

Dossier: Políticas educativas: tendencias actuales en la producción de conocimientos en América Latina

**Avaliação educacional: produção de conhecimento
em teses e dissertações no Peru (2013-2023)**

**Evaluación educativa: producción de conocimiento
en tesis y dissertaciones en Perú (2013-2023)**

**Educational assessment: knowledge production
in theses and dissertations in Peru (2013-2023)**

Vanessa Rosana Peluchen Camargo*

 <https://orcid.org/0000-0002-7784-3693>

Mary Ângela Teixeira Brandalise**

 <https://orcid.org/0000-0003-3674-5314>

Efrain Ticona Aguilar***

 <https://orcid.org/0000-0001-5300-7546>

Ana Cecilia Canales Cuadros****

 <https://orcid.org/0000-0002-2723-9738>

Bruna Mayara Bonatto*****

 <https://orcid.org/0000-0002-2889-8954>

Resumo: Este texto apresenta uma pesquisa que mapeou e analisou a produção científica peruana (2013-2023) sobre avaliação educacional na formação docente, com foco em teses e dissertações. Para tanto, a investigação utilizou elementos de uma metapesquisa, com o intuito de aprofundar a análise crítica do

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Professora do colegiado de Pedagogia da Unespar, *campus* de União da Vitória. *E-mail:* <vanessapeluchen@hotmail.com>.

** Doutora em Educação: Currículo pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. *E-mail:* <marybrandalise@uol.com.br>.

*** Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor da Faculdade de Educação da Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), Peru. *E-mail:* <efrain.ticona@upch.pe>.

**** Licenciada em Educação pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Peru. Egresada de Maestría em Educação. *E-mail:* <acecili5aula@gmail.com>.

***** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Fonoaudióloga. *E-mail:* <bmonatto@gmail.com>.

conhecimento produzido, além da utilização do *software Iramuteq* como apoio na sistematização dos dados, a fim de identificar tendências e caminhos teórico-metodológicos na produção acadêmica das universidades do Peru. Os resultados indicam crescimento das produções nos últimos cinco anos, com concentração em Lima e na *Universidad César Vallejo*, revelando centralização e falta de diversidade regional e institucional. Além disso, as palavras-chave recorrentes apontam para uma abordagem formativa da avaliação, voltada à prática docente e à aprendizagem. No entanto, observam-se fragilidades conceituais e metodológicas, com pouca presença de referenciais teóricos peruanos e baixa articulação com contextos macroestruturais, o que evidencia a necessidade de aprofundamento epistemológico e maior pluralidade acadêmica.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Produção de conhecimento. Peru. Formação docente.

Resumen: Este texto presenta una investigación que mapeó y analizó la producción científica peruana (2013–2023) sobre evaluación educativa en la formación docente, con énfasis en tesis y dissertaciones. Para ello, la investigación utilizó elementos de una metainvestigación con el objetivo de profundizar el análisis crítico del conocimiento producido, además del uso del *software Iramuteq* como apoyo en la sistematización de los datos con el fin de identificar tendencias y caminos teórico-metodológicos en la producción académica de las universidades de Perú. Los resultados indican crecimiento en las producciones en los últimos cinco años, con una concentración en Lima y en la Universidad César Vallejo, revelando centralización y falta de diversidad regional e institucional. Además, las palabras clave recurrentes apuntan a un enfoque formativo de la evaluación, centrado en la práctica docente y el aprendizaje. Sin embargo, se observan debilidades conceptuales y metodológicas, con poca presencia de referentes teóricos peruanos y baja articulación con contextos macroestructurales, lo que evidencia la necesidad de un mayor aprofundamiento epistemológico y mayor pluralidad académica.

Palabras clave: Evaluación educativa. Producción de conocimiento. Perú. Formación docente.

Abstract: This paper presents a study that mapped and analyzed Peruvian scientific production (2013-2023) on educational assessment in teacher education, focusing on theses and dissertations. The research employs elements of a meta-research approach to deepen the critical analysis of the knowledge produced, and uses the *Iramuteq* software to support data systematization in order to identify theoretical and methodological trends in academic production from Peruvian universities. The results show growth in publications over the past five years, mainly concentrated in Lima and at *Universidad César Vallejo*, revealing centralization and a lack of regional and institutional diversity. Moreover, the recurrent keywords indicate a formative approach to assessment, oriented toward teaching practice and learning. However, conceptual and methodological weaknesses are observed, with limited use of Peruvian theoretical frameworks and little articulation with macrostructural contexts, highlighting the need for greater epistemological depth and academic plurality.

Keywords: Educational assessment. Knowledge production. Peru. Teacher education.

Introdução

A perspectiva teórica relacionada à avaliação educacional adotada em nossas concepções é compreendida a partir da conceitualização de “campo”, teorizada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Na perspectiva de Bourdieu (1989), como espaço de lutas e tensões, tratar de campo pressupõe elementos fundamentais, como, por exemplo, interesses sociais específicos, microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global, um sistema ou um espaço estruturado de posições ocupadas por diferentes agentes, além de possuir relativa autonomia em relação a outros campos.

Entendemos que a avaliação educacional não é apenas uma ferramenta técnica, mas um mecanismo social que reflete os interesses e as desigualdades presentes na sociedade. A definição das regras do jogo da avaliação educacional está, portanto, intimamente ligada a uma luta pelo controle do que é considerado mérito, valor e sucesso educacional, o que, por sua vez, reforça ou desafia a estrutura social existente. Para Scriven (1991), o objetivo principal da avaliação é determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado e que, nos sistemas educacionais atuais,

a avaliação tem servido mais como uma forma de distinção – uma maneira de categorizar e hierarquizar as práticas educacionais, os alunos, os docentes e as escolas.

No entanto, quando aplicada ao contexto educacional, essa ideia de valor não pode ser vista isoladamente, mas em um quadro social mais amplo, porque a avaliação educacional é uma prática social que exige reflexão constante sobre os valores que a orientam. Além disso, não é neutra: ela está imersa em um contexto sociocultural e político que influencia tanto os seus objetivos quanto os seus resultados, isto é, constitui um reflexo das concepções de sociedade, de educação e de formação humana dos agentes envolvidos. Implica dizer que a avaliação não pode ser dissociada de contextos históricos, políticos, sociais e culturais (Afonso; Tavares; Brandalise, 2025; Souza; Goes; Brandalise, 2023).

A avaliação educacional, portanto, constitui-se em um campo estruturado de práticas sociais com dinâmicas próprias, que se inserem dentro de uma luta constante por poder, legitimidade e transformação social. A educação e a avaliação, nesse sentido, tornam-se terrenos de disputas não apenas entre os agentes educacionais, mas também entre as visões de mundo sobre o que constitui a qualidade do ensino e da aprendizagem. Na prática, as escolhas sobre o que se avalia, como se avalia e quem define os critérios de avaliação são profundamente influenciadas por questões políticas, econômicas e de poder. Portanto, considera-se “[...] a avaliação a partir do conceito bourdieusiano de campo, tendo em vista a multiplicidade de atores, interesses e usos deste construto, com um referencial de conhecimentos e práticas dispersas, heterogêneas, mas que obedecem a leis sociais mais ou menos específicas” (Boullosa *et al.*, 2021, p. 3).

Considerando o campo da Avaliação Educacional, destacamos que o presente texto é originário de uma pesquisa que buscou mapear, organizar e analisar a produção de conhecimento sobre as publicações de teses e dissertações realizadas no período de 2013-2023, nas universidades do Peru, acerca da avaliação educacional na formação docente. Especificamente neste texto, temos por objetivo compreender e analisar como a avaliação educacional na formação docente tem sido abordada na produção científica peruana de dissertações e teses (*tesis de maestría* e *tesis doctoral*), considerando elementos de uma metapesquisa.

Para tanto, entendemos que um dos caminhos para a realização de análises com maior aprofundamento reflexivo em relação à avaliação educacional é o mapeamento da produção de conhecimento e, a partir dele, a compreensão dos caminhos teóricos e metodológicos que direcionam a produção de conhecimento no Peru. Nessa direção, para além de uma revisão de literatura, compreendemos que uma reflexão que considere elementos presentes em uma metapesquisa torna-se fundamental e necessária para o aprofundamento da pesquisa que desejamos.

Nesse sentido, em um primeiro momento, destacamos brevemente elementos a respeito da metapesquisa, considerando sua possibilidade singular de auxiliar na investigação crítica da produção de conhecimento. Em um segundo momento, buscamos desvelar a produção acadêmica do Peru a partir do recorte temporal proposto, valendo-nos, inicialmente, do software *Iramuteq*¹ para a sistematização e organização dos dados e, em seguida, realizando uma análise fundamentada em elementos próprios da metapesquisa.

