

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Dissertações

2021

A avaliação da aprendizagem na perspectiva da axiologia relacional pedagógica: uma proposta de formação inicial aos professores de biologia

MANOEL, Andressa Felicio Coraiola

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/673>

Baixado de Repositório Institucional UENP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

ANDRESSA FELICIO CORAIOLA MANOEL

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA
AXIOLOGIA RELACIONAL PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA
DE FORMAÇÃO INICIAL AOS PROFESSORES DE BIOLOGIA**

ANDRESSA FELICIO CORAIOLA MANOEL

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA
AXIOLOGIA RELACIONAL PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA
DE FORMAÇÃO INICIAL AOS PROFESSORES DE BIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

FM247a Felício Coraiola Manoel, Andressa
A avaliação da aprendizagem na perspectiva da
Axiologia Relacional Pedagógica: uma proposta de
formação inicial aos professores de Biologia /
Andressa Felício Coraiola Manoel; orientador Lucken
Bueno Lucas - Cornélio Procópio, 2021.
116 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Ensino, 2021.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Valores. 3.
Axiologia Educacional. 4. Axiologia Relacional
Pedagógica. 5. Formação Inicial de Professores. I.
Bueno Lucas, Lucken , orient. II. Título.

ANDRESSA FELICIO CORAIOLA MANOEL

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA
AXIOLOGIA RELACIONAL PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA
DE FORMAÇÃO INICIAL AOS PROFESSORES DE BIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof.^a Dra. Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

Prof.^a Dra. Simone Luccas
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Cornélio Procópio, 07 de junho de 2021.

Dedico este trabalho a todos os
professores que insistentemente buscam
garantir um aprendizado de qualidade aos
seus alunos.

Ao meu esposo e filhas, presente de Deus
para mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, presente em cada momento da minha trajetória de vida e estudos com provisão de saúde, força, coragem, perseverança, capacidade intelectual e emocional. Ao meu refúgio e fortaleza, a quem dou honra e glória de todo coração.

Ao meu sábio orientador, Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas, por me escolher no processo de seleção do mestrado, sou extremamente grata. Agradeço pela excelência dos conhecimentos socializados e pelos direcionamentos que ampliaram a compreensão de muitos aspectos relacionados a efetivação desta pesquisa, com aprendizado intenso e consistente. A maneira como ele conduz a pesquisa, torna-a uma experiência gratificante.

À banca examinadora, Prof. Dr. Simone Luccas e Prof. Dr. Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha, pelo tempo dedicado à leitura, correção e valiosas contribuições para a pesquisa.

Aos grupos de pesquisa GPEFOP e PENSA, pelas muitas reflexões sobre o tema e que agregaram qualidade à investigação.

Ao meu cúmplice e companheiro de todas as horas, querido esposo Lucas, pelo cuidado comigo e com nossas filhas, pelas muitas vezes que fez algo gostoso para comermos e que colocou as meninas para dormir enquanto eu estudava; pelo apoio nos momentos complexos me acalmando com abraços e palavras de incentivo; pelo amor e respeito que sempre guiaram suas ações.

Às minhas lindas filhas, Ana Clara e Mariana, que por vezes solicitaram a minha presença enquanto finalizava um parágrafo, sendo sempre muito compreensivas; por cada sorriso e lágrima que me fizeram crescer enquanto mãe e pessoa. São minhas princesas, queridas e amadas.

À minha querida mãe, Isabel, pelo amor e dedicação, expressos em muitas idas e vindas, ajuda e encorajamento durante esse tempo. Também à minha irmã, Andriele Coraiola de Souza, pela disposição em repartir comigo seus conhecimentos na área, por tantas perguntas respondidas, apoio na pesquisa, conselhos dados, amizade presente.

Aos meus amigos e colegas de profissão, de perto e de longe, atentos e dispostos a colaborar durante minha jornada no mestrado, com incentivo e experiências compartilhadas.

Aos professores do PPGEN que oportunizaram excelentes momentos de aprendizagens durante as disciplinas cursadas no mestrado, com simplicidade e atenção, segue meu reconhecimento e carinho.

Aos licenciandos em Ciências Biológicas que aceitaram participar e contribuir com esta pesquisa, agradeço pelo empenho, disponibilidade e apoio.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte desse momento de aprendizado que em muito contribuiu para minha formação, com novos olhares para a pesquisa e para a vida.

*O que eu peço a Deus é que o amor de
você cresça cada vez mais e que tenha
sabedoria e um entendimento completo, a
fim de que saiba escolher o melhor.”
(Filipenses 1:9, 10a)*

MANOEL, Andressa Felício Coraiola. **A avaliação da aprendizagem na perspectiva da Axiologia Relacional Pedagógica**: uma proposta de formação inicial aos professores de Biologia. 2021. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

RESUMO

O ato de avaliar está presente em todas as esferas da vida cotidiana. No campo do Ensino, é evidente a relevância dessa temática, entendida como uma ação qualificadora da realidade, mediante escolhas valorativas que subsidiam tomadas de decisão por parte dos docentes, com base nos resultados obtidos. Esta pesquisa objetivou a identificação das percepções valorativas relacionais dos participantes de um curso, pautado na temática da avaliação da aprendizagem, fundamentado em referenciais do campo da Axiologia, conforme os pressupostos da Axiologia Relacional Pedagógica. Esse recorte teórico subsidiou, de forma implícita, o planejamento, o desenvolvimento e a implementação de um curso de formação docente, com licenciandos do quarto e quinto ano de um curso em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública do Estado do Paraná, com vistas à promoção de uma instância reflexiva dos participantes acerca de suas futuras práticas avaliativas. Os dados coletados foram analisados por meio do instrumento analítico-axiológico de Lucas (2014). A partir do arcabouço teórico-metodológico adotado na pesquisa, foi possível identificar o juízo de valor manifestado pelos licenciandos às questões valorativas presentes em dois momentos de entrevista *on-line* assíncrona, o que resultou na elaboração de hierarquias valorativas sobre objetos valiosos relacionados a avaliação da aprendizagem. Tais listas de valores apresentaram relações atreladas ao sistema valorativo no contexto da avaliação da aprendizagem. Mediante a análise de dados, foi possível identificar que ocorreram ampliações valorativas por parte dos licenciandos em decorrência das ações formativas desenvolvidas no curso, demonstrando uma aproximação axiológica da literatura que trata dos conceitos que envolvem o ato de avaliar e suas relações e que vão de encontro às perspectivas da Axiologia Relacional Pedagógica (LUCAS, 2014) de que as relações influenciam os juízos de valores, seja para sua permanência ou alterações. Neste sentido, os dados coletados e analisados permitiram concluir que as valorações expressas pelos licenciandos podem ser considerados “valores relacionais” no contexto da avaliação da aprendizagem, evidenciados por meio da formação oferecida no curso proposto.

Palavras-Chave: Avaliação da Aprendizagem; Valores; Axiologia Educacional; Axiologia Relacional Pedagógica; Formação Inicial de Professores.

MANOEL, Andressa Felicio Coraiola. **The evaluation of learning from the perspective of Pedagogical Relational Axiology**: a proposal for the initial training of Biology teachers. 2021. 117s. Dissertation (Professional Master in Teaching) - State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

ABSTRACT

The act of evaluating is present in all spheres of the everyday life. In the field of Education, the relevance of this theme is evident, understood as a qualifying action of reality, through evaluative decisions that support decision making by teachers, based on the obtained results. This research aimed to identify the evaluative relational perceptions of participants in a course, based on the learning assessment theme, reasoned in references in the field of Axiology, according to the assumptions of Pedagogical Relational Axiology. This theoretical framework implicitly subsidized the planning, the development and implementation of an initial training course, with undergraduates from the fourth and fifth years of the Biological Sciences Program at the Public University of the State of Paraná, with a view to promoting of a reflective instance of the participants about their future evaluative practices. The data collected were analyzed using the analytical-axiological instrument of Lucas (2011). From the theoretical-methodological framework adopted in the research, it was possible to identify the value judgment expressed by the undergraduate students to the valuation issues present in two moments of asynchronous online interview, which resulted in the elaboration of valuation hierarchies on valuable objects related to the evaluation of the learning. Through data analysis, it was possible to identify that there were valuative expansions by the undergraduates as a result of the training actions developed in the course, demonstrating an axiological approach to the literature that deals with the concepts that involve the act of evaluating and their relationships and that go against to the perspectives of Pedagogical Relational Axiology (LUCAS, 2014) that relationships influence value judgments, whether for their permanence or changes. Thus, it was concluded that the expressed values can be considered relational values in the context of learning assessment, expressed in terms of the training offered in the proposed course.

Key words: Learning Assessment; Values; Educational Axiology; Pedagogical Relational Axiology; Initial Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Axiologia Relacional Pedagógica	48
Figura 2 – Sistema Valorativo.....	49
Figura 3 – Sistema Valorativo no contexto da avaliação da aprendizagem.....	50
Figura 4 – Instrumento analítico-axiológico	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipificação da avaliação	23
Quadro 2 – Os componentes da valoração no instrumento analítico-axiológico	60
Quadro 3 – Módulo 1 – Encontro <i>on-line</i> síncrono (1 hora), entrevista <i>on-line</i> assíncrona e avaliação diagnóstica remota (2 horas)	62
Quadro 4 – Módulo 2 – Encontro <i>on-line</i> síncrono (2 horas) e avaliação em fase remota (1 hora).....	63
Quadro 5 – Módulo 3 – Atividades remotas assíncronas – <i>Google</i> Sala de Aula (5 horas)	63
Quadro 6 – Módulo 4 – Encontro <i>on-line</i> síncrono e avaliação em fase remota (3 horas)	64
Quadro 7 – Módulo 5 – Atividades remotas assíncronas – <i>Google</i> Sala de Aula e retomada de questões valorativas via <i>e-mail</i> (5 horas)	65
Quadro 8 – Módulo 6 – Encontro <i>on-line</i> síncrono (3 horas)	65
Quadro 9 – Módulo 7 – Atividades remotas assíncronas – <i>Google</i> Sala de Aula e retomada de questões valorativas via <i>e-mail</i> (5 horas)	66
Quadro 10 – Módulo 8 – Encontro <i>on-line</i> síncrono (3 horas)	67
Quadro 11 – Hierarquia valorativa da entrevista inicial – EA1Q1.....	70
Quadro 12 – Hierarquia valorativa da entrevista retomada – EA2Q1.....	72
Quadro 13 – Hierarquia valorativa da entrevista inicial – EA1Q2.....	74
Quadro 14 – Hierarquia valorativa da entrevista retomada – EA2Q2.....	75
Quadro 15 – Hierarquia valorativa da entrevista inicial – EA1Q3.....	76
Quadro 16 – Hierarquia valorativa da entrevista retomada – EA2Q3.....	78
Quadro 17 – Hierarquia valorativa da entrevista inicial – EA1Q4.....	80
Quadro 18 – Hierarquia valorativa da entrevista retomada – EA2Q4.....	82
Quadro 19 – Hierarquia valorativa da entrevista inicial – EA1Q5.....	84
Quadro 20 – Hierarquia valorativa da entrevista retomada – EA2Q5.....	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO	19
1.1 ASPECTOS GERAIS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO.....	19
1.2 AVALIAÇÃO COMO UMA AÇÃO QUALIFICADORA DA REALIDADE.....	26
2 AXIOLOGIA OU TEORIA DOS VALORES	34
2.1 O QUE É A AXIOLOGIA?.....	34
2.2 AXIOLOGIA EDUCACIONAL.....	39
2.3 A AXIOLOGIA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	41
3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA AXIOLOGIA RELACIONAL PEDAGÓGICA	47
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	57
4.1 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	57
4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	58
5 PROPOSTA DE CURSO FORMATIVO EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA AXIOLOGIA RELACIONAL PEDAGÓGICA COMO PROPOSTA TÉCNICA EDUCACIONAL	62
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	68
6.1 VALORAÇÃO HIERÁRQUICAS DOS LICENCIANDOS.....	69
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	98
APÊNDICE A – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido	99

APÊNDICE B – Roteiro De Entrevista <i>On-Line</i> Assíncrona Com As Questões Valorativas.....	101
APÊNDICE C – Entrevista <i>On-Line</i> Assíncrona – Módulo 1 (EA1).....	102
APÊNDICE D – Retomada Entrevista <i>On-Line</i> Assíncrona – Módulos 5 e 7 (EA2).....	107
APÊNDICE E – Percepções Valorativas.....	112

1 INTRODUÇÃO

O tema avaliação permeia o âmbito escolar implicando reflexões sobre suas tipologias, conceitos, práticas, recursos, critérios e finalidades. Nos últimos anos, vários autores têm sugerido novas percepções sobre o processo avaliativo (HADJI, 2001; SANMARTI, 2009; LUCKESI, 2011, 2018).

No entanto, lacunas na formação dos professores (inicial e continuada) tem exposto, cada vez mais, a falta de conhecimento desses profissionais quanto aos diferentes aspectos da avaliação, entre os quais devem ser citados o conceito, o planejamento, a aplicação, a correção e a tomada de decisão, a partir dos resultados obtidos. Por isso, são diversos os pesquisadores (SORDI; LUDKE, 2009; VILLAS BOAS; SOARES, 2016) que defendem a necessidade de uma formação específica em avaliação, a fim de abordar essa temática tão relevante aos processos formais de ensino e de aprendizagem.

Gauthier (2013) e Tardif (2002) descrevem que os professores mobilizam diversos saberes relacionados ao currículo, aos conteúdos, à experiência e à ação pedagógica. Sendo a avaliação integrante da prática educativa, torna-se necessária a formação para constituição de saberes próprios do ato avaliativo.

No âmbito do ensino de Ciências, há várias pesquisas (BROIETTI; SANTIN FILHO; PASSOS, 2015; VIEIRA; SÁ, 2015) que denotam um modesto crescimento, nos últimos dez anos, de publicações sobre o tema avaliação da aprendizagem. Mas apesar de a avaliação ter um papel importante no ensino e na aprendizagem, observa-se que o tema ainda precisa cada vez mais permear as discussões acadêmicas, bem como ampliar as abordagens e as pesquisas na formação inicial, a fim de promover avanços conceituais e práticos (DANTAS; MASSONI; SANTOS, 2017).

Dessa forma, torna-se válido, desde a formação inicial, clarificar que o ato de avaliar é inerente a qualquer esfera da vida, inclusive no domínio da educação formal, sendo necessária a consciência de que, ao atribuir valor, o professor expressa relação consigo mesmo, com o objeto avaliado (o aluno, sua aprendizagem e os recursos para coleta de dados), com os critérios estabelecidos para a avaliação e com o contexto.

Diante do exposto acima, avaliar não se restringe às ações de classificar ou verificar erros e acertos representados por quantificações matemáticas, estendendo-se ao estabelecimento de um juízo de valor expresso a partir de diferentes relações que podem ocorrer em diversas conjunturas.

Partindo do pressuposto de que a ação de avaliar está presente na vida cotidiana e que nesse momento se realiza um juízo de valor (LUCKESI, 2018), torna-se necessário refletir sobre alguns fundamentos filosóficos presentes na Axiologia ou teoria dos valores, evidenciada aqui, no âmbito educacional.

A recente pesquisa de Sacardo (2021), ressalta a escassez de investigações destinadas a destacar os referenciais axiológicos para uma melhor compreensão da avaliação da aprendizagem, bem como a ausência da abordagem axiológica em pesquisas voltadas à avaliação no Ensino de Ciências Biológicas, o que denota um campo de estudo promissor a ser explorado.

Diante das fragilidades na formação dos professores a respeito da avaliação da aprendizagem, especialmente com o aporte teórico da Axiologia, o contexto desta pesquisa apresentou a seguinte questão investigativa: que valores relacionais são identificados nas percepções de licenciandos de um curso de Ciências Biológicas, participantes de um curso formativo, acerca da avaliação da aprendizagem?

Ao tomar por base que toda a ação educativa está inserida num contexto de relações submerso em valores, a Axiologia Relacional Pedagógica (LUCAS, 2014) colabora para uma melhor compreensão da avaliação no contexto da sala de aula, identificando o sujeito que valoriza, como o professor; o objeto valorado, como as respostas dos alunos ao recurso de coleta de dados; e o juízo de valor ancorado nas expectativas do professor que, traduzidos em uma qualificação (nota ou conceito), expressam o valor relacional presente na avaliação. Assim, tornou-se válido promover a reflexão da avaliação, desde sua elaboração até a valoração, com intuito de elucidar aspectos relacionais que envolvem a avaliação da aprendizagem no ensino.

Por tratar-se de um Programa de Mestrado Profissional, voltado à formação de professores para o desenvolvimento de novas práticas para o contexto escolar, a pesquisa contou com a elaboração e a implementação de uma Produção

Técnica Educacional, no formato de curso de formação inicial, ofertado a um grupo de licenciandos de um curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Pública no Estado do Paraná.

Dessa maneira, a investigação teve por objetivo identificar valores relacionais de um grupo de licenciandos em Ciências Biológicas, acerca da avaliação da aprendizagem, ao longo de um curso formativo fundamentado nos pressupostos da Axiologia Relacional Pedagógica.

Nesta pesquisa, optou-se por tratar da avaliação da aprendizagem na percepção do professor, com recorte de seu papel como avaliador (LUCKESI, 2018). Não foram tomadas para as reflexões a utilização dos resultados da gestão da ação, o *feedback* ao aluno, a avaliação do próprio trabalho do professor ou a avaliação que o aluno realiza do professor. Todos esses temas são importantes e válidos para o âmbito da avaliação da aprendizagem e melhoria de sua prática, mas, a pretensão desta dissertação era elucidar os aspectos relacionais que envolvem a avaliação da aprendizagem do ponto de vista dos futuros professores.

Assim, o referencial da Axiologia Relacional Pedagógica atuou em três frentes na pesquisa, a saber: na fundamentação teórica, favorecendo o entendimento da avaliação da aprendizagem no ensino; na proposta formativa, como um guia epistêmico dos objetivos de cada módulo do curso; e no processo de análise dos dados, utilizando para tal, o instrumento analítico-axiológico (LUCAS, 2014).

Para fundamentar a investigação, a pesquisa apresentou a seguinte organização:

Posterior à introdução, iniciaram-se os capítulos relacionados ao tema da pesquisa com o objetivo de contextualizar e subsidiá-la. A fundamentação teórica apresentou o levantamento de referenciais compostos por aspectos históricos, contextuais, epistemológicos e metodológicos que envolvem o ato avaliativo no ensino, bem como a teoria dos valores, conhecida como Axiologia. Tais apontamentos possibilitaram o avanço conceitual da avaliação da aprendizagem numa nova perspectiva axiológica, a Relacional Pedagógica.

O primeiro capítulo tratou da avaliação da aprendizagem, seus aspectos conceituais com referências epistemológica e metodológica da avaliação em educação.

O segundo capítulo descreveu a teoria dos valores, com referência ao âmbito educacional e a presença desta abordagem filosófica na avaliação da aprendizagem.

O terceiro capítulo apresentou uma nova proposta filosófica: a Axiologia Relacional Pedagógica (LUCAS, 2014) e se aprofundou no entendimento das relações valorativas presentes nos resultados das avaliações da aprendizagem no ensino.

O quarto capítulo retratou os encaminhamentos metodológicos utilizados na pesquisa, apresentando o contexto e os participantes, além dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

O quinto capítulo referiu-se a estruturação do curso de formação inicial que tratou da conceituação da avaliação da aprendizagem e de encaminhamentos para reflexão sobre o planejamento, a elaboração, a aplicação e a correção dos recursos avaliativos respondidos pelos alunos. O curso foi todo construído tendo como pano de fundo a perspectiva da Axiologia Relacional Pedagógica, objetivando, de maneira implícita, levar os participantes à percepção dos valores relacionais e contextuais presentes no ato avaliativo.

A apresentação e a análise dos dados presentes no sexto capítulo, traduziram por meio do instrumento analítico-axiológico (LUCAS, 2014) a interpretação da pesquisadora a respeito dos valores apresentados pelos participantes.

Em seguida, apresentaram-se as percepções conclusivas da pesquisa, as dificuldades encontradas e os possíveis desdobramentos da investigação realizada.

Nas referências elencou-se toda a bibliografia utilizada na elaboração da dissertação. Nos apêndices foram organizadas informações sobre o roteiro da entrevista *on-line* assíncrona com as questões valorativas realizadas com os participantes do curso, transcrições das respostas, processos de organização dos dados e o termo de confiabilidade e sigilo.

Portanto, a presente pesquisa corroborou tanto no sentido de favorecer a ampliação do conhecimento de futuros professores de Ciências e Biologia, quanto aos aspectos conceituais e práticos da avaliação da aprendizagem,

juntamente com a possibilidade de reflexão de suas futuras práticas avaliativas sob a perspectiva da Axiologia Relacional Pedagógica ao oportunizar novas percepções sobre o planejamento, a coleta de dados, a valoração e os encaminhamentos a partir dos resultados obtidos, bem como uma maior clareza quanto aos critérios de avaliação.

1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO

Neste primeiro capítulo, com base em referenciais que fundamentam a presente investigação, apresentaram-se explicações a respeito de aspectos históricos, epistemológicos e metodológicos da avaliação da aprendizagem no ensino. Foram retratadas a prática de exames em contraponto a uma avaliação centrada nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo que a partir da compreensão das características do planejamento e prática do ato avaliativo, torna-se possível pensar a avaliação como uma ação qualificadora da realidade.

1.1 ASPECTOS GERAIS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO

Para diversos autores (HADJI, 2001; SANMARTÍ, 2009; LUCKESI, 2011a, 2011b, 2018) a prática avaliativa do professor apresenta-se atrelada a um padrão reprodutivo entendido como sinônimo de prova e nota, como momentos de quantificação e classificação, de medida e de certificação. A bem da verdade, segundo os mesmos autores, o que se efetiva nas escolas, na maior parte das vezes, consiste na realização de exames, cujo objetivo se restringe a validar a aprovação ou a reprovação dos educandos.

A atenção para o resultado parece ser o motor que impulsiona as ações pedagógicas, envoltas pela pedagogia do exame (LUCKESI, 2011a) e não centrada nos processos de ensino e de aprendizagem.

Historicamente, os exames escolares foram sistematizados nos séculos XVI e XVII com a organização da educação escolar, no contexto da modernidade, para formação do cidadão e também contribuindo para o controle social. Luckesi (2011b) aponta que, por meio do *Ratio studiorum* (1599)¹, os jesuítas normatizaram a administração de seus colégios e incluíram um capítulo referente a provas e exames muito próximos do que vemos atualmente na rotina das escolas. O autor também destaca que as Leis para a boa ordenação da escola, escrito por Comênio, representante protestante, apresentavam regras similares e

¹ O *Ratio studiorum* trata-se da normatização do ensino jesuítico, permanecendo em vigência por quase dois séculos. (LUCKESI, 2011).

complementares, salientando, assim, a legitimidade dos exames para a disciplina e controle dos alunos.

A prática do exame prevalece historicamente mesmo que evidenciada como avaliação da aprendizagem pois, automaticamente, o educador reflete as memórias de suas experiências que por regra estão relacionadas a situações negativas de exames (exposição, ameaças, medo, punição) enraizadas nas emoções e ações do presente. Observa-se que, desde as séries iniciais, o educando é levado a compreensão de que o momento da prova é algo diferente da rotina de suas atividades e que, para ela é preciso se preparar, estudar e mostrar formalmente que sabe, que aprendeu.

Atrelada à ansiedade gerada pelo exame, tem-se a relação de poder e disciplina presente no interior da sala de aula e que prepondera sobre o vínculo do ensino e da aprendizagem. Assim, a relação entre educador e educando passa a ser entendida como a relação entre notas e o detentor do poder pode facilitar ou não o resultado do educando. A esse último, aponta-se a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, considerando que lhe foi dado tempo para aprender e dedicar-se aos estudos e, em alguns casos, há nova oportunidade de ser examinado (LUCKESI, 2011a).

O cenário estabelecido confronta a afirmativa de que o aluno está na escola apenas em busca da aprendizagem e cede lugar à conquista da nota e aprovação, como motivação de entrada e saída do sistema de ensino, sendo que por vezes, o discurso de 'ir bem nas provas' vem da família com premiações pelo bom êxito. Assim, considera-se a nota como algo valoroso não apenas no contexto da sala de aula (SANMARTÍ, 2009; LUCKESI, 2011a).

Vale lembrar que a prática de exames presentes nas escolas e validadas pelo próprio sistema de ensino está atrelada há quatro séculos de experiência e que qualquer mudança demanda um esforço para romper com vínculos psicológicos, sociais, históricos e políticos, visto que a sociedade na qual a escola está inserida é excludente e seletiva² (LUCKESI, 2011b).

² Luckesi (2011b) descreve o modelo teórico e prático da sociedade burguesa, com apontamentos para uma estrutura de poder centralizada, hierarquizada e autoritária, bem como nas evidentes diferenças sociais, cultural, econômica, reflexo dessa sociedade que “[...] não trabalha a favor da igualdade, que implicaria inclusão. Ao contrário, atua de modo seletivo, que, por si, gera a marginalização.” (LUCKESI, 2011b, p. 259). Valendo-se da premissa de que a avaliação é inclusiva,

Portanto, diante de tais práticas focadas em exames recorrentes, como intervir sobre essa realidade? Qual é o real sentido da avaliação no contexto da aprendizagem no ensino?

Em primeiro lugar, a avaliação está ligada aos processos de ensino e de aprendizagem como componente do ato pedagógico, não estando dissociada da didática, do currículo e do planejamento, tendo um fim em si mesmo, mas em constante e mútua influência (SANMARTÍ, 2009; LUCKESI, 2011b; ROLDÃO; FERRO, 2015).

Em segundo lugar, a avaliação adquire sentido quando subsidia as decisões a respeito da aprendizagem dos alunos e as ações para um resultado definido de antemão, um padrão de qualidade baseado nos saberes a serem adquiridos e que extrapola as médias para aprovação ou reprovação (LUCKESI, 2011a). Dessa forma, a avaliação tem “o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos” (HADJI, 2001, p.15) estando a serviço das aprendizagens.

Essas considerações resultam de reflexões teóricas e práticas com enfoques tecnológico, sociológico, filosófico e político, ampliando as discussões a respeito do tema nas últimas décadas e denotam a necessidade de uma aprendizagem conceitual, além de investimento na melhoria das condutas avaliativas na escola (FERNANDES, 2009; LUCKESI, 2011a).

De acordo com Fernandes (2009), existem três razões para mudanças nas práticas em avaliação: I) o desenvolvimento de novas teorias da aprendizagem como o cognitivismo, o construtivismo e sócioconstrutivismo que avançam sobre a concepção de aprendizagem por memorização, estímulo e resposta, como o behaviorismo; II) as teorias do currículo que trazem aspectos relacionados à mobilização de diferentes conhecimentos, habilidades, complexidade de tarefas; e III) a democratização do acesso ao ensino, com a necessidade da escola adaptar-se às diferenças sociais e culturais dos educandos.

O primeiro educador a utilizar a expressão “avaliação da aprendizagem escolar” com sentido mais próximo do que se conhece atualmente foi

em contraponto ao modelo social, a ruptura da prática de exames deve compreender que “Uma educação verdadeiramente democrática não reprova, mas ensina até que o educando aprenda, pois aprender é o que importa para todos” (LUCKESI, 2011b, p. 260).

Ralph Tyler, em 1930, e sua proposta de ensino contemplou o momento de diagnóstico da aprendizagem, a saber: no caso de um resultado positivo, a condução do processo para um novo conteúdo; em caso negativo, a retomada de conteúdo a fim de garantir a efetiva aprendizagem (LUCKESI, 2011b).

Em relação ao Brasil, as reflexões são mais recentes. Os próprios documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, explicitavam a expressão 'exames'. A partir de 1970 o termo 'avaliação' começa a ser contemplado, encontrando-se definitivamente presente nos documentos legais nacionais apenas em 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em seu artigo 24, parágrafo 5, descreve critérios para verificação do rendimento escolar, entre eles:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; [...] e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996, p. 9).

Recentemente, o “Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações” (PARANÁ, 2018), fundamentado na Base Nacional Comum Curricular, apresenta a avaliação como momento de aprendizagem e define:

[...] o ato de avaliar, em seu contexto escolar, se dá de maneira diagnóstica, na qual a situação de aprendizagem é analisada, tendo em vista a definição de encaminhamentos voltados para a apropriação do conhecimento; de forma contínua, pois acontece a todo momento do processo de ensino do professor e de aprendizagem do estudante; e de maneira formativa, contribuindo para sua formação como sujeito crítico, situado como um ser histórico, cultural e social, enfatizando a importância do processo (PARANÁ, 2018, p. 27).

