

2024

Avaliação educacional e axiologia relacional pedagógica : uma proposta de formação para professores que ensinam ciências nos anos iniciais do ensino fundamental

Sacardo, Milena

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/348>

Baixado de Repositório Institucional UENP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

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

MILENA SACARDO

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AXIOLOGIA RELACIONAL
PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA
PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2024**

MILENA SACARDO

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AXIOLOGIA RELACIONAL
PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA
PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Luccas.

Linha de pesquisa: Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens.

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade - Bibliotecária, CRB9/1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

S119a Sacardo, Milena
Avaliação educacional e axiologia relacional pedagógica: uma proposta de formação para professores que ensinam ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. / Milena Sacardo; orientadora Simone Luccas - Cornélio Procópio, 2024.
140 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino , 2024.

1. Avaliação Educacional. 2. Axiologia Relacional Pedagógica. 3. Formação continuada. I. Luccas, Simone, orient. II. Título.

CDD: 170

MILENA SACARDO

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AXIOLOGIA RELACIONAL
PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA
PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Simone Luccas
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Profa. Dra. Ana Lúcia Pereira
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

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

Cornélio Procópio, 14 de agosto de 2024.

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me fortalecer, sustentar e me proporcionar vivenciar essa experiência.

Agradeço, carinhosamente, à Prof.^a Dra. Simone Luccas, minha orientadora, que me acolheu como sua orientanda, me ensinou, direcionou e auxiliou para que essa pesquisa fosse desenvolvida. Obrigada por toda a compreensão, orientações, conversas agradáveis, por todo apoio e respeito ao longo dessa caminhada.

À banca examinadora, Prof.^a Dra. Ana Lúcia Pereira e Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas, que, gentilmente, aceitou fazer parte desse momento, dedicou tempo à leitura, correção e contribuições para construção e melhoria dessa pesquisa.

Neste momento, gostaria de expressar gratidão ao Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas, que é muito importante em minha carreira acadêmica, meu orientador de TCC, que me mostrou a possibilidade de pesquisar a temática avaliativa e axiológica. Obrigada por ser quem o senhor foi e é em minha vida; exemplo de profissional e ser humano.

Aproveito para estender meus agradecimentos a todos os professores que passaram pela minha vida e que, com paciência e dedicação, me ensinaram.

Aos grupos de pesquisa PENSA e GPEFOP pelas oportunidades de apresentações, reflexões e por contribuírem com a pesquisa.

Às professoras participantes da pesquisa por se inscreverem, realizarem o curso formativo, disponibilizando tempo e atenção. Tenham a certeza de que vocês são importantes e fazem a diferença na vida dos seus alunos.

À minha família que sempre me atendeu com amor, incentivou e orou por mim; a vocês o meu amor, carinho e gratidão.

Por fim, agradeço aos amigos e a todos que, direta ou mesmo indiretamente, se fizeram presentes nesta etapa da minha vida, compreenderam e auxiliaram de alguma forma.

SACARDO, Milena. **Avaliação Educacional e Axiologia Relacional Pedagógica: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.** 2024. 140 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2024.

RESUMO

O ato avaliativo pertence aos seres humanos e se faz presente no cotidiano escolar. Documentos oficiais norteadores da educação, em aspecto nacional e estadual, apresentam a avaliação como um processo formativo qualitativo, cuja responsabilidade é atribuída ao professor, e possui a finalidade de investigar (in)satisfatoriedades dos processos de ensino e de aprendizagem. Vale destacar que autores que discutem a temática avaliativa, como Luckesi (2018); e Carvalho e Gil-Pérez (2011), apontam fragilidades no processo de formação de professores no que diz respeito às avaliações. Devido à complexidade e relevância dessa temática, nesta pesquisa, buscou-se investigar quais valores relacionais poderiam ser evidenciados por professores que ensinavam Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante as suas participações em um curso de formação continuada/em serviço, pautado na Axiologia Relacional Pedagógica (ARP), com vistas à compreensão do processo da Avaliação Educacional. Com intuito de identificar os valores relacionais evidenciados por esses professores, as atividades propostas durante o curso foram analisadas à luz do instrumento analítico-axiológico de Lucas (2014) e mediante os fundamentos teóricos de Hadji (2001) e Zabala (1998). Por intermédio desse processo metodológico, foi possível notar que houve ampliação valorativa por parte das professoras participantes, pois as respostas delas indicaram que compreenderam o processo avaliativo na perspectiva axiológica. Com relação à Axiologia, as participantes compreenderam que não existe neutralidade no ambiente escolar, pois este é permeado por valores que, por sua vez, permeiam professores e alunos o tempo todo. Ao avaliar, o professor confere valor às produções dos alunos, expresso por uma “nota”, resultante de uma relação estabelecida entre eles, como apresenta a ARP. Além disso, o processo de análise dos dados permitiu detectar que os 5 valores relacionais que apresentaram maior incidência ao término do curso foram: finalidade da avaliação associada ao conhecimento aprendido pelo aluno; as relações/vínculo entre professor e aluno no processo avaliativo precisam ser consideradas; a avaliação é um ato contínuo, sendo iniciada no primeiro dia letivo e encerrada no último dia; para os alunos a avaliação possui a finalidade de sinalizar se o alcance do aprendizado do conteúdo foi satisfatório ou não e as avaliações precisam priorizar o que é de conhecimento do aluno, considerando o que foi aprendido e o que consegue realizar, por meio de atividades que ele saiba como proceder. Nesse sentido, conclui-se que o curso favoreceu a compreensão da avaliação educacional, suas tipologias e finalidades, bem como do processo valorativo que envolve esse contexto e que, geralmente, apresenta-se implícito nas discussões. Além do mais, ele propiciou momentos de reflexões, trocas de experiências e formação adequada a respeito da avaliação educacional e de questões axiológicas.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Axiologia Relacional Pedagógica; Formação continuada/em serviço de professores; Valores.