¹ O Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) é um software gratuito e de código aberto que serve para análise estatística e qualitativa de dados textuais e questionários. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

Análise da produção de conhecimento científico: elementos da metapesquisa como possibilidade

Para Mainardes (2021, p. 19), de forma geral, a terminologia “metapesquisa” refere-se à “pesquisa sobre pesquisas”. No entanto, como campo metodológico, carece de maior aprofundamento e debate acadêmico, visto que a literatura sobre o tema é recente, com publicações significativas a partir de 2015. No contexto internacional, a metapesquisa (*meta-research*) tem se consolidado como um tipo específico de pesquisa dentro dos chamados *meta-designs*, diferenciando-se do metaestudo (*meta-study*), da metassíntese (*meta-synthesis*) e dos diversos tipos de revisão (revisão de literatura, revisão sistemática, meta-análise, estado da arte e estado do conhecimento).

Além disso, a literatura destaca uma diversidade de termos para procedimentos e estratégias de desenvolvimento e apresentação de sínteses de pesquisas, como metaestudo, metateoria, metamétodo e meta-análise de dados (Zhao, 1991 *apud* Mainardes, 2018a). Há também outras delimitações conceituais, como as de Finfgeld (2003): meta-análise, metaestudo, análise de metadados, metamétodo, metateoria e metassíntese.

Nessa direção, compreendemos que a clareza sobre a diferença entre metapesquisa e revisões de literatura é essencial: enquanto a revisão de literatura sistematiza o conhecimento existente para fundamentar novos estudos, a metapesquisa analisa criticamente os fundamentos teóricos e metodológicos das pesquisas existentes, contribuindo para o amadurecimento teórico, metodológico e epistemológico da área de conhecimento investigado.

Configurando-se como uma abordagem investigativa voltada à análise crítica da produção científica no campo educacional, seu propósito central é compreender de que forma as pesquisas têm sido desenvolvidas, identificando recorrências, direções teóricas, tendências, limitações, desafios, fragilidades metodológicas e possibilidades de aprimoramento da qualidade dos estudos e pesquisas que influenciam o avanço de determinadas áreas ou temas de investigação (Mainardes, 2018a).

Para a realização de uma metapesquisa, é essencial definir conceitos e categorias específicas relacionadas à temática investigada. Segundo Mainardes (2021), essa abordagem distingue-se das revisões de literatura convencionais, que geralmente se concentram na síntese de resultados e na identificação de lacunas no conhecimento. Enquanto as revisões de literatura funcionam como uma etapa preparatória para novos projetos de pesquisa, a metapesquisa busca uma análise mais aprofundada dos fundamentos teóricos que sustentam as pesquisas em determinado campo. Nessa direção, a metapesquisa:

- a) Permite a ampliação sobre o conhecimento produzido no campo.
- b) Subsídia a reflexão sobre as possibilidades de aumento da científicidade e da vigilância epistemológica.
- c) Contribui para intensificar a troca de informações e críticas sobre a produção do conhecimento do campo que, gradativamente, pode levar a saltos qualitativos na pesquisa desse campo (Mainardes, 2013, p. 3).

Entretanto, realizar um estudo na perspectiva da metapesquisa constitui-se um desafio para o pesquisador, pois pressupõe a necessidade de uma visão de totalidade das perspectivas epistemológicas empregadas no campo – como, por exemplo, marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo etc. –, bem como de outras classificações adotadas nas Ciências Sociais e na Ciência Política (Mainardes, 2013). Além disso, o pesquisador pode também dedicar-se a identificar tendências epistemológicas mais gerais, empregando caracterizações amplas, tendo clareza de que o objetivo não é julgar um ou outro trabalho individualmente, mas compreender como o conhecimento vem sendo produzido, principalmente no campo investigado.

Dessa forma, a metapesquisa apresenta-se como uma abordagem essencial para fortalecer a qualidade das pesquisas acadêmicas, permitindo uma visão mais crítica e sistemática da produção científica e contribuindo para a evolução dos campos de estudo. Portanto, a metapesquisa não apenas sistematiza o conhecimento existente, mas também busca avançar na compreensão epistemológica do campo em estudo (Mainardes, 2018b), a partir de reflexões mais aprofundadas sobre os caminhos teóricos e metodológicos adotados nas pesquisas.

Para a realização de uma metapesquisa, três etapas são fundamentais na proposta destacada por Mainardes (2018a). A primeira consiste na definição dos objetivos da metapesquisa e na seleção da amostra de um conjunto de textos (artigos, teses, dissertações ou outras publicações), conforme os objetivos da pesquisa – em nosso caso, constituiu-se no mapeamento de teses e dissertações publicadas no Peru, disponibilizadas a partir do banco de dados *Acceso Libre a Información Científica para la Innovación* (Alicia)².

A segunda etapa consiste na organização e na sistematização da amostra, a qual ocorre por meio de registros detalhados em planilhas, incluindo informações como referência completa, resumo, palavras-chave e categorias de análise (como procedimentos metodológicos, por exemplo), entre outros. Em nossa pesquisa, sistematizamos em planilhas³ alguns dos dados sugeridos, como palavras-chave, autores, universidades e resumos, entre outros.

A partir da delimitação de especificidades sistematizadas em planilhas, também optamos por utilizar o *software Iramuteq* para a análise do *corpus* textual das produções coletadas, considerando que ele auxilia na sistematização da produção científica, bem como na identificação das temáticas abordadas, das lacunas, dos termos mais frequentes e da correlação. Apoiado no *software R*⁴, o *Iramuteq* realiza análises estatísticas do *corpus* textual pelos métodos da Análise Lexical, Análise de Similitude, Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e Análise Fatorial de Correspondência (AFC), gerando relatórios e figuras que permitem uma análise qualitativa dos dados.

Por fim, segundo Mainardes (2018a), a terceira etapa que compreende uma metapesquisa envolve a leitura sistemática dos textos selecionados, buscando identificar os elementos essenciais para a análise teórico-epistemológica da pesquisa. Em nosso estudo, essa etapa compreende os caminhos teóricos e metodológicos adotados nas 55 pesquisas (ver Tabela 1), mapeadas a partir de uma verificação realizada com base nas referências bibliográficas utilizadas em cada uma delas. Isso é possível, visto que, de acordo com Mainardes (2021), a proposta de metapesquisa pode ser adaptada conforme os objetivos do estudo realizado.

Produção de conhecimento sobre avaliação educacional na formação docente no Peru com apoio do *software Iramuteq*

Considerando os objetivos da pesquisa que realizamos e o propósito desta reflexão sobre a avaliação educacional no Peru, delimitamos produções científicas na forma de teses e dissertações

² A base de dados Alicia é do Conselho Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação Tecnológica (Concytec) do Peru. O Repositório Nacional Digital de Ciência, Tecnologia e Inovação do Peru, denominado Alicia, oferece acesso aberto ao patrimônio intelectual resultante da produção em ciência, tecnologia e inovação realizada em entidades do setor público ou com financiamento do Estado. Disponível em: <https://alicia.concytec.gob.pe/>. Acesso em: 15 maio 2024.

³ É possível consultar as planilhas por meio deste *link*: https://drive.google.com/drive/folders/1zyZtFMV14EZRNCTtxlloW5QVWn3Bk5Qr?usp=drive_link. Acesso em: 10 jul. 2025.

⁴ O *Iramuteq* usa a instalação do R para rodar as análises (R é um *software* livre e uma linguagem de programação voltada especialmente para análise estatística, tratamento de dados e visualização gráfica).

desenvolvidas em universidades peruanas, tendo como recorte temporal o período entre 2013 e 2023, a partir da Base de dados Alicia, utilizada para a busca dos trabalhos publicados.

Para o mapeamento, consideramos os seguintes descritores: *la evaluación educativa en la formación docente; la evaluación educativa y la formación de profesores; evaluación formativa en la formación de profesores; evaluación en la formación de docentes en servicio; evaluación de la formación de profesores en educación continua; evaluación educativa en la formación de profesores de educación básica; e la evaluación en la formación de licenciados en educación*. Conforme se observa, o intuito foi selecionar pesquisas relacionadas à avaliação educacional na formação docente.

Com a referida busca, obtivemos quantitativamente os resultados demonstrados na Tabela 1, que também ilustra os refinamentos e os quantitativos finais.