Posteriormente a Tyler, vários autores manifestaram conceitos, denominações e tipificações de avaliação com avanços conceituais válidos para uma melhor compreensão da avaliação da aprendizagem.

Hadji (2001), ao conceituar avaliação considera-a como uma:

[...] operação através da qual se toma distância de uma realidade dada a fim de poder pronuncia-se sobre ela. O avaliador, ainda que esteja no coração

da ação, está, de um certo modo, sempre em derivação, em retirada. Ele se afasta para observar (levantar indícios...) e julgar (HADJI, 2001, p. 43).

Vale ressaltar que Arruda, Portugal e Passos (2018) também se utilizam da denominação ‘indícios de aprendizagem’ ao concluírem que, na busca em identificar o que realmente foi aprendido, o que se demonstra na realidade são indícios e vestígios indiretos de aprendizagem.

Dessa forma, Hadji (1994; 2001) descreve que as funções da avaliação são: orientar, regular e certificar. Destaca, ainda, em que momentos da ação de formação elas ocorrem e apresenta três tipificações para a mesma. Tem-se, assim, as avaliações diagnóstica, formativa e somativa³:

Avaliação diagnóstica – antes da ação de formação: identifica os conhecimentos do educando, o perfil de partida, com a função de orientar o processo de formação dos educandos;

Avaliação formativa – durante a formação: com a função de regular a atividade de formação, informa o professor sobre as condições do processo de aprendizagem e possibilita ao educando perceber seus avanços, dificuldades, com intuito de favorecer situações de aprendizagem;

Avaliação somativa – depois da ação de formação: com a função de verificação, de forma pontual, “ainda que também se possa realizar num processo cumulativo, quando o balanço final toma em consideração uma série de balanços parciais” (HADJI, 1994, p. 64).

Resumidamente, no Quadro 1, pode-se perceber as principais funções da avaliação e os momentos em que acontecem:

Quadro 1 – Tipificação da avaliação

Momentos da ação de formação	Tipo de avaliação	Função principal
-------------------------------------	--------------------------	-------------------------

³ Em Avaliação: as regras do jogo (1994) o autor apresenta as terminologias diagnóstica, formativa e *sumativa* (somativa). Já no livro Avaliação desmistificada (2001) utiliza o termo avaliação prognóstica (antes da ação de formação) referindo-se que hoje há clareza de que toda avaliação identifica as características do educando, os conhecimentos já adquiridos, seus pontos fortes e fracos, portanto, possui função diagnóstica. A avaliação prognóstica tem por função “[...] permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos [...]” (p. 19). Utiliza a avaliação cumulativa para se referir a somativa, anteriormente apresentada, com função de verificar e certificar, em caráter terminal. A opção por manter, avaliação diagnóstica e somativa diz respeito ao fato de que no contexto da pesquisa, estes termos apresentam-se efetivamente em uso nos documentos e prática docente.

Antes da ação	Diagnóstica	Orientar
Durante a ação	Formativa	Regular
Depois da ação	Somativa	Certificar

Fonte: Adaptado do Quadro 2 de Hadji (1994, p. 63).

Ao tratar-se da avaliação da aprendizagem, a avaliação formativa recebe destaque por inserir-se num projeto educativo que visa favorecer o desenvolvimento do educando, pois sua efetivação se dará de acordo com as intenções e concepções teóricas que subsidiam o processo de ensino (HADJI, 2001).

Nesse sentido, Sanmartí (2009) aproxima-se de Hadji quando considera que as decisões provenientes da avaliação são realizadas de acordo com dois tipos de finalidades: de *caráter social*, com intuito de certificar ao final de uma etapa de aprendizagem, e de *caráter pedagógico*, no sentido de regular, denominada avaliação formativa.

De acordo com a autora, a avaliação formativa com finalidade de regular a aprendizagem foi conceituada por Scriven em 1967 como uma modalidade de avaliação que objetivava identificar os progressos e as dificuldades na aquisição de conhecimento dos alunos, conferindo a finalidade reguladora “a fim de poder adaptar o processo didático dos professores às necessidades de aprendizagem dos alunos” (SANMARTÍ, 2009, p. 128).

É com base nesta concepção formativa que vários procedimentos foram desenvolvidos com objetivo de melhorar as práticas avaliativas, considerando, assim, o *feedback*, a autoavaliação e a autorregulação. Entre eles, pode-se destacar a avaliação em fases, avaliação por pares e a autoavaliação:

– *A avaliação em fases* envolve o retorno do professor por meio de prova comentada, oportunizando ao aluno retomar sua resposta com base nos critérios estabelecidos e na reflexão sobre o desempenho na fase anterior. Em De Lange (1987 *apud* PRESTES, 2015, p. 34) encontra-se referência à prova em duas fases, com a primeira fase descrita como uma prova tradicional; a segunda fase ocorre com indicações e novos questionamentos do professor a fim de reconstruir o pensamento dos alunos por meio da devolução do recurso avaliativo. É possível perceber que atualmente a prova em fases tem sido uma modalidade de avaliação formativa utilizada e aplicada em várias fases.⁴

⁴ Para conhecimento de pesquisas recentes, buscar as referências: Prestes (2015); Mendes (2014);

– *A avaliação por pares* atribui aos alunos mais responsabilidade ao avaliar seus colegas de classe na realização de uma atividade, com possibilidade de maior compreensão dos conteúdos, assimilação de critérios, reflexão durante a valoração e autoavaliação (VILLAS BOAS, 2008; ROSA; COUTINHO; FLORES, 2017).

– *A autoavaliação* propicia a participação ativa dos alunos na condução do processo avaliativo, bem como conduz à autorregulação na medida em que se oportuniza, ao próprio aluno, refletir sobre seu aprendizado e o modo como entende ou realiza as atividades. Com isso, ele identifica erros e acertos podendo regular suas dificuldades com a busca de meios para superá-las (VILLAS BOAS, 2008; SANMARTI, 2009).

Ainda sobre a avaliação formativa, observa-se em Villas Boas (2001) a compreensão de que as atividades desenvolvidas pelo professor fornecem dados a serem utilizados como *feedback* para redirecionar o trabalho pedagógico e traz informações ao aluno de como está o seu processo de aprendizagem, suas potencialidades e dificuldades.

Ao referir-se à importância do *feedback* presente na avaliação formativa e apresentado pelo professor ao aluno, a autora contempla a necessidade de que o aluno: “a) conheça o que se espera dele (objetivos de aprendizagem); b) seja capaz de comparar seu nível atual de desempenho com o esperado; c) se engaje na ação apropriada que leve ao fechamento da distância entre os níveis” (VILLAS BOAS, 2001, p. 167).

Considera-se ainda que há outras denominações de avaliação além da diagnóstica, formativa e somativa. Entre elas pode-se citar: classificatória, contínua, processual, emancipatória, mediadora, dialética e dialógica. É válido, nesse momento, considerar que em sua última publicação sobre o tema avaliação em educação, Luckesi (2018) apresenta várias reflexões com bases epistemológicas e com isso traz avanços conceituais sobre algumas dessas tipificações.

Primeiramente, Luckesi (2018) aponta que a avaliação é uma investigação da realidade e considera que o ato avaliativo se encerra no momento em

que a qualidade dessa realidade é revelada, fornecendo subsídios para as tomadas de decisões.

Partindo desse princípio, o uso dos resultados da avaliação pertence a outra esfera, denominada por ele de gestão da ação⁵ e, por essa razão, aponta que algumas denominações utilizadas para a avaliação devem ser reconsideradas neste contexto.

Como exemplo, Luckesi (2018), ancorado no objetivo formativo da gestão da ação, passa a denominar a avaliação formativa como “avaliação dos resultados intermediários”, pois compreende que o direcionamento formativo cabe ao âmbito da gestão da ação. Para o autor, pode-se considerar esse mesmo raciocínio para os termos avaliação diagnóstica, prognóstica e seletiva, utilizando apenas o termo avaliação. O uso que se faz dos resultados é que evidenciam os objetivos e integra a gestão da ação, podendo ser denominadas de diagnóstica, prognóstica ou seletiva.⁶

Assim, alicerçada nas reflexões apresentadas até o momento, inicia-se, na próxima seção, um aprofundamento da abordagem epistemológica do conceito do ato avaliativo, bem como das questões metodológicas na elaboração das avaliações e na condução da gestão da ação durante as tomadas de decisões. Tal percurso faz-se necessário para a compreensão imprescindível sobre as diversas relações estabelecidas no ato avaliativo e sua interferência no resultado do desempenho dos alunos.

1.2 AVALIAÇÃO COMO UMA AÇÃO QUALIFICADORA DA REALIDADE

Neste momento da pesquisa, torna-se válido destacar o significado do termo avaliar. Com origem no latim, *a-valere*, o termo avaliar quer dizer: “dar valor a...”, sendo uma atividade inerente ao ser humano, pois a todo momento avalia, expressa um juízo de valor e age axiologicamente de modo cotidiano ou intencional,

⁵ A referência à ‘gestão da ação’ apresenta-se melhor detalhada no próximo item.

⁶ Para maior aprofundamento do assunto, consultar o capítulo “Tipificações da avaliação em educação: uma questão epistemológica” em Luckesi (2018, p. 169-188).

habitual ou consciente, em senso comum ou com cuidados metodológicos (LUCKESI, 2018).

Epistemologicamente, para Luckesi (2018) avaliar está relacionado ao ato de “investigar a qualidade da realidade.” Esta qualidade não é por si só revelada, sendo necessária uma posição do avaliador, seja ela positiva ou negativa, por meio da escolha do sujeito que valora, não havendo indiferença. Quando a qualidade desejada está previamente definida, tem-se os critérios que embasam a qualificação e subsidiam as escolhas.

Deste modo, ao qualificar a realidade atribui-se um valor – bonito, feio; satisfatório, insatisfatório; agradável, desagradável; certo, errado, - e adjetiva-se o objeto, a coisa em si, portanto, o substantivo. Como exemplo, pode-se pensar que a qualidade (adjetivo) conferida ao objeto sapato (substantivo) será expressa nas possíveis valorações: confortável, bonito, casual, desconfortável, apertado. A adjectivação ou o valor a ser empregado dependerá do critério de qualidade adotado pelo sujeito que valora e que pode ter como referência, nesse caso, o conforto, a beleza ou a tendência.

No caso da avaliação da aprendizagem, a realidade revelada é a resposta do aluno expressa no momento solicitado, ou seja, “o desempenho do estudante em termos de aprendizagem frente àquilo que lhe fora ensinado” (LUCKESI, 2018, p. 152) e que é valorada de forma positiva ou negativa, geralmente empregando os valores certo ou errado, satisfatório ou insatisfatório.

Considerando os apontamentos expressos pelo autor, o ato de avaliar encerra-se quando ocorre a revelação da qualidade da realidade. Para além desse momento, cabe a tomada de decisão, no âmbito da gestão da ação.

Na avaliação da aprendizagem, o educador assume o papel de avaliador e gestor, conferindo a ele a distinção desses momentos, pois cada um traz seus conceitos e práticas. A ação do avaliador está no sentido de qualificar a realidade a partir de um padrão de referência e tomada de posição, seja positiva ou negativa, sobre a realidade revelada. De posse dos dados coletados e valorados, a decisão pela utilização e a forma como ocorrerá cabe, assim, ao gestor da ação. O autor afirma que:

O profissional é o único, mas os papéis são distintos e importa que assim sejam compreendidos, mantidos e praticados, a fim de que o educador se torne ciente de que, no lugar de gestor da sala de aula, é o responsável pela criação das condições para o sucesso da aprendizagem dos estudantes e, que, no papel de avaliador, é o responsável pela investigação da qualidade dos resultados da ação de ensinar e de aprender (LUCKESI, 2018, p. 78).

Portanto, ao revelar a qualidade da realidade, a avaliação será subsídio para a tomada de decisão pelo gestor da ação. O mesmo autor apresenta duas possibilidades de uso dos dados coletados, ou seja, a tomada de decisão no âmbito da gestão da ação: uso seletivo e uso diagnóstico.

Para ele, o uso seletivo da avaliação se mostra presente de forma generalizada na educação brasileira, validado pelos índices de reprovação que são precedidos por ameaças, controle da disciplina, atrelada a um suposto comprometimento dos alunos aos estudos, limitando o sentido do acompanhamento pedagógico e, como consequência, retorna-se à prática de exames (LUCKESI, 2018).

Por outro lado, tendo como suporte os *dados revelados pela avaliação*⁷, o educador planeja outros meios e tarefas para que todos se adéquem ao padrão de qualidade esperado. Assim, as decisões no contexto da gestão da ação são inclusivas e acolhedoras, com ações construtivas e novas intervenções sempre que necessário, evidenciando seu caráter dinâmico. A partir disso, tem-se o uso diagnóstico da avaliação, considerando a premissa de que “importa que todos sejam ensinados metodologicamente de *tal forma que atinjam a qualidade de desempenho desejado*” (LUCKESI, 2018, p. 89 – grifo do autor).

O autor descreve que a decisão pelo uso da realidade revelada – diagnóstico ou seletivo – é tomada anterior a investigação avaliativa, pois é a decisão do gestor que orientará a forma como os dados serão coletados em consonância com as concepções de educação, de escola e de currículo que o norteiam.

Nesse sentido, a avaliação em educação está integrada a um projeto de ação pedagógico orientador do ensino, situado num tempo e espaço e que por

⁷ Entende-se nesta pesquisa que os dados revelados pela avaliação se referem ao juízo de valor empregado pelo professor no papel de avaliador e que assumem “uma posição de não-indiferença” (LUCKESI, 2018, p. 30), aplicando uma qualidade positiva ou negativa ao objeto avaliado, ou seja, aos indícios de aprendizagem apresentados nas respostas do aluno diante do recurso de coleta de dados.

essa razão necessita ser sistematizada e cuidadosamente planejada, com atenção para os seguintes passos metodológicos:

(1) configurar o objeto da investigação avaliativa; (02) coletar os dados a respeito do objeto sobre o qual incide o ato avaliativo, tendo em vista descrevê-lo, e, por último, (03) estabelecer a qualidade da realidade investigada, através da comparação de sua descritiva com um critério de qualidade, previamente estabelecido. (LUCKESI, 2018, p. 134, grifo nosso)

Com base nesses passos metodológicos, é importante discorrer sobre a escolha e o planejamento dos conteúdos, a opção pelos recursos para coleta de dados e os critérios de avaliação.

Quanto ao objeto⁸ da investigação em educação, torna-se necessário a compreensão de que:

os conteúdos escolares estão a serviço da formação do educando, e não este a serviço do currículo [...] é preciso que os conteúdos escolares ensinados e aprendidos sejam recursos que possibilitem ao educando não só repetí-los, mas, sobretudo, servir-se deles para relaciona-se melhor consigo mesmo, com o mundo e com os outros (LUCKESI, 2011b, p. 101).

A reflexão de Luckesi (2018) relaciona-se ao fato de que o objetivo da escola é ensinar os conteúdos tidos como essenciais e, apoiado neles, o educador planeja e define o nível de aprendizagem desejável aos alunos. Após investir sua ação e efetivamente ter ensinado, utiliza a avaliação para identificar o resultado satisfatório ou insatisfatório do ensino.

Vale salientar que se faz necessário estabelecer uma consonância entre o que é essencialmente ensinado e o que é avaliado, respeitando a função da escola, pois aos alunos “somente aquilo que é avaliado, é percebido [...] como realmente importante” (CARVALHO; GIL PÉREZ, 2003, p. 59).

O planejamento dos conteúdos essenciais e seus objetivos auxiliam o educador na escolha do recurso de coleta de dados e a descrição dos critérios

⁸ Neste contexto, Luckesi (2011b) apresenta o objeto da investigação como os conteúdos escolares presentes no currículo e que são avaliados por meio dos recursos de coleta de dados. Em consonância, essa pesquisa agrega esses dois passos metodológicos no objeto valorado representado pelas percepções dos alunos sobre os conteúdos em suas atividades escolares e/ou instrumentos de avaliação.

orientadores de sua valoração, evitando assim, a aleatoriedade. Investir nesse planejamento favorece a condução da prática avaliativa, bem como sistematiza a coleta de dados. Com isso, possibilita-se ao educador identificar realmente quais conteúdos se fará necessário maior investimento e retomada após a reflexão sobre os resultados (LUCKESI, 2018).

A descrição da realidade de forma mais objetiva se dará com a coleta de dados da aprendizagem do aluno e, para tanto, os recursos elaborados servem como um convite para o aluno demonstrar o que aprendeu quando realiza a tarefa requerida (LUCKESI, 2018).

Esses recursos de coleta de dados, comumente conhecidos como instrumentos ou procedimentos de avaliação da aprendizagem, devem ser pensados em concordância com as orientações filosóficas, políticas e pedagógicas descritas no Projeto Político Pedagógico da escola, pois sabe-se da coerência necessária entre: a proposta que orienta as ações na escola, o planejamento de ensino, a escolha dos conteúdos e a metodologia de ensino a ser adotada (LUCKESI, 2011b). Entretanto, por qual motivo à avaliação seria permitida distanciar-se dessa dinâmica?

Para Hadji (2001), as práticas avaliativas seguem um padrão muito próximo do apresentado pelos exames, como trocas de questões e de respostas e, com isso, se estabelece a dinâmica em torno daquilo que o professor espera nas respostas e do sentido que o aluno dá às questões. Diante disso, o aluno é levado, muitas vezes, a prever e decodificar as expectativas do educador.

Avançar sobre tal prática requer que os recursos avaliativos sejam compatíveis com os níveis de complexidade, dificuldade e metodologia de ensino dos conteúdos. Por essa razão, independente do recurso escolhido (observação, testes escritos, redações, tarefas em grupo) ele deve estar coeso com as orientações e finalidades teóricas que conduzem todo processo de ensino “seja ele em termos de conhecimento (informações), de habilidades e de condutas psicomotoras” (LUCKESI, 2018, p. 148).

No recurso de coleta de dados escrito é indispensável uma linguagem compreensível e maior clareza nas questões e solicitações, bem como a objetividade com que as perguntas são elaboradas para que não haja dúvida do que é solicitado ao aluno, pois geralmente observa-se que “os instrumentos de coletas de dados para

a avaliação não são elaborados de forma que solicitem aos estudantes, *simples e diretamente* o que eles deverão manifestar que aprenderam” (LUCKESI, 2011b, p. 333-334).

Por fim, conclui-se que o recurso de coleta de dados seja um convite para o educando expressar seu conhecimento, pois

como não é possível observar diretamente, no cérebro do estudante os sinais neurológicos (sinapses) de que aprendeu determinada informação, procedimento ou atitude, mesmo com os limites dos nossos melhores instrumentos, solicitamos, mediante perguntas, situações-problema ou uma tarefa a ser realizada, que ele mostre ter adquirido essa aprendizagem. À medida que reage com satisfação [...] dizemos que ele aprendeu (LUCKESI, 2011b, p. 303).

Quanto ao estabelecimento da *qualidade da realidade*⁹, ela se dá por meio de critérios de avaliação que também precisam ser claramente definidos e estar em consonância com a teoria pedagógica, pelo fato de que a aleatoriedade e arbitrariedade vistas nas avaliações é substituída quando o planejamento e a execução apresentam critérios coerentes que vislumbram minimamente o que se espera em relação ao aprendizado do educando (LUCKESI, 2011b; 2018).

Diante disso, faz sentido questionar: que critérios têm sido utilizados para estabelecer valores na prática avaliativa em educação? Os educadores têm claro que as expectativas, padrões de qualidade e critérios são os condutores para a elaboração de um recurso de coletas de dados com vistas a resultados satisfatórios?

Em suas considerações sobre a atuação dos critérios no ato avaliativo, Sanmartí (2009), constata que:

[...] os professores não costumam formular critérios de avaliação antes de iniciar o ensino de um tema nem ao formular uma atividade ou um instrumento com finalidades avaliativas. Em geral, os critérios de avaliação são mais implícitos que explícitos e se pode dizer que é o segredo mais bem guardado pelos professores (SANMARTÍ, 2009, p. 56).

⁹ Nesta pesquisa, a qualidade da realidade é entendida como o juízo de valor empregado pelo professor. Luckesi (2018) apresenta a relação existente entre o substantivo que expressa a realidade, ou seja, o que a coisa é e o adjetivo que expressa a qualidade dessa realidade sendo resultado de uma decisão valorativa com variações entre positivo e negativo, satisfatório, insatisfatório.

No decorrer de seu livro é possível perceber constantes referências aos critérios de avaliação. Ao destacar a finalidade da avaliação como esclarecedora do que foi ensinado, os critérios devem ser definidos previamente e de forma explícita. Ela apresenta dois tipos de critérios que considera conveniente utilizar na valoração de uma atividade avaliativa, a saber:

Os critérios de realização se referem aos aspectos ou operações que se espera que os alunos apliquem ao realizarem uma determinada tarefa: explicar um fato, definir um conceito, resolver um problema [...]. Os critérios de resultados permitem comprovar a qualidade ou efetividade das ações realizadas, isto é, se são pertinentes, completas, precisas, originais, concisas, se estão bem escritas ou, em geral, bem comunicadas (SANMARTÍ, 2009, p. 83).

De forma semelhante a Sanmartí, Hadji (2001) apresenta os critérios de realização e de êxito. O primeiro expresso como ação fundamental do aluno, e o segundo refere-se à precisão com que se aprecia o objeto, como a originalidade e a estética.

O autor descreve que os critérios de avaliação servem como expectativa sobre o objeto avaliado e diversos recursos, como observações do comportamento natural ou numa determinada tarefa, fornecem os dados (indicadores) para atribuição de valor a partir do critério estabelecido. A coerência entre os dados e os critérios expressam a objetividade que se pode esperar numa avaliação, mas consciente da presença da subjetividade, algo inerente às escolhas (HADJI, 2001).

Contudo, o educador precisa deixar de lado critérios muitas vezes condicionados ao seu humor, ao 'acerto de contas' com a turma, seu senso comum diante de um recurso de avaliação, pautando-se em procedimentos avaliativos bem elaborados e condizentes com a prática que conduza a aprendizagem.

Carvalho e Gil-Pérez (2011) consideram que a avaliação deve tornar-se um meio de aprendizagem estendida aos "aspectos – conceituais, de procedimentos e atitudes da aprendizagem das Ciências" (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 60), rompendo com seu uso frequente de memorização e reprodução dos conhecimentos teóricos. A isso, pode-se inserir a construção de critérios que contemplem expectativas relacionadas aos conceitos aprendidos, aos procedimentos

adotados pelo aluno na resolução de um problema e as atitudes diante das situações de aprendizagem.

Roldão e Ferro (2015) evidenciam que os critérios conduzem a qualificação do desempenho dos alunos e as expectativas em torno da aquisição de conhecimentos e competências de cada disciplina.

Nesse sentido, a partir do levantamento teórico da presente pesquisa, foi possível refletir um pouco sobre a longa jornada a ser perseguida pelo educador em relação ao entendimento do planejamento, dos critérios, dos recursos avaliativos, da tomada de decisão e da gestão dos resultados obtidos que envolvem o processo avaliativo.

Ainda há muitas reflexões teóricas e práticas a serem discutidas a respeito da avaliação da aprendizagem, mas por hora, sabe-se que a avaliação está muito além de preparar provas e aferir notas, servindo a objetivos mais amplos, haja vista que:

A avaliação é a parceira do professor, revelando-lhe se o estudante, que fora ensinado, aprendera, ou não, os conteúdos e habilidades trabalhados. A aprendizagem é o único resultado proposto e desejado decorrente da ação do educador em sala de aula, e a avaliação é o recurso que lhe oferece notícias da qualidade da aprendizagem por parte do estudante, fator que lhe garante a possibilidade de tomada de decisões, seja para assumir como encerrada uma atividade de ensino, desde que já atingiram a sua meta, seja para decidir por novos instrumentos, desde que o resultado desejado ainda não tenha sido atingido (LUCKESI, 2018, p. 145).

A partir de agora, o foco torna-se a percepção das relações presentes em todo o ato avaliativo e sua influência nos resultados expressos na valoração do professor ao deparar-se com a resposta de seus alunos nas avaliações, considerando as referências sobre a abordagem filosófica conhecida como Axiologia ou teoria dos valores.

2 AXIOLOGIA OU TEORIA DOS VALORES

O capítulo que segue trata da Axiologia ou teoria dos valores em seus aspectos gerais, com a discussão sobre o conceito de valor, bem como a abordagem axiológica aplicada à educação e suas relações diretas com a avaliação da aprendizagem no ensino. Tais discussões são válidas, pois possibilitam repensar as influências axiológicas que ponderam as escolhas e a formação de cada indivíduo, fornecendo subsídios para melhor compreensão da avaliação e a não neutralidade de cada juízo de valor empregado, para posteriormente perceber as diferentes relações presentes no ato avaliativo.

2.1 O QUE É A AXIOLOGIA?

A Axiologia, abordagem filosófica conhecida também como teoria dos valores, apresentou-se em maior evidência a partir da metade do século XIX. Vários filósofos contribuíram de diversas formas para as concepções presentes na teoria dos valores e uma importante consideração a ser feita sobre as discussões da definição de valor diz respeito à diferença entre *ser* e *valor*. De acordo com Luckesi (2018), discorrer sobre essa distinção é importante para a compreensão do valor, do ato de avaliar e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem.

Luckesi (2018), ao desenvolver uma síntese histórico-epistemológica, traz em seus apontamentos os pensamentos dos filósofos gregos Aristóteles e Platão com a concepção de que ser e valor eram equivalentes.

Para Platão, “ser e qualidade são absolutamente idênticos e perfeitos” (LUCKESI, 2018, p. 34). Dessa forma, entendia-se o ser como critério para o agir que, por sua vez deve ser correto, pois releva a essência do homem; além disso, o acesso à essência do ser se dá pela ascese por meio da filosofia.

Aristóteles, no que lhe concerne, considerava que a essência é conhecida pelos sentidos, numa transição entre o mundo físico e o abstrato. Essa última ideia foi seguida pelo padre Tomás de Aquino, sendo estendida por meio da filosofia aristotélica tomista e “no que se refere ao agir, traduz essa compreensão pela

afirmação de que ‘ao ser, segue-se o agir’, ou seja, a cada tipo de ser, segue-se um determinado modo de agir, que lhe é próprio” (LUCKESI, 2018, p. 37).

Assim, as ideias platônicas e aristotélicas tomistas¹⁰ encontram-se centradas no plano metafísico ou abstrato, mostrando que o pensamento dissociado das relações da vida, restringem os critérios para qualificação da realidade, já posta pela relação direta com o ser.

Luckesi (2018) destaca que, a partir das ideias de Kant (1724-1804), se distingue ser e valor com a afirmativa de que “o ser é e a qualidade vale” (LUCKESI, 2018, p. 42). Ao diferenciar ser e valor, Kant desloca o sentido do ser como guia do agir humano e aponta para as escolhas, estando o valor atrelado às decisões do indivíduo.

Nesse sentido, a qualificação está ligada às escolhas contextuais e históricas dos indivíduos e assume um padrão do que é positivo ou negativo. Dessa maneira, os valores adquirem forma de acordo com as circunstâncias sociais e históricas e há a necessidade do estabelecimento de critérios que configuram a qualidade tida como satisfatória (LUCKESI, 2018).

Lucas e Passos (2015) apresentam contribuições importantes sobre o entendimento da Axiologia, teoria dos valores, e apontam aspectos históricos, epistemológicos e fenomenológicos sobre o termo valor.

Em sua descrição, tais autores trazem as contribuições de Reale (1991) ao identificar os primeiros registros de termos relacionados ao fenômeno axiológico, com o uso do substantivo *axia* (origem da palavra axiologia) pelos gregos, ao se referir ao preço de algo, apreço ou estima, com destaque ao adjetivo *axios*, na identificação das pessoas que eram dignas de estima.

Os romanos utilizavam a palavra *bonum* ao se referir à justiça. Percebeu-se, com o tempo, um maior uso do adjetivo *axios*, sendo posteriormente incorporado ao latim, com a palavra *aestimabile* (LUCAS; PASSOS, 2015).

Os autores também apresentam em suas referências o alemão H. Lotze (1817-1881) no importante encerramento da dualidade entre ser e valor, e

¹⁰ O tomismo originou-se do conjunto de doutrinas do padre dominicano Tomas de Aquino (1225-1274) com forte influência das concepções aristotélicas. Assim os liderados por Tomás de Aquino usavam a concepção de Aristóteles para descrever a relação entre ser e valor, entendendo que “o ser e o bem se convertem entre si” (LUCKESI, 2018, p. 37).