SACARDO, Milena. **Educational assessment and Pedagogic Relational Axiology**: a training proposal for teachers who teach Science in the early years of elementary education. 2024. 140 p. Dissertation (Professional Master's in Teaching) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2024.

ABSTRACT

The act of evaluation belongs to human beings and is present in everyday school life. The official documents guiding education at national and state levels present assessment as a qualitative formative process, responsibility attributed to the teacher, and its purpose is to investigate the (un)satisfactoriness of the teaching and learning processes. It is worth noting that authors who discuss the subject of evaluation, such as Luckesi (2018) and Carvalho & Gil-Pérez (2011), point out weaknesses in the teacher training process about assessments. Due to the complexity and relevance of this issue, this research seeks to investigate which relational values can be evidenced by teachers who teach science in the early years of elementary school through their participation in a continuing/in-service training course based on Pedagogic Relational Axiology, to understand the process of Educational Evaluation. The activities proposed during the course are analyzed in the light of Lucas' Analytical-Axiological Instrument (2014) and through the theoretical foundations of Hadji (2001) and Zabala (1998) to identify the relational values that these teachers showed. Through this methodological process, it was possible to see an expansion of value on the part of the participating teachers, as their responses indicated that they understood the evaluation process. Concerning Axiology, the participants understood that there is no neutrality in the school environment, as it is permeated by values which, in turn, pervade teachers and students all the time. When assessing, the teacher gives value to the students' productions, expressed by a grade, resulting from a relationship established between them, as presented by the Pedagogic Relational Axiology. Furthermore, the data analysis process allowed us to detect that the 5 relational values that presented the highest incidence at the end of the course were: purpose of the assessment associated with the knowledge learned by the student; the relationships/bond between teacher and student in the assessment process need to be considered; the assessment is a continuous act, starting on the first day of school and ending on the last day; for students, the assessment has the purpose of signaling whether the achievement of the content learning was satisfactory or not and the assessments need to prioritize what the student knows, considering what was learned and what he/she can do, through activities that he/she knows how to proceed. In this sense, the research concludes that the course fostered an understanding of educational assessment, its types, and purposes, as well as of the evaluative process surrounding this context, which is usually implicit in discussions but permeates the evaluative act. Furthermore, it provided moments of reflection, exchange of experiences, and adequate training in educational assessment and axiological issues.