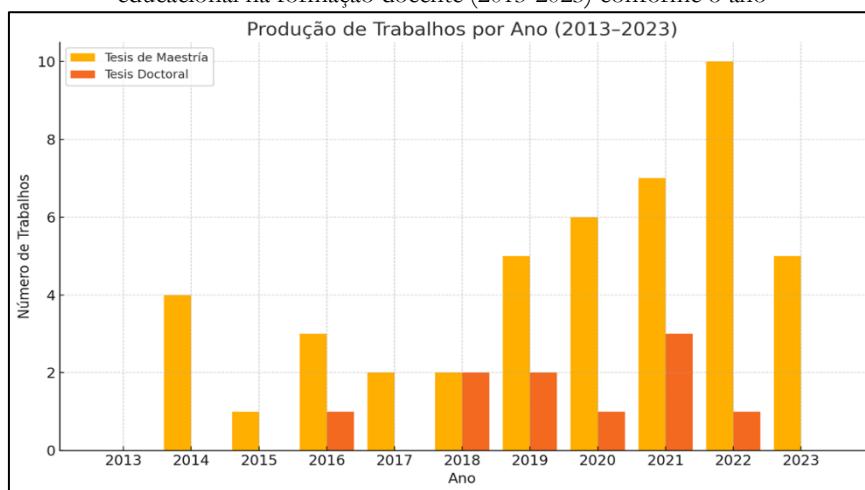
Tabela 1 – Quantitativo do mapeamento de teses e dissertações publicadas no Peru relacionadas à avaliação educacional na formação docente (2013-2023)

	Teses	Dissertações
Trabalhos mapeados na base de dados Alicia a partir dos descritores	144	997
1º Refinamento (presença dos descritores nos títulos das produções)	56	163
2º Refinamento (presença dos descritores nas palavras-chave)	13	53
3º Refinamento (trabalhos encontrados na íntegra nos sítios eletrônicos das Universidades para ter acesso às referências)	10	45
4º Refinamento (trabalhos selecionados para verificação dos resumos)	10	45
TOTAL (trabalhos que serão objetos de análises)	55	

Fonte: Elaborada pelos autores a partir da Base de dados Alicia (2024).

Ainda considerando a sistematização dos dados, disponibilizamos no Gráfico 1 as produções acadêmicas publicadas no respectivo período.

Gráfico 1 -Teses e dissertações publicadas no Peru relacionadas à avaliação educacional na formação docente (2013-2023) conforme o ano



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da Base de dados Alicia (2024).

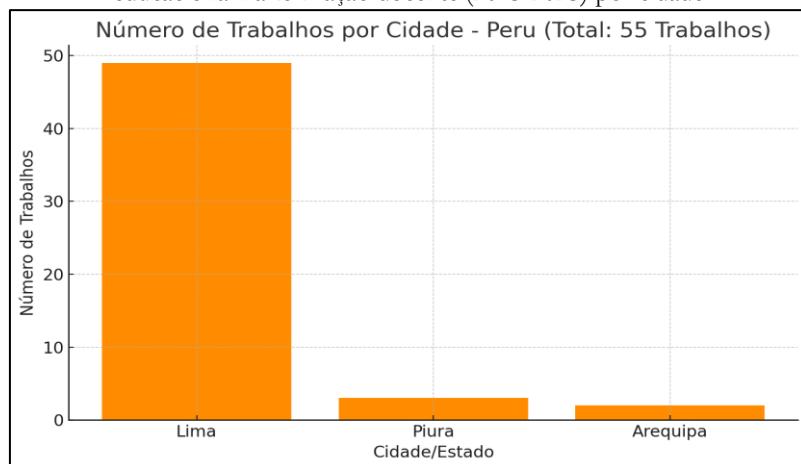
Com base no Gráfico 1, é possível observarmos uma evolução significativa na produção de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado relacionadas à avaliação educacional e à formação docente no Peru ao longo da última década.

Nota-se que a produção se intensifica a partir de 2018, com destaque para o ano de 2022, que apresenta o pico da série, com dez trabalhos em nível de Mestrado e dois de Doutorado. Os anos anteriores mostram uma produção mais modesta, com oscilações e crescimento gradual; apesar de 2014 e 2019 já indicarem movimentações relevantes.

Além disso, as dissertações de Mestrado são consistentemente mais numerosas do que as teses de Doutorado, revelando uma predominância da pesquisa em nível de Mestrado na área. A presença de teses de Doutorado é mais tímida e intermitente ao longo dos anos, embora haja registros constantes a partir de 2016. Esse crescimento pode estar relacionado à ampliação da oferta de Programas de Pós-Graduação, à maior valorização da avaliação educacional como campo de pesquisa ou a políticas educacionais que incentivaram investigações sobre essa temática no contexto peruano.

No Gráfico 2, podemos perceber que mais de 40 produções científicas foram realizadas em instituições da cidade de Lima, o que é esperado, já que é a capital do país e abriga as principais Instituições de Ensino Superior, como a *Universidad César Vallejo*, que possui vários *campi* (ver Tabela 2). Na sequência, estão as cidades de Piura, com três produções, e de Arequipa, com duas; os demais apresentam isoladamente uma produção em cada um deles.

Gráfico 2 - Teses e dissertações publicadas no Peru relacionadas à avaliação educacional na formação docente (2013-2023) por cidade



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da Base de dados Alicia (2024).

Essa distribuição desigual indica que Lima é o principal centro de pesquisa em avaliação educacional no país, provavelmente devido à presença de universidades mais consolidadas, ao maior investimento em pós-graduação e à concentração de recursos acadêmicos e institucionais. Essa centralização também pode apontar desafios quanto à regionalização da pesquisa educacional, evidenciando a necessidade de ampliar o incentivo à produção científica em outras regiões do Peru, de modo a fortalecer a diversidade de perspectivas e de contextos educacionais analisados.

Na Tabela 2, demonstramos essa centralidade considerando as principais universidades e a quantidade de trabalhos.

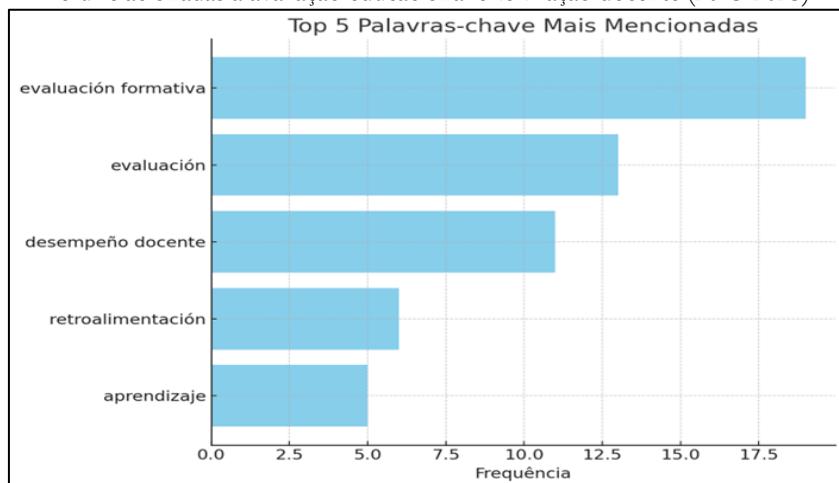
Tabela 2 – Teses e dissertações publicadas no Peru relacionadas à avaliação educacional e formação docente (2013-2023) por universidade

Universidade	Quantidade de trabalhos
<i>Universidad César Vallejo</i>	33
<i>Universidad Nacional Mayor de San Marcos</i>	9
<i>Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</i>	4
<i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i>	2
<i>Universidad Nacional de San Agustín</i>	2

Fonte: Elaborada pelos autores a partir da Base de dados Alicia (2024).

A Tabela 2 mostra a distribuição da produção acadêmica sobre avaliação educacional por universidade no Peru, evidenciando uma forte concentração na *Universidad César Vallejo*, responsável por 33 publicações. Essa distribuição reforça, de um lado, o protagonismo da referida universidade como um polo central de pesquisa na área – o que pode estar relacionado à sua estrutura de pós-graduação, a incentivos institucionais à pesquisa e à presença de linhas específicas dedicadas à avaliação educacional, entre outros fatores –; e, de outro, evidencia a necessidade de maior diversificação institucional na produção científica sobre o tema, de forma a incorporar diferentes perspectivas e contextos educacionais no país.

Ainda com base na planilha de sistematização, apresentamos no Gráfico 3 as palavras-chave mais mencionadas nas produções.

Gráfico 3 - Presença das palavras-chave nas teses e dissertações publicadas no Peru relacionadas à avaliação educacional e formação docente (2013-2023)

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da Base de dados Alicia (2024).

Conforme ilustrado, o Gráfico 3 revela os principais focos temáticos das pesquisas analisadas sobre avaliação educacional no Peru. A palavra-chave mais recorrente é “*evaluación formativa*”, com aproximadamente 18 ocorrências, o que destaca o interesse predominante dos pesquisadores por abordagens avaliativas que acompanham e promovem a aprendizagem ao longo do processo pedagógico. É importante mencionarmos que as palavras-chave estão presentes em mais de um trabalho.