Brentano (1838-1917) contribuindo para a compreensão da natureza do valor como fenômeno de gênero próprio, singular; e da percepção do valor “nos atos de amar e odiar, do gostar e do não gostar” (LUCAS; PASSOS, 2015, p. 128).

Para a compreensão da teoria dos valores e embasamento a uma nova abordagem axiológica no âmbito pedagógico, os autores apresentam destaque para as contribuições dos axiólogos Hessen e Frondizi.¹¹ As reflexões desses axiólogos também são expressas por Luckesi (2011b; 2018) ao tratar da avaliação da aprendizagem.

Para Hessen, quando se afirma que algo tem valor, expressa-se um juízo de valor e este é assumido em uma posição positiva ou negativa, mostrando assim a polarização do juízo emitido (LUCAS; PASSOS, 2015). Traduzido para o ato de avaliar, a ação avaliativa do docente demanda uma posição, uma tomada de decisão em que não há neutralidade ou indiferença (LUCKESI, 2018).

Outro entendimento possível, por meio de Hessen, diz respeito à diferenciação de três termos: o ser, compreendendo a essência; a existência, vista como a realidade que é dada; e o valor, como “ato de emitir um juízo de valor, considerando os elementos variantes que podem influenciar nessa atividade” (LUCAS; PASSOS, 2015, p. 134).

Com relação ao juízo de valor, a contribuição de Hessen se aplica ao fato de que o valor estético (beleza) de uma obra de arte, por exemplo, pode sofrer variações. A isto, pode-se perceber, nas palavras de Lucas e Passos (2015) que:

investigar a estrutura de um juízo de valor significa investigar *um sujeito que valora*. Quando ouvimos a asserção ‘tal coisa tem valor’, podemos analisar e inferir que no conteúdo desse juízo, pode-se localizar uma relação. Que relação? A do sujeito que valora com o objeto valorado (LUCAS; PASSOS, 2015, p. 135, grifo dos autores).

O axiólogo de referência Frondizi traz reflexões consideráveis a respeito de tal relação, iniciando com o fato de os valores possuírem uma relação de dependência como “entes parasitários”, não existindo por si mesmos, mas creditando uma qualidade para além das fundamentais do objeto (cor, forma, tamanho) ou perceptivas sensoriais, mas num sentido real de existência, como propriedade

¹¹ Com base nas obras de Hessen (1980) e de Frondizi (1977).

vinculada a algo, uma qualidade apoiada em elementos reais. Traz, portanto, os valores como qualidade e adjetivo (LUCAS; PASSOS, 2015).

Luckesi (2011b) também pautado nos axiólogos Frondizi e Hessen, apresenta os conceitos substantivo e adjetivo para compreensão da avaliação. O primeiro, “descreve a coisa” e o segundo qualifica o que está descrito. Assim, “A compreensão final, tanto sob o aspecto epistemológico, quanto gramatical, é que a qualidade não existe por si mesma, porém é atribuída a alguma realidade (gramaticalmente, a qualidade é atribuída ao substantivo)” (LUCKESI, 2011b, p. 288).

Posteriormente, ele reforça a afirmação de que “a qualidade, por si, não existe no objeto [...] Ela é atribuída pelo avaliador, mediante as características objetivas da realidade avaliada em comparação com um padrão de qualidade admitido como satisfatório” (LUCKESI, 2018, p. 152).

Lucas (2014) apresenta a descrição de valores com base em Frondizi, ao elucidar que “os valores podem ser compreendidos como elementos qualificadores que traduzem as preferências, os motivos, os critérios de conduta (valorização e desvalorização) e razões que justificam as ações humanas” (LUCAS, 2014, p. 90).

No que diz respeito à polaridade, Lucas, Passos e Arruda (2015) expressam que:

os juízos valorativos apresentam uma condição de polaridade axiológica, pois julgamos coisas, objetos e ações como valiosas ou não, atribuindo-lhes valores positivos ou negativos. Trata-se de considerar a existência de valores e desvalores (LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2015, p. 16).

Além das polaridades dos valores (valor/desvalor), tem-se a hierarquia e a classificação deles. Quanto à hierarquia, os valores estão elencados pelos critérios de: duração, divisibilidade, valores fundantes, satisfação na realização e grau de relatividade; em relação à classificação, uma classe mais geral dos valores são:

valores éticos – solidariedade, lealdade, honestidade, etc.; valores estéticos – feio, belo, harmônico, etc.; valores religiosos – santidade, perfeição, pureza, etc.; valores políticos – cidadania, liberdade, justiça, etc.; - valores vitais – saúde, força, etc.; e valores cognitivos – adequação empírica, consistência, poder explicativo, etc. (LUCAS; PASSOS, 2015, p. 150).

Uma proposta importante de Frondizi tem a ver com a “qualidade estrutural dos valores”, pautando-se na ideia de que a objetividade e a subjetividade dos valores não se excluem. Retomando o exemplo de um arranjo floral tipo *ikebana*¹² evidencia que “as flores, ao estarem dispostas sobre uma mesa antes de comporem o arranjo, não possuem a estrutura estética de um *ikebana*. A estrutura *ikebana*, portanto, é ativa” (LUCAS; PASSOS, 2015, p. 140).

Pode-se perceber que “fatores culturais podem influenciar tanto na subjetividade quanto na objetividade valorativas” (LUCAS, 2014, p. 90) e isso está atrelado a diferentes aspectos, sejam eles de ordem social, econômica ou cultural:

a qualidade atribuída por um sujeito, ou por uma população, a um determinado objeto poderá não ser atribuída de forma equivalente, ao mesmo objeto [...]. Os valores (qualidades) sobre interferências socioculturais. Valores válidos em uma circunstância, não necessariamente serão em outra (LUCKESI, 2018, p. 31).

Sendo assim, na valoração, a relação entre o sujeito e o objeto está inserida em uma situação, um contexto a ser considerado e que, exercendo influência menor ou maior, pode alterar a qualidade conferida.

Ao tratarem da abordagem axiológica Lucas e Passos (2015) trazem referências às correntes da objetividade axiológica e da subjetividade axiológica.

Resumidamente, para os objetivistas, há “constantes axiológicas”, e para os subjetivistas, “os valores são preferências pessoais” (LUCAS; PASSOS, 2015, p. 152). Para os objetivistas, a qualidade está presente no objeto, considerando a existência dele e, conseqüentemente, seu valor. Já os subjetivistas sustentam que a centralidade do juízo do valor está no sujeito que valora, considerando assim, seus aspectos psicológicos e físicos.

Lucas (2014) aponta que Frondizi não exclui uma ou outra corrente e considera válida a preposição das características existenciais dos objetos, bem como das particularidades do sujeito. Desse modo, aponta para a relação entre os dois elementos (objeto e sujeito), assim como reafirma a ideia retratada no parágrafo

¹² Ikebana: trata-se de um arranjo floral de origem japonesa que apresenta valores estéticos e simbologia muito próprios na cultura e religião asiática.

anterior, ao eludir que fatores sociais e culturais influenciam as posições valorativas, devendo-se levar em conta todas as relações presentes no juízo de valor.

Como a presente pesquisa abordou o campo educativo, mais especificamente o âmbito da avaliação da aprendizagem no ensino inserida num contexto valorativo, fez-se necessário investigar as contribuições da Axiologia para o âmbito educacional, como proposto a seguir.

2.2 AXIOLOGIA EDUCACIONAL

Considerando que o ato de valorar é constitutivo do ser humano, estando todo ato humano envolto de um juízo axiológico, estaria o contexto educativo desprovido da influência dos valores? Entendeu-se nesta pesquisa que não (PATRÍCIO, 1993; LUCAS; PASSOS, ARRUDA, 2015).

A educação é concebida por diferentes relações que levam da condição natural para a cultural do homem, influenciando-se assim, valores. Cabe ressaltar que o trabalho do professor é permeado de valores: explícitos ou implícitos.

Portanto, há de se considerar que todo professor, ao entrar em uma sala de aula para realizar suas tarefas docentes, não poderá se despir de valores pessoais ou coletivos por ele consentidos ao longo de sua vida, haja vista que a prática docente é uma prática não neutra, axiologicamente (LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2015, p. 17).

Da mesma forma, percebe-se que,

quando um aluno questiona, debate, interpreta, etc., está produzindo, suscitando, mobilizando ou reconsiderando sistema axiológicos subjetiva e/ou objetivamente, a partir de relações estabelecidas. Na perspectiva educativa, portanto, a axiologia assume para nós um sentido teórico-prático: ensinamos implícita ou explicitamente por meio de escolhas valorativas, o que inclui pensar que aprendemos também desse modo (RUIZ, 1996 *apud* LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2016, p. 516).

Assim, com base em Patrício (1993), é possível afirmar que a relação existente entre educação e valores deriva da própria existência do homem, tido como ser valioso, assim como é valioso seu processo de formação e aperfeiçoamento.

O autor apresenta a Axiologia educacional considerando que a “decisão humana de educar e ser educado só é inteligível à luz de um referencial axiológico” (PATRÍCIO, 1993, p. 20). Para ele, há um número incontável de valores a serem cultivados partindo do que ele considera como grandes ordens de valores promovidos pela educação, a saber: “a da utilidade; a do prazer; a da verdade; a da beleza; a do bem; a do sagrado ou do divino” (PATRÍCIO, 1993, p. 21).

Nesse sentido, atenta para uma questão importante na atualidade o relativismo axiológico pois, em sua percepção, o que valia há dez anos pode ter deixado de valer, o que se revela também na distância entre as gerações, incluindo um abismo axiológico entre aquele que ensina e aquele que aprende. Para ele é importante retomar a consciência do julgamento e da ordem de valores presentes em todo processo educativo.

O autor reflete que a intencionalidade axiológica deve estar presente na formação profissional dos professores, para que seja um guia axiológico aos seus educandos.

Lucas, Passos e Arruda (2016) colocam que na definição do currículo, da didática, das metodologias, da teoria de aprendizagem, seja no âmbito político que abarca o sistema de ensino, seja na sala de aula, escolhas são realizadas pelos docentes acompanhadas de influências axiológicas.

Portanto, Patrício (1993) considera de suma importância que na formação inicial do professor ocorra não apenas a formação científica, mas também a formação axiológica favorecendo, na visão de Lucas (2014), a percepção do educador também sobre o ato avaliativo (juízo de valor) no ensino.

Refletir sobre a importância dos valores para a educação é guiar-se para a necessidade de repensar a formação axiológica dos futuros professores, bem como as percepções relacionais que envolvem a valoração num determinado contexto.

Patrício (1993) refere-se a uma educação pluridimensional pois, como na formação do professor, a escola não deve apenas centrar-se no ensino de conteúdo, mas de tudo que faz parte da vida do homem e sua cultura. Aponta para a pluridimensionalidade dos sentidos: da personalidade humana (dimensão biofísica e psíquica – representativa, afetiva e a ativa); da cultura; das metodologias educativas

e de ensino; do currículo (experiências de aprendizagem que o educando deve realizar); dos recursos educativos; dos educadores e da organização pedagógica da escola.

Também Luckesi (2018) considera que na educação formal, “[...] o valor válido estará definido na cultura dentro da qual vivemos, transformada em currículo escolar, plano de ensino e atividade pedagógica em sala de aula” (LUCKESI, 2018, p. 45-46).

Para ele, tanto educador quanto educando “sofrem as determinações do seu meio: crenças, preconceitos, anseios, configurações socioculturais” (LUCKESI, 2011b, p. 190) e estão envoltos por relações externas a sala de aula (sistema de ensino, família, valores e significados), bem como as relações que ambos vão tecendo no papel de educador e educando.

Luckesi (2011a) compreende que o ato de planejar está envolto de escolhas orientadas por opções filosóficas e políticas. As ações do homem estão comprometidas com os juízos de valor sobre tudo que o cerca (natureza, sociedade, futuro, relações pessoais), assumindo sempre uma posição.

Para o autor, as concepções dos filósofos modernos e contemporâneos trazem suporte para o fenômeno da avaliação (geral e em educação) ao perceber a relação entre ser e valor de modo existencial, histórico, sociológico e antropológico, já que tudo o que está à nossa volta torna-se objeto de avaliação (LUCKESI, 2018).

Neste momento, algumas características apontadas sobre os valores foram necessárias para clarificar a avaliação como investigação da qualidade da realidade, como apresentado a seguir.

2.3. A AXIOLOGIA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Com base nas asserções sobre a teoria de valores nos âmbitos geral e educacional, identificou-se, também, nas referências sobre a avaliação em educação, diversos apontamentos inerentes à Axiologia, partindo do próprio significado da palavra ‘avaliação’ como um ato envolto de relações e complexidade que necessitam ser desveladas.

Dentre os autores utilizados nesta pesquisa, Luckesi (2018) traz, explicitamente, o entendimento da avaliação por meio da Axiologia. Os demais autores o fazem implicitamente, mas recorrem aos conceitos filosóficos para descrever o conceito de avaliação.

Assim, Luckesi (2018) ao debruçar-se sobre as questões epistemológicas da avaliação em educação, evidencia que a base para sua compreensão advém da Axiologia e descreve o ato de avaliar como a investigação e revelação da qualidade da realidade. Questiona-se sobre os critérios utilizados para o estabelecimento dos valores, desde o contexto da vida humana até a avaliação da aprendizagem. Critérios esses que se apresentam emergidos por influências axiológicas.

Ao destacar a prática de exames incorporada à sala de aula, o autor reflete que ela desconsidera as relações das quais educador e educando fazem parte “como se fossem sujeitos neutros, isentos de determinantes interferências administrativas, sociais, históricas, psicológicas, biológicas e espirituais presentes em todos os seus atos” (LUCKESI, 2011b, p. 189).

Neste entendimento, tudo o que envolve a ação do educador no planejamento, na elaboração, na aplicação e na correção da avaliação, não sofre nenhuma interferência, assim como o educando tem exclusiva responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Também declara que a aprovação ou reprovação são resultados de uma relação entre notas, superando a relação entre professor e aluno (LUCKESI, 2011a).

Dessa maneira, percebeu-se que as ações em educação são tidas como neutras e agrega-se a isto a resistência à mudança da prática de examinar para avaliar (LUCKESI, 2011b). Portanto, após muitas situações de exames durante a escolaridade, o que resta ao educador? “Como agiram conosco, agimos; como fomos formados, formamos. São modos de agir impregnados em nosso corpo e em nossa personalidade. Eles fazem-nos resistir psicologicamente à mudança” (LUCKESI, 2011b, p. 225).

No entanto, a ação de avaliar está condicionada ao ser humano, e as escolhas que realiza são pautadas numa opção axiológica (LUCKESI, 2011a) assemelhando-se a Hadji (2011) e a Lucas, Passos e Arruda (2016) na percepção de

que se não há neutralidade, há escolha. Se há escolha, confere-se um juízo e havendo juízo, expressa-se nele, o valor.

Assim, manifesta-se mais uma vez a necessidade de uma formação profissional axiologicamente consciente por parte dos futuros professores voltada, como no caso desta pesquisa, à temática da avaliação.

Hadji (2001) descreve a avaliação como ato de comunicação num contexto social e de negociação e expõe que, na atribuição do valor, o desempenho do aluno depende do contexto, afirmando que “é, em grande parte, resultado da interação com o professor (situação de aula), com o examinador (em situação de prova cumulativa)” (HADJI, 2001, p. 35).

Outro apontamento refere-se à influência das informações *a priori* recebidas pelo avaliador que geram conflito entre o que o aluno sabe e o que produziu, podendo interferir na coleta dos indícios. A questão é que enquanto se avalia um trabalho escrito, por exemplo, a leitura inicial traz indícios que guiarão o restante dela. Dessa forma, a qualificação a ser atribuída será resultado dos sentidos conferidos com base nas expectativas que influenciam a relação com o objeto, neste caso, o trabalho escrito (HADJI, 2001).

O autor também considera que, por vezes, as práticas avaliativas são troca de questões e de respostas. O aluno necessita identificar o sentido das questões e aquilo que o professor espera, decodificando as expectativas implícitas, ou seja, seu desempenho, às vezes, dependerá de um jogo de interpretação do modo como é interrogado e não apenas de suas competências cognitivas implícitas.

Quanto à nota, ora concebida como resultado da qualidade revelada, por meio do juízo de valor do professor sobre a resposta do aluno, argumenta que:

essa operação de atribuição de valor pode assumir certamente a forma de uma nota, mas também de um discurso (é bom, ele é muito bom), de um sorriso... ou de uma careta. A nota cifrada não passa de uma *maneira* entre outras de dizer o valor (HADJI, 2001, p. 43).

Nas considerações de Chevallard (1990 *apud* HADJI, 2001, p. 43) é possível identificar a constituição do ato avaliativo como uma declaração apreciativa, com vistas a dizer a verdade como um veredito resultante da relação entre uma

instituição, um indivíduo e um objeto, buscando identificar se o aluno está de acordo com as expectativas dessa instituição.

Assim, considera-se que há um 'duelo' entre o caráter objetivo e subjetivo presentes nas avaliações e reforçando a consciência das relações presentes no ato avaliativo (HADJI, 2001).

Quanto à objetividade, por vezes impera a premissa de que elas denotam confiabilidade e seriedade nas avaliações e quem as defende considera que as avaliações com questões objetivas são precisas em sua correção. Soma-se aqui a observação de Luckesi (2011b) ao fato de que correções de questões objetivas são mais fáceis ao considerar o produto final de uma conta matemática, por exemplo.

Por outro lado, há aqueles que evidenciam que a avaliação, por mais objetiva que pareça, está envolta de aspectos subjetivos ou sociais:

Quer se trate de avaliações com intenção certificativa, ou formativa, a escolha dos objetivos avaliados, assim como a definição de critérios e dos patamares de êxito, jamais é neutra. Ela expressa e traduz preferências individuais e/ou sociais, em si sempre discutíveis. [...] a objetividade é ilusória na medida em que os professores-avaliadores (quando se trata deles) usam a margem de liberdade que dispõem para determinar os conteúdos de aprendizagem, administrar as provas escritas que servem para controlar o grau de aquisição desses conteúdos (HADJI, 2001, p. 53).

Portanto, na objetividade tão buscada no momento da qualificação, há uma subjetividade inserida, já que os professores são sujeitos envoltos de sentidos, significantes, percepções e interpretações. Pode um avaliador, inclusive, considerar, numa mesma avaliação, aspectos diferentes de outro avaliador (HADJI, 1994).

Carvalho e Gil-Pérez (2011) também expõem que, por meio de suas pesquisas, as informações *a priori* sobre alunos 'brilhantes' ou 'mediócrs' refletem na valoração de uma atividade por parte dos professores. Com enfoque na formação de professores de Ciências, eles evidenciam, por exemplo, que as alunas têm desempenho menor do que os alunos em disciplinas como Física e Matemática, resultados que denotam a relação estabelecida socialmente (gênero) e observada em cursos de graduação que exigem tais conhecimentos (meninos para as ciências exatas e meninas para as ciências humanas).

Assim, os autores apresentam questionamento sobre a objetividade das avaliações. "A avaliação termina sendo mais que a medida objetiva e precisa de

alguns resultados: a expressão de certas expectativas em grande medida subjetivas, mas com uma grande influência sobre os alunos” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1991 *apud* CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 58).

Sanmartí (2009), ao descrever as dificuldades e erros dos alunos, aponta que esses são reflexos de como percebem o que é importante aprender e sua maneira de raciocinar, de comunicar o conhecimento e de seus próprios valores.

Na relação estabelecida entre o aluno e a avaliação, considera que, em algumas vezes, o educando “responde mais pensando no que acreditam que o professor espera deles, que expressando suas próprias ideias” (SANMARTI, 2009, p. 34). Defende a avaliação como reguladora da aprendizagem, pois há a tendência de professores e alunos valorizarem mais os resultados do que refletir sobre as dificuldades e erros apresentados em detrimento ao raciocínio. Para a autora, deve-se levar em conta que, “por detrás de cada palavra, desenho, gesto... há um significado não expressado diretamente por palavras” (SANMARTI, 2009, p. 34).¹³

Em sua obra, é perceptível a referência aos valores do professor no ato avaliativo. Ela assinala que:

avaliação é a atividade na qual principalmente se manifestam os valores do professor. Por isso, a fórmula de ensino de cada professor é comunicada aos alunos implicitamente no processo avaliativo, não só quando atribui notas, mas também quando opina sobre como os alunos trabalham, quando comenta seus erros e acertos ou quando sugere maneiras de superação das dificuldades (SANMARTÍ, 2009, p. 69).

A partir de tais explicações, percebeu-se que há evidências claras sobre a intrínseca relação entre o ato de avaliar no ensino e a Axiologia, bem como as relações valorativas estabelecidas na avaliação da aprendizagem.

Desse modo, levando em consideração que: a) avaliar é atribuir valor, realizar um juízo de valor; b) há influência dos valores nas ações dos próprios atores do processo (professores e alunos) e, c) as relações que se estabelecem entre os componentes do ato avaliativo, chega-se à conclusão apontada por Lucas, Passos e Arruda (2016) de que é necessário um aprofundamento dos questionamentos sobre o

¹³ Para esta afirmativa, Sanmartí baseia-se nas redes sistêmicas de Bliss *et al.*, 1993 para a captação do significado empregado na linguagem. Destaca, portanto, a utilidade dessa análise para compreensão da lógica dos alunos diante das avaliações.

“grau de influência axiológica que um dos lados (professores/alunos) pode exercer sobre o outro” (LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2016, p. 528), no contexto do juízo de valor, ou seja, da avaliação da aprendizagem.

Por fim, apoiada nas influências axiológicas presentes nas relações, esta pesquisa assumiu como válida as contribuições da Axiologia Relacional Pedagógica, elaborada por Lucas (2014), para a compreensão dos aspectos relacionais presentes nos resultados das avaliações da aprendizagem.

3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA AXIOLOGIA RELACIONAL PEDAGÓGICA

A partir do contexto teórico apresentado sobre os valores evidencia-se, para as próximas reflexões, o esclarecimento proposto por Lucas, Passos e Arruda (2015) de que, com base em Frondizi (1977), “há uma tríade de componentes que rege todo juízo de valor, [...] três componentes essenciais a todo processo valorativo: I) o sujeito que valora; II) o objeto valorado; e III) o juízo de valor emitido” (LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2015, p. 17).

Como abordado anteriormente, a valoração e, assim por dizer, o ato avaliativo, está atrelado a uma relação entre tais componentes (sujeito, objeto e juízo de valor), bem como ao contexto que pertence. Essa relação é descrita e sistematizada teórico-metodologicamente por Lucas (2014), quem a denominou *Axiologia Relacional Pedagógica*.

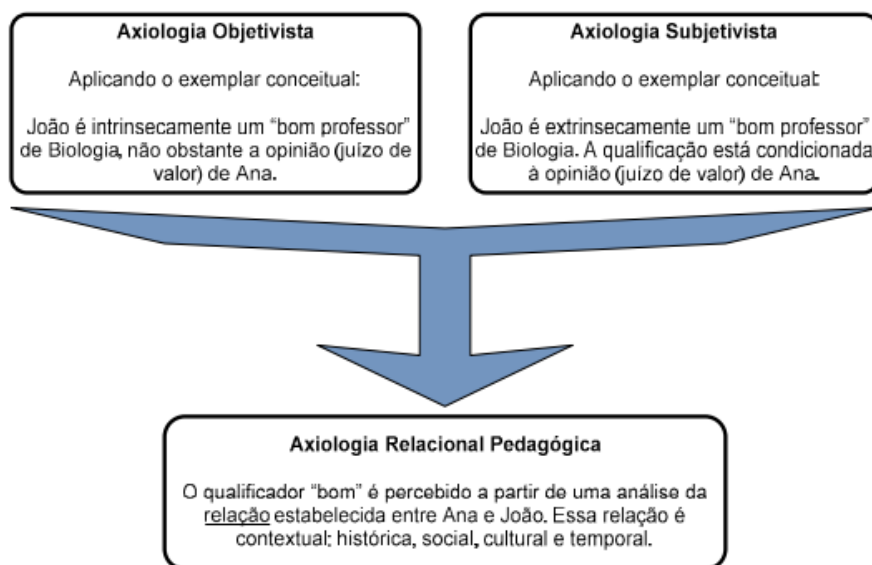
Com base no embate entre as correntes objetivas e subjetivas da Axiologia, Lucas (2014) apresenta a afirmativa: “Ana é aluna do professor João. Segundo ela, João é um bom professor de Biologia” (LUCAS, 2014, p. 93) e questiona se a qualidade ‘bom professor’ está contida em João ou na opinião de Ana a respeito de seu professor e também o modo como a afirmativa pode ser justificada.

A mesma reflexão pode ser abordada na avaliação da aprendizagem. Quando um professor atribui uma qualificação (nota ou conceito) à resposta de um aluno, mediante a correção de uma atividade avaliativa, o resultado está na resposta em si ou na interpretação do professor? E se outro professor avaliasse a mesma resposta, atribuiria qualificação semelhante?

A partir destes questionamentos, destacaram-se duas inserções apresentadas por Lucas (2014), são elas: a variação do ‘bom’ entre os elementos envolvidos, identificando assim que a valoração está presa a uma ‘relação’ (entre os sujeitos, objeto, ação); e a detecção dos valores (ou desvalores) evidencia a não neutralidade axiológica dos processos de ensino e de aprendizagem.

A Figura 1 indica a base para o desenvolvimento da axiologia relacional pedagógica:

Figura 1 – Axiologia Relacional Pedagógica



Fonte: Lucas (2014, p. 96).

Assim, a Axiologia Relacional está constituída por três componentes elementares, a saber (ao exemplo hipotético de Ana e João):

- Componente 1 – o(s) sujeito(s) que valora(m): representado por Ana;
- Componente 2 – o(s) objeto(s) valioso(s): representado pelo professor João, mas que também poderia ser um objeto ou uma situação, entre outros;
- Componente 3 – o(s) juízo(s) de valor: representado pela valoração 'bom professor', para o caso de Ana e João (LUCAS, 2014, p. 96).

Dentre os desdobramentos de sua tese, Lucas (2014) destaca a possibilidade de aplicá-la aos estudos sobre a avaliação da aprendizagem, considerando que:

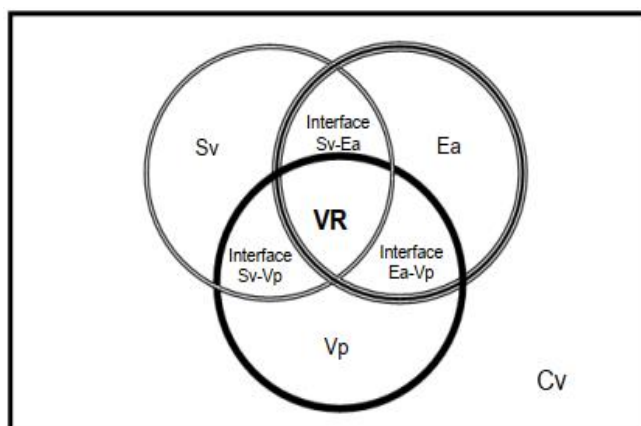
a noção axiológica de avaliação poderá, entre outras coisas, esclarecer que os critérios adotados pelos docentes na elaboração e na correção das avaliações são sempre permeados por influências axiológicas intimamente condicionadas à relação que estabelecem positiva ou negativamente com seus alunos (LUCAS, 2014, p. 215).

Tendo em vista que numa avaliação a qualidade do objeto é atribuída pelo avaliador, inicia-se a representação dos componentes valorativos no contexto da avaliação da aprendizagem: o sujeito que valora entendido como o professor; o objeto

valorado: o aluno e a atividade avaliativa¹⁴ em que estão presentes seus registros e manifestações e o juízo de valor, ou seja, as qualidades possíveis, variando em certo, errado, satisfatório, insatisfatório, completo, incompleto, parcial, entre outros.

Tais componentes elementares estão associados a um contexto de valores que podem ser contemplados por meio do sistema valorativo¹⁵ apresentado por Lucas (2014) para evidenciar as relações presentes. O sistema valorativo, Figura 2, tem como base o nó borromeano¹⁶, e sua importância está no estreito vínculo das esferas que o compõe, sendo que numa análise valorativa elas devem ser consideradas em conjunto, não havendo separação (o nó borromeano pressupõe que se uma esfera é retirada, então, as duas outras esferas também se separam).

Figura 2 – Sistema Valorativo



Fonte: Lucas (2014, p. 96).