Keywords: Educational assessment; Pedagogic Relational Axiology; Continuing/in-service teacher training; Values.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instrumento analítico-axiológico.....	23
Quadro 2 – Processos avaliáveis – aprendizado do aluno e ensino do professor	33
Quadro 3 – Compreensão do ato avaliativo nos documentos norteadores do Paraná.....	44
Quadro 4 – Disciplinas que abordam a temática avaliativa nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas nas Universidades Estaduais do Paraná.....	47
Quadro 5 – Elementos constituintes da valoração.....	55
Quadro 6 – Cronograma geral do curso formativo.....	60
Quadro 7 – 1º encontro – Conhecendo o cronograma do curso formativo.....	62
Quadro 8 – 2º encontro – Compreendendo a Avaliação Educacional.....	63
Quadro 9 – 3º encontro – Retomando e praticando.....	64
Quadro 10 – 4º encontro – Axiologia Relacional Pedagógica.....	64
Quadro 11 – 5º encontro – Praticando a Avaliação.....	65
Quadro 12 – 6º encontro – Praticar, repensar e discutir a avaliação.....	65
Quadro 13 – 7º encontro – Repensar e discutir.....	66
Quadro 14 – Valorações emitidas para Q1AD-AF.....	84
Quadro 15 – Mobilização de valorações emitidas para Q1AD-AF.....	89
Quadro 16 – Valorações emitidas para Q2AD-AF.....	89
Quadro 17 – Mobilização de valorações emitidas para Q2AD-AF.....	93
Quadro 18 – Valorações emitidas para Q3AD-AF.....	93
Quadro 19 – Mobilização de valorações emitidas para Q3AD-AF.....	96
Quadro 20 – Valorações emitidas para Q4AD-AF.....	96
Quadro 21 – Mobilização de valorações emitidas para Q4AD-AF.....	100
Quadro 22 – Valorações emitidas para Q5AD-AF.....	100
Quadro 23 – Mobilização de valorações emitidas para Q5AD-AF.....	103
Quadro 24 – Valorações emitidas para Q6AD-AF.....	103
Quadro 25 – Mobilização de valorações emitidas para Q6AD-AF.....	105
Quadro 26 – Valorações emitidas para Q7AD-AF.....	106
Quadro 27 – Mobilização de valorações emitidas para Q7AD-AF.....	107
Quadro 28 – Ampliações valorativas ao longo do percurso formativo.....	108
Quadro 29 – Informações da atividade avaliativa de P1 e P6.....	111

Quadro 30 – Informações da atividade avaliativa de P2 e P4.....	112
Quadro 31 – Informações da atividade avaliativa de P3 e P5.....	114
Quadro 32 – Hierarquia dos valores mais incidentes.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARP	Axiologia Relacional Pedagógica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Crep	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Mestrados Profissionais
PE	Produto Educacional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1	COMPREENDENDO A AXIOLOGIA.....	19
2.2	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	26
2.2.1	Avaliação Educacional dos Conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais.....	32
2.2.2	Avaliação Educacional nos Documentos Oficiais.....	36
2.2.3	Formação de Professores.....	46
3	APORTE METODOLÓGICO.....	53
3.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	53
3.2	CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	54
3.3	ANÁLISE DOS DADOS.....	55
3.4	PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	56
3.5	ORGANIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO DOS DADOS.....	57
4	APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	59
4.1	ESTRUTURA DO CURSO FORMATIVO.....	59
5	PRODUTO EDUCACIONAL.....	62
5.1	ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	62
6	RELATO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	67
6.1	CONHECENDO O CRONOGRAMA DO CURSO FORMATIVO - 1º ENCONTRO.....	67
6.2	COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL - 2º ENCONTRO.....	67
6.3	RETOMANDO E PRATICANDO - 3º ENCONTRO.....	69
6.4	AXIOLOGIA RELACIONAL PEDAGÓGICA (ARP) - 4º ENCONTRO.....	71
6.5	PRATICANDO A AVALIAÇÃO - 5º ENCONTRO.....	72
6.6	PRATICAR, REPENSAR E DISCUTIR A AVALIAÇÃO- 6º ENCONTRO.....	73

6.7	REPENSAR E DISCUTIR - 7º ENCONTRO.....	76
7	ANÁLISE DOS DADOS.....	83
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICES.....	124
	APÊNDICE A – Panfleto de divulgação.....	125
	APÊNDICE B – Formulário de Inscrição.....	126
	APÊNDICE C – Sala de aula virtual do Curso Formativo.....	127
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	128
	APÊNDICE E – Avaliação Diagnóstica (AD).....	130
	APÊNDICE F – Avaliação Final (AF).....	132
	ANEXOS.....	134
	ANEXO A – Atividade avaliativa de P1 e P6.....	135
	ANEXO B – Atividade avaliativa de P2 e P4.....	137
	ANEXO C – Atividade avaliativa de P3 e P5.....	139

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se configura a partir de minhas inquietações enquanto pesquisadora, licenciada em Ciências Biológicas, que, ainda na graduação, compreendeu a possibilidade de se pesquisar esta temática a partir de conversas com o meu orientador de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Destaco que nunca havia pensado que a avaliação fosse uma temática a ser pesquisada até aquele momento; afinal, sempre havia sido avaliada da mesma forma; não imaginava que pudesse ser diferente.