Em seguida, aparece “*evaluación*”, de forma mais geral, com cerca de 13 menções, indicando que muitos trabalhos discutem avaliação como um conceito amplo, possivelmente abordando diferentes tipos, modalidades e finalidades. A expressão “*desempeño docente*” (desempenho docente),

com cerca de 11 ocorrências, evidencia uma preocupação significativa com o papel do professor na dinâmica avaliativa, o que pode envolver sua prática, seus resultados e a própria avaliação docente. As palavras “retroalimentación” (*feedback*) e “aprendizaje” (aprendizagem), com seis e cinco menções, respectivamente, reforçam o caráter formativo e processual da avaliação discutida nos trabalhos, apontando para uma ênfase na construção contínua do conhecimento, mediada por devolutivas pedagógicas.

De forma geral, o Gráfico 3 indica uma tendência teórica e metodológica alinhada a concepções construtivistas e formativas de avaliação, em que o foco está no desenvolvimento do aluno e na mediação pedagógica.

A partir dos dados e das reflexões apresentados, o passo seguinte consistiu em uma busca exaustiva dos trabalhos completos nos sítios eletrônicos das universidades, a fim de obter a lista de referências de cada um deles. Essas referências foram transcritas para um documento à parte, considerando que, no banco de dados Alicia, não há disponibilidade dos textos na íntegra.

De posse de todas as referências dos 55 trabalhos, partimos para a formação do *corpus* textual a ser analisado. Esse processo caracteriza-se pela preparação dos textos para execução no software *Iramuteq*, envolvendo a exclusão de pontuações e espaços, a junção de expressões e nomes dos autores, entre outros ajustes, conforme orientações do manual do programa. Para essa organização, é necessário que cada texto seja separado por linhas de comando chamadas “linhas com asteriscos”, que permitem a identificação individual dos arquivos. Em nosso caso, utilizamos como nomenclatura para os segmentos textuais a ordem dos trabalhos dispostos na tabela do mapeamento, conforme este exemplo:

**** *pg01

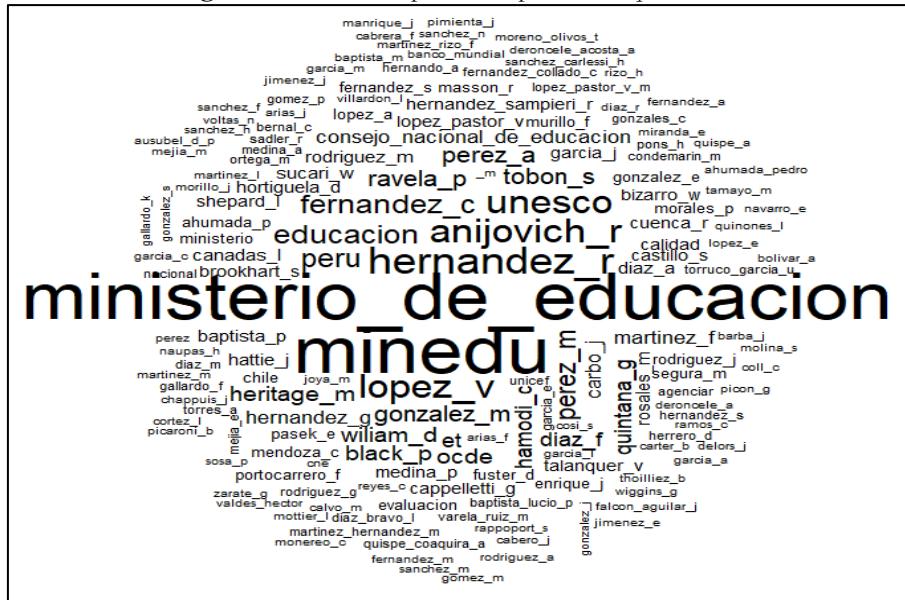
Albano_G Capuano_N e Pierri_A 2017 Adaptive Peer Grading and Formative Assessment Journal of e_Learning and Knowledge Societ Alvarez_A Zamora_O

Com esses dados finalizados, para rodar no *software*, utilizamos os nomes dos autores e os títulos dos trabalhos mencionados nas referências dos 55 estudos mapeados. Entretanto, os resultados obtidos mostraram-se nebulosos, pois o sistema processou com maior amplitude as formas ativas provenientes dos títulos. Nesse sentido, reorganizamos um novo *corpus* textual, utilizando apenas os nomes dos autores mencionados nas referências (mantendo as nomenclaturas para melhor sistematização e visualização). Preparou-se, assim, o *corpus* de cada referência individualmente, o que permitiu gerar novos relatórios no *Iramuteq*, os quais serão objeto de reflexão a partir deste ponto.

Em relação ao *software*, a análise das publicações acadêmicas inicia-se com o relatório de nuvem de palavras, baseado na análise lexical clássica. Essa análise identifica e reconfigura unidades textuais, transformando as Unidades de Contexto Iniciais (UCI) em Unidades de Contexto Elementares (UCE) – ou seja, converte uma sequência de caracteres não estruturados em unidades significativas.

Além disso, a nuvem de palavras fornecida pelo relatório do *Iramuteq* agrupa e exibe graficamente as palavras (formas ativas) de um texto com base em sua frequência. Embora se trate de um tipo básico de análise lexical, seu *design* visual é bastante eficaz para identificar rapidamente as palavras mais relevantes dentro de um *corpus* (Camargo; Justo, 2013). A Figura 1 apresenta a nuvem de palavras gerada a partir do *corpus* textual analisado.

Figura 1 – Nuvem de palavras a partir do *corpus* textual



Fonte: Relatório Análise Lexical do *Iramuteq* (2025). Dados da pesquisa.

Conforme já mencionamos, ao apropriar-se de elementos da metapesquisa para a análise crítica dos fundamentos teórico-metodológicos das produções acadêmicas peruanas, fez-se necessária a organização do *corpus* textual contendo apenas os nomes dos autores citados nas referências. Assim, a nuvem de palavras gerada pelo *Iramuteq* revela aspectos importantes sobre os referenciais predominantes nas pesquisas sobre avaliação educacional na formação docente realizadas no Peru.

A centralidade das formas ativas “*Ministerio de Educación*” e/ou “*Minedu*” (Ministério da Educação do Peru) evidencia a utilização de documentos institucionais, diretrizes governamentais e políticas públicas como fontes na produção científica educacional peruana.

Entendemos que a menção ao Ministério da Educação (MINEDU), a partir de suas normativas institucionais, ocorre em grande parte porque o órgão é responsável pelas publicações sobre avaliação educacional. No Peru, a Lei Geral da Educação nº 28.044, de 28 de julho de 2003 (Peru, 2003), estabelece que o Estado deve garantir o funcionamento do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Certificação da Qualidade Educacional, por meio da *Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación del Perú* (ESCALE), entidade vinculada ao MINEDU que realiza processos de avaliação interna ou autoavaliação institucional (com o propósito de fortalecer a capacidade interna das instituições), reconhecimento da qualidade educacional (reconhecimento público e temporário de instituições, áreas, programas ou cursos profissionais que tenham participado voluntariamente da avaliação de sua gestão pedagógica, institucional e administrativa) e certificação de competências (reconhecimento público e temporário das competências adquiridas pelas pessoas, dentro ou fora das instituições).

Entre os documentos vinculados ao MINEDU mencionados, citamos o *Curriculum Nacional de la Educación Básica* (Peru, 2016), documento que define as competências, as capacidades, os enfoques transversais e os valores a serem desenvolvidos pelos estudantes da educação básica peruana – do ensino infantil ao ensino secundário – e que orienta toda a prática pedagógica no país; o *Programa Curricular de la Educación Básica* (Peru, 2017a), que complementa o currículo nacional, oferecendo maior detalhamento sobre conteúdos, competências específicas e orientações por área do conhecimento e ano escolar, funcionando como um desdobramento prático do currículo; e *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria* (Peru, 2019), documento

técnico-pedagógico voltado especialmente ao ensino médio (educação secundária), que orienta professores sobre como planejar aulas, conduzir a mediação pedagógica (interação com os estudantes) e realizar avaliações formativas e somativas. Esses documentos são recursos-chave do MINEDU para a educação básica.

Em síntese, a menção significativa ao MINEDU, a partir de documentos como os destacados, evidencia o papel desses referenciais na definição dos fundamentos, das orientações e das estratégias para a implementação do currículo e do campo da Avaliação Educacional nos diferentes níveis e modalidades educativas.

