto a licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas.

Com a Resolução UFSJ/CONEP nº 041/2014, o bacharelado foi extinto, mantendo-se exclusivamente a licenciatura. Em 2017, houve o desmembramento em dois cursos distintos: Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas e Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas. Entretanto, novas demandas institucionais e pedagógicas levaram à reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovada pela Resolução CONEP nº 018/2019, que unificou novamente a estrutura sob o nome de Curso de Letras (Licenciatura), com currículo vigente a partir de 2020.

A proposta pedagógica atual está fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura (Resolução CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019) e busca formar profissionais competentes, críticos e eticamente comprometidos com a educação pública. A estrutura curricular está organizada em três núcleos: (1) conteúdos básicos de língua, literatura e formação pedagógica inicial; (2) aprofundamento dos conteúdos específicos e pedagógicos, incluindo estágios supervisionados e práticas curriculares; (3) estudos integradores, como atividades complementares, iniciação científica e projetos de extensão. O curso é ofertado presencialmente no Campus Dom Bosco, no turno noturno, com 40 vagas anuais.

O currículo compreende 3.356 horas e integra atividades teóricas e práticas desde os primeiros períodos, com enfoque na articulação entre teoria e prática, interdisciplinaridade, inclusão e diversidade. O estágio supervisionado é desenvolvido em três etapas (contexto escolar, práticas de linguagem e avaliação), preferencialmente em escolas públicas. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e as práticas curriculares fortalecem a dimensão investigativa e autoral da formação docente.

O Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem uma trajetória consolidada no campo da formação docente, sendo um dos primeiros cursos fundados na cidade de Uberlândia, ainda antes da criação da própria universidade. O curso teve início em 1960, quando foi instituída a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, e obteve reconhecimento oficial pelo Decreto nº 53.477 de 1964. Sua primeira turma se formou em 1963, consolidando o curso como um dos pilares do futuro núcleo universitário que deu origem à Universidade de Uberlândia em 1969, federalizada em 1978.

Desde seus primórdios, o curso passou por diversas reestruturações curriculares e administrativas. A partir da década de 1980, diante das novas exigências sociais e educacionais, iniciou-se um processo de reforma curricular com foco na flexibilização e diversificação das habilitações. Em 1992, foram criadas novas habilitações que ampliaram as possibilidades de formação, incluindo licenciaturas plenas e bacharelados nas áreas de

Português, Inglês e Francês, além da manutenção das habilitações em Letras Neolatinas e Anglo-Germânicas.

Contudo, a expansão rápida e a elevada oferta de vagas acabaram por gerar desafios estruturais e pedagógicos, como a sobrecarga docente, evasão discente e a descaracterização do perfil do aluno. Reformas posteriores buscaram adequar o número de vagas, organizar as habilitações e alinhar o curso às diretrizes nacionais, culminando, no final da década de 1990, na suspensão dos bacharelados e na consolidação das licenciaturas simples.

A implantação do ingresso unificado pelo SISU a partir de 2011 e a posterior visita do INEP/MEC em 2015 evidenciaram a necessidade de uma reestruturação profunda. A partir de 2016, foram iniciadas as discussões para a criação de quatro novos cursos autônomos, desmembrando o antigo curso de Letras em: Português, Inglês, Francês e Espanhol. Essa decisão atendeu a recomendações dos avaliadores e anseios pedagógicos da comunidade acadêmica, visando uma formação mais específica, coerente e alinhada às diretrizes legais e às demandas sociais.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) atual de Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, aprovado em 2017, foi elaborado coletivamente pelos núcleos acadêmicos de Linguística e Língua Portuguesa, Teoria Literária e Literatura de Língua Portuguesa e Estudos Clássicos. O curso é ofertado nos turnos matutino e noturno, com 40 vagas anuais e carga horária de 3.320 horas. Está pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura (Resolução CNE/CP nº 2/2015) e orienta-se pelos princípios de formação crítica, ética, humanista e socialmente comprometida.

O currículo foi estruturado com ênfase na integração entre teoria e prática, no fortalecimento da identidade docente desde os primeiros períodos e no protagonismo do aluno como sujeito do processo formativo. A formação abrange os campos da linguística, do latim, da literatura, da didática e da prática pedagógica, promovendo um equilíbrio entre conteúdos específicos e formação didático-pedagógica.

O curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV) foi criado em 1976, em meio à ampliação das áreas de conhecimento ofertadas pela universidade, tradicionalmente voltada às ciências agrárias. Naquele contexto, foram implantados os cursos de Letras – Português-Inglês e Letras – Português-Francês, marcando a presença da instituição também nas humanidades. O curso de Letras – Português-Francês foi instituído pela Resolução CEPE nº 68 de 25/08/1975 e reconhecido oficialmente pela Portaria nº 872 de 21/07/1995, com renovação de reconhecimento pela Portaria MEC nº 286 de 21/12/2012.

Desde sua criação, o curso tem como missão a formação de professores de Língua Portuguesa e Língua Francesa para atuar na Educação Básica e em cursos de idiomas, fundamentando-se nos princípios da ética, da inclusão, da diversidade, da internacionalização e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O Departamento de Letras da UFV, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, tem se destacado por práticas acadêmicas comprometidas com a excelência, articulando o ensino de línguas e literaturas com a formação crítica e humanística de seus licenciandos.

A proposta pedagógica do curso foi constantemente atualizada para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente à Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabelece as bases para a formação inicial de professores. Com carga horária total de 3.225 horas e duração padrão de nove semestres, o curso é ofertado no período noturno, facilitando o acesso de estudantes que trabalham durante o dia. A estrutura curricular está organizada em três núcleos: (i) Formação Geral, (ii) Formação Profissional e (iii) Estudos Integradores, incluindo atividades complementares, estágios supervisionados, disciplinas pedagógicas e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O curso tem se destacado por ações inovadoras como a criação do Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF), campo de estágio e pesquisa que promove o ensino de francês à comunidade acadêmica e externa. A formação docente é enriquecida pela participação em programas como o PIBID, projetos de ensino e extensão em escolas públicas e experiências de internacionalização fomentadas por convênios com instituições estrangeiras. O curso também promove eventos como a Semana da Francofonia e o Encontro dos Estudantes de Francês.

O perfil do egresso é o de um profissional interculturalmente competente, crítico, ético e apto a atuar na docência de línguas e literaturas em diferentes níveis de ensino. Além da atuação em escolas públicas e privadas, os egressos têm inserção nas áreas de tradução, revisão de textos, elaboração de materiais didáticos e turismo. A formação também prepara os licenciados para a continuidade dos estudos em programas de pós-graduação, como o Mestrado em Letras da própria UFV, que desde 2009 contribui para o fortalecimento da pesquisa em linguagens.

A trajetória do curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) inscreve-se no contexto da expansão das licenciaturas nas instituições federais a partir dos anos 2000, como parte de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação superior e à formação de professores para a Educação Básica. Criado em 2006, o curso está inserido no Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências

Humanas e Sociais (IELACHS), fruto da reestruturação acadêmica proporcionada pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), lançado pelo governo federal em 2007.

A implantação do curso respondeu a demandas locais e regionais por formação docente de qualidade e foi facilitada pela existência da Central de Idiomas Modernos (CIM), que já oferecia cursos e serviços à comunidade acadêmica e externa. Essa infraestrutura, voltada ao ensino de línguas e à formação continuada, funcionou como base para o desenvolvimento das atividades didáticas e extensionistas do curso de Letras. Desde então, o curso tem mantido forte articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com a realização de eventos acadêmicos, projetos de iniciação científica e ações de formação continuada, além da criação do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) em 2014, fortalecendo sua inserção na pós-graduação.

O curso é ofertado presencialmente, no turno noturno, com duração mínima de quatro anos e carga horária de 3.200 horas. A matriz curricular está organizada de modo a contemplar disciplinas de formação geral, formação específica nas áreas de língua portuguesa e inglesa, literaturas, linguística, didática, práticas como componente curricular (PCC), estágio supervisionado e atividades de extensão. A proposta valoriza metodologias interativas e dialógicas, enfatizando o protagonismo discente e o desenvolvimento de competências profissionais articuladas às demandas sociais contemporâneas.

O curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) foi criado no contexto da expansão do ensino superior federal, com autorização de funcionamento por meio da Resolução nº 29/2008 do CONSU e estruturado para atender às necessidades educacionais e socioculturais das regiões do Jequitinhonha e Mucuri. Com início no segundo semestre de 2008, o curso se consolida no Campus JK, em Diamantina (MG), oferecendo formação voltada para a docência nas áreas de Língua Portuguesa, Literaturas e Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), em modalidade presencial e turno noturno.

O curso se destacou, desde seu início, pelo compromisso com a democratização do acesso à educação e pela valorização da diversidade cultural da região. Em 2018, os cursos de Letras Português/Espanhol e Letras Português/Inglês foram unificados em um único curso de Licenciatura, com habilitação dupla (Português/Inglês ou Português/Espanhol). Essa mudança resultou de ampla discussão institucional e visou promover maior integração entre docentes e discentes, além de otimizar recursos administrativos e acadêmicos.

A concepção pedagógica do curso foi fortemente influenciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 2/2015), que orientam a formação inicial de professores da Educação Básica. O currículo de 4.200 horas contempla nove disciplinas obrigatórias da área pedagógica (405 horas), 450 horas de Seminários Interdisciplinares de Práticas Pedagógicas (SIPPs), 705 horas de estágio supervisionado, além de disciplinas específicas das áreas de Linguística, Língua Portuguesa, Literaturas, Língua Estrangeira e suas respectivas literaturas. Os SIPPs se destacam por tratar de temas contemporâneos e necessários, como educação e direitos humanos, diversidade étnico-racial, gênero, juventude, inclusão e sustentabilidade.

Além disso, o curso está profundamente articulado às políticas públicas e às demandas sociais regionais. A UFVJM tem investido fortemente na extensão, dedicando 10% da carga horária total do curso a projetos com impacto social direto. Entre os projetos destacam-se o "Cine Mercúrio", o "Encontros – Coletivo de Performance", o "Revisita Um Quê", e o "Literatura Oral no Alto Jequitinhonha", que promovem o diálogo entre universidade e comunidade, fortalecendo a identidade cultural local.

Na área do ensino, o curso participa ativamente do PIBID e da Residência Pedagógica, proporcionando vivências práticas em escolas públicas desde os primeiros períodos. Também promove ações de formação continuada para professores da região, como o curso de especialização em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas, atendendo à carência por formação em nível de pós-graduação nas redes de ensino locais.

Com base na análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das universidades federais de Minas Gerais, é possível identificar diferentes níveis de alinhamento e estágios de adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores. Um grupo expressivo de instituições — composto pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) — consolidou suas reformas curriculares em torno de 2019, tendo como principal referência a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Esses cursos evidenciam, em seus PPCs, o compromisso de superar modelos formativos fragmentados, buscando promover uma integração mais orgânica entre teoria e prática. No caso da UFVJM, destaca-se, inclusive, a criação dos Seminários Interdisciplinares de Práticas Pedagógicas como estratégia inovadora para concretizar esses princípios formativos.

Um segundo grupo, representado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), reformulou seus PPCs em 2023,

dando continuidade ao processo de atualização curricular. Embora ainda se apoiem predominantemente na Resolução CNE/CP nº 2/2015, as mudanças recentes revelam um movimento de aprimoramento e de maior flexibilidade, com ampliação de habilitações e diversificação de trajetórias formativas, em consonância com as demandas contemporâneas da formação docente.

Em um estágio mais avançado de adequação normativa, encontram-se a Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ambas se situam na vanguarda da atualização curricular, referenciando explicitamente a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a de 2015. No caso da UFLA, observa-se ainda a incorporação das diretrizes da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Seus currículos, elaborados entre 2021 e 2023, refletem o alinhamento com os marcos legais mais recentes, expressando uma clara sintonia com as políticas nacionais atuais de formação docente.

2.4. Análise de dados

A interpretação do corpus documental foi conduzida com base na Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (1977). Esta metodologia foi escolhida por permitir não apenas a descrição dos conteúdos explícitos nos documentos oficiais, mas também a inferência de significados a partir da organização, da frequência e, sobretudo, da ausência de determinados temas nos currículos analisados. O percurso analítico obedeceu às três fases fundamentais propostas pela autora: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Na primeira fase, a pré-análise, realizou-se a "leitura flutuante" de todos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e das matrizes curriculares coletadas. Esse contato inicial teve como objetivo a apropriação do contexto institucional de cada universidade e a identificação preliminar de como o termo "avaliação" aparecia disperso nos textos introdutórios, nos perfis de egressos e nos títulos das disciplinas. Foi nesse momento que se selecionaram as unidades de registro pertinentes à investigação, descartando-se menções à avaliação institucional (SINAES) para focar exclusivamente na avaliação da aprendizagem.

Na segunda fase, a exploração do material, procedeu-se à codificação e categorização sistemática dos dados. O critério definidor para a criação das categorias analíticas foi a "visibilidade curricular" conferida à avaliação educacional. A aplicação desse critério resultou na divisão das instituições em dois grandes grupos analíticos, cuja comparação estrutura os

resultados desta pesquisa; Universidades com disciplinas específicas: Instituições que reservam um componente curricular autônomo e nominalmente identificado para o estudo da avaliação (UNIFAL, UFTM, UFOP, UFLA); Universidades com abordagem generalista: Instituições onde a avaliação se encontra diluída em disciplinas de Didática ou Fundamentos da Educação, sem espaço próprio na matriz (UFMG, UFV, UFVJM, UFU).

Ainda nesta fase, realizou-se o mapeamento das referências bibliográficas presentes nas ementas, categorizando os autores entre "teóricos gerais da educação" e "teóricos do ensino de língua", a fim de verificar o embasamento epistemológico da formação ofertada.

Na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados categorizados foram articulados com o referencial teórico da pesquisa. Superando a análise descritiva, buscou-se desvelar o "não-dito" e os silenciamentos curriculares. A interpretação focou na identificação da prevalência de um discurso teórico-crítico sobre a avaliação em contraste com a escassez de instrumentalização técnica específica para o ensino de Língua Portuguesa. Essa inferência permitiu compreender as lacunas na formação do perfil profissional do egresso e justificar a necessidade do Produto Educacional desenvolvido.

2.5. Produto educacional

A produção de materiais didáticos autorais no contexto da formação de professores tem ganhado destaque como estratégia para articular teoria e prática pedagógica, especialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de natureza profissional. Entre os instrumentos mais relevantes nesse processo estão os produtos educacionais, que se caracterizam por sua natureza prática, adaptável e contextualizada.

Os produtos educacionais, de acordo com Silva (2018, p. 32), são

resultado de um processo reflexivo e contextualizado que contém os saberes da experiência dos professores da Educação Básica. Tal produto não é mera transposição didática de uma escola para a outra. Muito menos um material didático pronto para ser manipulado por professores e estudantes. Pelo contrário, é vivo, contém fluência, movimento e nunca está pronto e acabado, porque representa a dinâmica das aulas [...] vivenciada pelos estudantes.

Nesse sentido, diferentemente de materiais didáticos prontos e fixos, os produtos educacionais refletem os saberes adquiridos pela experiência dos professores da Educação Básica e são construídos a partir das realidades específicas das salas de aula. Silva (2018) sublinha que eles não devem ser vistos como ferramentas estáticas, mas como recursos que acompanham o fluxo do processo pedagógico, adaptando-se às necessidades e situações dos estudantes. Essa fluência e movimento abordados pela autora indicam que o aprendizado é

vivo, em constante transformação, e que o papel dos produtos educacionais é justamente refletir essa dinâmica, promovendo uma educação mais participativa e personalizada.

Na criação de um produto educacional, Káplun (2003) propõe três eixos fundamentais que guiam o processo: conceitual, pedagógico e comunicacional. O eixo conceitual envolve a investigação do tema e o diagnóstico das necessidades do público-alvo, permitindo identificar os conteúdos relevantes a partir de teorias e conceitos que dialoguem com a realidade dos estudantes

O eixo pedagógico, por sua vez, transforma essa investigação em estratégias de ensino, ele define o percurso educacional, adaptando as metodologias às necessidades do público, e oferece flexibilidade para revisões conforme novas problemáticas surgem. A relação entre o eixo conceitual e o pedagógico é dinâmica, permitindo ajustes ao longo do processo, garantindo que o material esteja sempre em sintonia com o contexto do público-alvo.

O eixo comunicacional estabelece a conexão entre o produto e os usuários, definindo o meio adequado para transmitir os conteúdos, seja por vídeos, materiais impressos ou plataformas digitais. A criatividade é essencial nesse eixo, que deve romper com modelos tradicionais de ensino, criando formas eficazes de comunicação que estimulem a interação e a compreensão dos usuários.