Ressalto que durante toda a minha vivência escolar as provas eram temidas. Embora tivesse ciência do meu estudo prévio e das minhas posturas enquanto aluna em sala de aula, ficava apreensiva e ansiosa ao saber que estava sendo avaliada.

Hoje, atuando como professora, percebo que muitos colegas que ocupam a mesma função sentem dificuldades para avaliar. Confesso que, embora já tenha certo conhecimento sobre os referenciais de avaliação, também apresento algumas incertezas com relação a este momento tão importante no âmbito educacional.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ensino cursei a disciplina de Avaliação e Prática Docente, ministrada pela professora orientadora desta pesquisa. Nela foram abordados alguns assuntos que me levaram a refletir e entender que muitos docentes desconhecem o que é avaliar e qual a relevância deste processo para o ensino e para a aprendizagem.

Neste momento, aproveito para destacar que o meu intuito como pesquisadora não é julgar o ato avaliativo dos professores, muito menos generalizar que todos atuem utilizando a avaliação de modo incoerente, uma vez que também sou professora, compreendo a complexidade desse processo e estou na tentativa de assumir uma postura diferente daquela na qual fui submetida diversas vezes.

Durante a apresentação e exposição dos assuntos discutidos nessa dissertação, faço apenas inferências pautadas em referenciais e autores que assumem essa temática investigativa. Importa salientar que, deste momento em diante, assumo na escrita a primeira pessoa do plural, haja vista que a minha orientadora faz parte da elaboração e condução da presente pesquisa e viabiliza seu acontecimento.

O exercício da docência exige muitas atribuições e entre elas está o ato de avaliar; porém, esse processo complexo aflige professores de diversas áreas de formação. De acordo com os apontamentos de Luckesi (2011), os docentes não estão preparados para essa tarefa, uma vez que não recebem formação para avaliar. Importa saber que o sistema educacional tende a ser classificatório. Diante disso, os professores replicam aquilo que vivenciaram enquanto alunos, assumindo uma postura mais próxima a de examinadores.

Embora alguns autores (Carvalho, Gil-Pérez, 2011; Luckesi, 2011) pontuem que os professores apresentam deficiências formativas com relação à avaliação da aprendizagem dos alunos, o sistema educacional exige que, juntamente com o ensino, sejam realizadas avaliações e que uma nota seja emitida ao término de determinado período (bimestral, trimestral ou semestral), ou seja, isso significa que mesmo sem ter conhecimento sobre o assunto, o professor avalia, corrige, depois quantifica e valora o aprendizado do aluno. Mas o que avaliar? Qual a qualidade do conteúdo que está sendo ensinado? De que modo captar os indícios da aprendizagem? Existe uma relação entre o que está sendo avaliado e o objetivo de ensino estabelecido pelo professor? Como pontuar a qualidade das respostas? Como valorar as atividades avaliativas?

Mediante a todos esses questionamentos, fomos buscar respostas objetivando compreender esta valoração. Partimos da perspectiva da Axiologia, ciência responsável pelo estudo dos valores atribuídos aos objetos, às pessoas e às situações.

De acordo com os apontamentos de Frondizi (1977) e Lucas (2014), o ato de avaliar é inerente a nós, seres humanos; afinal, a todo momento estamos conferindo valor a alguém ou a alguma coisa.

Entendemos que a partir dos referenciais axiológicos é possível compreender o contexto avaliativo. Embora ambos os assuntos sejam complexos, observa-se que o processo educativo se pauta em valores. Professores e alunos possuem seus próprios valores, sejam eles sociais, éticos, morais, religiosos, sendo estes decorrentes de suas experiências, que ajudam na construção do indivíduo como ser humano. Nesse contexto, entende-se que essa relação professor-aluno é pautada em valores.

Acreditamos que nessa relação existam valores positivos e/ou negativos (desvalores). Eles se constituem por meio das relações, objeto de estudo da Axiologia Relacional Pedagógica (ARP), proposta por Lucas (2014).

Visando encontrar pesquisas que abordassem a temática trabalhada, realizamos um levantamento nas bases de dados (EduCapes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos Capes e no Google Acadêmico) com a seguinte *string*: (“avaliação” and “axiologia”) or (“avaliação” and “valores”). Nesta busca objetivamos identificar essa *string* no título dos trabalhos desenvolvidos no âmbito nacional.

Após inserir a *string* na barra de busca das bases de dados, apenas no portal EduCapes retornaram trabalhos. Nas demais bases, nenhum registro foi encontrado. Sendo assim, no portal EduCapes foram levantados 167 trabalhos; porém, somente 2 atenderam aos requisitos estabelecidos previamente. Ambas as pesquisas pertenciam ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEN/UENP, sendo elas recentes; uma publicada em 2021 e a outra em 2022.