Conforme a Figura 2, esse sistema valorativo é composto por:

¹⁴ Há diferentes maneiras de nominar as atividades avaliativas. Luckesi (2018) apresenta-as como instrumentos ou “recursos de coleta de dados sobre o desempenho do estudante” (LUCKESI, 2018, p. 143), Hadji (2001) as denomina de “dispositivo de avaliação” (HADJI, 2001, p. 77) e Sanmartí (2009) também menciona os instrumentos de avaliação. Para compreensão do Sistema Valorativo no contexto da avaliação da aprendizagem esta pesquisa assumiu como padrão, denominar atividade avaliativa, o recurso de coleta de dados elaborado pelo professor de diversas maneiras (prova, pesquisa, mapa mental, seminário, etc.) para que o aluno manifeste, por meio de registros escritos ou verbalização, seus indícios de aprendizagem, no contexto valorativo da sala de aula.

¹⁵ Conforme dicionário Michaelis *on-line*: Sistema - “Disposição de um conjunto de elementos, organizada de forma a viabilizar mais facilmente seu estudo e compreensão”. Valorativo – “Que determina a qualidade, a importância ou valor de algo” (MODERNO, 2021).

¹⁶ Lucas (2014, p. 98) descreve que o nó borromeano foi [...] encontrado em brasões e armas de uma nobre família italiana de dinastia milanesa, a família Borromeu” e considera para a analogia com a Axiologia Relacional Pedagógica “[...] à questão topológica do nó, à sua geometria, que possibilita pensar uma relação exclusivamente trina entre os elementos do sistema”.

Cv – contexto valorativo [...];
 Sv – sujeito que valora, que imite um juízo de valor;
 Ea – elemento sob juízo axiológico (sujeito ou objeto da ação);
 Vp – valores possíveis;
 Regiões de interfaces (Sv-Ea, Sv-Vp e Ea-Vp) – evidenciam possíveis relações entre os componentes do sistema valorativo, mas em perspectivas isoladas. Podem fornecer informações importantes para a análise do juízo de valor, como relações preestabelecidas entre os componentes relacionados;
 Vr – valores relacionais: são os valores estabelecidos na relação Sv-Ea-Vp em meio a um contexto valorativo (Cv). São possíveis de serem detectados mediante análises semânticas das falas do sujeito que valora, não apenas com base em métodos linguísticos, mas também no estudo das relações estabelecidas no sistema (LUCAS, 2014, p. 99).

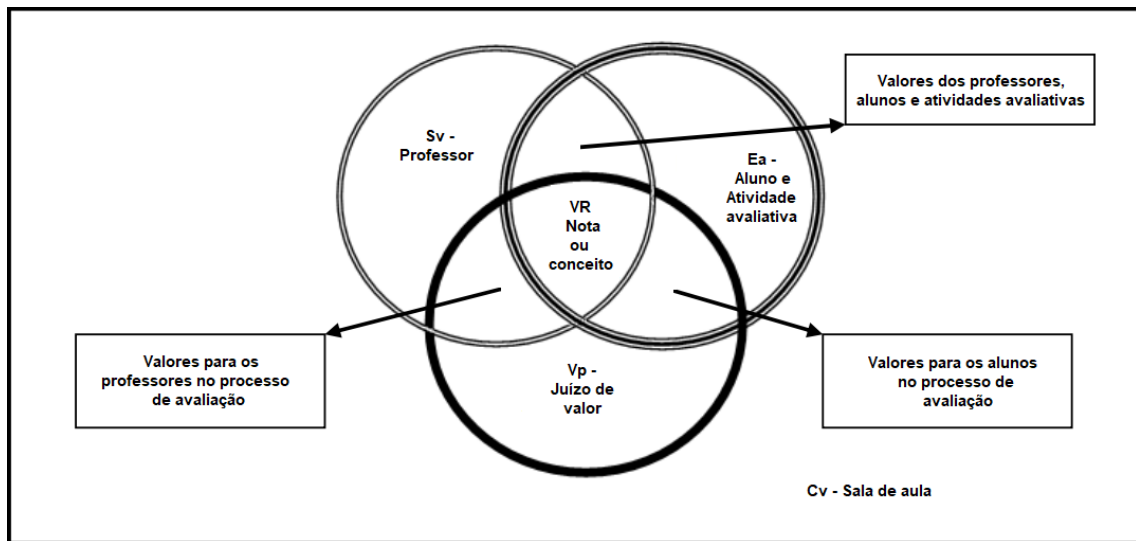
Por meio da Axiologia Relacional Pedagógica, é possível perceber que,

os valores/desvalores não se alocam exclusivamente nos sujeitos que valoram (posicionamento subjetivista) e nem apenas nos objetos valorados (posicionamento objetivista), mas que toda e qualquer valoração está condicionada à uma relação dinâmica estabelecida entre esses elementos: sujeito-objeto-valor em um contexto determinado. Essa relação, por sua vez, sofre constantes influências de diferentes instâncias – sociais, psicológicas, biológicas, econômicas e culturais (LUCAS, 2014, p. 211).

Lucas (2014) demonstra como os formadores, no contexto de sua pesquisa, professores de licenciatura em Ciências Biológicas, exercem forte influência valorativa sobre os formandos, com a assimilação e reprodução de um perfil valorativo e profissional característico.

Ao tratar da avaliação da aprendizagem na perspectiva da Axiologia Relacional Pedagógica, é possível perceber uma nova configuração ao abranger a avaliação como relacional e observar, na Figura 3, a seguinte disposição dos componentes elementares evidenciados na presente pesquisa.

Figura 3 – Sistema Valorativo no contexto da avaliação da aprendizagem



Fonte: Adaptado de Lucas (2014).

Com base nesta interpretação torna-se válido refletir sobre cada componente do sistema valorativo, lembrando que o foco da pesquisa foi a percepção do Valor Relacional como fruto das relações entre os três elementos: sujeito, objeto e juízo de valor.

O primeiro elemento presente nas esferas do sistema avaliativo de Lucas (2014), (Figura 3), adaptado a esta pesquisa, corresponde ao sujeito que valora (Sv): o professor. Em seu papel enquanto avaliador, esse profissional precisa percorrer os três passos do ato de avaliar apresentados no tópico 1.1 desta dissertação. Portanto, ao professor cabe: planejar a investigação da qualidade da aprendizagem dos estudantes, considerando o currículo, o Projeto Pedagógico da escola e seu plano de aula, na configuração do que será ensinado e, posteriormente, avaliado; coletar os dados levando em conta as características de um bom recurso avaliativo, e atribuir qualidade ao desempenho dos estudantes, com utilização de critérios que embasarão a qualificação da realidade revelada (LUCKESI, 2018).

A segunda esfera está dividida em dois objetos considerados na valoração (Ea): o aluno e a atividade avaliativa.

A possibilidade de uma boa coleta de dados, como observado, dependerá da construção intencional da atividade avaliativa e da interpretação do educando sobre o que o professor espera de sua resposta, por isso a importância dos critérios claros aos atores do processo e da posição do aluno na relação com o

professor e com o conteúdo, no contexto de avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2018).

O juízo de valor possível (Vp), terceiro elemento, com base em Luckesi (2018) encontra-se ancorado num padrão de qualidade desejado, ou seja, nos critérios que embasam a valoração. O autor considera que é algo natural ao ser humano possuir uma meta probatória da qualidade na investigação avaliativa. Logo, ao ensinar determinado conteúdo, o professor tem uma meta, um objetivo a ser atingido na aprendizagem do aluno, retratado por vezes na sentença: 'para que o aluno seja capaz de ...'.

Ressalta-se a importância do contexto valorativo (Cv) em que a avaliação acontece e, dependendo dos objetivos da instituição de ensino, das informações *a priori* dos alunos, do momento de uma prova final, ou da necessidade de diminuição do índice de reprovação, exerce influência axiológica nos resultados das avaliações que serão traduzidos em uma qualificação (nota ou conceito).

Sanmartí (2009) expõe que a nota é tomada como uma forma de comunicação da manifestação dos valores do professor. Como aponta Luckesi (2018) em relação à nota: “servamos desses resultados sob uma ótica inclusiva, ou seja, subsidiando nossas decisões na perspectiva de garantir a todos os estudantes, sob nossa responsabilidade, a satisfatoriedade na aprendizagem daquilo que ensinamos.” (LUCKESI, 2018 p. 93). Mas, como o resultado da avaliação da aprendizagem escolar, expresso na qualificação atribuída pelo professor, pode ser justificado? Ele independe dos três componentes presentes nas esferas do Sistema Valorativo?

Ao atentar para as interfaces presentes nas esferas torna-se possível perceber que há uma estreita dependência entre os elementos. Observa-se, primeiramente, a relação do professor com o juízo de valor (interface: Sv–Vp). Essa relação abrange o modo como ele considera e elabora os critérios de avaliação, com base em seus próprios valores. A interface Ea – Vp, compreende a relação do educando com os critérios de avaliação, o padrão desejado para sua aprendizagem. Por fim, a relação professor e aluno, enquanto sujeitos ativos nesta relação, e as atividades avaliativas em que estão presentes as manifestações e os registros dos alunos indicando os indícios de aprendizagem (Sv-Ea).

Numa observação das interfaces pautadas nas discussões axiológicas e pedagógicas conclui-se que, na avaliação da aprendizagem, caso o professor atente-se apenas para sua relação com o juízo de valor (Sv-Vp), pode evidenciar como importante que seus alunos respondam precisamente as questões de forma mais objetiva possível de acordo com o conteúdo ensinado, não levando em consideração as outras relações presentes na valoração. Desta forma, uma medida 'fácil' e 'rápida' do aprendizado se relaciona à memorização de fatos e reprodução repetida das normas para resolução e, conseqüentemente, aferição de uma nota (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2003).

Retoma-se, aqui, o pensamento abordado pelos axiólogos objetivistas, ao prezar pela qualidade presente no próprio objeto, nesse caso, a resposta final de uma situação-problema, desconsiderando o pensamento e procedimentos adotados pelo aluno para realizá-la. Assim, pode-se dizer que basta memorizar os conteúdos e reproduzi-los tal qual o professor ensinou, pois é a isso que se atribui valor (SANMARTÍ, 2009).

Por outro lado, a ligação Sv-Ea (professor, aluno e atividade avaliativa), se tomada isoladamente pelo professor, sugere que a avaliação não está pautada em expectativas sistematizadas, mas submersa pela predominância da subjetividade do avaliador. A isto Hadji (2001) sustenta que em relação ao professor:

Pode-se pensar aqui em suas mudanças de humor, em suas preferências imediatas, em suas 'paixões', em suas liberalidades mais ou menos repreensíveis, [...], mas também em suas dúvidas, seus momentos de cansaço, de 'melancolia' (HADJI, 2001, p. 31).

O professor pode atentar-se apenas para a valoração das atitudes (implicitamente os critérios atitudinais) ou condições do aluno quando avaliado, privilegiando os mais participativos ou caprichosos, bem como determinar o resultado da avaliação de acordo com a relação positiva ou negativa que possui com o aluno.

A esse respeito, Hadji (1994) observa que por vezes "[...] o estudante com uma auréola de bom aluno é mais bem classificado e, inversamente, os progressos do aluno considerado fraco terão dificuldades em serem notados" (HADJI, 2001, p. 100).

No entanto, na composição do nó borromeano não é possível desconectar uma das esferas sem que as demais se mantenham unidas. Os elementos constitutivos da configuração borromeana formam uma interseção de três círculos que se relacionam entre si. Desta forma, em consonância com Lucas (2014), o foco do sistema valorativo no contexto da avaliação da aprendizagem deve estar na “região dos valores relacionais.” A qualificação resultante do juízo de valor empregado pelo professor encontra-se, portanto, na região dos valores relacionais (**Vr**).

Nesse caso é de grande valia que o professor tenha consciência e perceba que a relação dos três elementos – sujeito, objeto e juízo de valor– condicionam o resultado da avaliação realizada no contexto de sala de aula. E ainda mais, a qualificação conferida, não está totalmente nas respostas apresentadas na atividade avaliativa, no juízo de valor do professor ou na imagem projetada do aluno em sua relação com o professor, mas está condicionada a toda relação do professor com o aluno no contexto de sala de aula, isto é o que também se assumiu nesta pesquisa de mestrado.

Acrescenta-se ainda que, em instâncias mais externas à sala de aula encontram-se outras influências axiológicas como a escola, o bairro em que está localizada, a secretaria de educação, as políticas governamentais que ecoam na relação com os valores do professor e o resultado do desempenho dos alunos.

Tal afirmativa está baseada na análise realizada por Lucas (2014) dos três componentes da Axiologia Relacional Pedagógica, presentes no exemplo dado pelo autor – Ana, João e “João é um bom professor.” Descreve que:

[...] a valoração (juízo de valor) atribuída a João, por Ana, está condicionada à relação existente entre eles. O valor ‘bom’ que qualifica a ação docente João é detectado, neste caso, a partir da relação: Ana, João, ação docente de João” (LUCAS, 2014, p. 97).

Com a compreensão de que o objetivo do ato de avaliar é diagnosticar e perceber as variáveis que influenciam o resultado do aluno, sejam elas de ordem emocional, cognitiva, social, institucional, pode-se inferir, portanto, que:

Um educador que avalia tem noção clara de que a aprendizagem não depende exclusivamente do próprio educando nem exclusivamente, do próprio educador. Direta ou indiretamente, a aprendizagem depende da relação educador-educando (LUCKESI, 2011b, p. 183).

Aqui se observa claramente a consonância entre a afirmativa de Luckesi e os conceitos presentes na Axiologia Relacional Pedagógica de Lucas (2014).

Hadji (2001) também colabora com a percepção do valor relacional ao apontar que o professor é quem mais conhece seu aluno, sendo a avaliação um ato de correlação das características escolares, sociais e comportamentais dos alunos.

Dessa forma, sob a perspectiva das relações apresentadas por Lucas (2014), pôde-se interpretar que o professor, no papel de avaliador, ao realizar um juízo de valor sobre as respostas das questões, precisa considerar o contexto da sala de aula, o aluno e não apenas a atividade avaliativa em si, mas toda a relação que está presente implícita ou explicitamente na valoração.

Portanto, a partir da proposta desta dissertação a avaliação do aluno vem a ser compreendida por meio dos valores relacionais de Lucas (2014). Com isso, faz-se necessário que o professor perceba que há uma qualidade desejada que embasará a valoração, de acordo com os objetivos dos conteúdos, bem como há um sujeito (ele próprio) dotado de valores e intencionalidades ao produzir e avaliar um recurso de coleta de dados.

Nesse recurso, haverá a representação de indícios de aprendizagens de outro sujeito, o aluno, também envolto de valores constituídos em seu histórico de vida e que embasam a maneira como ambos se relacionam entre si e com o contexto.

Por essa razão, a presente pesquisa propôs um curso de formação inicial em avaliação da aprendizagem com uma visão axiológica relacional para licenciados do 4º e 5º ano do curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Pública do Estado do Paraná.

O objetivo da formação, além das questões conceituais da avaliação no âmbito do ensino, foi de ir ao encontro da ideia de Lucas (2014) de que:

uma vez que a influência axiológica pressupõe 'relação', apenas por meio do contato com esse tipo de conhecimento é que os licenciandos construirão um repertório de valores necessários à prática docente, valores estes relacionados às novas percepções da avaliação da aprendizagem no ensino (LUCAS, 2014, p. 214).

No próximo capítulo são apresentados os subsídios metodológicos que nortearam a pesquisa.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de identificar as percepções valorativas relacionais dos participantes do curso, no que diz respeito às questões que envolvem a avaliação da aprendizagem no ensino, a presente pesquisa adotou alguns procedimentos metodológicos. Neste capítulo encontra-se o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes, os recursos para coleta de dados e o instrumento analítico-axiológico para análise dos dados.

4.1 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no contexto de um curso de formação inicial de professores desenvolvido numa universidade pública no Estado do Paraná, com a participação de licenciandos do 4º e 5º anos de um Curso de Ciências Biológicas, no segundo semestre do ano letivo de 2020.

O curso foi elaborado como parte integrante da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Ensino, o qual exige a elaboração e aplicação de uma Produção Técnica Educacional.

A escolha dos participantes ocorreu por meio dos seguintes critérios: estudantes que já vivenciaram o contexto de sala de aula, ao realizarem o Estágio Supervisionado Obrigatório de Docência de 230 horas¹⁷, no ano anterior ou que iniciariam o processo de estágio e, com isso, além de sua experiência avaliativa enquanto estudantes na relação com seus formadores, puderam experienciar a prática como futuros professores, com a possibilidade de acesso ao processo avaliativo na sala de aula em que estagiaram.

No entanto, após a organização dos conteúdos e objetivos de cada módulo do curso, houve a necessidade de adequação dele por conta da pandemia do novo coronavírus, causada pelo vírus Sars-CoV-2. No início, o curso estaria dividido entre módulos presenciais e remotos, mas toda a carga horária foi repensada de forma remota, com atividades síncronas e assíncronas.

¹⁷ Conforme consulta à Matriz Curricular do Curso para ingressantes até 2018.

Após a apresentação da estrutura básica do curso no Grupo de Pesquisa em Ensino e Formação de Professores (GPEFOP) e adequação do curso para o ensino remoto, a pesquisadora realizou a divulgação do curso aos licenciandos via *e-mail*, com informações sobre o objetivo, conteúdo, carga horária e declaração de participação.

A inscrição ocorreu via Formulários *Google* com dados gerais para definição do perfil dos participantes e disponibilidade de acesso às ferramentas *Google* para realização do curso. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) foi encaminhado via *e-mail*, para assinatura, digitalização e retorno à pesquisadora, ficando uma versão com os participantes. No total, 13 participantes concluíram o curso.

Para proteger a integridade e direitos na presente pesquisa, preservando o anonimato dos participantes, os licenciandos foram codificados pelas siglas L1, L2, ... e L13.

Esta pesquisa foi submetida à análise de Comitê de Ética, via Plataforma Brasil, sendo aprovada com o parecer N. 3.761.120.

Sobre o perfil dos 13 participantes, eles têm, em média, 22 anos de idade, 4 deles moram na cidade da referida Universidade, outros 9 moram em cidades da região e o que viabilizou a participação desses foi o modo remoto do curso. Quanto à experiência na docência além do estágio obrigatório, 6 participantes informaram a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e 1 participante também ingressou no Programa de Residência Pedagógica da Universidade.

4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Flick (2013) ressalta que as novas formas de comunicação via internet têm contribuído para a realização de investigações, utilizando estes meios para efetivação de métodos para responder as questões de pesquisa. Dessa maneira, superam-se limitações quanto ao tempo e espaço, com possibilidade de coleta de dados via *e-mail*, estudo *on-line* e outras ferramentas virtuais.

Vários foram os meios para coleta de dados durante a realização do Curso: entrevista *on-line* de forma assíncrona (FLICK, 2013) com as questões valorativas enviadas por *e-mail* aos participantes (Apêndice B), encontros remotos *on-line* de forma síncrona com gravação de áudio, realização de atividades individual e em grupo, por meio de fórum, via *Google Sala de Aula* e *Formulários Google*, de forma assíncrona pelos participantes, *chats* e procedimentos avaliativos, bem como, avaliação do curso.

Enfatiza-se que para compor a análise desta pesquisa, foram utilizados os dados coletados nas entrevistas *on-line* de forma assíncrona elaboradas com questões valorativas¹⁸ e que apresentaram temas centrais para a análise das percepções axiológicas expressas nas respostas dos participantes.

Com intuito de analisar, também, possíveis alterações valorativas dos estudantes no decorrer e final do curso, as questões valorativas individuais foram encaminhadas novamente aos participantes, conforme os conteúdos eram abordados nos módulos.

Os dados coletados foram transcritos para análise por meio do instrumento analítico-axiológico desenvolvido por Lucas (2014) o qual possibilita a acomodação dos componentes presentes em toda valoração e evidenciadas no capítulo anterior por meio do nó Borromeano: sujeito que valora, objeto valorado, juízo de valor. No Quadro 2 pode-se identificar cada componente da relação valorativa.

Figura 4 – Instrumento analítico-axiológico

¹⁸ As questões utilizadas para coleta de dados da pesquisa foram denominadas de questões valorativas pela pesquisadora.

Estabelecimento de uma relação		
<i>Descrição/evidenciação da relação estabelecida entre o objeto valioso e o sujeito que valora. No caso de uma entrevista, as próprias perguntas podem sugerir essa relação, agindo como guias para uma valoração. As perguntas, nesse sentido, levam o entrevistado a refletir sobre uma temática determinada a partir da relação que mantém com a mesma. Neste setor do instrumento, as perguntas da entrevista são inseridas juntamente com as respostas transcritas e revisadas pelos entrevistados.</i>		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de Valor
<i>Aquilo que está sob valoração. Em uma entrevista, o objeto valioso compreende o tema central das perguntas, ou seja, o assunto relevante acerca do qual se pretende obter uma valoração.</i>	<i>O sujeito que valora. Compreende os sujeitos entrevistados.</i>	<i>A valoração do sujeito acerca do objeto valioso. Compreende uma síntese da resposta dada pelo entrevistado acerca da pergunta em questão.</i>
<i>Análise: uma explicação da valoração efetivada.</i>		

Fonte: Lucas (2014, p. 116).

Dessa forma, no Quadro 3, apresenta-se um exemplo da composição dos componentes, conforme dados desta pesquisa:

Quadro 2 – Os componentes da valoração no instrumento analítico-axiológico

Estabelecimento de uma relação		
Questão valorativa 1: O que é avaliação para você?		
Resposta do licenciando:		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Percepção da avaliação (Tema central da pergunta)	L_____ (Licenciando)	Valor acerca do objeto (Síntese da resposta)
Análise: Explicação da valoração realizada.		

Fonte: Autoria própria, adaptado de Lucas (2014)

Considerando o objeto valioso como categoria *a priori*, analisou-se as percepções valorativas dos licenciandos em Ciências Biológicas acerca de questões relacionadas à avaliação da aprendizagem, bem como o levantamento das noções dos estudantes sobre as relações presentes no ato avaliativo.

A opção por uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009) para esta pesquisa deu-se pelo motivo de que, em educação, a investigação qualitativa tem uma grande abrangência devido as diferentes problemáticas e contextos envolvidos de complexidade. Nesse sentido, o objetivo foi de compreender um fenômeno baseado em práticas interpretativas dos sentidos que as pessoas atribuem a esse acontecimento.

Partindo da premissa de que a pesquisa qualitativa abrange uma teoria, dados e metodologia (BODGAN; BIKLEN, 1994), o fenômeno estudado foi a avaliação da aprendizagem, a partir da seguinte questão de pesquisa: Que valores relacionais são identificados nas percepções de licenciandos de um curso de Ciências Biológicas, participantes de um curso formativo, acerca da avaliação da aprendizagem?

Para a ampliação do conhecimento teórico a respeito do tema avaliação, realizou-se um levantamento bibliográfico com intuito de identificar referências que, de acordo com o tema, favorecessem identificar concepções de avaliação a partir da epistemologia para discorrer sobre aspectos históricos do ato avaliativo, bem como elucidar, metodologicamente, como ocorre o processo de planejamento, condução e valoração na prática avaliativa no contexto da sala de aula.

A condução da análise dos dados foi pautada na Axiologia Relacional Pedagógica, por meio do instrumento analítico-axiológico (LUCAS, 2014), portanto, fez-se necessário um aporte teórico no sentido de identificar o conceito deste olhar filosófico e sua relação com a avaliação, resultando numa percepção relacional da avaliação da aprendizagem em um determinado contexto: a sala de aula.

Numa perspectiva axiológica, cada resposta foi analisada com intuito de evidenciar a valoração realizada pelos sujeitos ao responder determinada questão e o resultado destas análises possibilitou a elaboração de uma lista de valores referentes a avaliação da aprendizagem.

Logo após a descrição do produto técnico educacional, na seção seguinte, apresenta-se a análise dos dados à luz do instrumento analítico-axiológico, que embasou as interpretações acerca de cada categoria *a priori* representada pelo objeto valioso, por meio da perspectiva da Axiologia Relacional Pedagógica e das referências sobre a avaliação da aprendizagem no ensino.

5 PROPOSTA DE CURSO FORMATIVO EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA AXIOLOGIA RELACIONAL PEDAGÓGICA COMO PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

A presente pesquisa apresentou como Produção Técnica Educacional, um curso com atividades formativas direcionadas a promover a reflexão a respeito da avaliação da aprendizagem no âmbito escolar, com intuito de evidenciar a influência da relação entre os sujeitos, valores e contexto, contribuindo com a formação pedagógica dos licenciandos de Ciências Biológicas.

A sistematização de cada módulo do curso evidenciou subjaz implicitamente, a perspectiva da Axiologia Relacional Pedagógica, principalmente nos referenciais adotados para a compreensão do conceito de avaliação, os elementos constitutivos de tal processo e as relações presentes nela. Portanto, para cada módulo há uma justificativa axiológica, bem como o objetivo geral está voltado a tal perspectiva.

O curso em questão contou com uma carga horária de 30 horas e foi composto de oito módulos temáticos, realizados de forma remota com encontros *on-line* síncronos, entrevista *on-line* assíncrona e realização de atividades assíncronas individuais e fóruns. Os módulos foram organizados didaticamente como ‘momentos’, conforme a síntese estrutural apresentada a seguir. Vale lembrar que os detalhes de cada um dos momentos estão disponíveis no arquivo da Produção Técnica Educacional vinculada a esta pesquisa.

Quadro 3 – Módulo 1 – Encontro *on-line* síncrono (1 hora), entrevista *on-line* assíncrona e avaliação diagnóstica remota (2 horas)

JUSTIFICATIVA AXIOLÓGICA
Este módulo parte da premissa de que todo ato humano é constituído de um juízo axiológico mobilizando valores implícita ou explicitamente. Esses valores são incorporados no contexto de relações ao longo de sua vida (LUCAS, 2014). Portanto, a partir das questões valorativas, pretende-se identificar as percepções dos valores socializados pelos participantes do curso no que diz respeito a avaliação da aprendizagem, considerando a hierarquia dos valores.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivo geral Investigar as percepções valorativas dos participantes por meio de suas respostas às questões valorativas referentes à avaliação da aprendizagem, apresentadas na entrevista <i>on-line</i> assíncrona. ➤ Objetivos específicos Realizar acolhimento e agradecimento aos participantes;

Apresentar cronograma do Curso; Orientar os participantes na realização da entrevista <i>on-line</i> assíncrona e da avaliação diagnóstica; Identificar as primeiras impressões do cursista a respeito do tema avaliação.	
CONTEÚDOS	DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Introdução ao curso ➤ Percepções valorativas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Momento 1 – Apresentação do curso ➤ Momento 2 – Entrevista <i>on-line</i> assíncrona ➤ Momento 3 – Diagnose

Fonte: Autoria própria.

Quadro 4 – Módulo 2 – Encontro *on-line* síncrono (2 horas) e avaliação em fase remota (1 hora)

JUSTIFICATIVA AXIOLÓGICA	
<p>Com base na afirmativa de Patrício (1993) a respeito da não neutralidade presente na formação do indivíduo sendo o professor um indutor axiológico, o módulo avança para além da diferenciação dos conceitos de exame e avaliação, mas incorpora uma percepção de que educador e educando não podem despir-se de seus valores.</p> <p>Sendo assim, o processo avaliativo está impregnado de escolhas, acompanhadas por influências valorativas (LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2016) que são expressas em cada momento que a avaliação ocorre: no início, no andamento ou ao final do processo de formação (HADJI, 1994).</p> <p>Partindo da premissa de que há valores que perduram e que são compartilhados no processo de formação, cabe ressaltar que a prática de exames está fortemente incorporada em sala de aula e considera educando e educador como sujeitos neutros (LUCKESI, 2011b). Patrício (1993) apresenta o neutralismo axiológico como umas das dificuldades presentes para uma educação em e com valores (LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2016).</p>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivo geral Explicitar as questões relacionadas a neutralidade e escolhas axiológicas presentes na prática de exames e avaliação, respectivamente. ➤ Objetivos específicos Realizar apresentação dos participantes; Explicar o cronograma e objetivos; Apresentar conceitos e práticas de exame e avaliação presentes na prática escola; Descrever os três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa (HADJI, 2001); Socializar o resultado da avaliação diagnóstica em forma de nuvem de palavras; Aplicar a avaliação em fases ao término do encontro. 	
CONTEÚDOS	DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diferença entre exame e avaliação ➤ Neutralidade e escolha ➤ Conceito e tipos de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Momento 1 – Abertura ➤ Momento 2 – Explicação teórica e reflexão ➤ Momento 3 – Reflexão sobre resultados ➤ Momento 4 – Avaliação em fases

Fonte: Autoria própria.

Quadro 5 – Módulo 3 – Atividades remotas assíncronas – Google Sala de Aula (5 horas)

JUSTIFICATIVA AXIOLÓGICA

Neste módulo, por meio dos momentos planejados evidencia-se implicitamente a afirmativa de Luckesi (2011b) de que a resistência à mudança da prática de examinar para avaliar está no fato de que as ações do professor são resultantes de sua formação, portanto, trata-se de uma mera reprodução advinda de séculos da mesma prática.