Isso evidencia como a avaliação educacional age como legitimadora do papel do Estado, pois os atos oficiais são vinculados a mecanismos que possibilitam a ação deste como são por ele impostas, por meio de políticas curriculares, de formação docente, financiamento e acompanhamento dos resultados educacionais, manifestados por índices que determinam a qualidade dos sistemas de ensino e da educação nacional como um todo (Souza; Goes; Brandalise, 2023, p. 49).

A respeito dos referenciais teórico-metodológicos recorrentes, evidenciamos, conforme a Figura 1, a presença predominante de alguns autores, como Anijovich (2010, 2017), uma das referências mais importantes da educação na Argentina, que contribui com estudos sobre avaliação formativa e estratégias de ensino. Diretora do *Profesorado Universitario de San Andrés*, a autora é também assessora pedagógica em escolas da Argentina, Peru e Uruguai. Em sua perspectiva, mesmo com tantas inovações no ensino, a avaliação ainda mantém modalidades tradicionais. Para ela, é preciso entender a avaliação como um processo que acompanha a aprendizagem. Assim, a escolha de referenciais como o de Anijovich demonstra que as pesquisas no Peru têm adotado um caminho teórico mais formativo no campo da avaliação.

López-Pastor e Pérez-Pueyo (2017), espanhóis, e Heritage (2008, 2010), estadunidense, exploram concepções de avaliação formativa, destacando sua importância como um processo integrado ao ensino e à aprendizagem, e não como uma ferramenta ou teste específico. Argumentam também que a avaliação formativa é essencial para a melhoria do aprendizado dos alunos e deve ocupar papel central nos sistemas de avaliação de próxima geração.

Ainda em relação às referências utilizadas, mencionamos o estudo de Ravela *et al.* (2014). Pedro Ravela é uruguaio, que se dedica principalmente à pesquisa sobre avaliação em sala de aula e à realização de *workshops* e outras atividades de formação docente, discutindo amplamente as avaliações em larga escala. Já Hernández e Fernández (2015), ambos mexicanos, são amplamente citados devido às suas contribuições no campo das metodologias de investigação, sobretudo nas abordagens analíticas quantitativas e qualitativas.

Em resumo, Anijovich defende uma abordagem formativa centrada no acompanhamento da aprendizagem; López-Pastor, Pérez-Pueyo e Heritage reforçam a avaliação formativa como parte integrante do ensino; enquanto Ravela se destaca pelas reflexões sobre avaliações em larga escala. Em conjunto, esses autores sustentam a importância de repensar a avaliação como prática pedagógica transformadora.

Além dos autores e pesquisadores mencionados e de outros observados na Figura 1, chama atenção a significativa presença de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2020), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2016), e o *Consejo Nacional de Educación* – CNE (Peru, 2017b). Essas fontes reforçam o caráter multinível da construção teórico-metodológica, evidenciando a forte influência de organismos multilaterais e de políticas educacionais transnacionais sobre as abordagens adotadas na produção acadêmica do Peru.

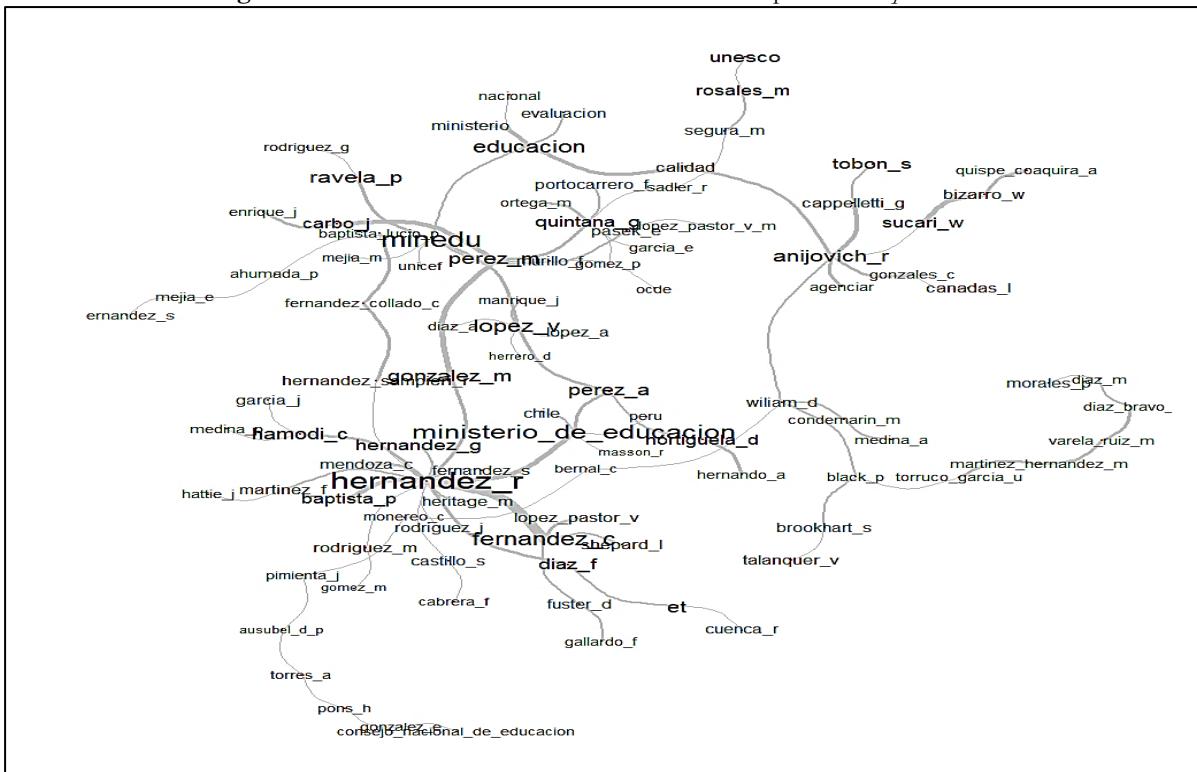
A organização do *corpus* textual pelos autores referenciados nas pesquisas permitiu visualizar a concentração das influências teórico-metodológicas nas produções analisadas. Essa nuvem revela um alinhamento voltado à prática docente, à avaliação formativa e às metodologias, com indícios de busca por legitimidade científica por meio da ancoragem em fontes institucionais e em autores consagrados.

A nuvem de palavras sugere a hipótese de que as pesquisas educacionais peruanas no âmbito da pós-graduação (Mestrado e Doutorado) consideram políticas educacionais estatais e documentos normativos como fontes de consulta, discussão e análise, além de evidenciarem a forte presença de autores e pesquisadores internacionais, sobretudo latino-americanos.

Nossas reflexões indicam, assim, uma coerência teórico-metodológica nas produções acadêmicas analisadas, que retratam a identidade das investigações no campo da Avaliação Educacional, principalmente relacionadas à avaliação formativa. A metapesquisa, ao revelar esses padrões, contribui para a reflexão crítica sobre as bases teóricas que estruturam o campo e aponta possibilidades de diversificação e abertura a outros paradigmas investigativos.

Ainda que sem menções significativas nos relatórios do *software* quanto à frequência das formas ativas, destacam-se alguns autores e pesquisadores peruanos que discutem perspectivas de avaliação formativa, a saber: Wilfredo Bizarro, docente da *Universidad Nacional del Altiplano* (Puno), presidente do Instituto *Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi* e diretor da revista *Innova Educación*, aborda a avaliação formativa com foco no modelo por competências; Wilson Sucari, também da mesma universidade, doutorando em Educação e mestre em Intervenção Educativa pela *Universidad de Navarra* (Espanha), licenciado em Ciências da Educação, atua no ensino de graduação e pós-graduação e exerce papel de liderança em pesquisa e editoração acadêmica sobre avaliação formativa; e, por fim, Angela Quispe-Coaquira, pesquisadora da mesma instituição, é cofundadora de estudos sobre avaliação formativa aplicada ao enfoque por competências e contribui com diversas publicações sobre o tema. Em suma, para esses três pesquisadores mencionados, a avaliação formativa é um processo permanente de comunicação e reflexão sobre os processos e resultados da aprendizagem. Ela é formativa porque visa à melhoria contínua e se ajusta às características e às necessidades dos estudantes.

Outro relatório gerado pelo *software Iramuteq* foi a Análise de Similitude, baseada na Teoria dos Grafos, a qual mostra as coocorrências entre palavras, ou seja, as conexões e as relações representadas em uma figura denominada árvore de similitude ou árvore máxima. A Figura 2 representa a árvore de similitude gerada com as palavras a partir da frequência mínima de 20 menções no *corpus* textual analisado.