A pesquisa de Manoel (2021) abordou a avaliação com base na perspectiva da Axiologia Relacional Pedagógica. A proposta de um curso de formação profissional para licenciandos de um curso de Ciências Biológicas se mostrou eficaz, uma vez que ampliações valorativas no que diz respeito à avaliação e axiologia foram identificadas.

Tais ampliações foram possíveis mediante às ações desenvolvidas ao longo do curso. A pesquisadora, ao contrastar o retrato inicial dos participantes em relação à concepção da avaliação com a realidade revelada por eles ao final dos módulos do curso, observou que os valores apresentados pelos participantes estavam alinhados com os referenciais axiológicos e avaliativos.

Outra pesquisa que inclui o contexto avaliativo e axiológico é a de Batista (2022). Com uma proposta de curso de formação profissional para professores do Ensino Fundamental, a pesquisadora destacou a importância da avaliação, os conceitos avaliativos, a avaliação em fases e a ARP.

Ao término dessa intervenção, Batista (2022) revela que foi possível identificar juízos de valores dos participantes referentes ao instrumento avaliativo trabalhado no curso, que foi a avaliação em fases.

Ambas as pesquisas são recentes e relevantes no campo da avaliação e da ARP e consideram públicos semelhantes – professores; no entanto, uma trata da formação inicial e a outra da formação continuada, respectivamente, o que nos faz inferir que a avaliação precisa estar presente nas formações de professores.

Além do mais, essas pesquisas nos evidenciam que os valores e suas relações estão presentes no ambiente escolar, assim como pondera Patrício (1993), sejam relações estabelecidas entre professor-aluno ou aluno-aluno. Neste sentido, a Axiologia Relacional Pedagógica pode contribuir para a compreensão desses processos relacionais.

Diante desse contexto, considerando a temática de avaliação pertinente e relevante, porém pouco explorada nos cursos de licenciatura, visamos articular uma formação no âmbito da avaliação educacional integrada a uma perspectiva axiológica, oportunizando aos professores uma formação mais consistente no que diz respeito ao processo avaliativo.

Assim, para nortear nosso processo investigativo configuramos a seguinte questão de pesquisa: Quais valores relacionais podem ser evidenciados por professores que ensinam Ciências, mediante as suas participações em um curso pautado na Axiologia Relacional Pedagógica, com vistas à compreensão do processo da avaliação educacional?

Diante dessa questão norteadora, foi possível traçar nosso objetivo geral e prepositivo, que é identificar os valores relacionais evidenciados por professores que ensinam Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao participarem de um curso de formação continuada/em serviço, envolvendo as temáticas de Avaliação Educacional e Axiologia Relacional Pedagógica.

Para alcançar o objetivo geral apresentado, estabelecemos alguns objetivos específicos que atuarão como auxiliares para o desenvolvimento da pesquisa:

- Diagnosticar os conceitos e procedimentos que os participantes apresentam em relação à Avaliação Educacional e à Axiologia;
- Realizar um estudo bibliográfico em relação às temáticas de Avaliação Educacional, da Axiologia Relacional Pedagógica e de formação de professores;

- Elaborar um curso de formação voltado a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo as temáticas de Avaliação Educacional e de Axiologia Relacional Pedagógica;
- Aplicar o curso junto a professores que atuam na rede municipal de educação;
- Analisar os dados oriundos da implementação do Produto Educacional à luz do instrumento analítico-axiológico.

Assim, esta dissertação está organizada em 8 seções. A primeira envolve a introdução, na qual a temática é contextualizada, um mapeamento envolvendo as temáticas de Avaliação Educacional e Axiologia é apresentado, assim como a questão norteadora e os objetivos que pretendemos alcançar com a pesquisa.

Já a segunda seção compreende a fundamentação teórica da pesquisa, incluindo o referencial axiológico, da avaliação educacional, segundo os autores estudados e os documentos oficiais, além de apresentar a importância dos cursos formativos.

A terceira seção traz o aporte metodológico, discutindo sobre o processo analítico da pesquisa. Na quarta seção o Produto Educacional é apresentado e estruturado. Já na quinta seção, o Produto Educacional é detalhado; por conseguinte, é apresentado um relato de aplicação do Produto Educacional. Na penúltima seção os dados são apresentados e, para finalizar, na oitava seção as considerações finais da pesquisa são apresentadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base teórica que sustenta esta pesquisa, parte dos pressupostos da Axiologia e da Avaliação Educacional. Assim, apresentamos na subseção 2.1, suporte teórico da Axiologia, na qual é apresentada a Axiologia Relacional Pedagógica; na subseção 2.2 abordamos a Avaliação Educacional; na subseção 2.2.1 apresentamos as observações do autor Zabala (1998) referentes à avaliação; em seguida trazemos, na 2.2.2, os documentos oficiais para entender como a avaliação é concebida e, na subseção 2.3, abordamos a formação de professores.