Lucas (2014) demonstra claramente como há forte influência valorativa dos formadores sobre os formandos e como tal reprodução se expressa num perfil valorativo e profissional característico. Assim, as percepções valorativas a respeito do exame tido como sinônimo de avaliação, prolongam-se, mostram-se relevantes e agregam outros valores que condicionam a classificação dos alunos: aprovado, reprovado, bom, ruim.

OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivo geral Contribuir para a percepção de que o ato avaliativo está inserido num contexto histórico e social e que tanto professor quanto aluno sofrem influência desse meio. ➤ Objetivos específicos Investigar o modo como os participantes ‘traduzem’ um conteúdo numa avaliação e que tipo de recurso e questão estão no repertório dos mesmos; Identificar, por meio da autoavaliação, a percepção de cada participantes em relação ao momento 1 deste módulo; Sensibilizar os participantes a respeito da resistência da transição do exame para a avaliação em sala de aula. 	
CONTEÚDOS	DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ As influências histórico e social no ato avaliativo ➤ Desafio: Elaborar uma avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Momento 1 – Atividade prática ➤ Momento 2 – Autoavaliação ➤ Momento 3 – Leitura e reflexão ➤ Momento 4 – Atividade prática

Fonte: Autoria própria.

Observação: momento 1 – A escolha da metodologia, do recurso avaliativo, da quantidade de questões, tipo de questão foi definido pelo participante do curso.

Quadro 6 – Módulo 4 – Encontro *on-line* síncrono e avaliação em fase remota (3 horas)

JUSTIFICATIVA AXIOLÓGICA
<p>Ao observar o significado da palavra avaliação, ou seja, “dar valor a...” compreende-se a avaliação como parte integrante de cada ação do homem, emitindo juízo de valor a todo momento, seja no cotidiano ou intencionalmente.</p> <p>A Axiologia ou teoria de valores, traz subsídios claros para compreender melhor o que Luckesi (2018) apresenta como a investigação da qualidade da realidade pois, para tal ação há a necessidade de um posicionamento por parte do avaliador de forma positiva ou negativa, o que se pode configurar como valor ou desvalor (LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2015). Portanto, na realização de um juízo de valor não há neutralidade ou indiferença (LUCKESI, 2018).</p> <p>Por meio da abordagem implícita da Axiologia Relacional Pedagógica (LUCAS, 2014) no decorrer deste e dos demais módulos, torna-se possível refletir as relações presentes nos passos metodológicos apresentados por Luckesi (2018). Ao clarificar o conceito de avaliação, pode-se inferir novos valores que trarão um maior grau de satisfação na prática avaliativa.</p>
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivo geral: Explicitar o conceito epistemológico de avaliação entendido como atribuir valor, realizar um juízo de valor com apoio da teoria dos valores. ➤ Objetivos específicos: Expor o cronograma e objetivos dos módulos 4 e 5;

<p>Levar os participantes¹ à percepção de que a avaliação está intimamente ligada a todos os aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem; Explanar os três passos metodológicos na investigação da qualidade da realidade; Retomar a avaliação em fases do módulo 2, momento 4 (2ª fase).</p>	
CONTEÚDOS	DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conceito epistemológico de avaliação ➤ Passos metodológicos do ato de avaliar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Momento 1 – Abertura ➤ Momento 2 – Explanação teórica e reflexão ➤ Momento 3 – Atividade prática

Fonte: Autoria própria.

Quadro 7 – Módulo 5 – Atividades remotas assíncronas – Google Sala de Aula e retomada de questões valorativas via *e-mail* (5 horas)

JUSTIFICATIVA AXIOLÓGICA	
<p>Este módulo evidencia de forma mais detalhada as escolhas axiológicas que o professor realiza ao planejar seus conteúdos, bem como, a avaliação em si, com a escolha e elaboração dos recursos de coleta de dados e cada posição que assume reflete seus valores assimilados ao longo de sua trajetória pessoal ou coletiva (LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2015; SANMARTI, 2009).</p> <p>Cabe ressaltar que o contexto é relevante, podendo ter maior ou menor influência e alterar a qualidade a ser conferida no processo avaliativo (LUCKESI, 2018). Ao entender que os passos metodológicos estão ligados entre si e que a relação entre professor e aluno influenciam o processo avaliativo, torna-se necessário compreender que toda a avaliação é permeada de relações que influenciam as escolhas metodológicas e os resultados da mesma.</p>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivo geral Oportunizar a reflexão do papel do professor no planejamento e coleta de dados para a investigação da qualidade da realidade, orientado pela escolha intencional dos conteúdos e dos recursos a partir do contexto de sala de aula e da relação com seus alunos. ➤ Objetivos específicos Realizar, se necessário, a 3ª fase da prova em fases, realizada no módulo 2; Identificar as percepções dos participantes por meio de uma autoavaliação em relação a atividade prática do momento 1 deste módulo; Aprofundar as reflexões a respeito do conceito de avaliação e as relações existentes entre os conteúdos e os recursos utilizados na investigação avaliativa; Apresentar diferentes recursos avaliativos; Oportunizar a reflexão de avaliação em Ciências Biológicas por meio de fórum disponibilizado aos participantes; Realizar a retomada de questões valorativas para percepção de possíveis novos valores dos participantes. 	
CONTEÚDOS	DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejamento e coleta de dados na investigação da qualidade da realidade ➤ Tipos de recursos avaliativos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Momento 1 – Reflexão ➤ Momento 2 – Leitura e reflexão ➤ Momento 3 – Atividade prática ➤ Momento 4 – Entrevista <i>on-line</i> assíncrona

Fonte: Autoria própria.

Quadro 8 – Módulo 6 – Encontro *on-line* síncrono (3 horas)

JUSTIFICATIVA AXIOLÓGICA
<p>O módulo apresenta os critérios de avaliação, ou seja, o padrão de qualidade que embasa a valoração e no contexto escolar traduz-se em qualificação (LUCKESI, 2018). A importância deste</p>

tema se dá pelo fato de que os professores por vezes não elaboram critérios prévios e explícitos a ele e aos seus alunos (SANMARTI, 2009). Mas em se tratando de uma avaliação intencional e planejada, os critérios de avaliação exercem um papel relevante na avaliação por evidenciarem os juízos de valores possíveis e orientar a elaboração e correção de um recurso avaliativo.

Também se torna pertinente a percepção de que os alunos também são sujeitos axiológicos e a partir das relações estabelecidas, mobilizam seus valores, portanto, ao responder um recurso de coleta de dados, refletem essa relação e sua interpretação a respeito do padrão de qualidade desejado pelo professor (LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2016).

Assim, uma melhor percepção dos critérios, com orientação de sua elaboração considerando diferentes aspectos, favorecerá a relação do professor com os juízos de valores possíveis na avaliação.

OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivo geral Explicitar que os critérios de avaliação embasam a interpretação do professor às respostas do aluno e por sua vez, a atribuição do juízo de valor, seja ele satisfatório ou insatisfatório, bom ou regular, certo ou errado, completo ou incompleto traduzidos em uma nota aritmética ou conceito. ➤ Objetivos específicos Apresentar os objetivos dos módulos 6 e 7; Oportunizar aos participantes a reflexão sobre os critérios de avaliação; Apresentar aos participantes um quadro que pode auxiliar na elaboração de critérios avaliativos. 	
CONTEÚDOS	DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Critérios de avaliação ➤ Tipos de critérios avaliativos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Momento 1 – Abertura ➤ Momento 2 – Explicação teórica e reflexão ➤ Momento 3 – Reflexões ➤ Momento 4 – Orientações

Fonte: Autoria própria.

Quadro 9 – Módulo 7 – Atividades remotas assíncronas – Google Sala de Aula e retomada de questões valorativas via *e-mail* (5 horas)

JUSTIFICATIVA AXIOLÓGICA	
<p>Este módulo abrange a importância de critérios claros tanto para professor quanto para aluno, bem como, a compreensão da posição do aluno na relação com o professor e com o contexto da avaliação (LUCKESI, 2018). Entendendo os critérios como juízos de valor possíveis, eles não apresentam neutralidade e refletem os valores do professor.</p> <p>Aos licenciandos torna-se importante refletir sobre a influência das relações valorativas (LUCAS, 2014) em todo o processo avaliativo, desde sua elaboração até sua correção, bem como, os resultados dessas relações refletidos na qualificação e nas relações posteriores.</p>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivo geral Propiciar novas percepções das relações existentes entre os conteúdos, os recursos de coleta de dados e os critérios de avaliação, bem como, a relação dos professores com os alunos e que tais relações no contexto de sala de aula, refletem na valoração dos resultados dos alunos. ➤ Objetivos específicos Compartilhar com os participantes materiais que podem contribuir para a melhor elaboração e organização de critérios de avaliação; Oportunizar aos participantes a reflexão sobre a relação do professor com os alunos no momento de elaboração e correção de avaliações, bem como, os estereótipos resultantes do desempenho dos alunos; Realizar a retomada de questões valorativas para percepção de novos valores dos participantes. 	
CONTEÚDOS	DESENVOLVIMENTO

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relação entre conteúdos, recursos e critérios de avaliação ➤ Tipos de critérios avaliativos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Momento 1 – Leitura e autoavaliação ➤ Momento 2 – Atividade prática ➤ Momento 3 – Atividade prática ➤ Momento 4 – Entrevista <i>on-line</i> assíncrona
--	---

Fonte: Autoria própria.

Quadro 10 – Módulo 8 – Encontro *on-line* síncrono (3 horas)

JUSTIFICATIVA AXIOLÓGICA	
<p>Com base nos três componentes de todo juízo de valor – sujeito que valor, objeto valorado e juízo de valor emitido (LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2015) e na estreita dependência entre esses componentes presentes num contexto valorativo (LUCAS, 2014), a avaliação da aprendizagem no ensino pode ser entendida com base nas relações existentes entre professor, aluno e a atividade avaliativa a ele apresentado e, o juízo de valor possível que resultarão num valor relacional: a qualificação (nota ou conceito).</p> <p>A reflexão sobre as relações dos componentes possibilita ao professor a consciência do que se trata a avaliação: atribuir valor num determinado contexto com a clareza de que sua relação com o aluno, com as manifestações e registros expressos na atividade avaliativa e com os critérios de avaliação influenciam e conduzem suas escolhas valorativas.</p>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivo geral Oportunizar a percepção dos valores relacionais presentes na avaliação da aprendizagem. ➤ Objetivos específicos Explanar um resumo dos assuntos tratados no curso que traduzem o conceito de avaliação num processo investigativo; Apresentar alguns valores presentes nas respostas dos participantes relacionados às relações que influenciam o processo avaliativo; Realizar a avaliação do curso. 	
CONTEÚDOS	DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ As relações que permeiam a avaliação da aprendizagem no contexto da sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Momento 1 – Abertura ➤ Momento 2 – Reflexão ➤ Momento 3 – Apresentação de dados ➤ Momento 4 – Finalização e avaliação do curso

Fonte: Autoria própria.

Vale lembrar que uma versão detalhada dos módulos do curso está disponível no arquivo geral da Produção Técnica Educacional vinculada a esta pesquisa em: <https://uenp.edu.br/ppgen-produtos-educacionais>.

A seguir, encontra-se a análise dos dados coletados durante a implementação desta proposta formativa.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo destinou-se à análise das percepções valorativas dos licenciandos participantes de um curso de formação inicial, com a temática de avaliação da aprendizagem, retratado no Capítulo 5 desta dissertação, por meio das respostas apresentadas nas entrevistas *on-line* assíncrona realizadas durante o curso (Apêndice B).

Devido ao expressivo volume de dados coletados durante a intervenção pedagógica, optou-se pela análise somente das entrevistas, nesta dissertação, por concentrarem, na visão da pesquisadora, uma riqueza expressiva de conteúdo axiológico, suficiente o bastante para se chegar a uma resposta plausível para a questão de pesquisa proposta. Os demais dados serão analisados, posteriormente, em publicações futuras.

As respostas foram acomodadas no instrumento analítico-axiológico de Lucas (2014) que pode ser retomado na página 54. Tal procedimento possibilitou evidenciar a valoração e a análise de possíveis relações contidas nos juízos de valores dos participantes acerca dos temas presente nas perguntas da entrevista.

Nos Apêndices C e D, encontra-se a acomodação da primeira entrevista (EA1) e sua retomada (EA2), contendo a questão, as respostas correspondentes dos licenciandos e logo abaixo a composição dos elementos do instrumento analítico-axiológico, a saber: sujeito que valora, objeto valioso e juízo de valor. Os entrevistados foram enquadrados nos sujeitos que valoram e o objeto valioso são os temas das questões. Como dito anteriormente, codificou-se os licenciandos em L1, L2, L3 até L13 e as questões em Q1 a Q5.

Em seguida, todos os juízos de valor presentes em cada sentença, ao qual corresponde a uma síntese das respostas dos licenciandos, foram dispostos em Quadros de percepções valorativas, presentes no Apêndice E. Cada valoração foi codificada com a letra V acompanhada por um número ordinário (V1, V2 ...) listadas em cada questão da entrevista.

A partir das percepções valorativas, foi realizado a análise dos juízos de valores, para composição deste capítulo, organizados nos Quadros “Hierarquia valorativa” (Quadros 11 a 20), composto pela questão da entrevista, o objeto valioso

como categoria *a priori*, os sujeitos que valoram, os valores hierárquicos (VH) dispostos em ordem decrescente (do índice de sua detecção) e a justificativa para a composição de cada valor emergente. Durante este processo, algumas respostas evidenciaram mais de um valor, como também, desvalor.

Assim, cada questão foi analisada individualmente, de modo a identificar as relações existentes entre tais valores com os pressupostos relacionais da avaliação da aprendizagem. Primeiro, explanou-se sobre a entrevista EA1, seguido pela mesma questão retomada na EA2, com intuito de analisar a evidência de novos valores ou permanência deles. Na sequência, realizou-se uma análise geral dos principais valores relativos à avaliação da aprendizagem, segundo as percepções dos licenciandos.

A seguir, encontram-se as valorações emergentes para cada questão analisada à luz do referencial teórico adotado por esta pesquisa.

6.1 VALORAÇÃO HIERÁRQUICA DOS LICENCIANDOS

Observa-se em pesquisas axiológicas (PATRÍCIO, 1993; LUCAS, 2014) o destaque para a constituição de lista de valores e desvalores que apresentem uma ordem, uma escala hierarquizada de acordo com a frequência em que os valores e desvalores são encontrados. Tal procedimento possibilitou revelar um perfil axiológico investigado com a consciência de que os valores podem sofrer alterações pois, representam um momento em determinado contexto.

Assim, ao retomar os critérios para a composição de uma hierarquia valorativa o primeiro critério tratou-se da ordem decrescente dos valores mais evidenciados pelos licenciandos aos valores menos percebidos. Para desempate dos valores, adotou-se o critério de 'divisibilidade' (LUCAS; PASSOS, 2015). Este critério baseia-se na adesão de uma pluralidade de sujeitos a um valor. Desta maneira, analisou-se no referencial teórico o que a maioria dos autores conceituam em relação ao objeto valioso.

A organização hierárquica nas análises da retomada das questões da entrevista *on-line* assíncrona respeitou o critério 'duração' (LUCAS; PASSOS, 2015), ao identificar a permanência do valor nas respostas dos licenciandos, respeitando a

ordem decrescente como critério de desempate. Como exemplo: na primeira questão valorativa (EA1Q1), o valor VH5 “instrumento para conhecer o aprendizado”, foi encontrado nas respostas dos licenciandos L4 e L8 e na retomada da mesma questão (EA2Q1) permaneceu o mesmo valor, assim, esse valor hierarquicamente foi alocado como VH1. Quanto aos novos valores, para hierarquização em caso de empate, também se utilizou o critério de divisibilidade.

As questões da entrevista que foram analisadas encontram-se no Apêndice B e foram de 1 a 5 num primeiro momento

O Quadro 11 a seguir mostra as interpretações valorativas da questão 1 “O que é avaliação para você?”.

Quadro 11 – Hierarquia valorativa da entrevista inicial – EA1Q1

O que é avaliação para você?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Justificativa
Percepção da avaliação	L6, L9, L12, L13	Procedimento para determinar o aprendizado do conteúdo (VH1)	A avaliação entendida como um método, o modo como algo é realizado com o objetivo neste caso de determinar um resultado, ou seja, o aprendizado a respeito de um conteúdo.
	L1, L2, L7, L10	Aprovação (VH2)	A aprovação está presente nos valores como se a existência da avaliação dependesse deste propósito (SANMARTI, 2009).
	L3, L11	Avaliar a compreensão dos alunos (VH3)	Apresenta a percepção do termo avaliação, como uma ação que semanticamente remete a valorar o aprendizado.
	L1, L6	Procedimento para identificar a incidência de aprendizado (VH4)	A avaliação tida como um processo para perceber se ocorreu aprendizado ou o contrário.
	L4, L8	Instrumento para conhecer o aprendizado (VH5)	Na análise semântica, a palavra instrumento refere-se à utilização de um recurso para executar uma ação que no contexto aplicado, trata-se da avaliação do aprendizado dos alunos.
	L5	Componente do ato pedagógico (VH6)	A percepção da avaliação entendida como parte de um processo que envolve o ensino e a aprendizagem.
	L7	Desvalor – teste equivocado (VH7)	Apresenta um desvalor à percepção da avaliação pelo fato de que “[...] não há uma certeza de que o aluno foi aprovado porque realmente aprendeu” (EA1Q1L10).

Fonte: Autoria própria.

Na percepção da avaliação, todos os valores foram contextualizados à educação, mais precisamente ao processo de aprendizagem. Apenas um valor

destacou o ensino conjuntamente à aprendizagem (VH6), sendo um valor a ser incorporado para compreensão do real sentido da avaliação.

No primeiro valor hierárquico (VH1) relacionado ao “procedimento para determinar o aprendizado dos alunos”, a avaliação está empregada como meio para um fim, e na análise das respostas nota-se que, por meio da avaliação, é possível estabelecer o aprendizado.

Ao retomar as reflexões teóricas, Hadji (2001) aponta que a avaliação é tida como uma ação de observação da realidade para pronunciar-se a respeito dela. No entanto, tanto o autor como outros, apontam não ser possível efetivamente identificar o que foi aprendido, mas apenas indícios de aprendizagem já que ela está em constante mudança, assim a avaliação é um retrato de um certo momento. “Nossa prática cognitiva exige que isolemos um fragmento da realidade para investigá-lo” (LUCKESI, 2018, p. 176).

Luckesi (2011b) ao diferenciar as características do exame e da avaliação, refere-se à temporalidade e destaca que na prática de exames “vale somente o que o estudante conseguiu assimilar e expressar até o momento presente” (LUCKESI, 2011b, p. 182) e a avaliação está centrada em realizar um diagnóstico do presente momento.

O valor hierárquico “aprovação” (VH2) apresentou a avaliação atrelada a um desempenho final, seja por meio de “*aplicação de um exame*” (EA1Q1L2), para “*atingir nota*” (EA1Q2L1) e dessa maneira “*ter acesso a algo*” (EA1Q1L7). Vale lembrar que tal expectativa final está ligada às práticas examinativas, no entanto, “dentro da escola, o educando não está concorrendo a nada, mas os exames são praticados como se ele estivesse concorrendo a alguma coisa” (LUCKESI, 2011b, p. 187).

Na análise dos demais valores, a saber: “avaliar a compreensão dos alunos” (VH3), “procedimento para identificar a incidência de aprendizado” (VH4) e “instrumento para conhecer o aprendizado” (VH5), verificou-se que, o valor VH3 apresenta uma percepção que destaca o termo avaliação em si, o valor VH4 condiciona a avaliação em um processo e VH5 identifica a avaliação como instrumento. Quanto a descrição “avaliar, identificar e conhecer”, notou-se que elas avançam conceitualmente no sentido de uma valoração voltada à percepção de

possíveis aprendizados e compreensão dos alunos a respeito do conteúdo ou tema.

O desvalor (VH7) para o conceito de avaliação se deu pela percepção dele como um teste vinculado à aprovação, porém, considerado equivocado pelo licenciando, “*pois não há uma certeza de que o aluno foi aprovado porque realmente aprendeu*” (EA1Q1L10).

Foi possível perceber em todas as valorações dos participantes que o termo avaliação está associado ao contexto educativo, inferindo como parte deste conceito, a relação do professor com o aluno e sua aprendizagem. Ao desenvolver suas respostas, por vezes, a avaliação mostrou-se associada a um recurso (aplicação de exame, ferramenta, provas, teste), demonstrando a relação direta da avaliação com os recursos avaliativos. Assim, os componentes professor, aluno e atividades avaliativas presentes no contexto da avaliação da aprendizagem puderam ser identificados nesta análise.

No entanto, o sentido “aprovação”, por vezes conferido à avaliação, confirma que as percepções valorativas se prolongam histórica e socialmente com influência aos futuros professores (LUCAS, 2014), superando a relação entre professor e aluno (LUCKESI, 2011).

A seguir, no Quadro 12, tem-se a análise das respostas presentes na retomada da entrevista *on-line* assíncrona com a mesma questão valorativa, para identificar as valorações que perduraram e possíveis mudanças valorativas dos licenciandos aos valores descritos no quadro 11. Este mesmo procedimento conduziu a análise das demais questões das entrevistas realizadas (EA1 e EA2).

Quadro 12 – Hierarquia valorativa da entrevista retomada – EA2Q1

O que é avaliação para você?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Justificativa ¹⁹
Percepção da avaliação	L2, L4, L8	Instrumento para conhecer o aprendizado (VH1)	Na análise semântica, a palavra instrumento refere-se à utilização de um recurso para executar uma ação que no contexto aplicado, trata-se da avaliação do aprendizado dos alunos.
	L1, L7, L10	Procedimento para	A avaliação tida como um método para perceber se

¹⁹ Os valores presentes na primeira entrevista e conservados durante a retomada da entrevista possuem a mesma justificativa, por essa razão a repetição de alguns segmentos nos quadros 12, 14, 16, 18 e 20.

	identificar a incidência de aprendizado (VH2)	ocorreu aprendizado ou o contrário.
L3, L5, L12	Investigar a qualidade da realidade (VH3)	A avaliação entendida como ato para conhecer a realidade e estabelecer uma qualidade à mesma (LUCKESI, 2018) e no contexto da aprendizagem remete aos indícios de aprendizagem para valoração positiva ou não (EA1Q1VH3).
L5, L11	Componente do ato pedagógico (VH4)	A percepção da avaliação entendida como parte de um processo que envolve o ensino e a aprendizagem.
L9	Procedimento para determinar o aprendizado do conteúdo (VH5)	A avaliação entendida como um método, o modo como algo é realizado com o objetivo neste caso de determinar um resultado, ou seja, o aprendizado a respeito de um conteúdo.
L13	Ato de julgar algo (VH6)	Abrange o significado epistemológico de avaliar como um juízo de valor (LUCKESI, 2018). Esta atribuição acontece por meio de escolhas valorativas, não havendo neutralidade (HADJI, 2001; LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2016).
L6	Instrumento para professor analisar a efetividade do ensino (VH7)	Neste caso, utiliza-se um recurso com o objetivo de analisar como o professor conduziu o ensino dos conteúdos, podendo referir-se ao <i>feedback</i> oferecido do professor (VILLAS BOAS, 2008).
L1	Atribuir nota para o aluno (VH8)	A nota está incorporada ao contexto das escolas apresentadas como resultados das avaliações somativas. Trata-se da maneira como o professor traduz sua valoração (HADJI, 2001).

Fonte: Autoria própria.

Destacou-se, nessa análise, a inclusão de novos valores hierárquicos que corroboram ou complementam os termos evidenciados nos referenciais presentes durante os capítulos teóricos desta pesquisa e da implementação do curso de formação em avaliação ao qual os licenciandos participaram.

O valor hierárquico “investigar a qualidade da realidade” (VH3), em consonância com Luckesi (2018), passa a ser detectado na composição axiológica hierárquica, ou seja, foi observado no discurso de alguns licenciandos a compreensão da avaliação como uma ação qualificadora da realidade. Retoma-se aqui que para qualificar algo é necessária uma posição por parte do sujeito que valora, assim, tal ação não é neutra e, em educação, torna-se importante que o professor defina previamente a qualidade desejada, ou seja, os critérios de avaliação.

Outro novo valor detectado tratou-se do “ato de julgar algo” (VH6), expressando o agir axiológico presente em toda avaliação. Ao definir sua percepção,

o licenciando não fez referência a um contexto como os demais, todos voltados à avaliação em educação. Desta forma, demonstra a percepção de que alunos e professores são seres axiológicos, independente do contexto considerado (LUCKESI, 2018).

Pôde-se perceber que o valor “aprovação”, presente no quadro 12 (EA1Q1VH2), foi suprimido na retomada da questão. Ainda se apresenta valor relacionado a “determinar o aprendizado do conteúdo” (VH5), “atribuir nota” (VH8), no entanto, sem relação direta com a classificação.

Quanto à relação existente entre os valores, valeu-se da afirmativa de que o contexto exerce uma influência e pode alterar um valor (LUCAS, 2014, LUCKESI, 2018). No contexto de um curso de formação foi possível perceber que alguns valores foram reafirmados e outros foram ampliados, como no caso do valor “avaliar a compreensão dos alunos” (EA1Q1VH3), que foi incorporado em novos valores, como “investigar a qualidade da realidade” (EA2Q1VH3) e “julgar algo” (EA2Q1VH6) com o significado epistemológico do ato de avaliar.

A seguir, o Quadro 13 mostra as interpretações valorativas da questão 2: “Na sua opinião, qual a função da avaliação para o professor?”

Quadro 13 – Hierarquia valorativa da entrevista inicial – EA1Q2

Na sua opinião, qual a função da avaliação para o professor?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Justificativa
Função da avaliação para o professor	L1, L2, L6, L10, L12	Certificar (VH1)	Neste sentido, a avaliação com função de verificar o aprendizado dos alunos e por conseguinte a eficácia processo de ensino (L2V2, L6V6).
	L3, L7, L8, L11	Regular o ensino (VH2)	A referência à avaliação está vinculada a um conhecimento (L7V7, L8V8), reflexão (L3V3), observação (L11V11) com a finalidade de apontar as mudanças necessárias no ensino para um melhor aprendizado.
	L4, L5, L9, L13	Receber <i>feedback</i> (VH3)	Os resultados da avaliação oferecem ao professor informações a respeito do processo de ensino e aprendizagem ao “revelar a realidade” (L5V5) de “como a turma está aprendendo” (L13V13).

Fonte: Autoria própria.

Após análise dos valores dos licenciandos, destacaram-se para o objeto valioso relacionado a função da avaliação para o professor, três valores com base nas finalidades da avaliação apresentadas pelos autores presentes nesta

pesquisa. Desta maneira, pôde-se perceber que as valorações dos licenciandos se aproximaram da literatura com inferência relacional, especialmente pelo contato que os licenciandos tiveram com os tipos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa (HADJI, 1994) em algumas aulas da licenciatura.

A presença da função “certificativa” da avaliação (VH1) relacionou-se às constantes vivências dos mesmos com a avaliação somativa ao final de uma etapa de formação (HADJI, 1994), especialmente por conta do caráter social (SANMARTÍ, 2009) ao qual a avaliação está inserida no contexto escolar.

A finalidade de “regular o ensino” (VH2) está associada às respostas dos participantes ao incluir em suas percepções apontamentos referentes ao conhecimento da realidade e sua qualificação para uma tomada de decisão (LUCKESI, 2018). A esta ação, Luckesi (2018) aponta como uso diagnóstico da avaliação, para além do ato de avaliar. Hadji (1994) considera esta função reguladora como parte integradora do processo de formação tida como avaliação formativa.

Quanto ao “*feedback*” (VH3), a finalidade da avaliação está em retornar ao professor as informações contidas na avaliação e, dessa maneira, o professor poderá tomar decisões para que este *feedback* se torne efetivo, ou seja, possa alterar a distância entre o nível atual dos alunos para o nível desejável de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2008).

A seguir, no Quadro 14, apresentou-se a análise das respostas presentes na retomada da questão 2 da entrevista *on-line* assíncrona.