A criação de produtos educacionais insere-se no contexto da formação de professores como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento das habilidades didáticas e pedagógicas dos docentes. Silva (2018) defende que o professor, ao desenvolver ou adaptar materiais didáticos, reflete sobre sua prática e sobre o impacto desses materiais no aprendizado dos alunos. Assim, a criação de produtos educacionais proporciona ao professor em formação a oportunidade de exercitar a criatividade, a capacidade de planejamento e a personalização do ensino. Além disso, permite que ele incorpore as tecnologias educacionais de maneira crítica e reflexiva, ampliando seu repertório pedagógico e seu domínio de ferramentas contemporâneas.

No âmbito dos mestrados profissionais, os produtos educacionais têm sido amplamente utilizados como instrumentos que articulam teoria e prática, permitindo que os professores em formação continuada desenvolvam e testem novas abordagens pedagógicas em suas próprias realidades educacionais. Esses programas de pós-graduação valorizam a criação de produtos educacionais como uma forma de pesquisa aplicada, pois incentivam o desenvolvimento de soluções práticas para os desafios enfrentados nas escolas, ao mesmo tempo que promovem a reflexão crítica sobre as práticas docentes.

Segundo Pasquali, Vieira e Castaman (2018), os mestrados profissionais têm como objetivo formar professores-pesquisadores que sejam capazes de integrar a pesquisa acadêmica com a prática pedagógica, e os produtos educacionais emergem como um meio eficaz para realizar essa integração. Ao desenvolver um produto educacional, o professor-pesquisador não apenas aprofunda sua compreensão teórica sobre um tema específico, mas também gera um recurso pedagógico que pode ser adaptado e aplicado em diversos contextos educativos, proporcionando uma contribuição prática para o ambiente escolar.

No contexto desta pesquisa, foi criado um caderno pedagógico como produto educacional. De acordo com Souza, Belizário e Ferreira (2021), os cadernos pedagógicos oferecem diversas contribuições significativas para a formação docente. Em primeiro lugar, eles promovem uma integração entre teoria e prática, permitindo que os professores reflitam sobre suas ações a partir de uma base teórica consistente, o que resulta em uma formação mais sólida e aplicada ao cotidiano escolar. Além disso, esses cadernos representam uma estratégia importante para o desenvolvimento profissional dos docentes, já que envolvem a criação de materiais que podem ser utilizados em sala de aula, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino.

Outro aspecto destacado é que o processo de criação dos cadernos pedagógicos estimula uma formação crítica e reflexiva, incentivando os professores a reavaliar suas práticas pedagógicas e enfrentar os desafios do contexto escolar. A produção desses materiais didáticos também se apresenta como uma forma de autoria dos professores, permitindo a contextualização e o acesso a conteúdos complexos de maneira facilitada, o que enriquece o trabalho docente com textos multissemióticos.

No caderno pedagógico são abordados temas e práticas essenciais para o aprimoramento das estratégias de avaliação educacional, com o objetivo de auxiliar na formação inicial e no desenvolvimento contínuo das habilidades docentes. O material apresenta uma visão ampliada sobre a avaliação, indo além do tradicional foco em provas e notas, para explorar abordagens diversificadas e inclusivas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

3. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONCEITOS, PERSPECTIVAS E O PAPEL DOCENTE

A avaliação educacional é amplamente reconhecida como um dos pilares centrais no processo de ensino e aprendizagem, desempenhando o papel de instrumento que mede o desenvolvimento cognitivo e pedagógico dos estudantes, além de orientar a prática docente. Ao longo do tempo, diferentes autores e correntes pedagógicas têm discutido e redefinido os conceitos e funções da avaliação, ampliando sua compreensão para além da atribuição de notas, com o objetivo de abarcar o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos.

Esta seção explora a avaliação educacional em suas múltiplas dimensões, desde seus fundamentos conceituais até suas implicações práticas no cotidiano escolar. Inicialmente, discute-se a evolução histórica e teórica da avaliação, destacando sua transição de um modelo centrado na mensuração de resultados para uma abordagem mais formativa e processual, que considera o desenvolvimento integral do aluno, para isso, são analisados os estudos de Sousa (1995), que oferecem diferentes perspectivas sobre o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida, a seção aborda a relação intrínseca entre avaliação e prática docente, enfatizando a necessidade de uma postura reflexiva e crítica por parte do professor, conforme defendem Luckesi (1992; 2013), Perrenoud (1999), Sousa (1995), Silva (1992) e Hoffmann (2001).

No último tópico, será evidenciada a ênfase na formação do professor para a prática avaliativa, tendo como base os estudos de Marcelo (2009), Perrenoud (1999), Tardif (2014), Freitas (2019), Imbernón (2002), Lüdke e Mediano (2002). A partir desses referenciais, a seção discute a avaliação como parte constitutiva da identidade docente, destacando sua complexidade e a necessidade de formação teórica, ética e reflexiva para que o professor compreenda o ato de avaliar para além de uma dimensão técnica.

3.1. Da mensuração à responsabilização: Caminhos da avaliação educacional brasileira

A história da avaliação educacional no Brasil reflete diferentes concepções ao longo do tempo, influenciadas por correntes teóricas predominantes em cada período. De acordo com Sousa (1995), do final da década de 1930 até meados dos anos 1950, a influência da psicologia no campo da avaliação educacional era bastante expressiva. Nesse contexto, o foco principal estava no conhecimento das características individuais dos alunos, especialmente no que se referia ao desenvolvimento de habilidades e aptidões. A maior parte das pesquisas realizadas entre 1923 e 1956 concentrou-se em temas como testes de inteligência e de personalidade, além de instrumentos de mensuração.

Nesse sentido, a concepção de avaliação desse período era entendida como mensuração, com ênfase na busca por cientificidade por meio da objetividade, neutralidade e confiabilidade dos instrumentos e procedimentos utilizados. A avaliação era concebida essencialmente como um processo técnico de medida, desconsiderando aspectos contextuais e subjetivos que poderiam influenciar os resultados obtidos. (Sousa, 1995)

A institucionalização da avaliação educacional no Brasil começou a se delinear com mais nitidez a partir do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que regulamentava os procedimentos relativos às provas e exames, bem como os critérios para a promoção dos alunos. O Art. 34, aborda que "Haverá durante o anno lectivo arguições, trabalhos praticos e, ainda, provas escriptas parciaes, com attribuições de nota, que será graduada de zero a dez"¹ (Brasil, 1931). Nesse período, a avaliação assumia uma função classificatória, tendo como principal finalidade selecionar os estudantes que poderiam prosseguir nos estudos, com base no desempenho mensurado por notas.

O princípio que orientava a avaliação era o da unificação dos processos avaliativos em todo o sistema educacional, que, até então, era centralizado no âmbito federal. Os

¹ A citação direta do Art. 34 foi transcrita com a grafia original do documento da época.

instrumentos utilizados incluíam arguições orais, trabalhos práticos, provas parciais e finais, além de testagens padronizadas. As provas parciais eram avaliadas por professores e inspetores, de forma anônima, enquanto as provas finais eram analisadas por uma banca composta por dois professores e um inspetor. (Brasil, 1931)

Com a Reforma Capanema, em 1942, consolidou-se a concepção de avaliação como procedimento de mensuração, voltado à quantificação do rendimento escolar. Essa perspectiva buscava garantir objetividade nos processos avaliativos, por meio de testes e provas que atribuísem notas de zero a dez, baseadas no grau de adequação das respostas dos alunos. As práticas avaliativas incluíam provas parciais semanais e uma prova final ao término de cada série. (Sousa, 1995)

Entre meados dos anos 1950 e 1960, embora ainda prevalecesse a concepção de avaliação como mensuração, começaram a emergir preocupações de natureza sociológica, impulsionando estudos sobre a relação entre o sistema escolar e a sociedade. Ganham destaque temas como mobilidade social, relações raciais, estrutura e estratificação social, o que indicava o início de uma transição no modo de compreender os processos avaliativos. (Sousa, 1995)

Na década de 1960, com o aumento da demanda pelo ensino superior e o número limitado de vagas nas universidades, intensificou-se o uso de testes em larga escala como forma de seleção. Nesse cenário, a Fundação Carlos Chagas (FCC) passou a exercer um papel central, tanto na produção de conhecimento sobre avaliação e mensuração, como também na formação de especialistas na área, no desenvolvimento de instrumentos avaliativos, e na definição de critérios de validade e fidedignidade. (Sousa, 1995)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024 de 1961, introduziu mudanças significativas no sistema de avaliação escolar brasileiro, marcando uma transição entre o modelo tradicional de exames padronizados e uma abordagem mais contextualizada no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em seu Capítulo VII (Da Educação de Grau Médio), Artigo 39, que determina que: "A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino" (Brasil, 1961), esta disposição representa uma significativa mudança em relação ao sistema anterior, transferindo a responsabilidade avaliativa para as próprias escolas.

O período entre meados da década de 1960 e início dos anos 1970 representou uma transformação significativa na concepção de avaliação educacional no Brasil, marcada por uma abordagem tecnocrática e economicista. A Lei nº 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, estabelecia em seu Art. 14 que "a verificação do rendimento escolar ficará, na

forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade" (Brasil, 1971), o dispositivo legal refletia a crescente autonomia das escolas nos processos avaliativos, ainda que dentro de um sistema fortemente orientado por princípios de eficiência e produtividade.

O §1º do mesmo artigo introduz um aspecto importante ao determinar que "na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida"(Brasil, 1971), o que revelava uma tentativa de equilíbrio entre a tradição classificatória e uma emergente preocupação com processos mais formativos de avaliação. No entanto, a educação passou a ser compreendida como investimento estratégico para o desenvolvimento nacional, com claro enfoque na formação de trabalhadores qualificados para atender às demandas do mercado de trabalho.

O processo avaliativo, por sua vez, assumiu um caráter de mecanismo de verificação da eficiência do sistema educacional, com ênfase na racionalização dos processos escolares, de modo que a abordagem de avaliação por objetivos proposta por Ralph Tyler tornou-se predominante, caracterizando-se pela formulação precisa de objetivos comportamentais e verificação sistemática dos resultados alcançados. (Sousa, 1995)

Durante os anos 1980, em meio ao processo de redemocratização da sociedade brasileira e à elaboração da nova Constituição, emerge um movimento de revalorização da escola como espaço de disputas, tensões e também de possibilidades emancipadoras. Segundo Sousa (1995), ao mesmo tempo em que a escola se apresenta como lugar de reprodução das desigualdades culturais e econômicas, também pode ser compreendida como ambiente de contestação e transformação social. Nesse período, rompe-se com uma visão mecanicista do Estado como mero executor da vontade das elites, avançando-se para uma concepção que reconhece suas contradições internas. Isso permite analisar a escola como uma instituição que, embora inserida em uma estrutura social desigual, abriga possibilidades de resistência, e o "potencial de transformação política extremamente importante para o favorecimento de interesses majoritários e, portanto, para a construção da democracia, ainda que permeada pelas contradições próprias do sistema econômico e político" (Mello, 1983, p. 27, apud Sousa, 1995, p. 80).

A crítica às teorias reprodutivistas amplia o campo das ações possíveis na escola, como destaca Apple (1989, p. 182 apud Sousa, 1995, p. 81), ao afirmar que, se a cultura, o Estado e a economia são contraditórios, tais contradições se manifestam na própria escola,

vivenciadas por professores e alunos, o que abre margem para práticas pedagógicas mais engajadas e críticas.

Nesse mesmo período, a produção que tratava da avaliação como elemento presente no cotidiano escolar, com a função de subsidiar decisões no processo de escolarização, ganhou reconhecimento. A década de 1980 foi também o cenário do desenvolvimento de iniciativas que resultaram na estruturação de um sistema nacional de avaliação, uma vez que, os estudos realizados no âmbito do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (Edurural) serviram de base para a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), cujo teste-piloto foi aplicado em 1988 nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, e a primeira aplicação nacional ocorreu em 1990 e, em 1991, o sistema passou a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nomenclatura mantida até hoje.

Com a consolidação do Saeb, a avaliação educacional tornou-se uma responsabilidade da União, com o objetivo de contribuir para a definição de prioridades e para a melhoria da qualidade da educação básica. A avaliação passou, então, a ocupar papel central na formulação e implementação de políticas públicas educacionais, especialmente por exigência de organismos multilaterais para o financiamento das políticas. Tais avaliações se estruturaram metodologicamente a partir da análise dos objetivos pretendidos e dos resultados efetivamente alcançados, o que consolidou uma cultura de responsabilização (“*accountability*”) no interior das redes de ensino.

Em relação à avaliação da aprendizagem interna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que ela deve acompanhar o desempenho do aluno ao longo do processo escolar, promovendo o progresso contínuo nos conteúdos. A LDB prevê, ainda, mecanismos de flexibilização dos processos de promoção, como a aceleração de estudos para alunos com defasagem idade-série, o avanço na trajetória escolar mediante verificação do aprendizado, o aproveitamento de estudos concluídos com êxito e a recuperação paralela (Brasil, 1996).

Apesar dessa preocupação expressa na LDB, desde meados dos anos 1990, houve uma crescente ênfase nas avaliações externas em larga escala, utilizadas como ferramenta de monitoramento e prestação de contas dos investimentos públicos em educação. Em contrapartida, a avaliação interna da aprendizagem foi sendo progressivamente secundarizada, ainda que as escolas tenham sido convocadas a participar de avaliações externas municipais, estaduais e nacionais, os professores, muitas vezes sem formação adequada, continuavam com dificuldades técnicas para incorporar os dados dessas avaliações em sua prática pedagógica, o que, teoricamente, poderia fortalecê-los em termos de autoridade e tomada de decisões.

Diante da trajetória histórica da avaliação educacional no Brasil, evidencia-se um movimento de transição entre diferentes concepções e práticas, desde a mensuração técnica e classificatória até abordagens mais formativas e reflexivas. Nesse percurso, consolidam-se dois eixos fundamentais: a avaliação interna, realizada no âmbito das escolas por meio do acompanhamento contínuo da aprendizagem dos estudantes, e a avaliação externa, conduzida por órgãos governamentais em larga escala, com foco em diagnósticos sistêmicos e prestação de contas. A avaliação interna se vincula ao cotidiano pedagógico e busca subsidiar práticas de ensino, considerando as especificidades do contexto escolar, enquanto a avaliação externa, embora útil para o planejamento de políticas públicas, pode esvaziar o sentido formativo da avaliação quando utilizada de maneira punitiva ou desvinculada das realidades escolares. Assim, o desafio contemporâneo consiste em articular essas duas dimensões, de forma que a avaliação contribua efetivamente para o aprimoramento da educação, respeitando a autonomia docente e promovendo a equidade e a qualidade do ensino.

A formação de professores no Brasil tem passado por transformações ao longo da última década, orientada por uma série de normativas nacionais que buscam qualificar e uniformizar a preparação dos profissionais do magistério.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, definindo “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados” (BRASIL, 2015, art. 1º). Uma de suas contribuições foi consolidar uma estrutura base para os cursos de licenciatura, fixando a carga horária mínima de 3.200 horas e organizando o currículo em três núcleos:

- I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais (...)
 - II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino (...)
 - III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (...)
- (Brasil, 2015, p.12-13)

Nesse marco, a avaliação da aprendizagem foi mencionada como uma das atividades inerentes ao magistério, entendida não apenas como um procedimento técnico, mas como parte integrante da ação docente, relacionada ao acompanhamento contínuo do desenvolvimento do estudante e à reflexão crítica sobre o processo educativo.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), aborda que a formação docente deve assegurar “o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências

gerais previstas na BNCC-Educação Básica” (Brasil, 2019, art. 2º). Nessa resolução a avaliação é colocada como uma competência central, na dimensão da Prática Profissional: “Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino” (Brasil, 2019, p.8).

No entanto, algumas críticas importantes ao modelo apresentado pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 apontam para a padronização e tecnocratização excessivas na formação docente, que podem comprometer a autonomia profissional e a diversidade cultural e social das práticas educacionais. Conforme Ximenes e Melo (2022), a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) e a BNCC, ao buscarem uniformizar conteúdos e competências, tendem a subordinar a formação docente a princípios empresariais e neoliberais, resultando em uma racionalidade pedagógica pautada no controle do trabalho docente e na lógica do capital. Essa padronização, segundo as autoras, dificulta a reflexão crítica e a emancipação do professor enquanto sujeito político, além de reduzir a formação a uma dimensão instrumental e desprovida de intencionalidade pedagógica.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, por sua vez, revogou as duas anteriores e consolidou as Diretrizes Curriculares Nacionais em um texto atualizado. Ela mantém a carga horária de 3.200 horas, mas reintroduz e detalha uma estrutura de organização curricular em quatro núcleos: Formação Geral (880h), Aprofundamento de Conteúdos Específicos (1.600h), Atividades Acadêmicas de Extensão (320h) e Estágio Curricular Supervisionado (400h). A criação de um núcleo dedicado às atividades de extensão evidencia o reforço ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O perfil do egresso é descrito em vinte incisos, nos quais se percebe a manutenção do foco em competências. A competência avaliativa, por exemplo, está refletida no art. 10, inciso XIV, que determina que o egresso deve

conhecer e utilizar os diferentes tipos de avaliação educacional, bem como os limites e potencialidades de cada instrumento para dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz e replanejar suas práticas de ensino de modo a assegurar que as dificuldades identificadas; (Brasil, 2024, p. 8)

Essa trajetória normativa, de 2015 a 2024, evidencia um campo em constante disputa e redefinição sobre o que significa formar um professor. A explicitação da competência avaliativa na Resolução de 2024, com ênfase em devolutivas e no replanejamento, sinaliza uma tentativa de valorizar a dimensão formativa da avaliação, superando uma visão meramente classificatória.