2.1 COMPREENDENDO A AXIOLOGIA

A Axiologia constitui um ramo da filosofia que se consolidou no âmbito acadêmico na metade do século XIX, responsável por estudar os valores, compreendendo teorias que envolvem essa temática.

Reale (1991) esclarece que o fenômeno axiológico não pertencia aos registros da Antiguidade Clássica, aparecendo, inicialmente, na civilização grega.

O primeiro pensador a tratar deste assunto foi Sócrates (469 a.C.- 399 a.C), atuando como defensor da objetividade e absoluteidade dos valores éticos, para o qual as coisas existiam como eram por serem absolutas e objetivas (Lucas, 2014).

Posteriormente Platão (428/427 a.C. – 348/347 a.C.) e Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C) consideraram que “ser” e “valor” se equivaliam, porém as concepções desses pensadores eram diferentes (Luckesi, 2018).

Para Platão havia um mundo de ideias que, de acordo com ele, era o mundo da realidade e perfeição onde ser e qualidade (valor) são perfeitos e iguais. Nesse contexto há também o mundo das sombras, onde nós estamos inseridos, ou seja, tudo que existe e é vivido expressa apenas a cópia da realidade perfeita. Neste caso é necessário buscar o mundo perfeito, onde os valores valem (Luckesi, 2018).

Filósofo, discípulo de Platão, mas que rompeu com suas concepções, Aristóteles pontuava que absolutamente “tudo que existe é ser”. Deste modo, pode-se entender que ser e valor condizem com a mesma realidade. Por sua vez, como já mencionado, tudo que existe é ser e apresenta qualidades singulares,

verdadeiras, é bom e bonito, mostrando que ser e valor são iguais (Luckesi, 2018).

De acordo com os apontamentos de Aristóteles, seguido por Padre Tomás de Aquino (1225-1274), é possível destacar que o ser determina o modo de agir; sendo assim, as ações que praticamos revela aquilo que somos. Desta forma, Luckesi (2018) realiza uma comparação: ser e valor são iguais; então, o valor irá determinar a ação e, sendo assim, um animal feroz agirá de acordo com a sua essência. No entanto, essa concepção de ser e valor serem equivalentes vigorou até o século XVIII, pois, posteriormente, o filósofo Imanuel Kant (1724 – 1804) diferenciou estes dois fenômenos, rompendo com as visões anteriores.

Kant, que pertencia a uma corrente filosófica moderna e contemporânea, considerou que o “ser é” e o “valor vale”. Assim, o valor não está atrelado ao ser; encontra-se, agora, nas escolhas do ser. À medida que agimos, escolhemos e decidimos de qual modo agir, nesta tomada de decisão está o valor. (Luckesi, 2018).

Fronzizi (1977) reforça que o valor é um elemento que qualifica. Por sua vez, necessita de um ente parasitário e, desse modo, o valor conforto é conferido a um tênis e o valor saboroso é conferido a um vinho.

Para que algo seja valorado, alguém precisa valorar. Assim, haverá o objeto valioso e o sujeito que valora. É importante destacar que ambos estão envolvidos em um contexto, em uma situação que pode sofrer interferências, alterando, assim, o juízo de valor emitido pelo sujeito.

São elencadas por Fronzizi (1977) algumas variantes capazes de alterar a valoração, como por exemplo: variantes do ambiente físico, como clima, temperatura, o próprio ambiente cultural, as necessidades, fator tempo espacial, os problemas morais e tais variações comprometem o comportamento das pessoas; conseqüentemente influencia suas escalas de valores (Lucas, 2014).

Sendo assim, é possível compreender que a valoração está condicionada a uma situação (relação). O que hoje consideramos bom, podemos, no futuro, considerar mau, caso a situação se altere.

Importante salientar que Lucas (2014) evidencia que Fronzizi (1977) deixa claro a complexidade dos valores, afinal haverá um sujeito, uma situação, interferências, sendo estes considerados fatores dinâmicos, que se alteram e que afetam o processo valorativo e, por não ser algo fixo e hierarquizado, configura-se como complexo.