Quadro 14 – Hierarquia valorativa da entrevista retomada – EA2Q2

Na sua opinião, qual a função da avaliação para o professor?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Justificativa
Função da avaliação para o professor	L2, L4, L7, L8, L11, L12	Regular o ensino (VH1)	A referência à avaliação está vinculada com a finalidade de apontar as mudanças necessárias no ensino para um melhor aprendizado. Este foi considerado o valor mais elevado pois, apresenta a tomada de decisão do professor em consonância com uma avaliação formativa (HADJI, 1994, SANMARTÍ, 2009).
	L1, L3, L5, L9, L10, L13	Receber <i>feedback</i> (VH2)	Os resultados da avaliação oferecem ao professor informações, ou seja, “ <i>indícios de aprendizagem</i> ” (L13V13) para conhecimento e orientação do processo de ensino e aprendizagem.
	L6	Diagnóstico dos	Este valor está associado ao conhecimento do aluno

		alunos (VH3)	e não houve referência ao processo de ensino ou aprendizagem. Nos demais valores estão explícitos a relação entre ensino e aprendizagem, por esta razão, VH3 foi considerado um novo valor.
--	--	--------------	---

Fonte: Autoria própria.

Na composição desta nova hierarquia valorativa, o resultado mostrou uma nova percepção axiológica de alguns licenciandos ao perceberem a importância da função da avaliação no sentido formativo, bem como na oportunidade de considerar os dados coletados na avaliação com possibilidade de um *feedback* que conduza, posteriormente, a regulação do ensino. Considerar a avaliação como uma resposta ao professor em relação aos processos de ensino e aprendizagem e avançar sobre o conceito de certificação ou de uso seletivo incorporado por tanto tempo na educação (LUCKESI, 2018) é um progresso considerável na relação dos licenciandos com a avaliação.

Quanto ao valor hierárquico “diagnóstico dos alunos” (VH3), a inclusão de tal valor adequou-se ao fato de que toda a avaliação é um diagnóstico de uma realidade num determinado contexto (LUCKESI, 2018). Na sala de aula, a avaliação é resultado de uma relação entre professor e aluno, ensino e aprendizagem, bem como as expectativas do professor e que orientam tal diagnóstico, podendo contemplar aspectos conceituais ou atitudinais dos alunos. Portanto, respeitou-se na íntegra tal valor.

A afirmativa de que na avaliação não há neutralidade é evidenciada também na finalidade do ato avaliativo. O professor sofre influências valorativas (LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2016) na escolha da função da avaliação antes mesmo de planejá-la, pois tal finalidade conduzirá todo o processo valorativo.

Desta forma, coube analisar as percepções que os licenciandos apresentaram sobre a função da avaliação para os alunos. Vale lembrar que eles estão inseridos num contexto (licenciatura) em que são avaliados como alunos.

As interpretações valorativas da entrevista *on-line* assíncrona da questão 3: “Na sua opinião, qual a função da avaliação para os alunos?”, foram apresentadas a seguir, no Quadro 15.

Quadro 15 – Hierarquia valorativa da entrevista inicial – EA1Q3

Na sua opinião, qual a função da avaliação para os alunos?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Justificativa
Função da avaliação para os alunos	L3, L5, L11	Revelar avanços e dificuldades (VH1)	Este valor abrange as características da avaliação formativa no favorecimento de situações de aprendizagem (HADJI, 1994; SANMARTI, 2009).
	L2, L10, L13	Demonstrar conhecimento (VH2)	Uma atividade avaliativa deve ser um convite ao aluno para mostrar ter adquirido a aprendizagem solicitada por meio de uma pergunta, tarefa (LUCKESI, 2011b).
	L4, L8	Incentivar o estudo (VH3)	Este valor pode apresentar uma dualidade dependendo do uso dos dados coletados por meio da avaliação, conforme Luckesi (2018). O uso seletivo está ligado a um fictício comprometimento aos estudos, já o uso diagnóstico inclui o aluno no processo com ações construtivas.
	L6, L9	Certificar um conteúdo (VH4)	O valor está vinculado a função da avaliação somativa (HADJI, 1994).
	L1, L12	Ser aprovado (VH5)	O uso seletivo dos resultados da avaliação retoma a percepção de sua finalidade voltada ao resultado final da avaliação somativa, correndo o risco de retornar à práticas examinativas (LUCKESI, 2018).
	L7, L13	Desvalor Frustrar-se (VH6)	Uma consequência emocional do mal uso da avaliação realizada em formato de exame ou “ <i>provas tradicionais</i> ” (EA1Q3L7).
	L7	Autoavaliação (VH7)	Ao expressar um desvalor, o licenciando também apresenta outra finalidade para a avaliação. A autoavaliação é considerada um procedimento de avaliação formativa (SANMARTI, 2009).

Fonte: Autoria própria.

O valor “revelar avanços e dificuldades” (VH1) está relacionado ao que Hadji (2001) aponta como objetivo da avaliação, no sentido de contribuir na construção dos saberes e competências pelos alunos. Perceber este valor presente nas respostas dos licenciandos demonstrou possibilidades de futuras práticas docentes mais conscientes das percepções sobre a avaliação, oriunda da formação recebida no curso.

Os demais valores, especialmente “certificar um conteúdo” (VH4), “ser aprovado” (VH5) e o desvalor “frustração” (VH6), inferiram uma percepção mais próxima das características do exame e que puderam estar vinculadas a relação que os licenciandos vivenciam enquanto estudantes universitários. Tais práticas são predominantes no contexto de sala de aula com a função de “*testar o conhecimento [...] tendo em vista o comprometimento de ter que memorizar o conteúdo para teste*” (EA1Q3L9). A aprovação tem relação direta com “*tirar nota*” (EA1Q3L1), “*obter nota*” (EA1Q3L12).

Tais valores apresentados nesta questão valorativa contribuíram para a confirmação de que há diferentes valores em um mesmo contexto, seja na sala de aula ou num curso de formação inicial, em que os sujeitos atribuem seus valores para um mesmo objeto provenientes de diferentes experiências em suas relações de vida, incluindo a vida escolar e universitária (LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2015).

Nesse sentido, anos de práticas examinativas, refletidas na memória tanto de professores quanto alunos, influenciaram na formação dos valores dos licenciandos e continuarão influenciando suas futuras ações enquanto professores avaliadores e gestores das tomadas de decisões.

Mas a formação obtida no curso também exerceu influência. Na retomada da entrevista foram encontradas 7 valorações, com mudanças valorativas na maioria das respostas e avanço conceitual, bem como expressividade maior ao valor formativo da avaliação, conforme o Quadro 16.

Quadro 16 – Hierarquia valorativa da entrevista retomada – EA2Q3

Na sua opinião, qual a função da avaliação para os alunos?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Justificativa
Função da avaliação para os alunos	L3, L4, L5, L11, L12	Revelar avanços e dificuldades (VH1)	Este valor abrange as características da avaliação formativa no favorecimento de situações de aprendizagem (HADJI, 1994; SANMARTI, 2009).
	L8, L9	Incentivar o estudo (VH2)	Este valor pode apresentar uma dualidade dependendo do uso dos dados coletados por meio da avaliação, conforme Luckesi (2018). O uso seletivo está ligado a um fictício comprometimento aos estudos, já o uso diagnóstico ao incluir o aluno no processo com ações construtivas.
	L6, L10	Certificar um conteúdo (VH3)	O valor está vinculado a função da avaliação somativa (HADJI, 1994).
	L7, L13	Autoavaliação (VH4)	A autoavaliação é considerada um procedimento de avaliação formativa (SANMARTI, 2009).
	L1	Ser aprovado (VH5)	O uso seletivo dos resultados da avaliação retoma a percepção de sua finalidade voltada ao resultado final da avaliação somativa, correndo o risco de retornar a práticas examinativas (LUCKESI, 2018).
	L2	Diagnosticar o aprendizado com base em critérios (VH6)	O valor vislumbra o que se espera da aprendizagem dos alunos, ou seja, uma qualidade desejada (LUCKESI, 2018) e que deve ser fazer parte da prática avaliativa com clareza do que se espera dos alunos.

Fonte: Autoria própria.

Por meio da retomada da entrevista, o valor que mais agregou resultado positivo trata da possibilidade de os alunos perceberem seus “avanços e dificuldades” (VH1) por meio da avaliação que contempla aspectos regulatórios, garante *feedback* efetivo aos alunos e considera-a como parte do processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, houve ampliação das percepções dos licenciandos, evidenciando novas relações de outros licenciandos com a finalidade da avaliação para os alunos.

Observou-se modificações valorativas que contemplam a “autoavaliação” em relação à primeira entrevista, pois (EA1) foi alocada como VH7 e na retomada da questão valorativa (EA2), passou a ser considerada VH4 na hierarquia de valores.

Os valores que abrangem uma interpretação examinativa, “certificar um conteúdo” e “ser aprovado” (VH3 e VH5, respectivamente) continuaram presentes nas percepções dos licenciandos, demonstrando que tais valores exercem forte influência na relação dos componentes aluno e avaliação.

Quanto a estes valores, pôde-se concluir que resultam da relação que os professores possuem com a avaliação e que influenciam seus alunos por meio de sua prática, como apontam Carvalho e Gil-Pérez (2003), e também Sanmartí (2009), ao destacar que a memorização, reprodução e nota são elencadas como finalidade de uma avaliação, o que corrobora para uma prática examinativa.

Por fim, concluiu-se, nessa retomada, que o valor “demonstrar conhecimento” (EA1Q3VH2) obteve ampliação para um novo valor: “diagnosticar o aprendizado com base em critérios” (VH6). Tal percepção apontada pelo mesmo licenciando, nos dois momentos da questão valorativa, apontou a inclusão do valor “*diagnóstico*” (EA2Q3L2) o que confirma a relação desse com a avaliação, “*a partir de um padrão determinado*” (EA2Q3L2) e demonstrou a presença dos valores possíveis numa avaliação, ou seja, os critérios avaliativos. Isso foi percebido em função da formação recebida pelos cursistas, a qual abordou a questão do diagnóstico e dos critérios avaliativos.

No Quadro 17 encontraram-se as valorações referentes ao questionamento, “Na sua opinião, o que o professor pode levar em conta para planejar e conduzir as avaliações de seus alunos?”.

Quadro 17 – Hierarquia valorativa da entrevista inicial – EA1Q4²⁰

Na sua opinião, o que o professor pode levar em conta para planejar e conduzir as avaliações de seus alunos?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Justificativa
Planejar e conduzir as avaliações	L2, L3, L5, L6, L8, L9, L10, L12, L13	Conteúdo trabalhado (VH1)	Entendido como o primeiro passo metodológico definido por Luckesi (2018) para planejamento do ato avaliativo ao “configurar o objeto da investigação avaliativa” (LUCKESI, 2018), ou seja, identificar os conteúdos que serão avaliados.
	L6, L7, L9, L12, L13	Realidade dos alunos (VH2)	Neste valor, pode-se inferir algumas percepções: conhecer a realidade dos alunos pode abranger aspectos educativo, social, emocional, comportamental. O conhecimento desta realidade se dá pelo ato de avaliar, visto que, a todo momento o realizamos (LUCKESI, 2018).
	L6, L8, L12, L13	Método de ensino (VH3)	A avaliação deve estar em consonância com todos os aspectos que envolvem o processo de ensino (FERNANDES, 2009 LUCKESI, 2011b) e assim, “a fórmula de ensino de cada professor é comunicada aos alunos implicitamente no processo avaliativo” (SANMARTÍ, 2009, p.69). Agrega-se neste valor a “ <i>autoavaliação do professor, saber se o que ele vai cobrar condiz com o que ele ensina</i> ” (EA1Q4L13).
	L1, L3, L11	Nível de conhecimento dos alunos (VH4)	Neste valor explicita os aspectos educativos dos alunos que implicam num recurso de coleta de dados compatível com o nível de complexidade aos quais os alunos forma ensinados (LUCKESI, 2018).
	L1, L2, L5	Escolha do recurso avaliativo (VH5)	O recurso avaliativo deve possibilitar a descrição da realidade (LUCKESI, 2018). Desta forma a escolha do mesmo e sua elaboração devem abranger “ <i>questões coerentes com os conteúdos</i> ” (EA1Q4L5).
	L5, L8	Critérios de avaliação (VH6)	Considerado o terceiro passo metodológico para o ato de avaliar apresentado por Luckesi (2018), os critérios de avaliação envolvem as expectativas quanto ao padrão de qualidade desejável, a satisfatoriedade da aprendizagem.
	L5	Objetivos do conteúdo (VH7)	Este valor tem relação direta com os critérios de avaliação, como parte da ação pedagógica para a formação do educando e “não pode ser ‘qualquer ação’, mas a mais consistente para alcançar os objetivos estabelecidos” (LUCKESI, 2011b, p. 57). Cada conteúdo planejado pelo professor leva consigo uma expectativa de aprendizagem e ação do professor está para alcançar tais objetivos.
	L4	Questões diversificadas (VH8)	Luckesi (2018) afirma que ao recurso de coleta de dados na avaliação deve ser um convite para o aluno expressar seu conhecimento e para isto, utiliza-se perguntas, tarefas, comandos com a finalidade de que o aluno demonstre sua aprendizagem.

²⁰ Os valores manifestados pelos licenciandos foram divididos em valores menores para melhor visualização e análise dos dados.

	L1	Comportamento da turma (VH9)	Este valor traz os aspectos comportamentais a ser considerado pelo professor no planejamento e condução das avaliações. Zabala (1998) considera diferentes tipologias de conteúdos e abrange o âmbito atitudinal, a modo como o aluno aprende normas, atitudes, valores.
--	----	------------------------------	--

Fonte: Autoria própria.

A lista de valor hierárquico que leva em conta o momento do planejamento e efetivação do ato de avaliar contém valores que facilmente relacionam-se entre si. Foram divididos por conta da explicitação de alguns juízos de valores, como o “nível de conhecimento dos alunos” (VH4) e “comportamento da turma” (VH9), mas que se relacionam com o valor “realidade dos alunos” (VH2). É por meio da relação entre os componentes presentes no sistema valorativo no contexto da aprendizagem, professor, aluno e suas expectativas, que tais valorações acontecem.

Ao retomar as considerações de Lucas, Passos e Arruda (2016) percebe-se que, tanto professor quanto aluno, mobilizam valores no contexto da sala de aula e tecem as relações. Assim, as valorações sobre os “*conhecimentos prévios*” (EA1Q4L3), “*a personalidade da sala, [...] a dedicação*” (EA1Q4L1), e a realidade da turma influenciam na condução do processo avaliativo, como pôde ser verificado nas respostas dos licenciandos.

O valor com maior incidência abrangeu o “conteúdo trabalhado” (VH1), mas que tem uma relação com diversos valores presentes no quadro 18. A análise de tais relações axiológicas foi feita à luz de Sanmartí (2009) ao apontar que,

A avaliação está intimamente relacionada com os outros elementos do currículo: objetivos, conteúdos, atividades; de forma que as decisões tomadas sobre qualquer um dos três influenciam no planejamento da avaliação e, reciprocamente, o planejamento da avaliação deve influenciar nos outros aspectos do currículo. Em consequência, todos eles devem desenhar-se simultaneamente (SANMARTÍ, 2009, p. 34).

Deste modo, os valores “método de ensino” (VH3), “escolha do recurso avaliativo” (VH5), “critérios de avaliação” (VH6), “objetivos do conteúdo” (VH7), e “questões diversificadas” (VH8), relacionaram-se diretamente com os conteúdos como elementos presentes nos passos metodológicos apresentados por Luckesi (2018) e destacados anteriormente: conteúdos, recurso para coleta de dados

e critérios de avaliação.

Por meio desta análise, pôde-se inferir que os valores “conteúdo trabalhado” e “realidade dos alunos” são fundantes (LUCAS; PASSOS, 2015) quando se trata do objeto valioso “planejar e conduzir as avaliações” por alicerçarem a percepção de outros valores.

No Quadro 18, surgiram duas valorações novas na retomada da entrevista em relação a questão 4, “Na sua opinião, o que o professor pode levar em conta para planejar e conduzir as avaliações de seus alunos?”.

Quadro 18 – Hierarquia valorativa da entrevista retomada – EA2Q4²¹

Na sua opinião, o que o professor pode levar em conta para planejar e conduzir as avaliações de seus alunos?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Justificativa
Planejar e conduzir as avaliações	L2, L3, L5, L6, L8, L10, L12, L13	Conteúdo trabalhado (VH1)	Entendido como o primeiro passo metodológico definido por Luckesi (2018) para planejamento do ato avaliativo ao “configurar o objeto da investigação avaliativa” (LUCKESI, 2018), ou seja, identificar os conteúdos que serão avaliados.
	L3, L4, L6, L7, L9, L12, L13	Realidade dos alunos (VH2)	Neste valor, pode-se inferir algumas percepções: conhecer a realidade dos alunos pode abranger aspectos educativo, social, emocional, comportamental. O conhecimento desta realidade se dá pelo ato de avaliar, visto que, a todo momento o realizamos (LUCKESI, 2018).
	L2, L6, L8, L12	Escolha do recurso avaliativo (VH3)	O recurso avaliativo deve possibilitar a descrição da realidade (LUCKESI, 2018). Desta forma a escolha do mesmo e sua elaboração devem abranger questões coerentes com os conteúdos.
	L1, L3, L10	Nível de conhecimento dos alunos (VH4)	Neste valor explicita os aspectos educativos dos alunos que implicam num recurso de coleta de dados compatível com o nível de complexidade aos quais os alunos foram ensinados (LUCKESI, 2018).
	L11, L13	Conceito de avaliação a favor da aprendizagem (VH5)	Este valor agrega à avaliação a finalidade da avaliação formativa de estar a serviço das aprendizagens, com “a pertinência do princípio segundo o qual uma prática – avaliar – deve tornar-se auxiliar da outra – aprender” (HADJI, 2001, p. 15).
	L5	Critérios de avaliação (VH6)	Considerado o terceiro passo metodológico para o ato de avaliar apresentado por Luckesi (2018), os critérios de avaliação envolvem as expectativas quanto ao padrão de qualidade desejável, a satisfatoriedade da aprendizagem.
	L1	Comportamento da turma (VH7)	Este valor traz os aspectos comportamentais a ser considerado pelo professor no planejamento e

²¹ Os valores manifestados pelos licenciandos foram divididos em valores menores para melhor visualização e análise dos dados.

			condução das avaliações. Zabala (1998) considera diferentes tipologias de conteúdos e abrange o âmbito atitudinal, a modo como o aluno aprende normas, atitudes, valores.
	L3	Objetivos dos conteúdos (VH8)	Este valor tem relação direta com os critérios de avaliação, como parte da ação pedagógica para a formação do educando e “não pode ser ‘qualquer ação’, mas a mais consistente para alcançar os objetivos estabelecidos” (LUCKESI, 2011b, p. 57). Cada conteúdo planejado pelo professor leva consigo uma expectativa de aprendizagem e ação do professor está para alcançar tais objetivos.
	L8	Auxiliar os alunos durante a avaliação (VH9)	Neste valor, a atenção para a maneira como o professor deve conduzir sua avaliação, atento a “auxiliar o aluno em todos os momentos [...], sanando questões ambíguas, ou cuidado de situações que possam interferir na realização da avaliação” (EA2Q4L8) traduz o ato pedagógico de avaliar como dialógico e não autoritário como acontece nos exames (LUCKESI, 2011).

Fonte: Autoria própria.

Na análise da primeira entrevista (EA1Q4), foi possível evidenciar as relações presentes nas percepções valorativas dos licenciandos e que se manifestaram, em grande parte, na retomada da entrevista (EA2Q4), com pequenas alterações. Permaneceram duradouros os valores que envolvem os conteúdos (VH1) e a realidade dos alunos (VH2), já discutidos anteriormente.

Assim, para este momento, considerou-se a análise de alguns licenciandos, em particular, com intuito de perceber os valores relacionais deles em proximidade ou não com o referencial de Luckesi (2018) sobre os passos metodológicos do ato de avaliar, incluindo também as considerações dos referenciais axiológicos.

O licenciando L2, em suas percepções valorativas, demonstrou duração dos valores que envolvem os “conteúdos trabalhados” (VH1) e “escolha do recurso avaliativo” (VH3), ou seja, o objeto de investigação e os recursos para coleta de dados. Ao referir-se ao recurso avaliativo, houve ampliação da percepção ao agregar em seu valor o que “*o mesmo irá revelar em relação a compreensão e interesse dos alunos*” (EA2Q4L2V2).

Quanto às alterações valorativas, notou-se que perdurou o valor VH1 nas percepções dos licenciandos L6, L8, L12. No entanto, outro valor relacionado ao “*método de ensino*” (EA1VH3), não permaneceu na retomada da entrevista (EA2),

mas migrou para o valor VH2, “recurso avaliativo”, agregado ao valor “conteúdos trabalhados”, o que denota a continuidade da relação com o processo de ensino.

Os licenciandos L6 e L12 também conservaram o valor relativo à “realidade dos alunos” (VH2), o que demonstrou mais uma vez a influência que os componentes professor e aluno exercem na relação com o ato de avaliar desde seu planejamento e, portanto, reafirma os valores relacionais presentes no contexto da sala de aula.

Vale ressaltar que para alguns licenciandos, o valor hierárquico “conteúdo trabalhado” (VH1) reafirmou (L5 e L13) e ampliou (L8, L12) a coerência necessária ao professor para avaliar os conteúdos efetivamente ensinados. Em Luckesi (2018) tem-se uma orientação quanto a este aspecto com a seguinte sugestão: “lista dos conteúdos e habilidades propostas e trabalhados em sala de aula auxiliará o professor a solicitar aos estudantes somente aquilo que planejou e ensinou, nem mais nem menos” (LUCKESI, 2018, p. 140). Tal sugestão foi apresentada durante o curso e auxiliou na organização quadro orientador para elaboração de critérios de valoração, disponível no produto técnico educacional desta pesquisa.

Com a análise desta questão (EA1 e EA2) notou-se a necessidade de investimento maior nas reflexões sobre os critérios de avaliação que, por sua vez, podem estar vinculados ao momento de correção dos recursos avaliativos. No entanto, devem estar explícitos desde o planejamento, em consonância com os objetivos de aprendizagem.

Em continuidade, o Quadro 19 mostra as interpretações valorativas da entrevista *on-line* assíncrona inicial da questão 5, “Na sua opinião, o que é um bom recurso avaliativo?”.

Quadro 19 – Hierarquia valorativa da entrevista inicial – EA1Q5

Na sua opinião, o que é um bom recurso avaliativo?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Justificativa
Um bom recurso avaliativo	L2, L3, L4, L8	Obtém o conhecimento dos alunos (VH1)	A perspectiva da avaliação como um convite ao aluno para manifestar sua aprendizagem implica que o recurso avaliativo seja “estruturado exclusivamente para captar o desempenho dos educandos, de tal forma que revele o que é necessário ser revelado” (LUCKESI, 2011b).
	L7, L11	Contribui com o	Um recurso avaliativo adequado deve “ajudar o

		aprendizado (VH2)	educando a aprofundar seus conhecimentos e habilidades” (LUCKESI, 2011b).
	L6, L7	Inclusivo (VH3)	Permitir que os alunos se expressem seu conhecimento, habilidades e atitudes de diversas maneiras.
	L5	Coerente com o conteúdo (VH4)	A qualidade de um recurso avaliativo que possibilitará revelar a qualidade da realidade baseia-se na compatibilidade entre o ensinado e aprendido. (LUCKESI, 2018).
	L9	Diálogo informal com os alunos (VH5)	Este valor expressa as diferentes possibilidades de avaliação para além do recurso escrito.
	L1	Não possui o peso único da nota (VH6)	O valor indica que por vezes é utilizado apenas um recurso para valoração e tradução do resultado em nota e, portanto, a qualidade do recurso avaliativo está em oferecer mais recursos avaliativos durante o processo de formação.

Fonte: Autoria própria.

O segundo passo metodológico apresentado por Luckesi (2011; 2018), abrange algumas características que servem de referência para a elaboração sistemática do recurso de coletas de dados. Ao entender a avaliação como uma prática investigativa, faz-se necessário que o avaliador possua recursos adequados para a coleta de dados da realidade.

Tal recurso deve ser compatível com o tipo de avaliação que se pretende em cada momento da ação de formação: diagnóstico, formativo ou somativo (HADJI, 1994). Assim, todo recurso tem por premissa relevar a realidade, ou seja, os indícios de aprendizagem ou, como descrito no valor hierárquico 1, o “conhecimento dos alunos” e, portanto, resulta da relação que o professor tem com as percepções conceituais da avaliação e que definirão o modo como tais conhecimentos serão coletados, seja por memorização ou por procedimentos, demonstração de habilidades.

Na resposta do licenciando L2 foi possível identificar a percepção ao qual o recurso de avaliação está vinculado: “*diagnosticar o domínio dos alunos sobre um tema e propor estratégias para que o aluno tome conhecimento dos pontos em que seu aprendizado foi deficitário*” (EA1Q5L2), ou seja, utilizar a avaliação como meio de comunicação entre ensino e aprendizado.

Vale destacar que um recurso avaliativo é mais do que a simples troca de questões e respostas, pois “a avaliação é uma operação de levantamento seletivo de indícios [...] como uma operação que articula expectativas e indícios” (HADJI,

2001, p. 42). Dessa maneira, um recurso avaliativo reflete a relação do professor na elaboração das questões que implícita ou explicitamente apresentam suas expectativas e do aluno, ao responder tais questões manifestando seus valores na relação com a própria questão apresentada.

Em relação ao recurso ‘prova’, o licenciando L9 apontou, durante sua resposta, “*mais que prova um bom recurso avaliativo é o diálogo sem compromisso com os alunos*” (EA1Q5L9). A avaliação informal está presente nas relações no contexto da sala de aula e da escola. Villas Boas (2008) corrobora com esses aspectos.

Quanto à prova, destaca que mesmo procedimentos formativos de avaliação não descartam o uso deste recurso, mas defende a revisão da maneira como ela é utilizada. “A prova torna-se um mecanismo equivocado quando é usada como único procedimento de avaliação, assumindo função classificatória” (VILLAS BOAS, 2008, s/n). A isso pôde-se agregar a qualidade de um recurso de avaliação ao valor “inclusivo” (VH3), no sentido de oferecer diferentes possibilidades de os alunos demonstrarem seus diferentes conhecimentos e habilidades, até mesmo os seus erros, visto que “a avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção” (LUCKESI, 2011a, p. 205).

Sobre a avaliação informal, percebeu-se que também depende do modo como o professor conduz os objetivos que, mesmo implícitos, estão presentes à medida que “[...] quanto mais tempo o aluno passa na escola em contato com professores e outros educadores mais ele é alvo de observações, comentários, até mesmo por meio de gestos e olhares, que podem ser encorajadores ou desencorajadores” (VILLAS BOAS, 2008, s/n).

Nesta retomada da questão, no Quadro 20 surgiram três novos juízos de valor hierárquico, a saber: “compatível com ensinado e aprendido”, “contém critérios para correção” e “característica formativa” e que foram explicitados na análise a seguir.

Quadro 20 – Hierarquia valorativa da entrevista retomada – EA2Q5

Na sua opinião, o que é um bom recurso avaliativo?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Justificativa

Um bom recurso avaliativo	L2, L4, L8, L12	Obtém o conhecimento dos alunos (VH1)	A perspectiva da avaliação como um convite ao aluno para manifestar sua aprendizagem implica que o recurso avaliativo seja “estruturado exclusivamente para captar o desempenho dos educandos, de tal forma que revele o que é necessário ser revelado” (LUCKESI, 2011b).
	L3, L6, L7	Inclusivo (VH2)	Permitir que os alunos se expressem seu conhecimento, habilidades e atitudes de diversas maneiras.
	L5, L9,	Coerente com o conteúdo (VH3)	A qualidade de um recurso avaliativo que possibilitará revelar a qualidade da realidade baseia-se na compatibilidade entre o ensinado e aprendido. (LUCKESI, 2018).
	L1, L10	Compatível com o ensinado e aprendido (VH4)	A justeza de um recurso avaliativo amplia a qualidade de compatibilidade entre o que foi ensinado e aprendido. Assim, abrange aspectos que envolvem a coerência com o conteúdo, com também, sua complexidade, dificuldade e metodologia de ensino. (LUCKESI, 2018)
	L11	Contribui com o aprendizado (VH5)	Um recurso avaliativo adequado deve “ajudar o educando a aprofundar seus conhecimentos e habilidades” (LUCKESI, 2011b).
	L5	Contém critérios para correção (VH6)	O valor critério de avaliação compõe a necessidade da consciência das expectativas do professor em coerência com a composição do recurso avaliativo.
	L13	Característica formativa (VH7)	Um recurso que “é produzido para ajudar o professor e o estudante” (EA2Q9L13) no processo de ensino e aprendizagem tem objetivos claros de regular tal processo.

Fonte: Autoria própria.

A análise da retomada do objeto valioso “um bom recurso avaliativo” veio complementar alguns aspectos validados na primeira entrevista (EA1Q5). Aqui, tem-se a inclusão do valor hierárquico “compatível com ensinado e aprendido” (VH4), “contém critérios de avaliação” (VH6) e “característica formativa” (VH7).