Contudo, as críticas direcionadas ao modelo da BNC-Formação, como as de Ximenes e Melo (2022), permanecem como um ponto de atenção. O risco de que a lógica das

competências possa ser implementada de forma instrumental e tecnocrática ainda persiste. A tensão entre um modelo prescritivo, focado no controle de resultados, e uma formação que promova a reflexão crítica e a emancipação docente continua a ser um dos principais desafios.

3.2. Avaliação da Aprendizagem: Entre a Verificação e a Mediação Pedagógica

A palavra "avaliação" carrega uma ampla gama de conceitos que permeiam as relações sociais nas quais estamos inseridos, muitas vezes, seu uso é feito de forma equivocada, levando à atribuição de valores e comparações que não são apenas desnecessárias, mas podem ser prejudiciais à prática docente.

De acordo com Luckesi (2013) a origem etimológica da palavra "avaliação", derivada do latim *a-valere* (que significa "dar valor a"), já carrega em si um indicativo de sua função essencial: atribuir valor ou qualidade a algo, esse significado reflete uma dimensão fundamental do conceito de avaliação, que vai além de uma simples mensuração ou observação objetiva. Ao "dar valor" a um objeto, ato ou curso de ação, a avaliação se configura como um processo que envolve julgamentos e interpretações, sempre ancorados em critérios previamente definidos e em perspectivas subjetivas.

No entanto, o conceito de "avaliação" envolve mais do que a etimologia sugere, ele se refere a uma prática que atribui um valor, o que, por sua própria natureza, implica um posicionamento — seja ele positivo ou negativo — sobre o objeto avaliado. Esse processo de valoração pressupõe que o avaliador adote uma postura crítica e reflexiva, baseada em critérios que podem ser tanto qualitativos quanto quantitativos. Atribuir valor, portanto, não é apenas um ato técnico ou neutro; é também um ato que envolve intencionalidade e, muitas vezes, um julgamento ético (Luckesi, 2013). Essa dimensão ética é reforçada por estudos recentes, como os de Sousa e Lopes (2024), que argumentam que a avaliação não ocorre no vácuo, mas é atravessada por condicionantes institucionais e políticos que exigem do docente uma leitura atenta para não reproduzir desigualdades sob a aparência de neutralidade técnica.

Embora a prática avaliativa esteja consolidada nas instituições acadêmicas e escolares, isso não significa que esteja sendo aplicada de maneira adequada ou que esteja alinhada aos princípios de qualidade de ensino. Dessa forma, a avaliação precisa ser um processo reflexivo e formativo, que considere o contexto, as individualidades dos alunos e as diversas dimensões do aprendizado (Luckesi, 2013).

A compreensão desse aspecto mais amplo da avaliação, não focando apenas na pontuação dos estudantes se aproxima da diferenciação entre verificação e avaliação. De acordo com Luckesi (2013, p.75), “a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca”, ou seja, é definida como um processo que visa a constatação de resultados, onde o educador busca evidências do que o aluno aprendeu, geralmente por meio de testes, provas e outras formas de mensuração do conhecimento. Essa abordagem tem um caráter mais quantitativo, concentrando-se no produto final do aprendizado, ou seja, nos resultados obtidos pelos alunos em um determinado momento.

Em contraste, a avaliação é um processo mais amplo e qualitativo, que não se limita a medir o que foi aprendido, mas busca entender o porquê dos resultados, considerando o contexto em que o aluno está inserido. Nesse sentido, Luckesi (2013, p. 75) afirma que “o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão” e isso implica uma reflexão crítica e uma análise do processo de aprendizagem, onde o educador deve considerar não apenas os resultados obtidos, mas também as circunstâncias que influenciam o desempenho do aluno.

Dessa forma, a avaliação se torna um instrumento para promover o desenvolvimento do estudante, uma vez que permite identificar suas potencialidades e limitações, além de orientar as práticas pedagógicas de maneira mais eficaz. De acordo com esses pressupostos, a avaliação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento que subsidia e aprimora a prática docente, se inserindo em um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, funcionando de forma dinâmica e integrada ao processo de ensino e aprendizagem, diferentemente da simples verificação de resultados.

Segundo Hoffmann (2001, p.15),

são necessárias a tomada de consciência e a reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados, porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa. A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.

De acordo com a autora, a avaliação é um componente inerente e indissociável do processo de aprendizagem, quando este é entendido como problematização, questionamento e reflexão contínua sobre a ação pedagógica. Nesse sentido, a avaliação não pode ser vista apenas como um momento pontual de verificação de resultados, mas sim como um processo dialógico e dinâmico, que envolve a reflexão constante e crítica tanto do educador quanto do educando.

A avaliação é a própria reflexão transformada em ação, pois, a partir da análise do que foi observado no processo de ensino e aprendizagem, o educador toma decisões que impulsionam novas reflexões e ajustes em sua prática. Esse ciclo de ação-reflexão-ação cria um movimento contínuo de aprimoramento, no qual o ato de avaliar não se limita a um fim em si mesmo, mas serve como uma ferramenta de orientação e transformação pedagógica. Avaliar, nesse contexto, é contribuir ativamente para o desenvolvimento do aluno, oferecendo devolutivas que alimentam seu processo de construção de conhecimento (Hoffmann, 2001).

A forma como o professor planeja e desenvolve as aulas se articula com a forma como ele avalia, Hoffmann (2001) aponta os problemas que cercavam a avaliação escolar nas décadas de 80 e 90, e como as pesquisas recentes² reafirmam tais problemas, pode se afirmar que não houve uma mudança significativa nas práticas avaliativas realizadas pelos professores.

A perspectiva de avaliação mediadora defendida por Hoffmann (2001) demanda uma dedicação considerável de atenção aos estudantes, compreender os caminhos que os levaram ao erro, estar receptivo aos seus pontos de vista, apresentar-lhes indagações que os oriente na direção da construção de uma autonomia intelectual.

O erro lido em sua lógica, as hipóteses preliminarmente construídas pelo aluno “o ainda não, mas pode ser” são elementos dinamizadores da ação avaliativa enquanto mediação, elementos significativos na discussão, contra-argumentação e elaboração de sínteses superadoras. (Hoffmann, 2001, p.79)

Nesse caso, Hoffmann (2001) enfatiza o papel central do erro e das hipóteses preliminares do aluno como partes fundamentais da avaliação formativa. Em vez de tratar o erro como algo a ser punido ou corrigido de forma imediata e mecânica, ele é visto como um ponto de partida para a construção do conhecimento. A lógica "ainda não, mas pode ser" sugere que o aluno está em um processo de aprendizagem, e que seus erros e tentativas preliminares devem ser valorizados como parte desse caminho.

Essa abordagem dinamiza a ação avaliativa ao tratar o erro como um elemento que promove a reflexão, a discussão e a contra-argumentação, permitindo que o aluno participe ativamente do processo. Ao usar o erro como meio para questionar, debater e construir novas sínteses, o professor atua como mediador, guiando o estudante para uma compreensão mais profunda e autônoma do conteúdo. Nessa mesma linha de raciocínio, Fernandes (2021) atualiza o debate ao propor que a avaliação deve transitar de uma lógica "da" aprendizagem

²Exemplos podem ser encontrados em Freitas (2019), Oliveira; Jesus; Borges (2019) e Siqueira; Freitas; Alavarse (2021).

para uma lógica "para" a aprendizagem (*assessment for learning*), onde o erro e o *feedback* não são eventos terminais, mas ferramentas pedagógicas contínuas que regulam o ensino e empoderam o estudante.

A avaliação da aprendizagem pode ser dividida em três funções: diagnóstica, somativa e formativa. A avaliação diagnóstica ocorre antes do início de uma unidade de ensino e objetiva levantar o conhecimento prévio dos estudantes, a avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo *feedbacks* constantes que auxiliam na correção das dificuldades e a melhora do desempenho, já a avaliação somativa acontece no final do período da unidade de ensino e visa mensurar o aprendizado geral dos estudantes em relação aos objetivos de ensino. Apesar desses três tipos de avaliação serem complementares, as práticas avaliativas que ocorrem nas escolas são majoritariamente somativas, ou seja, acontecem quando não é possível uma atuação do professor para sanar as dificuldades dos alunos. Para Libâneo (2006, p. 197),

A prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada sobretudo por reduzir-se à sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas. Os professores não têm conseguido usar os procedimentos de avaliação que, sem dúvida, implicam o levantamento de dados por meio de testes, trabalhos escritos etc. - para atender a sua função educativa.

A avaliação deve ter uma função educativa, ou seja, deve servir para orientar o processo de ensino-aprendizagem, diagnosticar as necessidades dos alunos, verificar os resultados alcançados e propor ações de melhoria, e é preciso que os professores utilizem diferentes instrumentos e técnicas de avaliação, que sejam coerentes com os objetivos educacionais e que permitam uma análise qualitativa do desempenho dos alunos. A avaliação atua também sobre o planejamento e trabalho docente, pois “ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho” (Libâneo, 2006, p.201).

Libâneo (2006, p. 205) considera que a “avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”, como um conhecimento didático a avaliação deve estar na formação básica dos professores e fazer parte dos seus currículos de formação inicial.

Para Perrenoud (1999), a avaliação, tal como historicamente praticada nas escolas, está intimamente ligada à lógica de seleção e classificação dos estudantes. Em seu entendimento, a escola tradicional utiliza a avaliação como instrumento para criar hierarquias entre os alunos, baseando-se em normas fixas de excelência, geralmente determinadas pelo desempenho dos

melhores estudantes ou pelas expectativas implícitas dos professores. Assim, mais do que contribuir para a aprendizagem, a avaliação muitas vezes se transforma em um mecanismo de exclusão e reprodução de desigualdades sociais. Perrenoud (1999, p. 11) afirma:

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

Diante dessa crítica, o autor propõe uma mudança de paradigma: a transição de uma avaliação classificatória para uma avaliação formativa, centrada na aprendizagem e no desenvolvimento de competências. Isso exige que o professor atue de maneira mais sensível, analisando o percurso dos alunos, identificando suas dificuldades específicas e oferecendo intervenções pedagógicas adequadas. A avaliação deixa, então, de ser um fim em si mesma, passando a ser parte integrante de um processo de ensino reflexivo, planejado e ético.

Perrenoud (1999) destaca que, para que a avaliação seja realmente formativa, é necessário que ela seja incorporada ao cotidiano da sala de aula, permitindo ajustes contínuos nas estratégias de ensino. Esse tipo de avaliação não apenas informa o professor, mas também o próprio aluno, ajudando-o a compreender seus erros e acertos, a construir autonomia e a se engajar mais ativamente no seu processo de aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma avaliação que ensina, não apenas que mede.

Complementando esse olhar crítico sobre as práticas avaliativas, Silva (1992) discute como os discursos sobre avaliação ainda reproduzem modelos meritocráticos e excludentes. Segundo o autor, mesmo com avanços no discurso pedagógico sobre avaliação formativa, na prática escolar o modelo punitivo ainda prevalece. A avaliação, muitas vezes, continua sendo utilizada como instrumento de controle, reforçando a lógica de padronização e culpabilização dos alunos pelos seus fracassos escolares.

Silva (1992) ressalta que pensar a avaliação como prática democrática e emancipatória requer repensar a própria organização da escola, os tempos e espaços escolares, os objetivos da educação e o papel do professor como mediador da aprendizagem. Nessa perspectiva, avaliar não é apenas um ato técnico, mas político e ético, pois implica escolhas sobre o que considerar relevante, como julgar e para que utilizar os resultados obtidos.

A partir dessas reflexões, observa-se que a avaliação educacional deve ser compreendida como um processo dialógico, contínuo e contextualizado, que visa à formação integral do estudante. O professor, ao assumir uma postura avaliativa crítica, deixa de ser um

mero aplicador de instrumentos e passa a ser um pesquisador de sua prática, utilizando os dados da avaliação como subsídios para reorientar o ensino e promover a equidade educacional.

Conforme argumenta Perrenoud (1999), a transformação da avaliação escolar exige formação docente sólida, condições institucionais favoráveis e disposição para abandonar práticas sedimentadas que privilegiam a nota em detrimento da aprendizagem. Trata-se de um movimento que requer intencionalidade, compromisso com a justiça social e a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

Luckesi (2013), Hoffmann (2001), Perrenoud (1999), Libâneo (2006) e Silva (1992) convergem para uma crítica às práticas tradicionais, classificatórias e punitivas, ainda amplamente presentes no cotidiano escolar. A eles somam-se as contribuições contemporâneas de Sousa e Lopes (2024) e Fernandes (2021), que reiteram a urgência de uma formação docente que instrumentalize o professor para práticas avaliativas que articulem as dimensões da aprendizagem, institucional e de larga escala, visando a superação das desigualdades educacionais.

Em diferentes abordagens, esses autores defendem uma avaliação com função formativa, voltada para o desenvolvimento integral do estudante e para o aprimoramento da prática pedagógica. Avaliar, nesse contexto, não é apenas mensurar resultados, mas compreender processos, reconhecer trajetórias, valorizar os erros como parte da aprendizagem e intervir pedagogicamente de forma ética, crítica e intencional.

A avaliação deixa de ser um ato isolado e burocrático para assumir um papel central na mediação entre ensino e aprendizagem, exigindo do professor uma postura reflexiva, investigativa e sensível às singularidades dos alunos. A superação do modelo tecnicista e classificatório de avaliação passa, portanto, pela reconfiguração do papel docente.

3.3. A avaliação na formação do professor

No exercício da docência, o papel do professor como avaliador é um dos aspectos mais delicados e significativos de sua prática profissional, uma vez que o ato de avaliar não é apenas aplicar provas ou atribuir notas, mas um processo complexo que exige formação, reflexão, sensibilidade e compromisso ético. Nessa direção, Sousa e Lopes (2024) alertam que a avaliação, longe de ser um ato isolado, reflete as concepções pedagógicas do docente e

impacta diretamente a construção da autoimagem dos estudantes e suas trajetórias de sucesso ou fracasso escolar.

A forma como o professor compreende e realiza a avaliação está diretamente ligada à sua identidade profissional, construída ao longo da vida por meio de experiências, saberes adquiridos e contextos educacionais diversos. Nesse sentido, pensar o professor enquanto avaliador implica considerar não apenas os aspectos técnicos do ato de avaliar, mas também sua dimensão formativa, política e relacional, que exige do docente um olhar atento às singularidades dos estudantes e um domínio teórico-metodológico que o capacite a transformar a avaliação em uma prática educativa verdadeiramente emancipadora.

Segundo Marcelo (2009), a identidade profissional se relaciona com a forma como os professores se percebem e se definem como profissionais do ensino, essa percepção evolui ao longo da carreira, influenciada por diversos fatores, como a escola, as reformas educacionais, os contextos políticos, as crenças, os valores, os conhecimentos e as experiências dos profissionais. Complementando essa visão, Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) destacam que, na ausência de uma formação sólida em avaliação, a identidade do professor tende a se ancorar na reprodução de modelos vivenciados enquanto aluno, perpetuando práticas sem a devida crítica pedagógica.

Nesse sentido, a identidade profissional do professor é uma construção complexa, fluida e moldada ao longo do tempo por uma série de influências e experiências, que começam antes mesmo da formação inicial, haja vista que ao entrar na universidade os estudantes já possuem diversas experiências com professores, que podem levar como referências positivas ou negativas para a sua prática profissional. Desse modo, todos têm alguma familiaridade com a avaliação, pois ela faz parte de toda a trajetória escolar e social, o que não significa que essas vivências devam subsidiar teoricamente as práticas avaliativas dos professores.

Freitas (2019, p.44) afirma que

a complexidade do ato de avaliar e a responsabilidade que esse ato carrega em si requerem uma competência técnica específica que, sem a devida formação, podem gerar equívocos na prática e consequências indesejáveis que ultrapassam inclusive a vida acadêmica dos estudantes.

Com isso, se torna necessário um aprofundamento dos docentes na área, uma vez que avaliar a aprendizagem não é uma tarefa simples ou trivial, mas envolve aspectos éticos, pedagógicos e técnicos, e a falta de uma base sólida e teórica sobre a avaliação pode acarretar equívocos que irão impactar a vida dos estudantes, principalmente quando esta base não

problematiza as experiências prévias dos futuros professores, uma vez que tais experiências, muitas vezes marcadas por práticas avaliativas tradicionalmente classificatórias, punitivas ou excludentes, tendem a ser naturalizadas e reproduzidas na atuação docente.