Figura 2 – Árvore máxima da Análise de Similitude a partir do *corpus* textual

Fonte: Imagem gerada a partir do relatório de Análise de Similitude do *Iramuteq* (2025). Dados da pesquisa.

Conforme podemos observar, a Figura 2 enfatiza ainda mais a centralidade das formas ativas “ministro_de_educacion” e “minedu” como referências nas pesquisas mapeadas no Peru, demonstrando ampla conexidade com pesquisadores como Hernández, R. (metodologias de investigação) e Heritage, M. (avaliação formativa).

O núcleo mais denso da árvore de similitude – no qual as linhas que conectam as formas ativas estão centradas em “ministro_de_educacion”, “minedu”, “hernandez_r”, “gonzalez_m” e “lopez_v” – indica uma forte articulação entre autores frequentemente citados e instituições governamentais. Isso evidencia que boa parte das produções se ancora tanto em referências normativas e políticas públicas quanto em autores que fundamentam a base teórico-metodológica das pesquisas analisadas. Essa centralidade aponta para um modelo de pesquisa pragmático e funcional, vinculado a reformas educacionais e avaliações institucionais, o que reforça o papel do Estado como um ator não apenas político, mas também teórico-metodológico nas investigações analisadas.

A árvore máxima revela blocos ou polos de autores e instituições que compartilham proximidades temáticas ou metodológicas. De um lado, identifica-se o polo institucional-internacional (no topo à direita), composto pelas formas ativas “unesco”, “anijovich_r”, “rosales_m” e “cappelletti_g”, que sugerem o uso de referenciais transnacionais voltados ao currículo, à avaliação formativa e à competência. De outro, o polo metodológico e latino-americano, que abrange as formas ativas “hernandez_sampieri_r”, “martinez_h”, “tamayo_m” e “lopez_pastor_v”, autores amplamente citados nas metodologias de pesquisa científica, especialmente as de natureza quantitativa. É importante destacarmos que, nesse momento, os autores mencionados caracterizam-se apenas como formas ativas oriundas do relatório do software *Iramuteq*.

Além disso, observamos também um polo de avaliação educacional, no qual se destacam os autores “brookhart_s”, “heritage_m”, “black_p”, “wiliam_d”, conectados ao debate sobre avaliação formativa, *feedback* e avaliação para aprendizagem, com forte influência no desenho de políticas públicas educacionais. Por fim, identificamos um polo de análise crítica e de avaliação formativa e de aprendizagens, composto por “anijovich_r”, “tobon_s”, “ravela_p” e “sucari_w”, entre outros, que se vinculam também à formação docente crítica, à didática e à inovação pedagógica – sinalizando uma preocupação epistemológica mais reflexiva e menos instrumental.

Percebe-se, portanto, uma interdependência entre os polos, pois a árvore evidencia que os referenciais teórico-metodológicos não se apresentam de forma isolada, mas, sim, interconectados por meio de autores que transitam entre diferentes campos. É o caso de “lopez_v” e “gonzalez_m”, que conectam o polo institucional ao polo acadêmico latino-americano, e de “minedu”, que aparece como vértice articulador de múltiplas áreas, influenciando diretamente a escolha de autores e a organização das produções acadêmicas.

A árvore de similitude reforça a visão de que o campo da pesquisa peruana em avaliação educacional e formação de professores/docentes está estruturado em torno de três princípios: normativo-institucional (MINEDU, *Ministerio de Educación* etc.), metodológico-funcional (Hernández, González, López-Pastor etc.); e reflexivo-internacional (Anijovich, Heritage etc.).

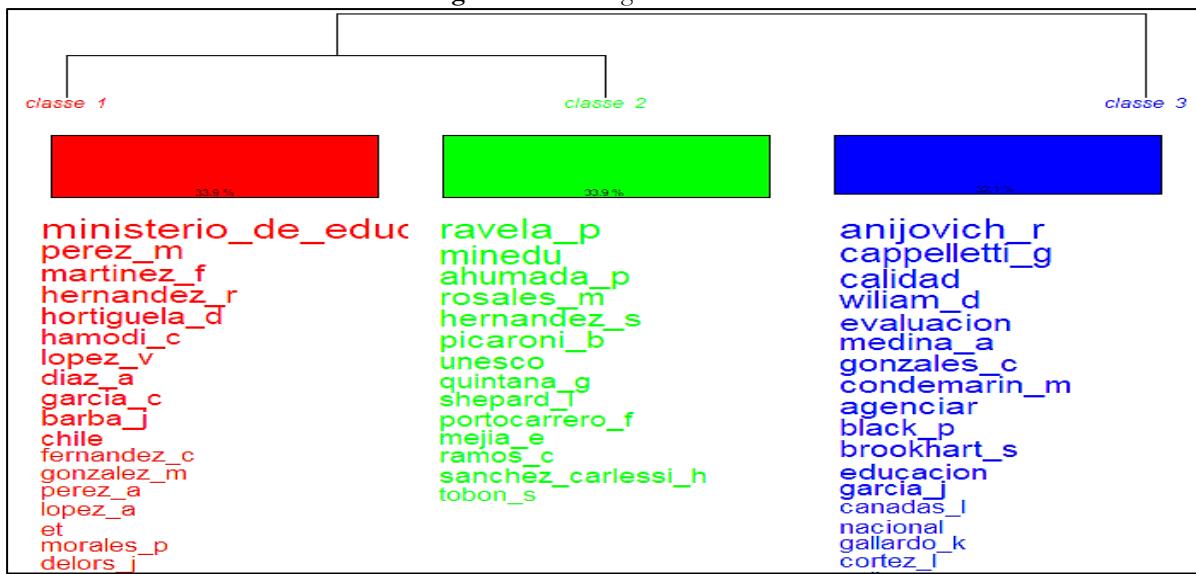
A partir dos dados, também percebemos que a prática da pesquisa quantitativa no Peru é predominantemente descritiva: são estudos pautados em problemas urgentes e, por serem aplicados, dependem fortemente de agências de promoção social. A função principal desses estudos é descrever as características do objeto de pesquisa, buscando chegar a apontamentos e conclusões imediatamente derivadas dos dados quantitativos. A produção bibliográfica de natureza quantitativa é orientada principalmente para estudos que apresentam classificações de dados e descrições da realidade social e, em menor grau, para aqueles que tentam formular explicações mais amplas.

A metapesquisa, ao destacar essas relações, contribui para a compreensão crítica da hegemonia epistemológica vigente e aponta caminhos para a diversificação teórica e metodológica no campo da Avaliação Educacional. O *software* Iramuteq, nesse contexto, serve como uma lente para revelar padrões não óbvios nas escolhas referenciais que estruturam o conhecimento científico nessa área.

Para aprofundar a análise, também aplicamos o método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), fornecido pelo relatório do *software*, que permite a geração de classes com base nas Unidades de Contexto Elementares (UCE). As UCE são fragmentos mínimos de informação que, quando considerados em seu contexto, permitem desvendar o significado de mensagens complexas. Essas unidades apresentam vocabulário semelhante entre si e distinto do de outras classes. Assim, as UCE funcionam como blocos de construção da comunicação, nos quais cada fragmento fornece um significado específico que se interconecta aos demais, construindo um entendimento mais amplo do *corpus* em análise.

A aplicação do CHD gera o Dendrograma de classes (Figura 3), que ilustra uma classificação e categorização das palavras (formas ativas) a partir de partições e correlações entre elas.

Figura 3 – Dendograma de classes



Fonte: Imagem gerada a partir dos relatórios da CHD do Iramuteq (2025). Dados da pesquisa.

A primeira partição feita pelo *software* considera os segmentos textuais a partir do *subcorpus* da Classe 3, que contém 32,1% dos dados, e, a partir dele, estabelece outros dois *subcorpus*, aproximando-os de acordo com suas características, os quais integram a Classe 1 e a Classe 2, que contêm 67,9% dos dados. Esse dendrograma divide o *corpus* em três classes principais, que agrupam os autores conforme suas coocorrências e contextos de referência, permitindo visualizar núcleos teóricos e metodológicos dominantes e suas inter-relações.

A Classe 1, denominada “normativo-institucional”, em vermelho, apresenta-se como núcleo institucional e normativo, com um percentual de 39,3% dos dados. As formas ativas que a compõem são: “ministerio_de_educacion”, “hernandez_r”, “martinez_f”, “hamodi_c”, entre outros. Isso ocorre pela presença de orientações do Ministério da Educação e, também, de pesquisadores universitários que enfatizam aspectos metodológicos como possibilidades de investigação. Em suma, essa classe representa um núcleo fortemente institucional e prescritivo, no qual predominam autores ligados à elaboração de políticas públicas e metodologias de investigação.