Encontram-se permeando as discussões axiológicas duas correntes clássicas, denominadas subjetivista e objetivista, que serão discutidas neste referencial; porém, neste momento é relevante pontuar que Frondizi (1977) compreende o caráter relacional do valor nas duas visões.

Essas duas correntes axiológicas, investigadas por pesquisadores como Frondizi (1977), Hessen (1980), Ruiz (1996) e Lucas (2014), buscam compreender e explicar se “algo possui valor porque queremos e acreditamos que tenha um valor, ou queremos algo por ter um valor em si”.

É possível inferir ao tratar da linha subjetivista, que o valor está somente no sujeito que valora, que emite o juízo de valor, não estando compreendido no objeto; muito menos na situação a ser valorada. Já a outra perspectiva considera que as coisas possíveis de serem valoradas possuem um valor inerente, algo objetivo, que está na existência, sem dependência com o sujeito.

Sendo assim, pensemos em um prato que nos agrada. O agradável pode estar em nós e, dessa maneira, o juízo de valor poderia sofrer alterações facilmente. Afinal, caso não estejamos bem naquele determinado dia, o prato em questão pode não nos ser agradável.

De acordo com Frondizi (1977), se a reação da degustação depende de pessoa para pessoa, ou seja, se os juízos de valores emitidos forem divergentes, de acordo com o sujeito, significa dizer que o valor está no sujeito que valora e não no objeto valorado.

Por sua vez, esse juízo de valor pode ser objetivo. Se considerarmos que qualquer pessoa, de lugares e culturas diferentes, irá provar o prato e atestar que ele é bom, agradável e possui uma bela apresentação, isso porque ele é assim, não dependendo de uma valoração externa, pois neste caso o valor está no objeto valorado e não no sujeito que valora.

Podemos observar que, embora complexa, a emissão de juízo de valor depende das situações. Sendo assim, a axiologia perpassa por muitos contextos; até mesmo o educacional.

Conduzindo o assunto para este âmbito, Lucas (2014) clarifica em sua pesquisa a Axiologia Educacional, discutida por diversos autores (Lucas, 2010; Manso *et al.*, 2011; Patrício, 1993; Ruiz 1996), e pondera a existência da influência dos valores no ato de ensinar e de aprender, haja vista que se educa em e com valores.

Nesta perspectiva, compreendemos que, para Patrício (1993), o processo educativo relaciona-se intimamente com valores e que a própria educação e o ato de educar são vistos e aprendidos na comunidade como algo valioso (Lucas, 2014).

Se esses valores são inerentes a nós, seres humanos, e este ambiente educativo é rico em valores, a maneira como ensinamos é pautada em valores experienciais, éticos, morais e de diversos tipos. Sendo assim, é possível dizer que o ambiente escolar não é neutro, mas sim rodeado por um sistema de valores e os professores, por sua vez, são indutores axiológicos.

A pesquisa realizada por Lucas (2014) permitiu muitas reflexões e derivou uma nova teoria sobre axiologia aplicada à educação. Tal teoria foi denominada por ele como Axiologia Relacional Pedagógica (ARP).

Antes de iniciarmos a discussão referente a esta teoria, devemos retomar alguns pontos importantes a respeito da própria Axiologia e da Axiologia Educativa:

- os valores qualificam. Desse modo, valoram ou desvaloram algo (Frondizi, 1977);
- há duas correntes teóricas (objetivista e subjetivista) que constituem a axiologia, mas elas não são excludentes, se mostram complementares (Frondizi, 1977);
- todo juízo de valor a ser emitido está condicionado a um contexto, a uma situação (Frondizi, 1977);
- a valoração é pautada em uma relação, sendo esta estabelecida entre o sujeito que valora e o objeto valioso;
- Cada indivíduo possui uma hierarquização distinta de valores, pois cada um apresenta um arcabouço de valores baseado em sua história de vida (Frondizi, 1977; Hessen, 1980; Lucas, 2014);
- Não há neutralidade ao ensinar, nem ao aprender, pois, constantemente professores e alunos estão tomando decisões axiológicas (Patrício, 1993);
- Os processos de ensino e de aprendizagem partem de um vínculo com os valores (Patrício, 1993);
- Os professores são indutores axiológicos, ao passo que não há como retirar seus valores para adentrar no ambiente escolar, além do mais, são

esses valores que orientam sua prática docente (Patrício, 1993);

Após essa retrospectiva, apresentaremos apontamentos e considerações relevantes discutidos por Lucas (2014), que traz um exemplo interessante, a análise da seguinte sentença: “Ana é aluna do professor João. Segundo ela, João é um bom professor de Biologia” (Lucas, 2014, p. 93).