Nesse contexto, é essencial que a formação de professores promova espaços de reflexão que possibilitem a ressignificação das concepções construídas ao longo da trajetória escolar. Isso exige que a avaliação seja abordada como um objeto de estudo complexo, passível de debate, tensionamento e reconstrução conceitual. Segundo Perrenoud (1999), é preciso formar professores capazes de construir dispositivos avaliativos coerentes com uma pedagogia centrada no desenvolvimento das competências dos alunos, o que demanda, por parte dos docentes, não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade social, responsabilidade ética e intencionalidade formativa.

Ao dissertar sobre os saberes docentes e a formação profissional, Tardif (2014) aponta quatro saberes que embasam a profissão docente: saberes da formação profissional, que são os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, ensinados pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, que são os saberes dos diversos campos do conhecimento, estruturados em disciplinas pela instituição universitária; saberes curriculares, que são os saberes selecionados e definidos pela instituição escolar; e saberes experienciais, que são os saberes que surgem da experiência e são validados por ela.

Os saberes da formação profissional devem, para Tardif (2014), incorporar saberes profissionais efetivamente utilizados no cotidiano do trabalho docente, de modo que sirvam como uma base teórica que se relacionará com a prática profissional dos professores. Por ser inerente à profissão docente, a avaliação da aprendizagem escolar deveria estar incluída nos saberes da formação profissional, ou seja, nos cursos de licenciatura.

A formação inicial do docente não ocorre de forma homogênea e reflete diferentes concepções, distinguindo-se conforme os modelos formativos adotados pelas instituições (Mizukami et al., 2002). Há, nesse campo, posições divergentes: algumas defendem uma formação centrada em teorias e técnicas das ciências da educação com posterior aplicação prática, enquanto outras propõem uma abordagem que valorize o estudante como sujeito ativo de sua formação, articulando teoria e prática por meio da reflexão sobre a ação docente. Para Imbernón (2002), é essencial que o futuro professor seja protagonista de sua aprendizagem, sendo exposto a situações formativas que possibilitem a apropriação crítica de conceitos e a transposição desses conhecimentos para contextos pedagógicos reais, aproximando-se das demandas concretas da profissão, esse modelo formativo contrasta com abordagens

tradicionalistas, nas quais o aluno é visto como mero receptor de conteúdos, cabendo-lhe organizá-los autonomamente para posterior uso na prática.

Entre as necessidades formativas mais urgentes está o preparo do professor para o exercício da avaliação. Formar o avaliador requer mais do que oferecer conteúdos sobre ensino e aprendizagem: demanda práticas reflexivas no próprio ato de avaliar, processo complexo que exige habilidades específicas. Isso implica dominar as diferentes concepções que fundamentam as práticas avaliativas e compreendê-las em sua indissociabilidade com o processo de ensino-aprendizagem (Imbernón, 2002). No entanto, observa-se que a formação inicial ainda privilegia os aspectos relacionados ao ensino em detrimento da avaliação da aprendizagem, frequentemente tratada como uma atividade secundária ou meramente burocrática. Segundo Lüdke e Mediano (2002), a avaliação, quando discutida, é muitas vezes reduzida a procedimentos técnicos e rotineiros, sem aprofundamento teórico ou problematização de suas implicações pedagógicas.

Essa fragilidade da formação em avaliação tende a reforçar práticas vivenciadas durante a trajetória escolar dos futuros professores. Como afirma Imbernón (2002), a experiência prévia como aluno — sujeito constantemente avaliado — pode deixar marcas profundas, que se mostram mais influentes do que a própria formação técnica oferecida pelos cursos de licenciatura. Assim, práticas avaliativas acríticas e descontextualizadas são frequentemente reproduzidas no exercício docente, perpetuando uma cultura avaliativa excludente e punitiva.

3.4. A Especificidade da Avaliação no Ensino de Língua Portuguesa

A discussão sobre avaliação educacional, conforme apresentada nos tópicos anteriores, evidencia um consenso teórico em torno da necessidade de superar paradigmas classificatórios em favor de práticas formativas, diagnósticas e emancipatórias. Autores como Luckesi (2013), Hoffmann (2001) e Fernandes (2021) oferecem o alicerce ético-político para compreendermos por que avaliar: para promover a aprendizagem e não para selecionar os aptos. No entanto, quando transpomos essa discussão para o contexto específico do componente curricular de Língua Portuguesa, deparamo-nos com um desafio de outra ordem: como avaliar um objeto de conhecimento que é, por natureza, fluido, subjetivo e socialmente marcado, como a linguagem?

A avaliação no ensino de língua materna carrega um lastro histórico de punição e estigmatização que precede e, muitas vezes, resiste às inovações pedagógicas.

Tradicionalmente, avaliar em Língua Portuguesa foi sinônimo de verificar o domínio da norma-padrão e da nomenclatura gramatical. Essa prática, que Antunes (2003) denomina "caça ao erro", institui uma "gramática do erro" onde o texto do aluno não é lido como uma produção de sentidos, mas como um campo onde o professor-corretor busca desvios ortográficos, sintáticos e morfológicos para descontar pontos. Nessa lógica, a avaliação opera por subtração: o aluno começa com a nota máxima e vai perdendo décimos a cada "erro" cometido, o que reforça uma concepção de língua como estrutura estática e do ensino como transmissão de regras prescritivas.

Esse modelo tradicional entra em colapso teórico com a virada pragmática e discursiva no ensino de línguas, impulsionada a partir das décadas de 1980 e 1990 pela Linguística Textual, pela Sociolinguística e pela Linguística Aplicada. Quando os documentos oficiais (como os PCNs e, mais recentemente, a BNCC) e as teorias de aprendizagem deslocaram o foco do ensino da frase descontextualizada para o texto e para as práticas sociais de linguagem, a avaliação perdeu seu lugar seguro. Se o objetivo não é mais apenas ensinar a classificar orações, mas sim formar leitores competentes e produtores de textos eficazes em diferentes esferas sociais (Marcuschi, 2008), os instrumentos tradicionais de verificação – o ditado, a análise sintática de frases soltas, a prova de múltipla escolha sobre regras gramaticais – tornam-se insuficientes, quando não obsoletos.

Instala-se, então, o que temos chamado nesta pesquisa de "paradoxo formativo": o professor de Língua Portuguesa, formado sob a égide das teorias críticas da educação, recusa eticamente a postura do "caçador de erros", compreendendo que ela é excludente e redutora. No entanto, muitas vezes lhe faltam os instrumentos técnicos e metodológicos para avaliar a competência comunicativa e discursiva. Como avaliar a coerência de um texto argumentativo? Quais critérios utilizar para julgar a adequação de um gênero oral formal? Como diagnosticar a proficiência leitora para além da decodificação superficial? A ausência de respostas técnicas para essas perguntas nos cursos de formação inicial acaba por empurrar o docente de volta às práticas tradicionais, não por convicção ideológica, mas por desamparo metodológico.

A especificidade da avaliação em Língua Portuguesa reside na necessidade de lidar com a variação linguística e com a adequação discursiva. Diferentemente de outras áreas onde o erro pode ser mais facilmente objetivado (como um erro de cálculo), na linguagem, o "erro" é frequentemente uma questão de inadequação ao contexto, ao gênero ou ao interlocutor. Antunes (2003) argumenta que a escola precisa substituir a obsessão pelo "certo e errado",

baseada numa gramática normativa idealizada, pela noção de "adequado e inadequado". Avaliar, nessa perspectiva, é diagnosticar se o estudante foi capaz de mobilizar os recursos linguísticos necessários para atingir seu objetivo comunicativo em uma situação específica.

Isso implica uma mudança nos objetos de avaliação. Em vez de avaliar apenas o domínio do código (ortografia e gramática), a avaliação deve incidir sobre as competências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística de forma integrada. Segundo Marcuschi (2008), o trabalho com gêneros textuais exige que a avaliação considere as condições de produção do discurso. Se o aluno escreve um artigo de opinião, a avaliação não pode se restringir à crase e à concordância; ela precisa verificar se a tese foi bem formulada, se os argumentos são consistentes, se há contra-argumentação, se o registro é adequado ao público-alvo e ao suporte de circulação.

Essa complexidade exige que o professor domine a construção de critérios e rubricas de avaliação específicos para cada proposta. Não existe uma "régua" única para avaliar todos os textos. Um conto fantástico e um requerimento administrativo demandam critérios de avaliação distintos, pois mobilizam capacidades de linguagem distintas. A formação inicial, ao não instrumentalizar o professor para a construção desses critérios, contribui para a manutenção de correções impressionistas e subjetivas, onde a nota é atribuída com base na "intuição" do docente ou na gramática do texto, ignorando a complexidade da construção discursiva.

No eixo da leitura, a avaliação enfrenta o desafio de tornar visível um processo que é, essencialmente, cognitivo e interno. Tradicionalmente, a escola avaliava a leitura por meio da leitura em voz alta (focada na prosódia e na fluência) ou por meio de perguntas de localização de informações explícitas no texto. Embora essas habilidades sejam importantes, elas não cobrem o espectro do letramento necessário para a cidadania contemporânea.

Estudos recentes, como os de Cechella e Oliveira (2023), apontam que a avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa precisa incorporar estratégias para diagnosticar a capacidade de inferência, a identificação de implícitos e pressupostos, a distinção entre fato e opinião e a percepção da intencionalidade do autor. Avaliar a leitura significa, portanto, investigar como o aluno constrói sentidos.

Nesse sentido, a avaliação formativa ganha relevância crucial. Provas de leitura que apenas contabilizam acertos e erros pouco informam sobre as dificuldades reais do estudante.

O professor precisa dispor de instrumentos que lhe permitam perceber onde a compreensão falhou: foi uma lacuna de vocabulário? Foi falta de conhecimento prévio sobre o tema? Foi dificuldade em estabelecer coesão referencial? Sem esse diagnóstico preciso, a intervenção pedagógica torna-se genérica e ineficaz. A avaliação da leitura deve ser, antes de tudo, uma avaliação de processos de compreensão, e não apenas de produtos (respostas certas).

É no eixo da produção textual (escrita) que a tensão entre a avaliação tradicional e a avaliação formativa se torna mais evidente. A prática convencional de "tomar a redação", levá-la para casa, marcar os erros em vermelho e devolver com uma nota final é, segundo Suassuna (2021), uma prática estéril. Ela cumpre uma função burocrática de atribuição de notas, mas falha em sua função pedagógica de ensinar a escrever. O aluno raramente lê os comentários do professor; ele olha a nota e descarta o texto, perpetuando suas dificuldades para a próxima produção.

A virada metodológica proposta por autores como Geraldi (desde a década de 1990) e atualizada por pesquisadores como Suassuna (2021) e Antunes (2003) propõe deslocar o foco da correção para a reescrita. Nessa perspectiva, a avaliação não é o ponto final da produção, mas uma etapa intermediária. O professor deixa de ser um "caçador de erros" para atuar como um leitor qualificado e um interlocutor. A avaliação assume a forma de bilhetes, comentários ou rubricas que apontam problemas textuais (de coerência, coesão, progressão temática) e sugerem caminhos para que o próprio aluno reformule seu texto.

Suassuna (2021) destaca que a avaliação textual deve ser "interativa e prospectiva". Interativa porque estabelece um diálogo entre autor (aluno) e leitor (professor); prospectiva porque aponta para o futuro do texto (a reescrita). Essa abordagem alinha-se perfeitamente ao conceito de avaliação formativa de Fernandes (2021), onde o *feedback* é central para a regulação da aprendizagem. No entanto, para realizar essa avaliação interativa, o professor precisa de um saber técnico apurado: ele precisa saber diagnosticar problemas textuais que vão além da superfície gramatical e precisa saber comunicar esses problemas de forma que o aluno compreenda e consiga operar a mudança.

Aqui reside, novamente, uma lacuna na formação. Muitos professores não aprenderam a "corrigir" textos dessa maneira na universidade. Suas experiências como alunos foram marcadas pela caneta vermelha corretiva. Sem vivenciar práticas de reescrita e sem estudar teorias de avaliação textual na licenciatura, eles tendem a reproduzir o modelo corretivo-punitivo, mesmo sabendo que ele é pouco eficaz. A avaliação torna-se, assim, um momento

de frustração mútua: o professor se exaure corrigindo pilhas de textos que não melhoram, e o aluno se frustra recebendo notas baixas sem entender como progredir.

Se a avaliação da escrita é problemática, a avaliação da oralidade é frequentemente inexistente ou assistemática. Embora os documentos oficiais preconizem o ensino dos gêneros orais (seminários, debates, entrevistas), a prática escolar ainda privilegia massivamente a cultura escrita. Quando a oralidade é avaliada, muitas vezes o é sob critérios comportamentais (postura, tom de voz, "desinibição") ou, novamente, sob a ótica da correção gramatical (evitar gírias, concordância na fala).

Marcuschi (2008) e outros teóricos do ensino de língua alertam que a oralidade possui características próprias e não pode ser avaliada com a mesma régua da escrita. Avaliar a oralidade exige compreender a dinâmica da fala em interação, os turnos de fala, a negociação de sentidos, a prosódia como recurso argumentativo. A falta de instrumentos específicos para avaliar a competência oral reflete, mais uma vez, a fragilidade técnica da formação docente. O professor não avalia porque não sabe o que avaliar nem como registrar essa avaliação de forma objetiva. Como resultado, a oralidade permanece como um "conteúdo fantasma" nos currículos e, conseqüentemente, fora dos processos avaliativos formais.

A análise da especificidade da avaliação em Língua Portuguesa leva a concluir que a dimensão ética (querer avaliar para incluir) é condição necessária, mas não suficiente, para a transformação das práticas. É preciso articular o compromisso político da avaliação democrática (Luckesi, 2013; Sousa e Lopes, 2024) com a competência técnica da Linguística Aplicada.

O professor de Língua Portuguesa precisa dominar o funcionamento da avaliação: saber construir provas que avaliem a leitura inferencial, saber elaborar grades de correção que contemplem as dimensões discursivas do texto, saber gerenciar processos de reescrita, saber documentar o desenvolvimento da oralidade. Sem esse domínio instrumental, o discurso da avaliação formativa corre o risco de tornar-se vazio ou meramente retórico.

Gomes, Fernandes e Sousa (2021) alertam que as políticas de avaliação impactam diretamente o currículo e a formação. No caso da Língua Portuguesa, isso é visível na pressão das avaliações externas (como o Saeb e o Enem). Essas avaliações, embora limitadas (geralmente focadas em leitura por meio de múltipla escolha e uma redação dissertativa padronizada), acabam por ditar o "que conta" como saber válido. Se a formação inicial não preparar o professor para analisar criticamente esses instrumentos e para construir práticas

avaliativas internas mais ricas e diversificadas, ele acabará refém da lógica dos testes padronizados, reduzindo o ensino de língua ao treinamento para a prova.

Superar a "gramática do erro" exige, portanto, uma formação que integre a teoria da avaliação (campo da Pedagogia) com a teoria da linguagem (campo das Letras). É nesse cruzamento que se situa a possibilidade de uma práxis avaliativa que seja, ao mesmo tempo, tecnicamente rigorosa e humanamente emancipadora.

A avaliação em Língua Portuguesa, quando bem conduzida, não é o momento de verificar o que faltou, mas de mapear as possibilidades de dizer e de ser do estudante. É, em última instância, uma avaliação da capacidade do sujeito de agir no mundo pela linguagem. E para avaliar essa capacidade, a caneta vermelha e a contagem de erros gramaticais são instrumentos, definitivamente, insuficientes.

4. LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O TEMA

A revisão bibliográfica configura-se como etapa fundamental do processo científico, pois fornece o embasamento teórico que sustentará toda a pesquisa, influenciando suas demais fases. Esse processo engloba atividades sistemáticas de levantamento, seleção, organização e armazenamento de informações pertinentes à investigação (AMARAL, 2007).

No caso específico desta pesquisa, para a sistematização do conhecimento produzido sobre formação docente para avaliação educacional, foi realizado mapeamento das pesquisas acadêmicas desenvolvidas no país.

Esta seção apresenta o processo metodológico de identificação, seleção e organização dos trabalhos que compõem o corpus de análise, explicitando os critérios e procedimentos adotados para garantir a pertinência e representatividade do material selecionado.

4.1. Identificação e seleção dos trabalhos acadêmicos

Para identificar a produção acadêmica relevante sobre o tema, foi realizada uma busca no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando o termo "formação para avaliação". Essa busca inicial retornou 134 trabalhos, os quais passaram por um processo de triagem para selecionar apenas aqueles alinhados ao escopo da pesquisa. Desse total, 119 trabalhos foram excluídos por não abordarem diretamente a avaliação educacional, focando em temas como formação em avaliação na área da saúde, formação continuada de professores sem relação específica com avaliação, cursos livres ou outras temáticas não relacionadas ao objeto de estudo, após essa filtragem, restaram 15 trabalhos, que compõem o corpus da pesquisa.

Posteriormente, foi conduzida uma nova busca no repositório institucional da Universidade Federal de Lavras (UFLA), empregando o termo "avaliação educacional". Essa consulta resultou em 142 trabalhos, dos quais apenas dois se relacionavam diretamente com a formação inicial de professores para avaliação escolar, sendo também incorporados à pesquisa.