A presença de órgãos como *Ministerio de Educacion* e de autores como Hernández-Sampieri, R. e González, M. (frequentemente citados em metodologias de pesquisa quantitativa e avaliação institucional) indica um modelo de produção científica vinculado à implementação de reformas educacionais. Autores como Hamodi, C., Martínez, F. e Pérez, M. aparecem como mediadores entre a política pública e a produção científica nacional, reforçando o papel regulador do Estado sobre os marcos da pesquisa.

Roberto Hernandez-Sampieri endossa essa afirmação, o qual, em uma de suas publicações sobre metodologias de pesquisa, enfatiza o processo investigativo como uma atividade humana orientada para descobrir o novo, que “[...] tiene su origen en la curiosidad innata de los hombres, es decir, en su deseo de conocer cómo y por qué son las cosas, y cuáles son sus razones y motivos” (Hernandez-Sampieri; Mendoza, 2018, p. 26).

Em síntese, essa classe expressa a influência de um paradigma gerencialista da educação, orientado por resultados e evidências, com forte presença da racionalidade técnica.

Em verde, a Classe 2 corresponde ao que denominamos “núcleo avaliativo e transnacional”, com 39,3% dos dados, composto pelas formas ativas “ravela_p”, “minedu”, “rosales_m”,

“picaroní_b”, “unesco”, “shepard_l”, “tobon_s”, entre outros. Essa classe aponta para um núcleo avaliativo de base formativa, com forte influência de organismos internacionais – predominantemente a Unesco – e de autores com atuação no âmbito da avaliação educacional, como Ravela, P. e Rosales, M. A presença de nomes como Shepard, L. e Tobón, S. sugere o uso de modelos alternativos de avaliação, focados em competências, *feedback* e metacognição. A associação com o MINEDU reforça o papel articulador do Estado na adoção e na adaptação de modelos internacionais de avaliação.

Ao abordar esse núcleo, consideramos um conjunto de perspectivas teóricas assumidas pelos autores que fundamentam essa dimensão analítica. Tais perspectivas convergem para uma compreensão crítica dos processos educativos, especialmente no que se refere às práticas avaliativas e formativas. Utilizamos um dos autores mencionados para ilustrar esse aspecto a partir desta citação: “[...] si las actividades de evaluación que realizan nuestros estudiantes están enfocadas principalmente en la memorización y aplicación rutinaria de ciertos conocimientos abstractos, difícilmente estaremos formando estudiantes y ciudadanos reflexivos y críticos”⁵ (Ravela; Picaroni; Loreiro, 2017, p. 51).

Em síntese, o autor evidencia uma concepção de avaliação comprometida com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, ultrapassando a mera reprodução de conteúdos – o que parece convergir com a Classe 2 do dendrograma. Além disso, a Classe 2 representa uma zona de transição entre o normativo e o reflexivo, na qual a avaliação deixa de ser apenas controle e passa a ser vista como processo formativo e contextualizado, refletindo um amadurecimento crítico no uso de instrumentos avaliativos.

Por fim, a Classe 3, em azul, comprehende o que denominamos núcleo crítico-reflexivo-teórico, com 21,3% dos dados e as seguintes formas ativas: “anijovich_r”, “capelletti_g”, “wiliam_d”, “black_p”, “brookhart_s”, entre outros. Essa classe reúne autores com uma abordagem crítica da avaliação, sobretudo formativa, voltada ao desenvolvimento da autonomia docente, da reflexão sobre a prática e da formação contínua. Esse núcleo intersecciona os domínios de uma avaliação educacional formativa.

Nomes como Anijovich, R., Black, P., Brookhart, S. e Wiliam, D. estão fortemente associados aos conceitos de avaliação formativa, avaliação para aprendizagem, *feedback* pedagógico e respeito às singularidades do estudante. A presença de termos como *calidad* (qualidade) e de autores menos frequentes no núcleo normativo aponta para uma produção mais autoral, autônoma e teoricamente plural. Assim sendo, a Classe 3 revela o amadurecimento do campo, pois questiona os fundamentos tradicionais da avaliação e propõe novas formas de pensar e agir pedagogicamente. Trata-se de uma contraposição ativa ao modelo tecnocrático da Classe 1, em consonância com a perspectiva ampliada de avaliação formativa proposta por Anijovich (2010, p. 36)

Más que considerar la evaluación formativa como un acontecimiento específico que tiene lugar después de una fase de enseñanza, la perspectiva ampliada de la evaluación formativa promueve su integración en la secuencia de enseñanza/aprendizaje [...]. La evaluación formativa se realiza de manera inmediata, directamente coordinada con la actividad del alumno durante su desarrollo.⁶

⁵ “[...] se as atividades de avaliação realizadas por nossos estudantes estão focadas principalmente na memorização e na aplicação rotineira de certos conhecimentos abstratos, dificilmente estaremos formando estudantes e cidadãos reflexivos e críticos” (Ravela; Picaroni; Loreiro, 2017, p. 51, tradução nossa).

⁶ “Mais do que considerar a avaliação formativa como um acontecimento específico que ocorre após uma fase de ensino, a perspectiva ampliada da avaliação formativa promove sua integração na sequência de ensino/aprendizagem [...]. A avaliação formativa é realizada de forma imediata, diretamente coordenada com a atividade do aluno durante seu desenvolvimento” (Anijovich 2010, p. 36, tradução nossa).

De maneira geral, observa-se que a concepção de Anijovich (2010) implica uma mudança de paradigma: a avaliação deixa de ter um caráter meramente verificativo ou classificatório e passa a assumir uma função mediadora e reguladora da aprendizagem. Nessa lógica, o professor observa, interpreta e intervém no processo, ajustando sua prática conforme as necessidades que emergem. Assim, a avaliação formativa converte-se em um instrumento de diálogo e reflexão, tanto para o docente quanto para o discente, promovendo aprendizagens mais significativas e autônomas.

Por fim, podemos dizer que essa organização do dendrograma retrata uma integração das classes que evidencia a articulação e a tensão entre paradigmas. A estrutura geral do dendrograma mostra um equilíbrio entre as três classes, com destaque para a Classe 1 e a Classe 2 (ambas com 39,3%), indicando que a produção científica está tensionada entre o normativo e o reflexivo, e com a Classe 3 (21,3%) atuando como polo contra-hegemônico e teoricamente inovador. Esse dendrograma confirma que, no cenário acadêmico peruano, há uma hegemonia do pensamento normativo-institucional (Classe 1), um campo de transição crítica e adaptação de modelos globais (Classe 2) e um espaço de resistência teórica e inovação pedagógica (Classe 3).

Assim, evidenciamos a presença de três núcleos centrais de fundamentação. No primeiro, há o protagonismo de órgãos oficiais, como o MINEDU, e de autores ligados à avaliação formativa. Curiosamente, apesar dos indícios ancorados em modelos gerencialistas e na cultura da mensuração por métodos predominantemente quantitativos, o uso de perspectivas teórico-metodológicas direcionadas à avaliação formativa é muito presente. Além disso, esse núcleo indica também uma forte vinculação da avaliação educacional às diretrizes e exigências das políticas públicas, sobretudo aquelas orientadas por organismos internacionais, como a OCDE e a Unesco.

O segundo núcleo, que pode ser considerado um espaço de transição, agrupa autores que articulam influências internacionais e abordagens mais contextualizadas de avaliação, sobretudo no âmbito da avaliação formativa. Nesse grupo, observamos o esforço em aproximar os objetivos avaliativos dos processos formativos, com ênfase em competências, *feedback* e melhoria contínua da aprendizagem, ainda que sem romper totalmente com a lógica de padronização.

O terceiro núcleo, de menor frequência, mas de significativa densidade crítica, é composto por autores que defendem perspectivas mais reflexivas e emancipadoras da avaliação, voltadas à formação docente, à autonomia pedagógica e à valorização das singularidades dos sujeitos educacionais.

Essa análise permite refletir sobre a necessidade de valorizar vozes plurais e ampliar os referenciais críticos de avaliação educacional na formação docente, fomentando pesquisas que vão além da mera mensuração de resultados, buscando compreender os processos de ensino-aprendizagem em sua complexidade. Além disso, evidencia que a apropriação teórico-metodológica do campo da Avaliação Educacional, em intersecção com a formação de professores, tem potencial para promover pesquisas reflexivas, plurais e críticas, evidenciando uma contribuição teórico-reflexiva para futuras investigações acadêmicas.