Entendida por Luckesi (2018) como uma das características de um recurso de coleta de dados, a coerência entre o ensinado e aprendido, para que a coleta de dados não seja distorcida e os alunos pegos de surpresa. Quanto a presença de critérios de avaliação, vários autores concordam que a qualidade atribuída a um objeto resulta da comparação realizada entre o padrão de qualidade desejável. Assim, um recurso avaliativo deve explicitar em sua construção o que se espera dos alunos.

Já a característica formativa é empregada nas novas perspectivas da avaliação em educação, entendida como uma ação que busca a regulação tanto do ensino como da aprendizagem (SANMARTÍ, 2009). Dessarte, o recurso os objetivos

da avaliação devem estar adequados às finalidades de sua aplicação, em consonância com objetivo formativo que evidencia o recurso como meio para aprendizagem, “para refletir sobre o conhecimento que se tem e tomar decisões de mudanças se necessário” (SANMARTÍ, 2009, p. 102).

Quanto ao valor “justo” (VH4), notou-se que o licenciando L1, na primeira entrevista, fez referência a questão da nota total destinada ao recurso. Assim, na retomada da entrevista, seu valor direcionou-se a um sentido de atender as necessidades da turma, compartilhando a justeza do recurso evidenciado por Luckesi (2018). O licenciando L10 na primeira entrevista não respondeu à questão proposta e neste momento demonstrou a mesma qualidade de um recurso avaliativo.

Na primeira entrevista, os licenciandos L12 e L13, não souberam responder à questão valorativa. Todavia, no momento de retomada (EA2) descreveram suas percepções voltadas a relação qualitativa do recurso no alcance do “conhecimento dos alunos” (VH1L12) e a “característica formativa” do recurso de coleta de dados (VH7L13). Tais valores hierárquicos possuem relação com o rompimento de rotinas dominantes que envolvem “*apenas uma reprodução de forma memorizada do conteúdo*” (EA2Q5L13) e por conseguinte, “a avaliação converte-se na chave que facilita a comunicação entre o professor e o aluno” (SANMARTI, 2009, p.43).

Assim, com a apresentação das percepções axiológicas do Quadro 20, registrou-se, nesta análise de dados que, retomando o conceito de “valores”, os licenciandos necessitaram de um elemento depositário para terem sentido, como destacado por Frondizi (1977). Portanto, os valores hierárquicos revelados por eles tornam-se válidos quando depositados sobre os recursos avaliativos qualificados como bons. Em vista disso, concluiu-se que são “valores relacionais”.

Nessa perspectiva, com base nas análises valorativas e desvalorativas dos licenciandos para cada questão presente nas entrevistas e nas possíveis interpretações realizadas em uma visão geral dos dados, configurou-se uma composição axiológica hierarquizada dos cursistas acerca da avaliação, a partir dos valores relacionais emergentes de suas respostas analisadas.

Inferências finais sobre esta pesquisa foram apresentadas nas considerações finais a seguir.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento da pesquisa, retoma-se o questionamento inicial que era identificar os valores relacionais dos participantes de um curso de formação inicial acerca da avaliação da aprendizagem.

Esta pesquisa teve a intenção de investigar os possíveis valores relacionais presentes nas percepções dos licenciandos de Ciências Biológicas, quando questionados a respeito de algumas temáticas que envolvem a avaliação da aprendizagem.

Para tal ação foram realizados dois momentos de entrevista *on-line* assíncrona, anterior e durante o curso de formação e que possibilitaram o levantamento de dados. O curso “A avaliação da aprendizagem na perspectiva axiológica: um curso para o contexto da formação inicial de professores de Biologia” foi implementado de forma remota com encontros síncronos e atividades assíncronas.

As respostas dos 13 participantes a cada questão valorativa das entrevistas, foram acomodadas no instrumento analítico-axiológico (Apêndices C e D), o que possibilitou identificar o juízo de valor manifestado pelos licenciandos (Apêndice E), resultando na elaboração de hierarquias valorativas sobre objetos valiosos que envolveram a avaliação da aprendizagem, conforme Quadros 11 a 20. Tais listas de valores apresentaram relações atreladas ao sistema valorativo no contexto da avaliação da aprendizagem.

Mediante a análise de dados, foi possível identificar que ocorreram ampliações valorativas por parte dos licenciandos em decorrência das ações formativas desenvolvidas no curso, demonstrando uma aproximação axiológica da literatura que trata dos conceitos que envolvem o ato de avaliar e suas relações.

Assim, a retomada da entrevista (EA2) oportunizou a percepção de algumas modificações valorativas, avanços em relação aos conceitos formativos da avaliação, e que vão de encontro às perspectivas da axiologia relacional pedagógica (LUCAS, 2014) de que as relações influenciam os juízos de valores, seja para sua permanência ou alterações.

Vale lembrar que a análise hierárquica dos valores considerou a frequência, as características e os critérios voltados principalmente para a sua

duração e divisibilidade (LUCAS; PASSOS, 2015).

Neste sentido, os dados coletados e analisados permitiram concluir que as valorações expressas pelos licenciandos podem ser considerados “valores relacionais” no contexto da avaliação da aprendizagem, evidenciados por meio da formação oferecida no curso proposto.

Para demonstrar tal conclusão, vale a pena destacar as análises valorativas após a retomada da entrevista *on-line* assíncrona. Em relação à percepção da avaliação, detectou-se valores relacionais associados ao âmbito escolar, ao anseio por conhecer o aprendizado dos alunos e à investigação da qualidade da realidade (LUCKESI, 2018), seja por meio de recursos ou vinculada a um procedimento.

A função da avaliação para os professores aproximou-se da concepção formativa (HADJI, 1994; SANMARTÍ, 2009) que possibilita o seu uso diagnóstico (LUCKESI, 2018) ao inferir a utilização dos resultados.

A relação mais evidenciada pelos licenciandos sobre a função da avaliação para os alunos, também compreende características da avaliação formativa, ao “revelar avanços e dificuldades” (EA2Q3VH1) e, dessa maneira, compreendem relações coesas de alguns licenciandos em suas perspectivas sobre a finalidade do ato de avaliar para professores e alunos.

Quanto ao planejamento e condução das avaliações, os valores que apresentaram duração e divisibilidade conduzem ao conteúdo trabalhado pelo professor no processo de ensino (EA2Q4VH1) e a “realidade dos alunos” (EA2Q4VH2), além de mostrar claramente a valoração relacional presente nos componentes avaliação-professor-aluno que compõe o sistema valorativo, no contexto da avaliação da aprendizagem.

Por fim, um bom recurso avaliativo é aquele que colabora com a percepção da avaliação, voltado a cumprir o objetivo de alcançar o conhecimento dos alunos, demonstrando os valores relacionais de tais licenciandos sobre o elemento avaliação e atividades avaliativas.

As interpretações que aqui foram vislumbradas, na perspectiva axiológica relacional pedagógica, são algumas das possibilidades que os dados coletados ofereceram, com intuito de aplicar esta sistematização teórico-metodológica da axiologia na análise hierárquica das valorações dos licenciandos.

A teoria de valores contribuiu para melhor compreender a avaliação e oportunizou avanço teórico considerável a esta pesquisa em sua conceituação como uma ação qualificadora da aprendizagem, pois valores relacionais foram expressos em alto grau (de hierarquia) na entrevista de retomada.

Quanto à organização e implementação do curso de formação inicial em avaliação da aprendizagem, a perspectiva axiológica relacional pedagógica oportunizou implicitamente o desenvolvimento de alguns aspectos importantes na constituição do ato de avaliar para os participantes da pesquisa.

Durante o curso, junto as temáticas apresentadas em relação a avaliação da aprendizagem, discorreu-se sobre aspectos relacionados a não neutralidade do processo avaliativo, ou seja, a consciência de que ao avaliar no contexto da sala de aula, o professor realiza escolhas influenciado pela sua constituição enquanto ser humano, dotado de razão, emoção, relações, sentimentos, envoltos num ambiente social e histórico em constante movimento.

Portanto, ao conduzir o processo avaliativo, o professor necessita ter ciência de que suas expectativas embasarão a elaboração e a aplicação de qualquer recurso que utilizar, assim como evidenciarão sua objetividade e subjetividade no resultado da qualificação da realidade, e que ela sofre influência da relação que possui com seus alunos.

Posto isso, a perspectiva axiológica relacional pedagógica também contribuiu para reflexões da relação entre professor e aluno, no sentido de o professor perceber o aluno como um sujeito dotado de valores, e que ambos os mobilizam em qualquer relação existente no contexto da sala de aula.

Evidenciou-se algumas limitações desta pesquisa, visto que ela foi desenvolvida num momento atípico de pandemia mundial do novo Coronavírus. Essa condição inviabilizou a aplicação presencial do produto técnico educacional em formato de curso. Com isso, as interações anteriormente propostas tiveram que ser revistas e, mesmo com todo cuidado metodológico, alguns conteúdos, como critérios de avaliação, necessitariam de uma intervenção mais direta nas atividades práticas, o que não foi possível transferir para atividade assíncrona.

O fato de todas as atividades acadêmicas serem transferidas para o formato remoto gerou um cansaço e um tempo para aprendizagem maior em todos os

níveis de ensino, até mesmo num curso de formação. Portanto, para novas aplicações faz-se necessário rever alguns módulos ou tempo maior para a realização do curso. A falta de interação e a dificuldade em visualizar os participantes gerou um pouco de insegurança durante a apresentação dos slides e as discussões de textos e atividades.

Mesmo com essas limitações, que demandaram rever expectativas e modos de efetivação da pesquisa, os resultados foram gratificantes ao se perceber ampliações na percepção dos participantes, principalmente no que diz respeito à desvinculação da avaliação enquanto prática examinativa, o que faz esperar que esses futuros professores, ao adentrarem em suas salas de aulas, possam ressignificar o ato de avaliar para seus alunos ao convidá-los sistematicamente a revelar seus indícios de aprendizagens, sem receios e classificações, mobilizando-os para um ato de escolhas, respeito e aprendizado.

Da mesma maneira, esta pesquisa ofereceu novas possibilidades de cada licenciado perceber a forma como hoje são avaliados e/ou examinados pelos seus formadores, manifestando seus valores do ato de avaliar.

Quanto ao curso de formação, há a possibilidade de ser desenvolvido de modo remoto ou presencial, com uso de ferramentas que contribuam para realização de atividades e comunicação entre os participantes e formador, e também aplicado às outras licenciaturas, bem como adaptado para a formação continuada em serviço.

Os dados coletados também podem ser analisados com outros objetivos, como o de identificar o perfil axiológico do licenciando em relação a avaliação da aprendizagem, ao analisar as questões respondidas individualmente, assim como as outras atividades desenvolvidas durante o curso forneceram dados para, futuramente, compor outras análises e encaminhamentos.

Alguns questionamentos ficaram em aberto e oferecem novos horizontes para pesquisas futuras: quais as percepções valorativas relacionais dos formadores com relação a avaliação da aprendizagem? Que percepções valorativas relacionais apresentam estudantes de outras licenciaturas a respeito da avaliação da aprendizagem? Como cada hierarquia valorativa pode ser acomodada para compor novos sistemas valorativos no contexto da avaliação da aprendizagem? Surgiriam

novas hierarquias valorativas se fossem docentes?

Por fim, adentro na primeira pessoa do singular para descrever o aprendizado que obtive durante a realização desta pesquisa, especialmente a partir do momento em que a teoria de valores e a axiologia relacional pedagógica tornaram-se luz para meu caminhar no processo de ampliação do conhecimento a respeito da avaliação da aprendizagem, tema que me instiga constantemente.

Enquanto professora busquei, por vezes, ser objetiva, principalmente na correção das avaliações, valendo-me de critérios conceituais. Entretanto, ao mesmo tempo, havia certa insegurança no que considerar como certo ou errado, satisfatório ou insatisfatório.

Por meio desta pesquisa, iniciei um processo de compreensão de conceitos axiológicos que elucidaram vários aspectos relacionados a avaliação e também contribuíram para aquisição de novos valores, que me auxiliaram no avanço sobre a pura objetividade que busquei na avaliação. Mas, minha relação com os valores mudou em diferentes sentidos, não apenas voltado a avaliação da aprendizagem.

O respeito que tenho pelos valores manifestados pelos alunos, pelos professores com quem convivo e por meus familiares, tomaram outro formato. Hoje, ao conversar com alguém, me atento ao perceber que há valor naquele momento, até mesmo naquele grupo de rede social. Ademais, tenho a ciência de que sou indutora axiológica, mas que o meu próximo é um ser envolto de valores.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, S. M.; PORTUGAL, K. O.; PASSOS, M. M. Focos da aprendizagem: revisão, desdobramentos e perspectivas futuras. **REPPE – Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 2, p. 91-121, 2018. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1298>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 4024, 20 de dezembro de 1961.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BROIETTI, F. C. D.; SANTIN FILHO, O.; PASSOS, M. M. Uma análise da temática avaliação em Química em artigos de revistas da área de ensino no Brasil. **Revista Brasileira de Ensino de Química**, v. 10, p. 42-54, 2015. Disponível em: https://issuu.com/atomoelinea/docs/rebeq_v10_n2. Acesso em: 20 fev. 2020.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DANTAS, C. R. da S., MASSONI, N. T.; SANTOS, F. M. T. dos S. A avaliação no Ensino de Ciências Naturais nos documentos oficiais e na literatura acadêmica: uma temática com muitas questões em aberto. **Avaliação: políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 440-482, abr./jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362017000200440&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2020.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- _____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- HADJI, C. **A avaliação – regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Portugal:

Porto Editora, 1994.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCAS, L. B. **Axiologia relacional pedagógica e a formação inicial de professores de biologia**. 2014. 285 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

LUCAS, L. B.; PASSOS, M. M. Filosofia dos valores: uma compreensão histórico-epistemológica da ciência axiológica. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 20, p. 123-160, 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/%20article/view/3200>. Acesso em: 21 jan. 2019.

LUCAS, L. B.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. A não neutralidade axiológica do processo de formação inicial de professores de Biologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, p. 499-520, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4475>. Acesso em: 02 abr. 2019.

_____. Os focos da aprendizagem docente (FAD) como valores gerais para a formação inicial de professores de biologia. **Investigações em Ensino de Ciências** [Online], v. 20, p. 15-34, 2015. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/57>. Acesso em: 24 fev. 2020.

_____. Saberes docentes e axiologia: os valores no processo de formação inicial de professores. **Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)**, v. 21, p. 514-537, 2016. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4287>. Acesso em: 21 jan. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo. Cortez, 2011a.

_____. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MANSO, A.; MARTINS, C.; AFONSO, J. A.; CASULO, J. C. **Contributo para o estudo da axiologia educacional de Manuel Ferreira Patrício**. Porto: Marânus, 2011.

MENDES, M. T. **Utilização da prova em fases como recurso para regulação da aprendizagem em aulas de cálculo**. 2014. 275f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2014.

MODERNO. Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis. Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direito e orientações**. Deliberação n. 03/18 – CEE, 22 de dez. de 2018.

PATRÍCIO, M. **Lições de axiologia educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.

PRESTES, D. B. **Prova em fases de matemática: uma experiência no 5. ano do Ensino Fundamental**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ROLDÃO, M. do C.; FERRO, N. O que é avaliar? reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3671>. Acesso em: 05 mar. 2020.

ROSA, S. S.; COUTINHO, C. P.; FLORES, M. A. Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 55-83, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00055.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SACARDO, MILENA. **Um mapeamento em periódicos especializados na temática da Avaliação quanto à presença de Referenciais Axiológicos**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual do Norte do Paraná, *Campus Cornélio Procópio*, Cornélio Procópio, 2021.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SORDI, M. R. L de; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação** (Campinas). 2009, v. 14, n. 2, p. 313-336. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVISAN, A. L. **Prova em fases e um repensar da prática avaliativa em Matemática**. 2013. 168f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

VIEIRA, L. B. G.; SÁ, L. P. A avaliação da aprendizagem de acordo com as revistas brasileiras da área de Ensino de Ciências. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 10. Águas de Lindóia – SP. **Atas do X ENPEC**, 2015. p. 1-8. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/lista_area_11.htm. Acesso em: 05 mar. 2020.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação Formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 159, jan/jun. 2001. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf. Acesso em 12 jan. 2021.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00239.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisadora Responsável: Andressa Felício Coraiola Manoel
Endereço: Av. Barão do Rio Branco, 160, casa 18 – Cornélio Procópio. CEP: 86300-000
Fone: (43) 99970-5564 – E-mail: andressaafcm@gmail.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite especial para você participar voluntariamente da pesquisa “A avaliação da aprendizagem na perspectiva da Axiologia Relacional Pedagógica: uma proposta de formação inicial aos professores de Biologia.” A pesquisa será desenvolvida durante um curso de formação inicial na modalidade a distância promovido pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento. No caso do consentimento, você receberá uma via digitalizada do Termo.

OBJETIVO E BENEFÍCIOS DO ESTUDO

Pretendemos, com esta pesquisa, identificar as percepções valorativas dos participantes do curso no que diz respeito às questões que envolvem a avaliação da aprendizagem no ensino. Este Curso é voltado para os estudantes do quinto ano do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Por meio desta pesquisa você poderá ampliar seus conhecimentos sobre os aspectos epistemológicos da avaliação, refletir suas futuras práticas avaliativas, favorecendo assim, novas percepções sobre o planejamento, a coleta de dados, a valoração e os encaminhamentos a partir dos resultados obtidos, bem como, ter maior clareza quanto aos critérios e recursos avaliativos.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Sua participação é muito importante e se dará das seguintes formas: participação em entrevista *on-line* assíncrona, encontros *on-line* síncronos com gravação em áudio de suas contribuições, atividades remotas assíncronas por meio de formulários *Google* incluídas na plataforma *Google* sala de aula, participação em fórum, *chat*, realização de avaliações remotas a serem desenvolvidas no curso. Na divulgação da pesquisa, poderemos transcrever suas respostas a entrevista, atividades, procedimentos avaliativos, participação nos fóruns, chats, mas de forma alguma iremos identificá-lo. Usaremos letras e números para substituir a identidade dos participantes. Não daremos a estranhos as informações coletadas em todo o curso de formação inicial. Durante os encontros *on-line* síncronos, caso haja constrangimento em responder alguma pergunta, poderá informar ao pesquisador e estará livre para não responder. O pesquisador prezarão pelo diálogo e boa interação. Caso haja qualquer dúvida durante a realização das atividades remotas, poderá solicitar apoio da pesquisadora para melhores esclarecimentos.

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

Sua participação é **voluntária** e você terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada (letras do alfabeto e números), para que a confidencialidade seja mantida. O pesquisador garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma. Os dados coletados durante a pesquisa serão armazenados sob responsabilidade do pesquisador. Os participantes têm direito a indenização caso haja danos decorrentes da pesquisa, nos termos de Lei.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você pode fazer todas as perguntas que julgar necessárias durante e após o estudo. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento entre em contato diretamente com o pesquisador responsável (informações no cabeçalho do Termo). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Luiz Meneghel de Bandeirantes Fone/Fax: +55 (43) 3542 8010 | Fax: +55 (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná – Brasil.

Este Termo é apresentado em duas vias, com rubrica e assinatura do participante e pesquisador responsável.

Eu,

declaro que li e concordo em participar da pesquisa em questão.

Cornélio Procópio, _____ de _____ de 2020.

Participante

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista *On-line* Assíncrona com Questões Valorativas**Questões valorativas individuais:**

- 1 – O que é avaliação para você?
- 2 – Na sua opinião, qual a função da avaliação para o professor?
- 3 – Na sua opinião, qual a função da avaliação para os alunos?
- 4 – Na sua opinião, o que um professor pode levar em conta para planejar e conduzir as avaliações de seus alunos?
- 5 – Na sua opinião, o que é um bom recurso avaliativo?

APÊNDICE C – Entrevista *On-Line* Assíncrona – Módulo 1 (EA1)

Questão 1: O que é avaliação para você? (Q1)		
Resposta L1: É uma forma de ver se a sala está aprendendo o conteúdo ou não, e também de atingir nota para ser aprovado nas matérias.		
Resposta L2: Avaliação é a aplicação de um exame, onde é requerido que o aluno demonstre de forma objetiva, domínio dos temas previamente lecionados, para que este, de continuidade ao seu ensino.		
Resposta L3: Avaliar o que o aluno assimilou, entendeu sobre o conteúdo apresentado.		
Resposta L4: Avaliação é uma ferramenta para o que o aluno aprendeu e suas dificuldades em relação ao conteúdo que foi aplicado.		
Resposta L5: Avaliação é um componente do processo de ensino e aprendizagem, sendo extremamente importante e necessária.		
Resposta L6: Método de visualizar se o conteúdo trabalhado foi absorvido, seja por atividades, provas, ou quaisquer outros meios.		
Resposta L7: As tradicionais "provas", um mecanismo do sistema educacional, e da sociedade como um todo, de segregar quem é "capaz", "merecedor", "inteligente" ou não. Sendo assim, a avaliação é mais sobre quem vai ter acesso a algo, como passar de ano, um concurso, o vestibular, do que realmente quem aprendeu. Aprender é subjetivo, você pode saber a matéria, a fórmula, descrever o conceito, mas não saber usar ou esquecer depois que avaliação passar, por que foi memorização, ao mesmo tempo não ir bem em provas e ter entendido e lembrar daquilo. Além do mais, o Brasil sendo um país tão desigual, na maioria das vezes as avaliações têm um papel imenso da exclusão dentro da escola, as minorias já são tão atacadas, que não se encaixam em alguns aspectos, ir mal em provas, ser punido por isso agrava a situação, aí vem o abandono escolar, o ódio pelo no ensino formal e por aí vai. Outras formas de avaliar, como jogos, trabalhos em grupos, atividades que fazem as pessoas sentirem importantes (pois elas são, quem diz que não é a sociedade capitalista, que as reduz a mera força de trabalho, tirando sua humanidade reduzindo a objeto descartável) vão ser uma boa forma de avaliação, não se deve ser punido por não ter aprendido, se deve encontrar novos caminhos para o aprender.		
Resposta L8: As avaliações são formas diversificadas de se avaliar o aprendizado dos alunos durante as aulas. Podem ser avaliação por meio de provas dissertativas, objetivas, ou atividades mais simples durante as aulas onde há explicação do conteúdo, como uma revisão.		
Resposta L9: Um método de avaliar o aprendizado do aluno/turma acerca de determinado conteúdo.		
Resposta L10: É um teste que avalia o aprendizado do aluno; para mim, equivocado; pois não há uma certeza de que o aluno foi aprovado porque realmente aprendeu.		
Resposta L11: Avaliar o que o indivíduo sabe e o que ele não sabe (no caso os alunos), não é quantificar os conhecimentos dos alunos e sim uma base para o professor repensar no seu planejamento e adaptar a partir das necessidades dos alunos.		
Resposta L12: É uma forma de determinar o que o aluno aprendeu sobre o conteúdo, apesar de que, na prática, nem todas as avaliações acabam sendo, de fato, efetivas.		
Resposta L13: É uma forma de "medir" o conhecimento do aluno sobre o conteúdo aplicado.		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor

Percepção da avaliação	Licenciandos de Ciências Biológicas	Apêndice E
Questão 2: Na sua opinião, qual a função da avaliação para o professor? (Q2)		
Resposta L1: Analisar o conhecimento que os alunos adquiriram ao longo das aulas, e se foi efetivo o método que ele utilizou, além é claro de que é necessário para ele dar nota para cada aluno pois as escolas exigem isso.		
Resposta L2: Examinar o conhecimento dos alunos sobre determinado tema.		
Resposta L3: Que a partir dos resultados obtidos da avaliação, permita também refletir sobre as formas que conduziu o conteúdo, se foi eficiente, se os alunos aprenderam. Que então o possa nortear sobre como melhor para sanar as dificuldades encontradas pelos alunos.		
Resposta L4: O professor vai se integrar com a aprendizagem do aluno.		
Resposta L5: Para o professor a avaliação possui a função de: - revelar a realidade da aprendizagem de seus alunos, deste modo consegue perceber as dificuldades que estes apresentam, bem como seus avanços. - fornecer informações sobre o trabalho que está realizando, ou seja, o professor consegue saber se a maneira que ele está preparando, conduzindo a aula e ensinando está ocorrendo de maneira efetiva ou não.		
Resposta L6: Verificar a eficácia de suas aulas e se suas metodologias estão abrangendo todos os alunos		
Resposta L7: Para alguns a punição por não atender as expectativas do mesmo, para outros um meio de medir se estão dando uma boa aula, se a turma está aprendendo, observar algumas falhas e tentar consertar, ou simplesmente seguir um protocolo. Pra mim prova não serve pra avaliar, não usarei no futuro, acho inútil, agora as avaliações formativas, projetos, atividades que envolvam os alunos vão servir para saber no que eu preciso melhorar, no que o conteúdo precisa ser ajustado, entender o que meus alunos precisam mais de mim e no que eles conseguem seguir com mais autonomia.		
Resposta L8: auxilia na análise do aprendizado que os alunos estão tendo durante as aulas, para dar ao professor o conhecimento de que a aula está boa, ou se precisa fazer alterações.		
Resposta L9: Ter um feedback do que ele passou de conteúdo e a forma com que foi assimilada pela turma.		
Resposta L10: Conferir se o aluno aprendeu o conteúdo.		
Resposta L11: Adaptação do seu planejamento, observar as dificuldades e progressos dos alunos.		
Resposta L12: Observar o que os alunos aprenderam em suas aulas e quais suas dificuldades.		
Resposta L13: Para nortear-lo a respeito de como ele está ensinando, ou como a turma está aprendendo.		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Função da avaliação para o professor	Licenciandos de Ciências Biológicas	Apêndice E

Questão 3: Na sua opinião, qual a função da avaliação para os alunos? (Q3)		
Resposta L1: Tirar nota para passar de ano.		
Resposta L2: Demonstrar conhecimento sobre um tema, para prosseguir seu aprendizado sobre outros temas.		
Resposta L3: A avaliação para os alunos têm objetivo de avaliar o que foi aprendido ou que não conseguiu aprender sobre o conteúdo abordado. Também para mostrar para o aluno em que se deve, mais atenção para estudar para consequentemente aprender.		
Resposta L4: A avaliação vai influenciar o aluno a estudar sobre o conteúdo e vai estimular o aluno a pensar.		
Resposta L5: Para os alunos a avaliação tem função de revelar os avanços, progressos e também as dificuldades, ou seja, os aspectos que são necessários melhorar.		
Resposta L6: Concluir um conteúdo ou normas burocráticas da escola		
Resposta L7: As provas tradicionais eu volto a dizer, para absolutamente nada de bom, só medo, trauma e frustração. As outras maneiras para eles se conhecerem mais, saber do que sabem e o que precisam buscar, além de saber do que gostam ou não.		
Resposta L8: Incentiva os estudos, além de tentar melhorar o aprendizado (pelo menos é o que deveria ser)		
Resposta L9: Testar o conhecimento, pondo no papel, ou de forma oral, seja de qualquer método de avaliação, tento em vista o comprometimento de ter que memorizar o conteúdo para teste.		
Resposta L10: Na minha visão, avaliação é uma forma de relembrar o conteúdo e tentar explicá-lo.		
Resposta L11: Para identificar o que ele sabe ou não e observar o que é mais importante desse conteúdo.		
Resposta L12: Principal forma de obter nota para passar de série ou ano		
Resposta L13: Depende do aluno. Muitos veem como algo que diz se ele aprendeu, para outros reforça a ideia de não saber nada.		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Função da avaliação para o aluno	Licenciandos de Ciências Biológicas	Apêndice E

Questão 4: Na sua opinião, o que um professor pode levar em conta para planejar e conduzir as avaliações de seus alunos? (Q4)
Resposta L1: A dinâmica e nível de conhecimento da sala, o tipo de avaliação que os alunos têm mais facilidade, como provas dissertativas, objetivas ou oral, e a personalidade da sala, como a dedicação e o comportamento.
Resposta L2: O conteúdo lecionado, e a familiaridade dos alunos com o modelo de avaliação proposto.