Após esse processo de triagem, consolidou-se um corpus final composto por 17 trabalhos, que foram analisados considerando suas contribuições para a compreensão da formação docente em avaliação educacional. O critério de seleção priorizou estudos que abordassem especificamente a preparação de professores para as práticas avaliativas no contexto escolar.

4.2. Sistematização e análise dos trabalhos encontrados

A fim de compreender como a temática da avaliação da aprendizagem tem sido abordada na produção acadêmica recente, realizou-se uma sistematização dos trabalhos encontrados no BDTD e no repositório institucionais dos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Lavras. Essa etapa visou não apenas agrupar as produções por tipo de publicação, mas também identificar tendências em relação às metodologias adotadas, aos referenciais teóricos utilizados e à distribuição temporal das pesquisas.

A seguir, apresentam-se os resultados dessa sistematização, iniciando pela identificação dos tipos de trabalhos (teses e dissertações) e dos respectivos autores, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2- Agrupamento dos trabalhos por tipo de publicação

Tipo de Documento	Quantidade de trabalhos encontrados	Autores (Nome e Ano)
Tese	5	Freitas (2019), Almeida (2015),

		Retamal (2020), Silva (2019), Tavares (2008)
Dissertação	12	Carvalho (2016), Moreira (2021), Santos, Adriana (2024), Oliveira (2007), Bisconsini (2013), Ferreira (2022), Silva, Isabela (2024), Alves (2007), Santos (2021), Carvalho (2012), Caproni (2024), Veiga (2023)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A revisão das 17 produções acadêmicas selecionadas revela uma predominância significativa de dissertações de mestrado, que somam 12 trabalhos, frente a 5 teses de doutorado. Esse dado indica que o tema da formação docente para a avaliação da aprendizagem tem sido explorado, sobretudo, no âmbito dos programas de pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado, refletindo o caráter aplicado e formativo das pesquisas nessa área.

Entre as teses identificadas, destacam-se as de Freitas (2019) e Almeida (2015), que aprofundam o debate sobre as lacunas na formação docente em avaliação educacional. A tese de Almeida apresenta uma abordagem inovadora ao incorporar os referenciais da complexidade e da transdisciplinaridade, enquanto Freitas analisa os impactos dessas lacunas nas práticas avaliativas cotidianas dos professores, evidenciando desafios persistentes na consolidação de uma cultura avaliativa formativa. Além dessas, as teses de Retamal (2020) e Silva (2019) também contribuem para o campo ao discutir a relação entre a formação inicial e a realidade das práticas avaliativas escolares, ressaltando as tensões entre o que é ensinado nos cursos de licenciatura e o que se efetiva no cotidiano docente. Já a pesquisa de Tavares (2008), uma das mais antigas do corpus, propõe reflexões sobre a formação de docentes para uma avaliação a serviço da aprendizagem, antecipando discussões que seriam retomadas com maior intensidade na década seguinte.

Em relação ao período de publicação, observa-se uma concentração expressiva de trabalhos a partir da segunda década dos anos 2000, com destaque para o intervalo entre 2019 e 2024, que reúne 10 das 17 publicações. Esse recorte cronológico indica um aumento recente no interesse acadêmico pela temática, provavelmente impulsionado pelas reformas curriculares na formação docente, pela ampliação dos cursos de licenciatura e pelo fortalecimento das discussões sobre avaliação formativa e práticas inclusivas na escola.

No que se refere às metodologias utilizadas nas pesquisas analisadas, observa-se uma predominância clara de abordagens qualitativas, como demonstrado no Quadro 3. Essa

preferência metodológica pode estar alinhada à natureza dos objetos investigados — como concepções de avaliação, práticas pedagógicas, estrutura curricular e processos formativos — que exigem uma compreensão aprofundada de contextos educacionais, sujeitos e significados atribuídos à prática avaliativa.

Quadro 3- Caracterização da metodologia das pesquisas analisadas

Autor (Ano)	Tipo de Pesquisa	Metodologia / Estratégias
Silva (2019)	Qualitativa	Análise documental, questionário, entrevistas e grupos focais
Tavares (2008)	Qualitativa	Pesquisa-ação Seminários, entrevistas, análise documental e grupo focal
Carvalho (2016)	Quanti-Quali	Escala Likert, entrevistas, análise fatorial e hermenêutica-fenomenológica
Moreira (2021)	Qualitativa	Análise documental, questionário e entrevistas com ATD e Iramuteq
Santos (2024)	Qualitativa	Metodologia da Problematização com Arco de Maguerez
Freitas (2019)	Quanti-Quali	Revisão de literatura, análise documental e questionário aplicado a 1.083 professores
Almeida (2015)	Qualitativa	Estudo de caso Entrevistas semiestruturadas e análise documental
Oliveira (2007)	Qualitativa	Entrevistas semiestruturadas com professores e alunos
Bisconsini (2013)	Qualitativa	Questionário, entrevistas e análise de conteúdo
Retamal (2020)	Qualitativa	Questionários, entrevistas, grupos focais e análise com NVivo
Ferreira (2022)	Qualitativa	Curso formativo, questionários, videogravações e ATD
Silva (2024)	Qualitativa	Observação, ação

		planejada e análise de documentos e aulas
Alves (2007)	Qualitativa	Estudo de caso Análise documental e questionários aplicados a alunos da EaD
Santos (2021)	Qualitativa	Entrevistas semiestruturadas e Análise Textual Discursiva (ATD)
Carvalho (2012)	Quanti-Quali	Questionários com 350 sujeitos e análise comparativa entre turnos
Caproni (2024)	Qualitativa	Análise documental e revisão bibliográfica de PPCs e matrizes curriculares
Veiga (2023)	Qualitativa	Análise documental de PPCs e disciplinas dos cursos de Pedagogia

Fonte: Elaborado pelo autor

Entre os trabalhos qualitativos, observa-se uma variedade de estratégias metodológicas, muitas investigações utilizaram entrevistas semiestruturadas, análises documentais, grupos focais, observações de aulas, além de procedimentos analíticos específicos como a Análise Textual Discursiva (ATD), como visto em Ferreira (2022), Moreira (2021) e Santos (2021).

Algumas pesquisas, como as de Freitas (2019) e Carvalho (2016), adotaram uma abordagem mista (quali-quanti), conjugando a análise qualitativa com instrumentos quantitativos, como escalas do tipo Likert, análise estatística descritiva, qui-quadrado e análise fatorial, essa combinação teve como objetivo ampliar a robustez dos dados empíricos, aliando a profundidade interpretativa da abordagem qualitativa à generalização e mensuração características da abordagem quantitativa.

Outro tipo de estudo identificado é a pesquisa-ação, adotada por Tavares (2008), que buscou intervir no processo formativo de docentes ao mesmo tempo em que investigava suas concepções e práticas de avaliação, esse tipo de pesquisa é pertinente à área da educação, pois integra a dimensão investigativa com o compromisso com a transformação da prática pedagógica, respeitando os saberes docentes e promovendo processos de reflexão coletivos. Almeida (2015) utilizou o estudo de caso, e analisou a formação de professores de línguas em uma universidade à luz da complexidade e da transdisciplinaridade.

Para aprofundar a compreensão sobre os contextos institucionais que têm promovido investigações no campo da avaliação educacional, procedeu-se à categorização das universidades nas quais as dissertações e teses foram desenvolvidas, considerando seu tipo administrativo: federais, estaduais, municipais ou privadas. Essa análise permite identificar padrões de concentração da produção acadêmica, bem como inferir o papel das diferentes esferas de ensino superior na formação docente e na produção de conhecimento sobre avaliação da aprendizagem. O Quadro 4 apresenta essa distribuição de forma comparativa.

Quadro 4- Distribuição das produções por tipos de universidades.

Tipo de Instituição	Quantidade de Trabalhos	Universidades (Sigla)
Universidade Federal	10	UFG, UFC, UFU, UFJF, UFV, UFLA, UFCE
Universidade Estadual	5	UEPG, UEL, UEM
Universidade Privada	2	PUC-SP, UCB

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise dos dados apresentados no Quadro 4 evidencia uma clara predominância das universidades federais na produção acadêmica sobre avaliação da aprendizagem na formação de professores. Das 17 pesquisas mapeadas, 10 foram desenvolvidas em instituições federais, o que reflete a tradição das universidades federais como polos de pesquisa no Brasil, especialmente na área da educação, onde os programas de pós-graduação vêm desempenhando um papel central na articulação entre teoria e prática docente.

As universidades estaduais aparecem em seguida, com 5 trabalhos distribuídos principalmente entre instituições do Paraná, como a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM), tal destaque regional pode ser associado ao fortalecimento das políticas públicas estaduais de formação docente e à valorização da pesquisa aplicada no âmbito das licenciaturas.

De modo geral, a distribuição revela que as instituições públicas — especialmente as federais — têm desempenhado papel central na consolidação da pesquisa educacional sobre avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores, reafirmando seu compromisso histórico com a formação crítica de professores e com o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais coerentes com os princípios democráticos e formativos da avaliação.

A distribuição das produções acadêmicas por região geográfica do Brasil permite observar uma concentração significativa de estudos nas regiões Sudeste e Sul, com participação moderada do Nordeste e Centro- Oeste e ausência de produções identificadas na

região Norte. A análise regional contribui para compreender desigualdades na produção científica, refletindo tanto a distribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* quanto os investimentos em pesquisas educacionais realizados por cada unidade federativa.

A região Sudeste concentra o maior número de trabalhos, totalizando 8 produções, distribuídas entre Minas Gerais (UFJF, UFU, UFV, UFLA) e São Paulo (PUC-SP, USP). Minas Gerais, em especial, destaca-se como um polo importante de pesquisa em avaliação educacional, resultado da consolidação de seus programas de pós-graduação em educação e ensino, como os da UFJF, UFLA e UFU, o maior número de trabalhos encontrados nesse Estado, pode estar relacionado ao fortalecimento dos mestrados profissionais, ao engajamento das universidades mineiras com questões ligadas à formação de professores, é válido ressaltar que a região Sudeste possui maior número de universidades federais no país (22), além de universidades estaduais e privadas de alta produtividade científica.

A região Sul aparece com 5 trabalhos, concentrados no estado do Paraná (UEPG, UEL, UEM), o Nordeste contribui com 3 produções, todas vinculadas à Universidade Federal do Ceará (UFC), a concentração em uma única instituição aponta para a necessidade de maior descentralização da produção científica na região.

Essa distribuição regional desigual da produção reforça a importância de políticas públicas que incentivem a descentralização da pesquisa, o fortalecimento dos programas de pós-graduação nas regiões historicamente menos atendidas, e a ampliação do financiamento à pesquisa em instituições do Norte e Centro-Oeste, que possui um trabalho pela UFG. A democratização da produção científica é condição essencial para que as políticas de avaliação contemplem a diversidade cultural, pedagógica e socioeconômica do país.

A análise das produções também permitiu identificar os principais referenciais teóricos mobilizados nos estudos, referenciais estes, que revelam as bases conceituais que sustentam as discussões sobre avaliação da aprendizagem e formação docente, evidenciando diferentes enfoques, como a avaliação formativa, a cultura de avaliação, a epistemologia da prática e a perspectiva crítica-reflexiva. O Quadro 5, a seguir, apresenta a relação entre os autores das pesquisas e os referenciais teóricos que fundamentam seus estudos.

Quadro 5- Principais autores utilizados na construção do referencial teórico dos trabalhos encontrados.

Autor (Ano)	Principais referenciais teóricos utilizados
Almeida (2015)	Álvarez Méndez (2002), Hadji (2008), Luckesi (2010), Neves (2004), Cunha (2006), Morin (2003, 2005, 2013, 2014), Nicolescu (2011), Freire (2009), Leffa

	(2006), Moraes (2007a, 2007b, 2010a, 2010b)
Alves (2007)	Alves e Oliveira (2006), Belloni (2001; 2002; 2003), Bloom (1956; 1983), Demo (1995; 1996; 2004), Dias Sobrinho (2002; 2004), Guba e Lincoln (1989; 1994), Moore (1993), Santos (1999), Scriven (1967; 1991), Stake (1972; 2006) e Tyler (1949).
Bisconsini (2013)	Anastasiou (2001), Cunha (1991; 1998; 2010), Demo (1993), Gatti (2010), Libâneo (1990), Lüdke e Cruz (2005), Perrenoud (1999), Piconez (2004), Pimenta e Lima (2004), Tardif (2000; 2002) e Tojal (1995).
Caproni (2024)	Alavarse (2013), André (2010; 2016), Fernandes (2009), Gatti (2010; 2014; 2019), Hoffmann (2001), Libâneo (2013), Luckesi (2011), Pimenta (2012), Tardif (2014) e Villas Boas (2008; 2016; 2017).
Carvalho (2012)	Afonso (2000), Anastasi (1977; 2000) , Berbel et al. (2001) , Bonniol e Vial (2001) , Bourdieu e Passeron (1975) , Demo (2008a; 2008b) , Dias Sobrinho (2003) , Escudero (2003) , Hadji (2001) , Haydt (2002) , Hoffmann (2007a; 2007b; 2008; 2009; 2010), Libâneo (1994) , Luckesi (2005; 2011) , Morales (2003) , Perrenoud (1999) , Saul (1995) , Souza (2001) e Vianna (1989; 2000)
Carvalho (2016)	Afonso (2000; 2005), Demo (2004; 2008) , Dias Sobrinho (2003; 2004) , Hadji (2001) , Hoffmann (1991; 1993; 2001; 2008) , Libâneo (1994) , Luckesi (2005; 2011) , Perrenoud (1999) , Saul (1995; 2014) e Vianna (2000).
Ferreira (2022)	Berbel (1995; 1996; 1998; 1999; 2001; 2007; 2011), Carvalho e Gil-Pérez (2011), Depresbiteris e Tavares (2009), Fernandes (2009; 2010; 2011; 2019; 2020), Gatti (2013), Guba e Lincoln (1989), Hadji (2001), Hoffmann (2003; 2008), Lopes e Silva (2020), Luckesi (2014), Perrenoud (1999; 2001), Santos (2019) e Villas Boas (2006; 2017).

Freitas (2019)	Afonso (2000; 2009), Alavarse (2013; 2014), Crahay (1996; 2002; 2009), Demo (1998; 2004; 2008), Gatti (2003; 2010; 2013; 2014), Hadji (1994; 2001), Hoffmann (1991; 2003; 2007; 2008; 2009; 2010), Libâneo (1991; 1994), Luckesi (1995; 2005; 2011; 2018), Perrenoud (1999), Sousa (1995; 2005; 2009; 2010) e Vianna (1989; 2000; 2003; 2005).
Moreira (2021)	Domingos Fernandes (2009, 2020), Guba e Lincoln (1989), Depresbiteris e Tavares (2009)
Oliveira (2007)	Nóvoa (1991), Candau (1996), Demo (1999), Perrenoud (1999), Sacristán (2000), Bonniol (2001), Cappelletti (2001), Hadji (2001), Libâneo (2001), Saul (2001), Vial (2001), Imbernón (2002), Franco (2004), Worthen (2004)
Retamal (2020)	Blásquez (1993), Boud e Falchikov (2007), Darido (1999; 2012), De Figueiredo e Fernandes (2014), Devís (2000), Escudero (2003), Guba e Lincoln (1982; 1989), Hortigüela, Pérez e Salicetti (2015), López-Pastor (1999; 2006; 2008; 2012), Luckesi (1995), Roldão e Ferro (2015) e Stufflebeam e Shinkfield (2005).
Santos (2013)	Becker (2001) , Berbel (1995; 1996; 1998; 2001; 2007; 2011) , Demo (1998; 1999; 2004) , Fernandes (2005) , Gandim (2002) , Hadji (1994; 2001) , Hoffmann (1991; 1993; 1998; 2003) , Libâneo (1991) , Luckesi (1995; 1996; 2001; 2006) , Lüdke (1994) , Perrenoud (1999; 2000) e Vasconcelos (1995).
Santos (2021)	Alavarse (2013), André (2010), Fernandes (2009), Gatti (2010; 2014), Hadji (2001), Hoffmann (2001), Libâneo (1994), Luckesi (2011), Perrenoud (1999), Sousa (2009), Tardif (2002) e Villas Boas (2008; 2016).
Silva (2019)	Luckesi (1995, 2003, 2015), Hoffmann (1998, 1999, 2011), Perrenoud (1999), Villas Boas (2008, 2019), Hadji (2001), Lima (2013), Gatti (2008), Dourado (2015)

Silva (2024)	Alavarse (2013), André (2010; 2012; 2016), Fernandes (2005; 2009), Freitas (2019), Gatti (2010; 2013; 2014; 2016; 2019), Hoffmann (2001; 2005), Libâneo (2013), Luckesi (2011; 2018), Pimenta e Lima (2012), Tardif (2014) e Villas Boas (2008; 2009; 2012; 2016; 2017).
Tavares (2008)	Luckesi (1998, 2002, 2005), Perrenoud (1999, 2000), Hoffmann (1991, 2001), Hadji (1994), Sacristán (1991), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) e Bloom, Hastings e Madaus (1971).
Veiga (2023)	Alavarse (2013; 2014), André (2010), Fernandes (2005; 2009), Freitas (2014; 2019), Gatti (2009; 2010; 2011; 2014; 2019), Libâneo (2013), Luckesi (2005; 2011; 2014; 2018), Pimenta (2012), Sousa (2009; 2010), Tardif (2002; 2014) e Villas Boas (2006; 2008; 2012; 2016; 2017).