Considerações finais

O presente estudo, apropriando-se de elementos da metapesquisa ao se debruçar sobre os fundamentos teórico-metodológicos das produções científicas peruanas no campo da Avaliação Educacional – nomeadamente no que se refere à avaliação e à formação docente –, revela um panorama plural. Utilizando o *software Iramuteq* como ferramenta de análise quantitativa de conteúdo, especialmente por meio da geração de nuvens de palavras, árvore de similitude e dendrograma de classes, foi possível mapear os principais referenciais utilizados nas produções

acadêmicas peruanas analisadas e compreender alguns princípios da configuração teórico-metodológica que sustentam essas produções. Além disso, a análise realizada reforça o papel da metapesquisa como instrumento potente de amadurecimento científico, ao permitir que o campo educacional reflita criticamente sobre suas bases, suas influências e seus rumos.

A presente pesquisa, dentre as singularidades mencionadas, permitiu identificar um conjunto relevante de tendências, recorrências, coerências, lacunas e limitações, revelando aspectos tanto do fortalecimento quanto das fragilidades do campo da Avaliação Educacional e da formação docente no contexto do país. Os dados evidenciam uma tendência crescente de produções nos últimos cinco anos. Tal crescimento pode estar vinculado à consolidação de Programas de Pós-Graduação, bem como à intensificação das discussões sobre avaliação no contexto das reformas curriculares, da pandemia e das políticas de qualidade da educação. Essa tendência sugere uma ampliação do interesse e da preocupação com a avaliação educacional como um campo relevante para a formação docente, a melhoria do ensino e o fortalecimento das práticas pedagógicas.

No que se refere à distribuição geográfica, a concentração maciça de trabalhos na cidade de Lima aponta para uma centralização da produção científica em grandes centros urbanos e, especificamente, na capital. Tal concentração limita a representatividade de contextos educacionais mais diversos, sobretudo das regiões andinas e rurais, cujas realidades educacionais exigem olhares específicos e contextualizados.

A breve análise da presença das palavras-chave mais utilizadas também aponta para coerência e recorrência temática em torno de conceitos como *evaluación formativa* e *desempeño docente*. Isso indica uma ênfase na avaliação como instrumento de regulação da prática pedagógica, com foco no desenvolvimento profissional docente e na aprendizagem dos estudantes. Tais escolhas revelam uma potencialidade teórica relevante, uma vez que apontam para um campo em sintonia com as concepções contemporâneas de avaliação, sobretudo as de caráter formativo, reflexivo e dialógico. Contudo, também se observa uma fragilidade conceitual expressa na limitação dos temas explorados e na falta de centralidade das pesquisas que utilizam, com maior ênfase, perspectivas teóricas de pesquisadores peruanos. Isso revela lacunas importantes que comprometem a abrangência e a complexidade do campo, indicando uma predominância de abordagens voltadas ao microcontexto escolar, sem articulação com os níveis macroestruturais e políticos do campo da Avaliação Educacional.

Do ponto de vista teórico-metodológico, há potencialidades no uso de abordagens qualitativas, na ênfase à prática docente e na apropriação de referenciais latino-americanos, como Anijovich. Essas escolhas demonstram um esforço por vincular a avaliação à prática educativa concreta e contextualizada. No entanto, muitas pesquisas ainda carecem de maior densidade teórica e rigor metodológico. A partir dos resumos, percebemos, em alguns casos, a ausência de descrições detalhadas dos procedimentos de pesquisa, a fragilidade na problematização conceitual ou a adesão a modelos genéricos e pouco críticos de avaliação. Isso evidencia a necessidade de qualificar os fundamentos epistemológicos das pesquisas, favorecendo a construção de marcos teóricos sólidos e metodologias coerentes com os objetivos propostos.

Os achados desta investigação apontam, portanto, para a necessidade de ampliação do debate teórico-metodológico sobre avaliação educacional na formação docente no Peru, de modo que se favoreçam abordagens mais dialógicas, decoloniais, contextualizadas e comprometidas com uma educação emancipadora. Tal movimento implica reconhecer as limitações dos modelos normativos e tecnocráticos, sem desconsiderar os avanços que podem ser apropriados de forma crítica, e valorizar produções que emergem dos contextos locais com potencial inovador e transformador.

Entre as potencialidades mais relevantes, consideramos, por um lado, o avanço da discussão sobre avaliação formativa e suas implicações pedagógicas; a valorização da prática docente como eixo central da investigação; a emergência de um vocabulário comum em torno da melhoria da aprendizagem e do desempenho docente; e a construção de uma base inicial de pesquisas que pode servir de referência para futuros estudos no país e na América Latina. Por outro lado, as fragilidades identificadas sugerem desafios importantes, como a centralização geográfica e institucional da produção; a limitação temática e conceitual das investigações; a fragilidade metodológica e a escassa articulação entre teoria e prática; e a carência de estudos com enfoques interdisciplinares.

Em síntese, a produção peruana no campo da Avaliação Educacional se revela em crescimento, com direções promissoras, mas que ainda demanda maior consistência, diversidade e profundidade para se consolidar como espaço crítico de reflexão e produção de conhecimento.

Referências

- AFONSO, A. J.; TAVARES, C. Z.; BRANDALISE, M. Á. T. Reflexões inacabadas sobre o campo da avaliação em educação: entrevista com o professor Almerindo Janela Afonso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e24923, p. 1-11, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v20.24923.021>
- ANIJOVICH, R. **La evaluación significativa**. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- ANIJOVICH, R. La evaluación formativa en la enseñanza superior. **Voces de la Educación**, Veracruz, v. 2, n. 1, p. 31-38, 2017.
- BOULLOSA, R. de F.; OLIVEIRA, B. R. de; ARAÚJO, E. T. de; GUSSI, A. F. Por um antimanual de avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 10, e100521, p. 1-16, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202110005>
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Iramuteq: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- FINFGELD, D. L. Metasynthesis: the state of the art – so far. **Qualitative Health Research**, [s. J], v. 13, n. 7, p. 893-904, set. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049732303253462>
- HERITAGE, M. **Learning progressions**: supporting instruction and formative assessment. Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 2008.
- HERITAGE, M. **Formative assessment and next-generation assessment systems**: Are we losing an opportunity? Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 2010.
- HERNÁNDEZ, R. S.; FERNÁNDEZ, C. **Metodología de la investigación**. España: McGraw-Hill, 2015.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; MENDOZA, C. P. **Metodología de la investigación**: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México: McGraw-Hill Education, 2018.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; PÉREZ-PUEYO, Ángel (coord.). **Evaluación formativa y compartida en educación:** experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones, 2017.

MAINARDES, J. Análise epistemológica de políticas educacionais: explorando as contribuições e as possibilidades da meta-análise. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 7., 2013, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2013. p. 1-6.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230034, p. 1-21, 2018a. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018b. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59762>

MAINARDES, J. (org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020:** inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Paris: Unesco, 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Panorama de la educación 2016:** indicadores de la OCDE. Madrid: Fundación Santillana, 2016.

PERU. **Ley n.º 28.044, de 28 de julio de 2003.** Ley General de Educación. Lima: Comisión Permanente del Congreso de la República, [2003]. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_28.044._ley_general_de_education.pdf. Acesso em: 1 nov. 2025.

PERU. Ministerio de Educación. **Curriculum Nacional de la Educación Básica.** Lima: MINEDU, 2016.

PERU. Ministerio de Educación. **Programa Curricular de la Educación Básica.** Lima: MINEDU, 2017a.

PERU. Consejo Nacional de Educación. **Proyecto Educativo Nacional:** Balance y Recomendaciones. Lima: Consejo Nacional de Educación, Enero 2016 - Junio. 2017. Lima: Consejo Nacional de Educación, 2017b. Disponível em: <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2053821/Proyecto%20Educativo%20Nacional%20-%20Balance%20y%20Recomendaciones%202016%20-%202017.pdf.pdf?v=1627858906>. Acesso em: 1 nov. 2025.

PERU. Ministerio de Educación. **Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria.** Lima: MINEDU, 2019.

RAVELA, P.; LEYMONIÉ, J.; VIÑAS. J.; HARETCHE, C. La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 41, p. 20-45, jun. 2014.

RAVELA, P.; PICARONI, B.; LOUREIRO, G. **¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?:** reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. 1. ed. Montevideo: Grupo Magro, 2017.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1991.

SOUZA A. C.; GOES, T. G.; BRANDALISE, M. A. T. O Estado e o campo da avaliação educacional. In: BRANDALISE, M. A. T.; BORGES, R. M.; OLIVEIRA, M. E. N. (org.). **Conselhos Estaduais de Educação nas políticas de avaliação e regulação da educação superior:** atuação e influências modeladoras nas universidades públicas estaduais. 1. ed. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2023. p. 40-52.

Recebido em 29/07/2025

Versão corrigida recebida em 09/10/2025

Aceito em 20/10/2025

Publicado online em 07/11/2025