Resposta L3: Os conteúdos abordados, os conhecimentos prévios.		
Resposta L4: Planejar uma avaliação que tenha questões diversificadas, objetiva e dissertativa, para que tenham facilidade em expor o que eles sabem.		
Resposta L5: Ao planejar uma avaliação o professor precisa levar em conta o tempo (para estudo dos estudantes e para preparar a prova), elaboração de questões que condizem com o conteúdo estudado e com a realidade dos alunos (não surpreender os alunos com questões que eles nunca tiveram contato, questões confusas e se possível usar exemplos do cotidiano do aluno), no momento da construção da avaliação é importante observar se os objetivos elencados no planejamento estão sendo contemplados. Ao construir a prova também é importante estabelecer os critérios para correção das questões. É interessante que esse processo não seja punitivo e nem que seja conduzido de modo a criar medo nos estudantes.		
Resposta L6: A realidade dos alunos, o conteúdo trabalhado, as aulas dadas, os métodos que os alunos daquela turma aprendem melhor, etc.		
Resposta L7: Conhecer bem seus alunos se possível, se lembrar que são pessoas, que tem suas subjetividades, seu tempo e que a avaliação não é pra punir ou excluir ninguém, mas sim conhecer mais o processo de aprendizagem.		
Resposta L8: Como foi o andamento das aulas; se houve ou não revisões de conteúdo; tentar aplicar partes mais importantes do conteúdo (dependendo de qual seja o mesmo), tentando evitar questões históricas, mas reforçando os procedimentos.		
Resposta L9: O conteúdo que foi empregado, a realidade da turma, o grau de dificuldade do conteúdo.		
Resposta L10: O que foi passado em sala		
Resposta L11: As dúvidas e interesses dos alunos.		
Resposta L12: O conteúdo ministrado, os próprios alunos, a metodologia utilizada		
Resposta L13: Principalmente uma autoavaliação, saber se o que ele vai cobrar condiz com o que ele ensina, e também a realidade da turma que ele está trabalhando.		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Planejar e conduzir as avaliações	Licenciandos de Ciências Biológicas	Apêndice E

Questão 5: Na sua opinião, o que é um bom recurso avaliativo? (Q5)

Resposta L1: É a utilização de várias formas de avaliação, não colocando o peso da nota em um único recurso, pois muitos alunos tem dificuldades em certos tipos de avaliação, assim se o professor distribuir a nota total e ter várias formas de avaliar, o aluno que estuda conseguirá atingir a nota, além do professor conseguir analisar o potencial de cada aluno individualmente.
Resposta L2: Um bom recurso avaliativo é aquele que tem boa aceitação dos alunos e consegue de forma padronizada alcançar seus objetivos, seja de diagnosticar o domínio dos alunos sobre um tema, e propor estratégias para que o aluno tome conhecimento dos pontos em que seu aprendizado foi deficitário.

Resposta L3: Uma avaliação que possa ter um amplo alcance de conhecimento dos alunos.		
Resposta L4: Aquele que vai fazer o aluno pensar e colocar o que aprendeu.		
Resposta L5: Em minha opinião um bom recurso avaliativo é aquele bem planejado e coerente com o conteúdo.		
Resposta L6: Aquele recurso que não faz exclusão de nenhum aluno e nem cobra além de sua capacidade.		
Resposta L7: Um que explore a criatividade e envolva o aluno, de maneira que ele aprenda e se sinta bem.		
Resposta L8: recurso que extrai dos alunos, as suas melhores capacidades de aprendizado.		
Resposta L9: Na minha opinião ainda mais que prova um bom recurso avaliativo é a conversa o diálogo sem compromisso com os alunos.		
Resposta L10: NÃO RESPONDEU		
Resposta L11: Aquele em o aluno possa repensar e ir construindo o conhecimento.		
Resposta L12: Não sei.		
Resposta L13: Não faço ideia, ainda.		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Um bom recurso avaliativo	Licenciandos de Ciências Biológicas	Apêndice E

APÊNDICE D – Retomada Entrevista *On-Line* Assíncrona – Módulos 5 e 7 (EA2)

Questão 1: O que é avaliação para você? (Q1)
Resposta L1: É uma forma de ver o que o aluno está aprendendo, como a sala está recebendo os conteúdos aplicados, se estão absorvendo ou não, e se os métodos utilizados estão funcionando, além de atribuir uma nota para o aluno.
Resposta L2: Avaliação é principalmente um instrumento para que aconteça um diagnóstico da aprendizagem de um tema, antes, após e durante o período de ensino desse conteúdo, baseado nas expectativas prévias para essa aprendizagem ou ainda sobre a aprendizagem de temas anteriores; que pode ser usado para diferentes fins, como distinguir o nível de aprendizado dos avaliados, selecionar entre os avaliados, aquele(s) que tenha maior domínio sobre um tema, e em especial auxiliar no processo de ensino, por permitir que se diagnostique falhas no ensino e estratégias para o reforço ou refaçam das aulas sobre os pontos deficientes.
Resposta L3: Avaliação é investigação da realidade, no qual seu resultado pode ser positiva ou não, e que a partir desses resultados o professor possa agir (ou não).
Resposta L4: É um instrumento utilizado para avaliar a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem.
Resposta L5: Avaliação é um componente presente no ambiente escolar, compreendida como um ato para investigar a qualidade da realidade.
Resposta L6: Um instrumento o qual o professor analisará a efetividade do seu ensino, os métodos que deve trabalhar determinado assunto que não foi bem compreendido, diagnosticar os alunos que estão com dificuldades, etc.
Resposta L7: Visualizar se houve de alguma forma aprendizado, não necessariamente de maneira escrita, mas ao longo das atividades e da participação do aluno na mesma.
Resposta L8: Num âmbito escolar, é tudo aquilo que é aplicado a uma sala de aula ou em um grupo de pessoas, com o intuito de receber um feedback acerca do assunto que foi abordado (no caso de avaliações finais ou durante as explicações), ou saber o que os mesmos sabem sobre o tal tema, não importando se é correto ou não (uma avaliação diagnóstica inicial).
Resposta L9: Método pelo qual é feita a medida de conhecimentos associados a determinado conteúdo.
Resposta L10: é o meio que nós professores temos para observar se nossos alunos estão captando o conteúdo
Resposta L11: A avaliação é algo necessário em um ambiente escolar, serve de acompanhamento do ensino e da aprendizagem. Com os resultados das avaliações é que o professor consegue comparar com os objetivos propostos e identificar as dificuldades dos alunos, retomando pontos necessários.
Resposta L12: Avaliação é o método de conhecer a realidade. Avaliar na educação é isso, observar o que foi aprendido e onde poderia haver nas falhas para saber como proceder perante dessa realidade. Não apenas identificar os erros e acertos dos alunos, como também do próprio professor. Ter um retorno sobre si mesmo.
Resposta L13: Avaliação é o ato de julgar algo, julgar uma questão como certa ou errada, mas fazer isso de forma consciente, englobando diversos aspectos do aluno, da sala de aula e de si próprio.

Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Percepção da avaliação	Licenciandos de Ciências Biológicas	Apêndice E

Questão 2: Na sua opinião, qual a função da avaliação para o professor? (Q2)		
Resposta L1: Ter um feedback de todo o conteúdo que foi aplicado por ele, se os alunos estão aprenderam, se ele ensinou bem, e se tem alunos com dificuldades, entre outras coisas.		
Resposta L2: Avaliar o aprendizado dos alunos sobre o tema e a partir disso prosseguir com o ensino de temas posteriores ou reforçar ou refazer o ensino do tema avaliado, de forma particular ou generalizada a partir dos resultados da avaliação.		
Resposta L3: Orientar sobre se o que foi ensinado foi aprendido pelos alunos.		
Resposta L4: A avaliação para o professor é essencial para entender a cabeça do aluno, o que ele sabe, e o que o professor precisa voltar para que o aluno possa aprender.		
Resposta L5: Para o professor a avaliação tem função de fornecer dados para revelar a qualidade da realidade, bem como compreender se ele se faz compreendido em suas aulas, se a metodologia está adequada e se é necessário mudar.		
Resposta L6: Um instrumento de diagnóstico dos alunos.		
Resposta L7: No sentido da auto avaliação, saber se a maneira com que ele está conduzindo as aulas está funcionando, o que ele precisa melhorar, se a avaliação utilizada é uma boa escolha para aquela turma.		
Resposta L8: ter uma noção sobre o que deve abordar durante as aulas, ou o que ele avalia que faltou para o aprendizado dos seus alunos, em caso de resultados negativos da mesma.		
Resposta L9: Ter uma base do que foi assimilado pelos alunos ou não seja qual for o tipo de avaliação empregada.		
Resposta L10: Descobrir se os alunos estão acompanhando o conteúdo e o compreendendo.		
Resposta L11: avaliação é uma possibilidade de revisão do plano de ensino, relacionando os objetivos, os conteúdos e os métodos.		
Resposta L12: Acompanhar o aprendizado de seus alunos, sendo possível identificar falhas mesmo que advindas do próprio professor, para saber como proceder na sequência, revertendo essa situação, e também observar os pontos positivos, o que foi aprendido, aproveitando-os quando possível enfim avançar para o próximo conteúdo ou etapa.		
Resposta L13: Ter uma ideia do que o aluno está aprendendo e também da forma como ele está ensinando.		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Função da avaliação para o professor	Licenciandos de Ciências Biológicas	Apêndice E

Questão 3: Na sua opinião, qual a função da avaliação para os alunos? (Q3)		
Resposta L1: Passar de ano.		
Resposta L2: Diagnóstico a partir de um padrão predeterminado sobre o seu aprendizado de um		

tema.		
Resposta L3: Mostrar se conseguiu aprender sobre o que foi abordado, dar um panorama do que ainda precisa melhorar, estudar mais, quais as dificuldades encontradas.		
Resposta L4: É importante para que eles possam expor o que aprendeu durante as aulas, e para que saibam os erros e acertos.		
Resposta L5: Para os alunos a avaliação possui a função de fornecer feedback, pois, ao receber a devolutiva ele observa seus avanços e compreende onde é necessário melhorar.		
Resposta L6: Uma certificação do conteúdo que foi aprendido.		
Resposta L7: Se conhecerem, saber no que precisam melhorar, o que eles gostam ou não, se eles têm dificuldades em determinadas atividades e o porquê, pois ele pode até saber o conteúdo, mas não sabe se expressar.		
Resposta L8: instigar o estudo, provocar a pesquisa e a busca maior por informações corretas, aumentar o conhecimento (pelo menos no papel, estas deveriam ser as funções).		
Resposta L9: Ter uma responsabilidade de mostrar que aprendeu e estudar para garantir isso.		
Resposta L10: Reforçar o que foi ensinado durante as matérias.		
Resposta L11: o aluno pode identificar o que ele aprendeu e o que ainda não aprendeu sobre o conteúdo. Alcançando suas expectativas e progressos.		
Resposta L12: Acredito que a maioria dos alunos pensa a avaliação como a principal maneira de obter notas para "passar de ano". Mas a função da avaliação para os alunos deve ser mais profunda que isso. Deve ser uma forma de feedback para que ele próprio perceba sua aprendizagem, observe seus avanços.		
Resposta L13: Se autoavaliar, saber como está seu aprendizado, mas quando feita de forma correta, sem cola, sem decorar, etc.		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Função da avaliação para o aluno	Licenciandos de Ciências Biológicas	Apêndice E

Questão 4: Na sua opinião, o que um professor pode levar em conta para planejar e conduzir as avaliações de seus alunos? (Q4)		
Resposta L1: O nível de conhecimento da turma, os melhores métodos de avaliação para os alunos, e o comportamento da turma.		
Resposta L2: Os temas previamente abordados, a familiaridade dos alunos com o formato da avaliação e quais as informações que serão disponibilizadas pela avaliação sobre a compreensão e interesses dos alunos sobre o tema.		
Resposta L3: Primeiramente quais os pontos principais em que o aluno deveria ter aprendido, traçar os objetivos, o que seria essencial. Também há muitos fatores no qual os alunos são envolvidos e deve ter um olhar para cada situação, se o aluno progrediu ou regrediu e o porquê, levar em conta o seu esforço e condição na qual se encontra.		
Resposta L4: É preciso que o professor conheça a realidade de seus alunos, de forma que o planejamento é decidir antecipadamente o que deve ser feito para que os alunos aprendam e consigam demonstrar o que aprenderam.		

<p>Resposta L5: Para planejar e conduzir o processo avaliativo é necessário que o professor configure o que deveria ser ensinado, o que foi ensinado e aprendido; depois o professor precisa elaborar a atividade avaliativa e estabelecer critérios para coletar os dados e posteriormente estabelecer a qualidade da realidade revelada.</p>		
<p>Resposta L6: Primeiramente levar em conta o cenário dos alunos, não adianta cobrar mais do que eles podem fazer; ver os assuntos que foram trabalhados e quais foram dados mais ênfase para serem cobrados; pensar nas dificuldades das minorias e como podem se sentir incluídos em uma avaliação; elaborar diferentes tipos de avaliações para certificar os diferentes tipos de aprendizagem.</p>		
<p>Resposta L7: Acho que um balanço entre o ritmo da sala e o do aluno, que nem sempre vão ser iguais e tentar ajustar na base da tentativa e erro, ir aumentando o ritmo ou diminuindo se possível. Mas acredito que a interação na sala, se os alunos perguntam, se se interessam, se não como fazer isso, se questionar se é as avaliações que estão os afastando, se o tempo de estudo dentro e fora da sala de aula está dando conta e outras coisas dependendo da sala. Mas em resumo não acho que exista formula e que nenhuma sala vai ser igual à outra, mas tentar ter uma visão mais abrangente possível e tentar trabalhar com o ambiente que tem no caminho da melhora.</p>		
<p>Resposta L8: 1- avaliar somente aquilo que o mesmo ensinou e explicou durante as aulas; 2- tomar cuidado com o tempo e os recursos disponíveis para que todos os alunos possam realizá-la; 3- o professor deve auxiliar o aluno em todos os momentos, não com cola, mas sanando questões ambíguas, ou cuidado de situações que possam interferir na realização da avaliação;</p>		
<p>Resposta L9: Seja qual for o método avaliativo abordado e qual matéria, primeiramente é necessário o estudo do conteúdo e sempre saber mais do que vai ensinar. Depois usar a avaliação como aliada no ensino aprendizagem não como forma de punição, logo planejar uma avaliação que esteja de acordo com a realidade da turma.</p>		
<p>Resposta L10: Levar em conta os conteúdos trabalhados em sala, como os alunos desenvolveram em possíveis questões diagnósticas... tentar avaliar o que os alunos mais demonstraram uma absorção de conhecimento.</p>		
<p>Resposta L11: A primeira coisa é ter em mente que avaliação é um instrumento para orientar a aprendizagem e não classificar os alunos. E depois segundo Luckesi há três passos 1 - configurar o objeto da investigação, 2 - coletar os dados do objeto para descrevê-lo, 3 - estabelecer a qualidade revelada. Só assim o professor conseguirá saber as dificuldades dos alunos e poderá retomar, tornando o aprendizado satisfatório.</p>		
<p>Resposta L12: O conteúdo, não apenas o assunto como também o que o professor ensinou sobre este, para que não corra o risco de exigir mais do que ensinou, além disso ele pode planejar atividades de acordo com o desempenho notado no processo de formação. ele deve também considerar os métodos para a avaliação, nesse caso há vários recursos que podem ser explorados e o professor deve saber escolher o mais adequado para o momento, o conteúdo e a turma. Também deve considerar os próprios alunos como pessoas, indivíduos, quando o professor conhece os alunos ele sabe melhor como proceder ao avaliá-los para evitar, por exemplo a ansiedade deles.</p>		
<p>Resposta L13: Ser coerente com o que ensina e com o que cobra, levar em conta a realidade do aluno, levar em conta a evolução do aluno ao longo dos conteúdos, e usar a avaliação para o bem da aprendizagem, não para punir.</p>		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Planejar e conduzir as avaliações	Licenciandos de Ciências Biológicas	Apêndice E
<p>Questão 5: Na sua opinião, o que é um bom recurso avaliativo? (Q5)</p>		

Resposta L1: Aquele que atenda todas as necessidades da turma sendo justo, e que seja elaborado com ética, além de mostrar para o professor a evolução em relação ao aprendizado de seus alunos.		
Resposta L2: O melhor recurso avaliativo, é aquele de onde o aluno pode expor de forma mais objetiva sua compreensão do tema, seu interesse, suas dúvidas e outros fatores além dos trabalhados em aulas, sem haver um receio em ser prejudicado por não estar adequado ao formato da prova, seminário entre outros recursos. Assim, na escolha de qualquer recurso deve se avaliar o conforto dos alunos com o formato e quais as vantagens da aplicação de um recurso em detrimento de outro.		
Resposta L3: É um recurso no qual seja acessível para grande parte dos alunos.		
Resposta L4: É aquele que o aluno possa fazer a avaliação com empenho e demonstrar o que aprendeu.		
Resposta L5: Um bom recurso avaliativo é aquele que atende os "passos" estabelecidos por alguns autores, ou seja, que seja pensado e elaborado compreendendo aquilo que foi ensinado, que tenha critérios para a correção e que revele a qualidade da realidade de modo correto.		
Resposta L6: Um recurso integrador que os alunos não se sintam cobrados mas que expressem o conteúdo aprendido.		
Resposta L7: Um que tente contemplar o máximo da potência dos alunos, no sentido que os envolva e que acrescente algo aos envolvidos, incluindo o professor que deve sempre aprender com as próprias avaliações.		
Resposta L8: Recurso que explora as mais variadas formas de receber o feedback sobre o que o aluno aprendeu durante as aulas.		
Resposta L9: Um bom recurso avaliativo é aquele bem planejado, contendo exatamente o conteúdo abordado e revisado.		
Resposta L10: Tentar avaliar da forma mais justa possível, tentar auxiliar aqueles alunos em momentos de dificuldade de compreensão.		
Resposta L11: Aquele que contribui para uma aprendizagem significativa.		
Resposta L12: Aquele que é capaz de avaliar a aprendizagem, investigar a realidade, não necessariamente para classificar os alunos, mas para observar o que eles aprenderam ou não de modo que após a avaliação o professor possa agir retomando o conteúdo quando necessário ou prosseguindo para outro assunto.		
Resposta L13: O que é produzido para ajudar o professor e o estudante, não apenas uma reprodução de forma memorizada do conteúdo.		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Um bom recurso avaliativo	Licenciandos de Ciências Biológicas	Apêndice E

APÊNDICE E – Percepções Valorativas

Q1: O que é avaliação para você?		
Licenciando	Entrevista <i>on-line</i> assíncrona (EA1)	Retomada da entrevista <i>on-line</i> assíncrona (EA2)
	Juízo de valor	Juízo de valor
L1	Maneira de descobrir se ocorreu aprendizado ou não (V1)	Maneira de descobrir o que o aluno está aprendendo e funcionalidade dos métodos de ensino (V1)
	Atingir nota para aprovação (V2)	Atribuir nota para o aluno (V2)
L2	Aplicar um exame para continuidade aos estudos (V3)	Instrumento para diagnóstico da aprendizagem de um tema (V3)
L3	Avaliar a assimilação do conteúdo pelos alunos (V4)	Investigação da realidade com resultados positivos ou não (V4)
L4	Instrumento para conhecer o aprendizado e dificuldades do aluno (V5)	Instrumento para avaliar o progresso dos alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizado (V5)
L5	Componente do processo de ensino e aprendizagem (V6)	Componente presente no ambiente escolar (V6)
		Ato de investigar a qualidade da realidade (V7)
L6	Procedimento para descobrir se o conteúdo foi absorvido (V7)	Procedimento que permite ao professor analisar a efetividade do seu ensino (V8)
L7	Possuir acesso a algo, segregar (V8)	Recursos diferentes para descobrir se houve aprendizado (V9)
L8	Recursos diversificados para avaliar o aprendizado dos alunos (V9)	Recursos aplicados para conhecer o que os alunos sabem sobre um tema (V10)
L9	Procedimento para avaliar o aprendizado de um conteúdo (V10)	Instrumento para medir os conhecimentos de determinado conteúdo (V11)
L10	Um teste que avalia o aprendizado do aluno (V11)	Maneira para professor observar se os alunos estão aprendendo o conteúdo (V12)
	Teste equivocado por não haver certeza na relação aprendizado e aprovação (V12)	
L11	Avaliar o que o aluno sabe ou não (V13)	Auxilia o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem (V13)
L12	Maneira de determinar o que o aluno aprendeu sobre o conteúdo (V14)	Procedimento para conhecer a realidade (V14)
L13	Maneira de medir o conhecimento do aluno sobre o conteúdo aplicado (V15)	É o ato de julgar algo (V15)

Q2: Na sua opinião, qual a função da avaliação para o professor?		
Licenciando	Entrevista <i>on-line</i> assíncrona (EA1)	Retomada da entrevista <i>on-line</i> assíncrona (EA2)
	Juízo de valor	Juízo de valor
L1	Analisar o conhecimento dos alunos e a efetividade do método de ensino (V1)	Um feedback ao professor a respeito do processo de ensino e aprendizagem (V1)
L2	Examinar o conhecimento do aluno sobre um tema (V2)	Avaliar o aprendizado dos alunos para tomada de decisões (V2)
L3	Permitir uma reflexão sobre o processo	Orientar sobre o resultado do ensino e

	de ensino e nortear melhorias (V3)	aprendizagem (V3)
L4	Integrar o professor com o aprendizado do aluno (V4)	Compreender o que o aluno sabe e as retomadas de conteúdo necessárias (V4)
L5	Revelar a realidade da aprendizagem dos alunos e informar ao professor a qualidade de seu ensino (V5)	Fornecer dados para revelar a qualidade da realidade e compreender o processo de ensino (V5)
L6	Verificar a eficácia do processo de ensino (V6)	Diagnóstico dos alunos (V6)
L7	Conhecer a efetividade do ensino e ajustar este processo (V7)	Autoavaliação do professor e adequações necessárias (V7)
L8	Auxiliar na análise do aprendizado dos alunos e da qualidade do ensino para alterações (V8)	Saber as alterações necessárias no ensino, em caso de resultados negativos da avaliação (V8)
L9	Receber feedback do processo de ensino e aprendizagem (V9)	Descobrir se há aprendizado (V9)
L10	Certificar o aprendizado dos alunos (V10)	Conhecer o aprendizado dos alunos (V10)
L11	Adaptar o planejamento e observar o aprendizado e dificuldade dos alunos (V11)	Revisar o plano de ensino (V11)
L12	Observar o aprendizado e dificuldade dos alunos (V12)	Acompanhar o aprendizado dos alunos e o ensino do professor e realizar alterações necessárias (V12)
L13	Orientar o professor a respeito do processo de ensino e aprendizagem (V13)	Possuir indícios do processo de ensino e aprendizagem (V13)

Q3: Na sua opinião, qual a função da avaliação para os alunos?		
Licenciando	Entrevista <i>on-line</i> assíncrona (EA1)	Retomada da entrevista <i>on-line</i> assíncrona (EA2)
	Juízo de valor	Juízo de valor
L1	Tirar nota para ser aprovado (V1)	Aprovar (V1)
L2	Demonstrar conhecimento (V2)	Diagnosticar seu aprendizado a partir de um padrão predeterminado (V2)
L3	Avaliar o que foi aprendido e o conteúdo que necessita aprender (V3)	Revelar o aprendizado e as dificuldades encontradas (V3)
L4	Influenciar o aluno a estudar o conteúdo e estimular a pensar (V4)	Revelar o aprendizado e conhecer erros e acertos (V4)
L5	Revelar avanços e dificuldades (V5)	Fornecer <i>feedback</i> (V5)
L6	Concluir um conteúdo (V6)	Certificar o aprendizado do conteúdo (V6)
L7	Trazer medo, trauma, frustração (V7)	Conhecer a sua realidade (V7)
	Conhecer o que sabem ou não (V8)	
L8	Incentivar os alunos e melhorar seus aprendizados (V9)	Incentivar os estudos e melhorar seus conhecimentos (V8)
L9	Testar o conhecimento por meio da memorização dos conteúdos (V10)	Estudar para garantir a aprendizagem (V9)
L10	Relembrar o conteúdo e tentar explicá-lo (V11)	Reforçar os conteúdos ensinados (V10)
L11	Reconhecer o conhecimento adquirido e os aspectos importantes do conteúdo (V12)	Reconhecer o que aprendeu ou não, suas expectativas e progressos (V11)
L12	Obter nota para aprovação de série/ano (V13)	Fornecer feedback aos alunos (V12)

L13	Expressar o aprendizado (v14)	Autoavaliação (V13)
-----	-------------------------------	---------------------

Q4: Na sua opinião, o que um professor pode levar em conta para planejar e conduzir as avaliações de seus alunos?		
Licenciando	Entrevista <i>on-line</i> assíncrona (EA1)	Retomada da entrevista <i>on-line</i> assíncrona (EA2)
	Juízo de valor	Juízo de valor
L1	Nível de conhecimento e aspectos comportamentais da turma, assim como, os recursos avaliativos adequados a mesma (V1)	Nível de conhecimento e aspectos comportamentais da turma e a escolha dos procedimentos avaliativos (V1)
L2	O conteúdo trabalhado e adequação do recurso de avaliação (V2)	Os temas trabalhados, o recurso de avaliação e o que o mesmo irá revelar em relação a compreensão e interesse dos alunos (V2)
L3	O conteúdo trabalhado e conhecimentos prévios dos alunos (V3)	Conteúdos e objetivos essenciais e a realidade dos alunos (V3)
L4	Questões diversificadas (V4)	Conhecer a realidade dos alunos (V4)
L5	Levar em conta o tempo para os alunos se prepararem para a avaliação, questões coerentes com os conteúdos, os objetivos propostos no planejamento e os critérios de avaliação (V5)	Distinguir o conteúdo planejado e efetivado e estabelecer critérios para a coleta de dados (V5)
L6	A realidade dos alunos, os conteúdos trabalhados e os métodos de ensino adequados à turma (V6)	A realidade dos alunos, o conteúdo trabalho e diversificar os tipos de avaliação para incluir os alunos (V6)
L7	Conhecer bem seus alunos (V7)	Perfil da turma e percepção das interações dos alunos durante as aulas (V7)
L8	A sequência das aulas, importância dos conteúdos e prioridade aos procedimentos (V8)	O conteúdo efetivamente ensinado, atenção quanto ao tempo e recursos de avaliação e auxiliar os alunos durante a sua realização (V8)
L9	O conteúdo trabalhado e seu grau de dificuldade e a realidade dos alunos (V9)	A realidade da turma (V9)
L10	Conteúdo trabalhado em sala (V10)	Conteúdos trabalhados em sala e nível de conhecimento dos alunos (V10)
L11	Dúvidas e interesses dos alunos (V11)	Avaliação como orientadora da aprendizagem e os passos apresentados por Luckesi (V11)
L12	Conteúdo trabalhado, os alunos e a metodologia de ensino (V12)	O conteúdo efetivamente ensinado e adequar ao recurso avaliativo de acordo com o conhecimento que o professor tem de seus alunos (V12)
L13	Autoavaliação do professor, o conteúdo trabalhado e a realidade dos alunos (V13)	Coerência entre o ensinado e avaliado, a realidade dos alunos e avaliação a favor da aprendizagem (V13)

Q5: Na sua opinião, o que é um bom recurso avaliativo?		
Licenciando	Entrevista <i>on-line</i> assíncrona (EA1)	Retomada da entrevista <i>on-line</i> assíncrona (EA2)
	Juízo de valor	Juízo de valor
L1	Não possui o peso único da nota (V1)	Justo e ético (V1)
L2	Diagnosticar o conhecimento dos alunos	Possibilita ao aluno manifestar sua

	(V2)	compreensão, interesse e dúvidas sobre o tema, sem receios (V2)
L3	Obtém o conhecimento dos alunos (V3)	Acessível a maioria dos alunos(V3)
L4	Instiga o aluno a pensar e demonstrar o que aprendeu (V4)	Influência o aluno a demonstrar o que aprendeu (V4)
L5	Planejado e coerente com o conteúdo (V5)	Elaborado de acordo com o que foi ensinado, contendo critérios para a correção (V5)
L6	Coerente com as capacidades dos alunos, inclusivo (V6)	Inclua os alunos na expressão do seu aprendizado (V6)
L7	Explore a criatividade e envolva os alunos (V7)	Envolva os alunos e possibilite ao professor aprender por meio de suas avaliações (V7)
L8	Obtém o que melhor o aluno aprendeu (V8)	Obtenha de diferentes maneiras <i>feedback</i> sobre o aprendizado dos alunos (V8)
L9	Diálogo informal com os alunos (V9)	Bem planejado e coerente com o conteúdo efetivamente abordado e revisado (V9)
L10	Não respondeu	Mais justo possível com auxílio ao aluno em suas dúvidas (V10)
L11	Oportunize o aluno a repensar e construir o conhecimento (V11)	Contribui para aprendizagem significativa (V11)
L12	Não sabe	Permita investigar a realidade e as ações do professor com base nos resultados (V12)
L13	Não sabe	Auxilie professor e aluno e avance sobre a reprodução memorizada do conteúdo (V13)