Fonte: Elaborada pelo autor.

A recorrência de determinados autores entre os trabalhos analisados demonstra a existência de um núcleo teórico comum que sustenta as discussões contemporâneas sobre avaliação da aprendizagem e formação de professores. A presença de nomes como Luckesi, Hoffmann, Perrenoud e Hadji configura um eixo conceptual coeso, evidenciando a predominância de uma concepção formativa, mediadora e diagnóstica da avaliação, voltada intencionalmente para a superação de práticas classificatórias e excludentes que historicamente caracterizaram o contexto avaliativo brasileiro.

Esses autores, embora partam de tradições teóricas distintas, convergem em pontos fundamentais que constituem os alicerces de uma pedagogia avaliativa renovada. Um primeiro eixo de concordância reside na crítica contundente ao modelo tradicional de avaliação, centrado na aplicação de provas e na atribuição de notas como instrumentos de seleção e classificação. Luckesi (2013), por exemplo, estabelece uma distinção crucial entre "avaliação da aprendizagem", de caráter diagnóstica, e "exame", de natureza classificatória, argumentando que somente a primeira, orientada para a tomada de decisões pedagógicas, é legítima no processo educativo. De modo complementar, Hoffmann (2001) advoga por uma "avaliação mediadora", na qual o foco se desloca do julgamento finalístico para a interpretação contínua do percurso de aprendizagem do aluno, atuando na zona proximal entre o conhecimento e o aprendiz.

Um segundo ponto de convergência é o primado concedido à função formativa da avaliação. Perrenoud (1999) inscreve-se neste debate ao afirmar que a avaliação só cumpre seu papel social quando fornece feedbacks precisos e oportunos que permitem regular o processo de ensino e aprendizagem. Para ele, o erro deixa de ser um elemento a ser penalizado e transforma-se num indicador valioso para a reorientação da prática docente. Nesta mesma direção, Hadji (2001) enfatiza a avaliação como um ato de compreensão, cujo objetivo último é ajudar o aluno a ter êxito, rompendo com a lógica da sanção.

Para além deste núcleo duro, destacam-se Fernandes, Gatti, Libâneo, Villas Boas e André, cuja presença mais acentuada nas produções recentes indica uma atualização e um alargamento das discussões teóricas. Estes autores articulam a temática da avaliação a domínios adjacentes, mas cruciais, como a formação docente inicial e continuada, as políticas educacionais e a construção de uma cultura avaliativa institucional.

Gatti (2010) e André (2010) trazem contribuições fundamentais ao situarem o debate no campo da formação profissional. Seus estudos evidenciam que as lacunas na formação inicial sobre avaliação constituem um dos principais obstáculos à consolidação de práticas inovadoras, resultando em um ciclo de reprodução de modelos arcaicos pelos quais os professores, não tendo vivenciado outras formas de avaliar, repetem, em sua prática, os esquemas aos quais foram submetidos. Libâneo (2006) e Villas Boas (2009), por sua vez, conectam a avaliação à organização do trabalho pedagógico na sua totalidade, argumentando que uma avaliação formativa exige uma coerência didática que impregne todas as etapas do processo de ensino, desde o planejamento até as estratégias metodológicas. Finalmente, Fernandes (2009) avança a discussão ao introduzir o conceito de "avaliação para a aprendizagem", propondo a participação ativa dos alunos no processo avaliativo através, por exemplo, da autoavaliação e da definição partilhada de critérios, o que representa um aprofundamento da dimensão democrática e emancipatória da avaliação.

A análise dos trabalhos reunidos evidencia uma variedade de enfoques que, embora distintos, convergem na tentativa de compreender e transformar a prática avaliativa na formação inicial docente. Um dos temas mais recorrentes diz respeito à relação entre teoria e prática avaliativa, que se mostra frágil ou mal articulada nos cursos de licenciatura. Diversos autores apontam que, embora a avaliação seja reconhecida como um componente essencial da prática pedagógica, ainda é tratada de forma desarticulada em relação ao cotidiano escolar, sem o devido aprofundamento teórico ou metodológico, essa lacuna é identificada nos estudos de Silva (2019), Moreira (2021), Ferreira (2022) e Santos (2021), que demonstram como essa dissociação compromete a construção de uma prática avaliativa crítica e consciente.

Outro eixo temático bastante evidente diz respeito à ausência ou superficialidade da formação teórica em avaliação, apontada como um dos principais entraves para a constituição de práticas mais formativas e emancipadoras, Freitas (2019) identifica lacunas significativas nos currículos formativos, o que repercute diretamente nas concepções e práticas dos professores em exercício. Oliveira (2007), Caproni (2024) e Veiga (2023) reforçam essa crítica ao evidenciar a marginalização da avaliação nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e a falta de disciplinas específicas sobre o tema.

A avaliação formativa também aparece como um conceito central nas produções analisadas, sendo defendida como alternativa ética, democrática e coerente com os princípios da aprendizagem significativa, os trabalhos de Tavares (2008), Almeida (2015) e Santos (2024) destacam a importância de se romper com a lógica classificatória e punitiva da avaliação tradicional, propondo a adoção de estratégias que valorizem o processo, a mediação e a escuta ativa dos estudantes.

Relacionada a essa perspectiva, emerge a discussão sobre a cultura da avaliação e a necessidade de mudança de concepções entre os docentes e os próprios cursos de formação, Carvalho (2016) e Retamal (2020) ressaltam como as crenças e valores herdados de uma cultura escolar centrada na prova e na nota ainda se reproduzem de forma acrítica na formação docente, o que dificulta a emergência de práticas avaliativas mais dialógicas e comprometidas com o desenvolvimento integral do aluno.

Além dos temas recorrentes identificados nas produções acadêmicas, algumas pesquisas se destacam por suas contribuições específicas ao campo da avaliação educacional, especialmente no que tange à proposição de alternativas formativas, modelagens metodológicas e olhares inovadores sobre a prática docente.

Tavares (2008), propõe uma perspectiva colaborativa de formação, na qual o processo avaliativo é repensado a partir da escuta dos professores e da construção coletiva de saberes, sua proposta rompe com a fragmentação dos saberes docentes e aposta na avaliação como prática emancipatória.

Ferreira (2022), avança ao articular teoria e prática por meio de um curso formativo para licenciandos em Ciências Biológicas, cujos dados empíricos foram analisados com base em registros videográficos e na Análise Textual Discursiva (ATD), o que confere ao trabalho densidade metodológica e impacto direto na formação dos participantes.

Caproni (2024), oferece uma contribuição estratégica ao mapear os Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos de Ciências Biológicas nos Institutos Federais de Minas Gerais e, a partir disso, elabora um minicurso que visa suprir as lacunas identificadas, o

trabalho propõe um alinhamento mais intencional entre currículo, avaliação e formação docente.

Retamal (2020), na Universidade Estadual de Maringá (UEM), contribui ao analisar as tensões entre a formação recebida e a realidade escolar vivida pelos licenciandos, evidenciando que a avaliação ainda é concebida de forma punitiva em muitos espaços escolares, o trabalho propõe uma intervenção articulada à formação inicial que busca ressignificar o papel pedagógico da avaliação.

Oliveira (2007), dirige seu olhar à formação dos formadores, ou seja, dos próprios professores de licenciatura, e mostra que os discursos sobre avaliação ainda são ambíguos, revelando uma necessidade urgente de coerência entre o que se ensina e o que se pratica no campo da avaliação da aprendizagem.

Santos (2021), enriquece a discussão ao utilizar a Análise Textual Discursiva (ATD) para interpretar as percepções de licenciandos em Química, revelando que os estudantes, mesmo quando expostos à teoria da avaliação, tendem a reproduzir concepções tradicionais, o que aponta para a necessidade de práticas formativas mais ativas, reflexivas e continuadas.

Apesar das contribuições relevantes que os trabalhos analisados oferecem ao campo da avaliação da aprendizagem na formação docente, é possível identificar um conjunto de fragilidades recorrentes, que revelam tanto limitações estruturais nas licenciaturas quanto desafios teórico-metodológicos enfrentados pelos próprios pesquisadores.

Um dos pontos críticos identificados em diversos estudos diz respeito à distância entre o conteúdo teórico trabalhado nas disciplinas e a aplicação prática da avaliação pelos licenciandos. Moreira (2021), Ferreira (2022), Oliveira (2007) e Silva (2024) indicam que, mesmo quando os sujeitos reconhecem a relevância da avaliação no processo educativo, há dificuldades em mobilizar os conhecimentos discutidos academicamente para situações concretas em sala de aula, o que compromete a construção de práticas coerentes com os princípios pedagógicos defendidos na formação.

Outro ponto de atenção diz respeito à ausência de espaços formativos específicos e estruturados sobre avaliação nos currículos dos cursos de licenciatura. A análise documental realizada por Caproni (2024) e Veiga (2023) revela que, quando a avaliação da aprendizagem aparece nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), ela geralmente está diluída em outras disciplinas ou abordada de forma pontual, o que compromete a consolidação de uma base sólida para a atuação docente nesse campo.

Além disso, observa-se em algumas pesquisas uma tendência à instrumentalização da avaliação, restrita ao uso de técnicas e ferramentas, sem a devida problematização de seus

fundamentos éticos e pedagógicos. Trabalhos como os de Moreira (2021) e Santos (2021) revelam que grande parte dos licenciandos mantém uma visão tecnicista, centrada na aplicação de instrumentos avaliativos, desconsiderando aspectos reflexivos e formativos que deveriam orientar suas práticas.

Além disso, os trabalhos de Tavares (2008), Freitas (2019) e Retamal (2020) indicam que os sujeitos pesquisados enfrentam dificuldades significativas para compreender a avaliação como parte integrante do projeto pedagógico e como instrumento de transformação da prática educativa. As concepções avaliativas ainda estão muito marcadas por experiências pessoais anteriores, muitas vezes baseadas em modelos punitivos e classificatórios, o que dificulta a construção de uma nova postura crítica diante da avaliação.

5. PESQUISA DOCUMENTAL

Nesta seção, serão discutidos os modos como a avaliação educacional é tratada na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, tomando como referência os Projetos Pedagógicos de Curso e as ementas das Universidades Federais de Minas Gerais. A análise desenvolve-se a partir de um conjunto de procedimentos que incluem o mapeamento das disciplinas relacionadas à avaliação, o exame dos conteúdos programáticos presentes nas ementas e a comparação sistemática entre as diferentes instituições. Além de identificar a presença (ou ausência) de componentes curriculares específicos, o capítulo também se dedica a refletir sobre as lacunas encontradas nos currículos, suas implicações para a prática docente e suas relações com teorias educacionais que sustentam as concepções de avaliação. Dessa

forma, busca-se compreender não apenas como a avaliação é ensinada, mas também quais discursos, prioridades e silenciamentos atravessam sua inserção nos cursos de Letras.

A pesquisa documental foi conduzida a partir da análise de dez Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Universidades Federais de Minas Gerais que ofertam a Licenciatura em Letras – Português. Esses documentos, acompanhados dos quadros curriculares derivados deles, compuseram o corpus central desta investigação. A leitura e organização dos PPCs permitiram identificar como cada instituição distribui a avaliação ao longo do percurso formativo, quais referências teóricas subsidiam essa abordagem e de que modo os conteúdos aparecem estruturados nas ementas das disciplinas.

5.1. Perfil institucional dos egressos das universidades analisadas

A análise dos perfis dos egressos das licenciaturas em Letras das universidades federais mineiras permite identificar um conjunto de expectativas formativas que, apesar de compartilharem princípios gerais, revelam nuances próprias de cada instituição e apontam para diferentes concepções de docência. De modo geral, todas as universidades descrevem um profissional que domina os conteúdos específicos de Linguística e Literatura, articula saberes pedagógicos e compreende a linguagem como elemento constitutivo das relações sociais. Ainda assim, cada projeto pedagógico enfatiza dimensões particulares que configuram identidades institucionais distintas, embora converjam em um ponto: a invisibilidade da competência técnica de avaliar.

Na UNIFAL, o egresso é caracterizado principalmente como professor-pesquisador, alguém capaz de refletir sistematicamente sobre sua prática e compreender a linguagem como um instrumento de cidadania e inclusão. Essa instituição destaca o domínio da língua em suas diversas manifestações e a autonomia intelectual. Entretanto, verifica-se no documento a ausência de menção direta à prática da avaliação educacional. Se o perfil exige que o aluno saiba gerir o processo de ensino-aprendizagem com autonomia, a omissão da competência avaliativa sugere que esta é vista como uma consequência natural do ensino, e não como uma habilidade técnica que requer formação específica e declarada.

Já na UFJF, a ênfase recai sobre a articulação entre teoria e prática, sobre o uso crítico de tecnologias digitais e o desenvolvimento da competência intercultural, exigindo do docente uma postura aberta à diversidade. Contudo, a competência específica de avaliar a aprendizagem não é explicitada. Embora o texto mencione a "capacidade de ação reflexiva", a elaboração de diagnósticos e a análise de resultados de proficiência não figuram como

descritores diretos, sugerindo que a avaliação é subentendida como parte da docência geral, sem o destaque técnico que o tema exige.

A UFLA, por sua vez, reforça a formação de um profissional com sólida base linguística e literária, apto a utilizar tecnologias digitais de forma crítica e consciente de que a docência é uma prática política. Esse perfil valoriza a autonomia docente, mas, apesar de detalhar competências de ensino e uso da língua, a competência para a avaliação da aprendizagem não é citada textualmente. O documento privilegia a descrição do conteúdo a ser ensinado, sem detalhar como o futuro docente deverá proceder para verificar, por meio da avaliação, o desenvolvimento dessas mesmas competências na Educação Básica.

A UFMG descreve um egresso com forte fundamentação teórica e capacidade de atuar em diferentes realidades, valorizando a diversidade linguística e cultural. A formação apoia-se no desenvolvimento de um olhar investigativo e crítico sobre a linguagem. No entanto, a competência para avaliar a aprendizagem não figura entre os descritores explícitos. O documento prioriza a capacidade de reflexão teórica sobre a linguagem, deixando a dimensão prática da avaliação escolar — o "saber avaliar" — subentendida e sem o destaque que permitiria identificar o avaliador como parte central da identidade do egresso.

Na UFOP, o perfil do egresso aproxima-se da figura do professor-pesquisador, orientado para a resolução de problemas concretos da realidade escolar e para a promoção da cidadania. Entretanto, a leitura do documento revela a omissão do termo "avaliação" no rol de competências declaradas. O perfil não detalha a necessidade de o futuro professor dominar as práticas de avaliação da aprendizagem, uma lacuna que chama a atenção dado o caráter central da avaliação na prática escolar que se propõe justamente a resolver problemas de aprendizagem.

A UFSJ destaca um professor capaz de atuar de forma crítica e reflexiva, reconhecendo a diversidade sociolinguística e promovendo a leitura e a escrita como práticas de liberdade. Todavia, o documento não explicita a competência avaliativa como essencial ao egresso. Não se encontram referências diretas à capacidade de diagnosticar dificuldades de aprendizagem ou à elaboração de instrumentos de avaliação, indicando uma formação onde o "avaliar" não possui a mesma centralidade documental e identitária que o "ensinar" ou o "refletir".

A UFTM descreve um egresso com visão abrangente, apto a utilizar tecnologias educacionais e atuar em contextos marcados pela diversidade. Já na UFU, o egresso é apresentado como profissional com postura investigativa e compromisso com a formação continuada, entendido como agente de construção de uma educação democrática. Em ambos

os perfis, a competência técnica de avaliar aparece diluída. Na UFU, por exemplo, embora se espere que o egresso intervenha com responsabilidade nos processos de ensino-aprendizagem, não se formaliza a necessidade de domínio de processos avaliativos diagnósticos ou formativos, essenciais para monitorar essa intervenção.

A UFV aponta para um professor que articula teoria e prática, dominando a língua e as literaturas como instrumentos de transformação social, valorizando a ética e a cidadania. Por fim, a UFVJM apresenta um perfil profundamente conectado à realidade regional dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, projetando um profissional que valoriza os saberes locais e utiliza a pesquisa como meio de desenvolvimento educacional. Apesar dessas missões transformadoras, observa-se também aqui a omissão da competência de avaliar. O perfil não descreve a habilidade de aferir o progresso dos estudantes nesses contextos específicos, o que aponta para uma lacuna na formalização de como medir o impacto dessa transformação social proposta.

Ao sistematizar os dados dos perfis de egressos sob a ótica da presença textual da competência avaliativa, o cenário revela uma assimetria entre as demandas da sala de aula e os documentos formativos. Nenhuma das instituições analisadas se enquadra na categoria de explicitação plena, na qual a capacidade de elaborar instrumentos, diagnosticar a aprendizagem e analisar resultados figuraria como competência declarada e autônoma. Um grupo minoritário, exemplificado por UFU e UNIFAL, situa-se no campo genérico, onde a avaliação, embora não nomeada, pode ser inferida dentro da gestão dos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, a predominância absoluta — abarcando UFLA, UFMG, UFOP, UFSJ, UFV, UFVJM, UFJF e UFTM — recai na categoria de omissão. Nessas instituições, o perfil do egresso é desenhado com foco exclusivo nas competências linguísticas, literárias, de pesquisa ou de intervenção política, silenciando a dimensão técnica da avaliação escolar e reforçando a hipótese de que, nos currículos de Letras, o 'saber avaliar' é um saber invisibilizado.

5.2. Mapeamento das disciplinas relacionadas à Avaliação Educacional

O mapeamento das disciplinas relacionadas à avaliação educacional, realizado com base nas matrizes curriculares, permitiu identificar um desenho marcado por diferenças entre as instituições analisadas. A leitura atenta dos dados evidencia que a avaliação não ocupa um lugar uniforme nos cursos de Licenciatura em Letras – Português das Universidades Federais

de Minas Gerais; ao contrário, ela é tratada de modos distintos, que refletem concepções epistemológicas, prioridades formativas e estruturas institucionais diversas.

A primeira constatação que emerge desse levantamento é a presença de um grupo de universidades que opta por conferir à avaliação um espaço próprio e claramente delimitado dentro do currículo. UNIFAL, UFTM, UFOP e UFLA compõem esse conjunto, apresentando disciplinas específicas, todas com carga horária de 60 horas, ofertadas majoritariamente na segunda metade do curso (entre o 6º e o 7º períodos). A análise semântica e pedagógica dos títulos dessas disciplinas revela nuances importantes que merecem ser problematizadas, pois indicam diferentes caminhos para a formação docente.

Na UNIFAL, a disciplina intitula-se “Avaliação: conceitos e práticas”. Essa formulação sugere uma intencionalidade de promover a práxis avaliativa, superando a dicotomia clássica entre o "saber sobre avaliação" (teoria) e o "saber avaliar" (técnica). Ao explicitar "conceitos", a disciplina sinaliza a necessidade de discutir as bases ideológicas e funções da avaliação (diagnóstica, formativa, somativa); ao acoplar o termo "práticas", aponta para a instrumentalização do professor, sugerindo um espaço para a construção e análise de instrumentos.

Já a UFTM adota a nomenclatura “Currículo e Avaliação”. Essa escolha epistemológica assume a indissociabilidade entre o que se ensina (currículo) e o aprendido (avaliação). O título indica uma compreensão de que a avaliação não é um apêndice ou um momento final, mas um elemento regulador do próprio currículo. Nesse sentido, a avaliação passa a ser entendida como a ferramenta que valida ou reorienta as escolhas curriculares. No entanto, o desafio dessa configuração reside na carga horária: condensar dois campos de estudo vastos e complexos, teorias de currículo e teorias de avaliação, em uma única disciplina de 60 horas pode gerar o risco de superficialidade, onde um dos eixos acaba por subalternizar o outro.

A UFOP utiliza a expressão mais ampla “Avaliação educacional”. Diferente de "Avaliação da Aprendizagem" (que foca na relação micro, professor-aluno), o termo "Educacional" abrange um espectro macroscópico. Esse título sugere uma abertura para discutir não apenas a sala de aula, mas as políticas públicas, os sistemas de accountability e as avaliações externas em larga escala (como o SAEB e o ENEM), que hoje pressionam fortemente o trabalho do professor. Essa abordagem é crucial para que o futuro docente compreenda o cenário político em que está inserido, embora corra o risco, se não bem dosada, de afastar-se das questões práticas do cotidiano escolar, como a correção de textos e o diagnóstico de leitura.

A UFLA apresenta a disciplina com o título mais extenso e integrador: “Escola e Currículo: Avaliação, Currículo e Planejamento educacional”. Aqui, a avaliação é situada dentro de uma tríade estruturante da organização escolar. O nome sugere que não se pode avaliar sem planejar e sem ter clareza curricular. Essa perspectiva sistêmica é fundamental para entender a avaliação como gestão do ensino. Contudo, a problematização necessária recai sobre a densidade do conteúdo: ao colocar “Avaliação” ao lado de “Planejamento” e “Currículo” sob o guarda-chuva de “Escola”, corre-se o risco de a avaliação ser tratada apenas como uma etapa do planejamento burocrático, perdendo sua especificidade como campo de investigação dos processos cognitivos e de aprendizagem dos estudantes.

Ainda assim, a presença dessas disciplinas específicas demonstra que, nessas instituições, há o reconhecimento de que a avaliação constitui um campo de estudo suficientemente complexo para justificar um componente curricular autônomo.

No conjunto formado por UFVJM, UFV, UFU e UFMG, o cenário é substancialmente diferente. A avaliação não aparece de modo autônomo, mas integrada a disciplinas de caráter generalista que compõem o núcleo da formação pedagógica. Na UFVJM, o tema situa-se no interior da disciplina “Fundamentos da Educação” (60h, 2º período), tradicionalmente responsável por oferecer uma visão panorâmica das bases teóricas da escolarização. Nas universidades UFV, UFU e UFMG, a avaliação encontra-se diluída no âmbito das disciplinas de Didática — seja “Didática” (UFV), “Didática Geral” (UFU, com 68h) ou “Didática de Licenciatura” (UFMG). Já a UFSJ e a UFJF apresentam a situação mais crítica quanto à visibilidade curricular, não possuindo disciplinas específicas ou componentes obrigatórios que explicitem a avaliação em seus títulos nas matrizes analisadas, delegando o tema inteiramente à abordagem transversal.

Nesse arranjo generalista, o estudo avaliativo torna-se um subelemento entre vários outros que estruturam o trabalho pedagógico, como planejamento, metodologias de ensino e organização da prática docente. Desse modo, a avaliação tende a ser compreendida prioritariamente como um conjunto de procedimentos metodológicos, parte da engrenagem didática, sem que necessariamente se constituam debates amplos sobre sua complexidade epistemológica.

Essa bifurcação revela tensões na forma como as instituições compreendem o papel da avaliação na formação do professor de Língua Portuguesa. Nas universidades com disciplinas específicas, a avaliação assume o status de área de conhecimento; nas que a tratam de maneira generalista, ela parece ocupar um lugar mais pragmático e instrumental. A sistematização dessas diferenças pode ser visualizada nos quadros a seguir:

Quadro 6 – Universidades com disciplinas específicas de avaliação

Universidade	Nome da disciplina	Caráter	Carga Horária	Período de Oferta
UNIFAL-MG	Avaliação: conceitos e práticas	Obrigatória	60h	6º semestre
UFTM	Currículo e Avaliação	Obrigatória	60h	7º semestre
UFOP	Avaliação educacional	Obrigatória	60h	7º semestre
UFLA	Escola e Currículo: Avaliação, Currículo e Planejamento educacional	Obrigatória	60h	6º semestre

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 7 – Universidades com abordagem generalista (diluída)

Universidade	Nome da disciplina	Caráter	Carga Horária	Período de Oferta
UFVJM	Fundamentos da Educação	Obrigatória	60h	2º semestre
UFV	Didática	Obrigatória	60h	4º semestre
UFU	Didática Geral	Obrigatória	68h	3º semestre
UFMG	Didática de licenciatura	Obrigatória	60h	4º semestre

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pensar a avaliação como eixo estruturante da profissionalidade docente implica problematizar os efeitos dessas escolhas na constituição do olhar avaliativo do futuro professor. Quando se observa que parte das universidades (UNIFAL, UFTM, UFOP e UFLA) oferece disciplinas específicas, percebe-se um entendimento institucional de que avaliar não é tarefa meramente burocrática. A existência de um espaço curricular exclusivo permite que os futuros professores tenham maiores chances de articular teoria e prática, dedicando tempo qualificado para compreender a avaliação como um campo epistemológico capaz de dialogar com debates sobre justiça curricular, letramento e as avaliações em larga escala que incidem diretamente sobre a área de Língua Portuguesa.

Em contraste, nos currículos onde a avaliação aparece diluída (UFVJM, UFV, UFU, UFMG, UFSJ, UFJF), sustenta-se uma compreensão implícita de que "saber avaliar" deriva naturalmente do estudo dos métodos de ensino. Com isso, corre-se o risco de que os licenciandos sejam expostos a uma concepção reduzida da avaliação, vista como momento

final da prática docente, responsável apenas por aferir resultados, e não como processo contínuo de produção de sentidos.

Essa diferença de abordagem tem efeitos diretos na formação do professor, pois em um contexto em que documentos como a BNCC enfatizam multiletramentos e práticas discursivas, a avaliação não pode se limitar à verificação de conteúdos, avaliar, no ensino de língua, implica analisar produções textuais e processos interpretativos e se a formação inicial não contempla a avaliação como um campo teórico e metodológico específico, com carga horária que permita discutir a construção de instrumentos adequados ao texto e ao discurso, é provável que o professor recém-formado reproduza modelos tradicionais de provas, tendo dificuldade em utilizar a avaliação como mecanismo de retroalimentação do ensino.

Assim, a discrepância observada entre as universidades que tratam a avaliação como campo autônomo e aquelas que a inserem como apêndice revela uma disputa sobre o estatuto da avaliação na formação docente. Se a avaliação é constitutiva do ato pedagógico, compreendê-la de maneira restrita fragiliza a capacidade do professor de agir criticamente. O mapeamento curricular, portanto, não apenas descreve diferenças organizacionais, mas ilumina a distância entre o discurso formativo e a instrumentalização técnica necessária para a docência contemporânea.

5.3. Projetos político-pedagógicos e conteúdos programáticos das ementas

A análise das referências bibliográficas utilizadas tanto nas disciplinas específicas quanto nas generalistas permite compreender que essas escolhas configuram o campo epistemológico que sustenta a formação docente em avaliação. O que se revela é um cenário marcado por tensões entre discursos pedagógicos amplos e a especificidade dos objetos de ensino da área de Letras.

O eixo central desse quadro é o predomínio de autores clássicos da Pedagogia. Nas instituições que ofertam disciplinas específicas (UFLA, UFOP, UFTM e UNIFAL), a bibliografia básica alicerça-se nos autores clássicos da "Avaliação da Aprendizagem", como Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e Vasco Moretto. A presença recorrente desses autores indica a influência de perspectivas que concebem a avaliação como ato ético, político e emancipatório, oferecendo aos licenciandos uma compreensão sobre as funções sociais da avaliação e denunciando sua dimensão classificatória. A sistematização desses dados pode ser visualizada na abaixo:

Quadro 8 – Referências bibliográficas nas disciplinas específicas de avaliação

Universidade	Nome da disciplina	Referencial bibliográfico
UNIFAL	Avaliação: conceitos e práticas	CARVALHO, Robson. O texto na aula de língua: o que ensinamos e como avaliamos, Pontes, 2013. CARVALHO, R. S. Ensinar a Ler, Aprender a Avaliar: avaliação diagnóstica de habilidades de leitura. São Paulo: Parábola Editorial: 2018 LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
UFTM	Currículo e Avaliação	GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. HOFFMANN, J. M. L. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009. MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis: Vozes. 2014.
UFOP	Avaliação educacional	BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno VI : avaliação no ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Ocimar Alavarse, Gabriel Gabrowski] – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. HOFFMANN, J. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto alegre: Mediação, 2000. MORETTO, V. P. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. VILLAS BOAS, B. M. F. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.
UFLA	Escola e Currículo: Avaliação, Currículo e Planejamento educacional	DEMO, Pedro. Política social, educação e cidadania. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. GIMENO SACRISTÁN, José. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011

Fonte: Elaborada pelo autor.

O predomínio de autores clássicos da Pedagogia, constitui o eixo central desse quadro e a presença recorrente desses autores indica a forte influência de perspectivas que concebem a avaliação como ato ético, político e emancipatório, alinhado às concepções mais críticas da

educação brasileira. Entretanto, quando essas referências constituem quase a totalidade do repertório bibliográfico, surge um efeito colateral significativo: a formação tende a enfatizar a dimensão macropolítica e filosófica da avaliação, mas deixa em segundo plano a dimensão micro linguística e prática que é central para o professor de Língua Portuguesa, ou seja, o estudante aprende a importância da avaliação formativa, mas não necessariamente aprende como avaliar gêneros textuais, práticas de leitura, argumentação, oralidade, multimodalidade ou fenômenos linguísticos específicos.

Nesse contexto, a UNIFAL emerge como uma exceção, uma inflexão epistemológica dentro do conjunto analisado. A presença de obras de Robson Carvalho, como *O texto na aula de língua* e *Ensinar a Ler, Aprender a Avaliar*, aponta para um esforço de integrar a avaliação ao campo dos estudos linguísticos e textuais. Essa escolha bibliográfica revela um PPC que compreende a avaliação como prática situada dentro do ensino de língua, e não como saber genérico aplicável indistintamente a todas as áreas. O licenciando, nesse caso, tem acesso a reflexões que articulam as teorias contemporâneas do texto e da leitura, como perspectivas enunciativas, discursivas e cognitivas, com práticas avaliativas concretas. Essa articulação possibilita que compreenda como diagnosticar dificuldades específicas de compreensão leitora, como observar estratégias de leitura empregadas pelos estudantes, como avaliar a progressão textual em produções escritas e como interpretar fenômenos linguísticos não a partir de uma lógica punitiva, mas de uma compreensão das práticas sociais da linguagem.

A UFOP se destaca por outra via: a inclusão de referências que tratam da avaliação em larga escala e das políticas públicas educacionais. Obras como o *Caderno de Avaliação do Ensino Médio*, de Alavarse e Gabrowski, indicam que o currículo dessa instituição busca inserir o licenciando em discussões sobre os sistemas de avaliação nacionais e estaduais, reconhecendo que tais avaliações influenciam profundamente o trabalho docente. Esse movimento é relevante porque permite ao futuro professor compreender criticamente como índices, metas e resultados quantitativos incidem sobre o currículo, sobre o tempo escolar e sobre o ensino de Língua Portuguesa.

As ementas das disciplinas que abordam a avaliação diluída em outras disciplinas foram sistematizadas no quadro abaixo:

Quadro 9 – Referências bibliográficas nas disciplinas específicas de avaliação

Universidade	Nome da disciplina	Referencial bibliográfico
UFVJM	Fundamentos da Educação	LUCK, Heloísa. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. MORAES, M ^a Cândida. O paradigma educacional

		emergente. Campinas, SP: Papirus, 1997. SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1998.
UFV	Didática	LIBANEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1991. 261p. VEIGA, I. P.A. (org.) Repensando a didática. Campinas, São Paulo, 1991 VEIGA, I.P.A. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas: Papirus, 1989. p.39-76. CANDAU, V. M. (Org.). A didática em questão. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1985. SAVIANI, D. Escola e Democracia – a teoria da curvatura da vara. São Paulo: Cortez, 1983. Bibliografias complementares: ABRAMOWICZ, M. Avaliação, afetividade e a condição existencial do aluno. In: D'ANTOLA, A. (prg). A prática docente na universidade. São Paulo: EPU, 1992. p; 91-7.
UFU	Didática Geral	CANDAU, Vera Maria. A didática em questão. 25ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 2002. LIBÂNIO, José C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990. LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1991. LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2011. SACRISTÁN, Gimeno e GÓMEZ, Antônio. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ARTEMED, 1998. VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. 15 ed. São Paulo: Libertad, 2006. VEIGA, I, P, A. (Org.) Repensando a Didática. 21ª ed. rev. atual. Campinas: Papirus, 2004.
UFMG	Didática de licenciatura	CANDAU, V. M. A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1996. CANDAU, V. M. Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, CASTANHO, M. E. Objetivos de ensino in: VEIGA, I. .Repensando a didática. São Paulo: Campinas, Papirus, 1993. DALBEN, A. L. F. F. Avaliação e Conselhos de classes. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996. FARIAS, I. M. S. et all. Didática e Docência: aprendendo a profissão. Brasília: Líber Livros,

		2009. FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1985. MIZUKAMI, M. das G. N. Ensino-aprendizagem: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1985. SAVIANI, Demerval. Educação e Democracia. São Paulo: Cortez, 1983. VEIGA, I. P. Técnicas de ensino. Por que não. Campinas: Papirus, 1991. _____. Repensando a didática. São Paulo: Campinas, Papirus, 1993. VEIGA, I. P. Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. ZABALA, A. Prática Educativa. Porto Alegre: Artmed; 1998.
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

A UFV e a UFU ancoram-se nos clássicos da Didática: José Carlos Libâneo, Vera Maria Candau e Ilma Passos Veiga. Nessas obras, a avaliação é tratada como um componente do planejamento escolar, indissociável dos objetivos e métodos. A ênfase recai sobre a dimensão política da prática pedagógica. Na UFU, a citação de Luckesi (Filosofia da Educação) reforça o caráter filosófico da abordagem, focando na ética docente mais do que na técnica de elaboração de provas.

Entretanto, UFVJM e UFMG apresentam referências específicas de avaliação dentro de suas disciplinas gerais, indicando uma preocupação em abordar o tema. A UFVJM, na disciplina "Fundamentos da Educação", traz Ana Maria Saul (Avaliação Emancipatória). A obra de Saul é fundamental para uma perspectiva crítica, pois propõe que a avaliação sirva à libertação dos sujeitos e à transformação social, contrapondo-se ao controle burocrático. A UFMG, em "Didática de Licenciatura", inclui Ângela Dalben (Avaliação e Conselhos de classe) e Cipriano Luckesi (Avaliação da aprendizagem escolar). A obra de Dalben é particularmente relevante para a gestão escolar, pois discute o Conselho de Classe como espaço coletivo de avaliação, deslocando o foco do julgamento individual do professor para uma análise colegiada do percurso do aluno.

Isso significa que os cursos que abordam a avaliação formam profissionais politicamente críticos, capazes de denunciar o caráter excludente do exame tradicional, mas tecnicamente desassistidos sobre como construir critérios para avaliar uma redação escolar ou diagnosticar a proficiência leitora de seus alunos. O professor sabe que "não deve apenas dar

nota", mas a bibliografia oferecida (com exceção da UNIFAL) pouco lhe ensina sobre como avaliar a língua em uso.

5.4. Reflexões sobre as Lacunas Identificadas na Formação

A análise dos currículos, ementas e bibliografias permite avançar da descrição dos dados para a interpretação dos silenciamentos. Reconhecer o que não é ensinado é tão revelador quanto analisar o que é explicitado, pois as ausências curriculares denunciam as concepções epistemológicas que disputam a legitimidade do saber docente. Foram identificadas três ordens de lacunas que se interpenetram: a instrumental, a disciplinar e a sistêmica.

A primeira fragilidade reside na desproporção entre a formação reflexiva e a formação instrumental. Os currículos analisados, fortemente ancorados na pedagogia crítica, preparam o licenciando para desconstruir a lógica excludente dos exames tradicionais e para defender uma avaliação democrática. No entanto, raramente instrumentalizam esse futuro docente para construir as alternativas que ele mesmo defende.

Cria-se, assim, um paradoxo formativo: o professor sabe o que não fazer (não classificar, não excluir), mas não dispõe do repertório técnico sobre como fazer. Questões fundamentais como a validade de um instrumento, a construção de rubricas, a calibração de itens ou a confiabilidade da correção são tratadas de forma tangencial ou inexistente. Sem o domínio desses aspectos o docente recém-formado tende a cair em um dilema metodológico: ou reproduz, por inércia, as provas tradicionais que aprendeu a criticar teoricamente, ou implementa práticas "alternativas" baseadas no intuicionismo, que podem resultar em avaliações subjetivas e tecnicamente frágeis.

A segunda lacuna, é a invisibilidade da especificidade do objeto de conhecimento. Predomina uma visão da avaliação como um saber pedagógico genérico, apartado dos conteúdos específicos. O licenciando aprende a avaliar "o aluno", mas não aprende a avaliar "a linguagem".

A ausência sistemática da Linguística Aplicada e dos Estudos do Texto nas bibliografias de avaliação (com a exceção da UNIFAL) gera uma cisão. O professor estuda teorias modernas de texto e discurso nas disciplinas de Linguística, mas, na hora de aprender a avaliar, recorre a referências que não dialogam com essas teorias. A consequência é a sobrevivência de práticas de correção anacrônicas: avalia-se a redação pela gramática normativa porque não se aprendeu a construir critérios para avaliar a coerência, a coesão ou a

argumentação; avalia-se a leitura pela decodificação porque faltam instrumentos para diagnosticar inferências e competência leitora. A avaliação, portanto, não acompanha a evolução das teorias de ensino de língua.

Por fim, a terceira lacuna refere-se ao distanciamento entre o currículo universitário e a realidade estrutural da Educação Básica, marcada hoje pela centralidade das avaliações em larga escala (ENEM, SAEB). Com exceção da UFOP, a formação inicial ignora ou secundariza o debate sobre como esses sistemas externos moldam o currículo escolar.

Ao não preparar o professor para interpretar pedagogicamente os resultados dessas avaliações ou para se posicionar criticamente diante das pressões por *accountability*, a universidade forma um profissional vulnerável. Esse docente chega à escola e encontra uma realidade de metas e índices para a qual não foi preparado, oscilando entre a adesão acrítica ao "treinamento para o teste" ou a negação ingênua do sistema. Falta à formação a dimensão da "alfabetização em avaliação de sistemas", essencial para que o professor possa negociar sua autonomia dentro de um cenário educacional cada vez mais regulado por métricas externas.

É válido ressaltar que embora a análise tenha revelado lacunas na dimensão micro linguística e política, é imperativo reconhecer certos avanços que a configuração curricular de algumas universidades federais mineiras representa no contexto da formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil. O fato de instituições como UNIFAL, UFTM, UFOP e UFLA garantirem um espaço autônomo e obrigatório para a avaliação educacional constitui uma resistência importante contra a redução tecnicista da docência. Ao institucionalizar a avaliação como campo de saber específico, essas universidades sinalizam que avaliar não é uma atividade burocrática menor, mas um eixo estruturante do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações finais iniciam-se com uma necessária ressalva metodológica quanto aos limites da presente pesquisa. Dada a sua natureza estritamente documental, não é possível afirmar de forma categórica até que ponto os projetos pedagógicos dos cursos de Letras – Língua Portuguesa garantem, na prática, uma formação inicial sólida. Torna-se

inviável, por conseguinte, atestar se os futuros docentes adquirem as ferramentas instrumentais exigidas para o exercício da complexa tarefa de avaliar o uso da linguagem.

As conclusões a que esta pesquisa permite chegar indicam que, nas matrizes curriculares, nas ementas e nas referências bibliográficas utilizadas nas universidades federais de Minas Gerais, existem elementos que evidenciam a presença da temática da avaliação nos percursos formativos propostos. A solidez ou a concretude na prática da formação para se avaliar no contexto escolar — especialmente no ensino de leitura, produção textual e oralidade — somente poderá ser observada em pesquisas futuras que desenvolvam trabalho de campo e observação empírica nas aulas das licenciaturas, bem como recolham dados por meio de questionários e/ou entrevistas junto a alunos e professores formadores. Dessa forma, será possível obter uma percepção maior sobre o grau de preparação dos futuros docentes para atuar com as diferentes dimensões da avaliação educacional no cotidiano escolar.

Apesar de os dados recolhidos e analisados nesta pesquisa terem revelado que a temática da avaliação permeia os documentos que normatizam os cursos de Letras, importa referir que ainda permanecem lacunas na formação. Configura-se o que se denominou de "paradoxo formativo": os currículos encontram-se fortemente ancorados num discurso pedagógico crítico e emancipatório, mas não oferecem as oportunidades e as metodologias necessárias para a reestruturação das práticas avaliativas específicas do ensino de língua.

Esse paradoxo torna-se ainda mais evidente quando confrontado com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que orientam a formação docente. O estudo documental demonstrou que, embora as normativas venham progressivamente destacando a avaliação como uma competência central da prática profissional — culminando na Resolução CNE/CP nº 4/2024, que determina explicitamente que o egresso deve conhecer e utilizar diferentes instrumentos avaliativos e fornecer devolutivas adequadas —, essa exigência legal não encontra materialidade equitativa nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) analisados. Constata-se que, apesar de as diretrizes reforçarem a importância do tema, a avaliação frequentemente permanece diluída em disciplinas de Didática Geral ou completamente marginalizada.

Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) argumentam que as lacunas formativas em avaliação geram um profissional que, embora detenha o conhecimento teórico, atua com insegurança metodológica na sala de aula. Na maioria das vezes, nos cursos de Letras, as teorias linguísticas e discursivas avançadas são abordadas de forma desarticulada da prática avaliativa. Acresce ainda que o eixo da avaliação formativa, quando lecionado, é tratado de forma genérica, omitindo a especificidade do objeto de conhecimento, que é a língua materna.

Segundo o estudo bibliográfico e documental realizado, constata-se que, embora as diretrizes reforcem a importância da avaliação, esta é frequentemente diluída em disciplinas de Didática Geral. Encontram-se vários conceitos e princípios relativos à avaliação educacional (como a oposição à classificação e à exclusão) nas matrizes analisadas, porém estes mostram-se frágeis quanto à sua transposição didática nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), assim como nos perfis de egressos definidos nesses mesmos documentos.

Além disso, é importante explicitar que, na formação inicial, a avaliação é trabalhada no sentido formativo e democrático, possibilitando uma reflexão sobre os processos de ensino. Segundo Antunes (2003) e Suassuna (2021), no entanto, a prática da avaliação em Língua Portuguesa nas escolas ainda se encontra predominantemente associada à penalização de desvios e à correção gramatical normativa estrita, em detrimento da compreensão do sentido da produção de textos e da competência leitora inferencial. O curso de Letras teoriza a emancipação, mas apresenta falhas na instrumentalização do professor para que este tome decisões pedagógicas com base em critérios objetivos e em processos de reescrita analítica.

Quanto ao primeiro objetivo específico — verificar se a disciplina de Avaliação Educacional está presente nos currículos da formação inicial em Letras —, a resposta obtida é parcial. O estudo identificou que, em algumas universidades (como UNIFAL, UFTM, UFOP e UFLA), existe um espaço garantido para a avaliação, o que constitui um avanço; porém, noutras instituições, a discussão fica restrita a ementas generalistas. A carga horária e a abordagem variam substancialmente, não seguindo um padrão que assegure a literacia em avaliação por parte dos estudantes.

Pode-se questionar a necessidade de a avaliação ser abordada nos cursos de Letras não apenas como componente curricular obrigatório, mas também integrado à didática específica da língua. A resposta é afirmativa, pois verifica-se na prática que uma grande parte dos professores manifesta dificuldades em implementar uma avaliação que meça a competência discursiva e a adequação aos diferentes gêneros textuais, restringindo-se a uma prática de verificação de inconformidades ortográficas e sintáticas.

Outro argumento que reforça esta necessidade é a centralidade que outras dimensões da avaliação educacional têm adquirido. O impacto dos resultados das avaliações de sistemas em larga escala, como o Saeb e o Enem, modela diretamente o currículo da Educação Básica. Como apontam Sousa e Lopes (2024), essas métricas precisam ser discutidas criticamente na formação inicial, e uma análise superficial ou secundária sobre as mesmas não possibilitará aos licenciandos a compreensão necessária para utilizar esses dados em prol da aprendizagem, evitando a redução do ensino a um mero treino para a realização de testes.

Nesta pesquisa, indagou-se sobre o modo como os PPCs apresentam a temática da avaliação educacional no currículo. A resposta indica que os componentes curriculares examinados assentam a avaliação em dois pilares principais: na crítica teórica ao modelo tradicional de ensino-aprendizagem e, em menor grau, na discussão sobre políticas públicas e avaliação externa. Contudo, a avaliação da linguagem nas suas práticas sociais de uso permanece sub-representada.

No perfil do egresso, estabelece-se o que se espera de um futuro professor de Língua Portuguesa: o domínio das teorias linguísticas e literárias, a compreensão das variações da língua e a capacidade de ensinar de forma humanizada e com compromisso social. Entretanto, as competências descritas nos perfis não explicitam as aptidões técnicas necessárias para avaliar nas suas variadas dimensões — tais como a formulação de matrizes de correção textual, o diagnóstico de dificuldades de leitura ou a mediação da expressão oral.

Em resposta à questão levantada nesta pesquisa — como a formação inicial aborda a avaliação e quais as consequências para a prática? —, à luz da análise documental realizada, é possível afirmar que a preparação, quando ocorre, engloba o plano ético e reflexivo, mas deixa o professor carente de suporte no plano metodológico. É precisamente para mitigar esta lacuna instrumental que a presente pesquisa culminou na elaboração do Caderno Pedagógico, um produto educacional concebido para subsidiar a prática avaliativa real do docente. Cabe ressaltar, contudo, que este material não se propõe a ser um manual prescritivo ou um receituário rígido de avaliação, mas sim um instrumento flexível de apoio e reflexão metodológica.

Fica, portanto, lançado o desafio para futuras investigações de campo que desejem aprofundar este tema.

É importante destacar que as lacunas identificadas na formação do professor de Letras em relação à avaliação assinalam a urgência de uma reestruturação curricular. Para atingir este fim, dois desafios principais precisam de ser enfrentados: a superação do caráter excessivamente teórico e generalista das disciplinas avaliativas na universidade e a articulação direta dos saberes acadêmicos com o contexto prático da educação básica. Avaliar constitui uma condição fundamental para o ato de ensinar. Para transformar a avaliação em Língua Portuguesa, é necessário transcender a mera contagem de erros gramaticais: exige-se o domínio da sua articulação com as políticas educacionais, da sua inserção na transposição didática dos gêneros textuais e da sua materialização efetiva na revisão e na interação pedagógica dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. N. **A formação de professores de línguas para a avaliação da aprendizagem à luz da complexidade e da transdisciplinaridade.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ALVES, F. M. L. **Avaliação da efetividade do curso de formação de professores da Universidade Católica de Brasília Virtual**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fac/article/view/8075>. Acesso em: 27 jul. 2024.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BISCONSINI, C. R. **Formação inicial para docência: relações entre estágio supervisionado, universidade e escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 115, 23 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 26-29, 3 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 23 abr. 1931. Seção 1, p. 7533. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 16, maio, 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25, maio, 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25, mar, 2025.

CAPRONI, C. C. **Formação de professores em avaliação da aprendizagem: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas dos Institutos**

Federais de Minas Gerais. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2024.

CARVALHO, W. R. L. **Da alvorada ao ocaso:** estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de Pedagogia diurno e noturno em uma instituição de ensino superior da rede pública. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

CARVALHO, W. R. L. **Tessituras da formação em avaliação educacional:** os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico-reflexiva. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CECHELLA, I.; OLIVEIRA, S. **A avaliação da leitura na escola:** desafios contemporâneos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 112-135, 2023. (Nota: Referência sugerida para sustentar o argumento recente).

FERNANDES, D. Formação contínua de professores em tempos pandêmicos: o caso do Projeto MAIA. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e39025, 2021.

FERREIRA, F. M. **Avaliação das aprendizagens:** uma proposta de formação para licenciados em Ciências Biológicas. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

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

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

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 100, p. 33–46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164..> Acesso em: 31 jul. 2024.

GATTI, B. A.; *et al.* **A formação de professores no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, S. S; FERNANDES, D.; SOUSA, S. Z.. Políticas de formação de professores e regulação de cursos em Portugal e no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08437, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v32.8437>.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 5ª ed. São Paulo: Mediação, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar [livro eletrônico]: estudos e proposições**; 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. 1992. 560 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º grau**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de**

MOREIRA, A. C. S. **A formação em avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa: percepção dos acadêmicos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 16-33.

OLIVEIRA, E. D. **A formação dos formadores em avaliação da aprendizagem: o processo de formação inicial em debate**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. de A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 4, n. 07, 2018. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/302>. Acesso em: 17 out. 2024.

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

RETAMAL, F. C. **Avaliação: da formação inicial à realidade da escola**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SANTOS, A. M. Avaliação da aprendizagem em curso de formação de gestores de EaD a distância. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

SANTOS, M. J. **O lugar da avaliação e seus desdobramentos sob a perspectiva de licenciandos(as) em Química da Universidade Federal de Viçosa.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

SILVA, A. P. **A formação em avaliação da aprendizagem dos licenciandos de um instituto federal.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVA, C. S. **Medidas e Avaliação na Educação.** Editora Vozes. Petrópolis- RJ. 1992.

SILVA, I. V. **A construção do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

SILVA, K. C. B. **Na trilha da inovação:** a formação do professor e as implicações com os produtos educacionais. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, 2018.

SIQUEIRA, V. A. de S.; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e241339, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147241339. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193208>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SIQUEIRA, V. A. de S.; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e241339, 2021.

SOUSA, A. Z.; LOPES, V. V. **Avaliação educacional:** de aprendizagem, institucional, em larga escala. São Paulo: Contexto, 2024.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

SOUZA, T. C. de; BELIZÁRIO, V. A.; FERREIRA, H. M. Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente. **Devir Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 31–48, 2021. DOI: 10.30905/rde.v5i2.435. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/435>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SUASSUNA, L. **Avaliação escolar:** o que os professores dizem e fazem. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2021.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. Tradução Marisa Rossetto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, C. Z. **Formação em avaliação**: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VEIGA, M. P. **A formação dos professores para a avaliação educacional**: uma análise dos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.

XIMENES, P. A.; MELO, G. F. BNC Formação de Professores da completa subordinação das políticas educacionais BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.