À luz da perspectiva objetivista podemos inferir que o valor bom é próprio de João, pertencente a ele, independentemente do juízo de Ana; já observando este mesmo exemplo partindo da corrente subjetivista, diríamos que o valor “bom” conferido ao professor de Biologia João é dependente do juízo de valor emitido por Ana. Porém, à medida que assumimos a existência de uma relação entre o sujeito que valora (Ana) e objeto valorado (professor João), partimos para uma compreensão pautada na Axiologia Relacional Pedagógica que entende que o “bom”, utilizado por Ana para qualificar seu professor, parte de uma relação positiva que se estabelece entre os dois sujeitos (Lucas, 2014).

À medida que analisamos este exemplo, observa-se três elementos essenciais, sendo o primeiro o sujeito que valora, posição ocupada por Ana; em seguida observamos o objeto valioso, sendo este o professor João, e por último, há o juízo de valor que foi emitido por Ana, qualificando seu professor como “bom” (Lucas, 2014).

O autor clarifica o exemplo acima mencionado em um quadro que nomeou como “instrumento analítico-axiológico” e apresenta uma análise que considera os três elementos essenciais, bem como a relação existente entre o sujeito que valora e o objeto valorado, que é evidenciado no juízo de valor empregado por Ana ao professor João (Quadro 1).

Quadro 1: Instrumento analítico-axiológico

Estabelecimento de uma relação - relação entre Ana e João -		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de Valor
João	Ana	João é um bom professor
<p><i>Análise: 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 de João é detectado, neste caso, a partir da relação: Ana, João, ação docente de João.</i></p>		

Fonte: Lucas (2014, p. 97).

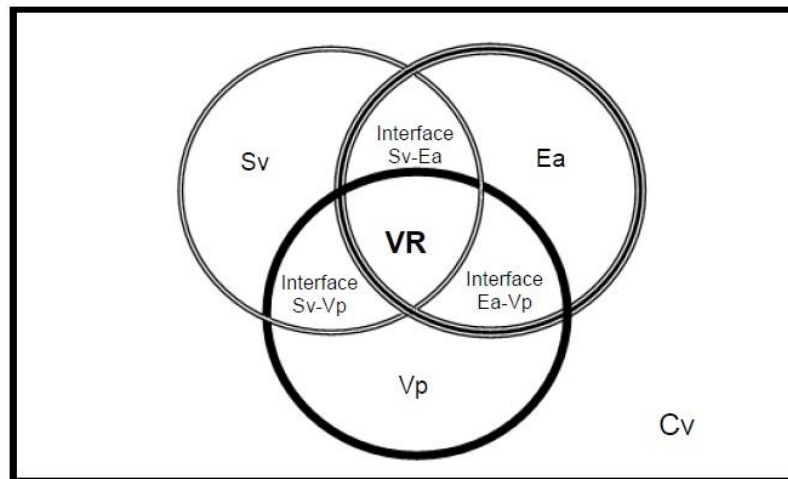
Reiteramos que, de acordo com Frondizi (1977), o valor não existe

se não é estabelecida uma relação entre o sujeito que valora e objeto valioso. Além do mais o autor pontua que essa relação sofre a influência do meio, que uma simples alteração situacional pode modificar o valor “bom” para “mau”, ou seja, levando em consideração o mesmo exemplo que estamos discutindo, Ana só consegue valorar João como um bom profissional porque mantém uma relação positiva com ele.

Essa relação estabelecida entre o sujeito que valora, o objeto valorado e o valor, implica intrínseca articulação na qual cada elemento se mostra essencial nesta tríade. Para melhor compreensão da Axiologia Relacional Pedagógica, Lucas (2014) apresenta um nó borromeu laciano pertencente aos braços e armas de uma família italiana. Neste sentido, compõem este nó três estruturas circulares que, unidas, retratam o valor da colaboração. Uma vez retirada alguma esfera do nó, todas as outras são desconectadas.

O autor utiliza esta estrutura para realizar uma analogia e, assim, propor um sistema valorativo composto por seis elementos que está evidenciado na Figura 1.

Figura 1 - Sistema Valorativo



Fonte: Lucas (2014, p. 99).

De acordo com o sistema valorativo elaborado por Lucas (2014), podemos considerar que estas letras referem-se:

Cv – contexto valorativo: compreende o ambiente físico, o contexto cultural, as necessidades do sujeito que valora, o fator tempo-espço, as questões morais e demais fatores interferentes (contextuais);

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 às 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).

Podemos observar, por meio desse sistema valorativo, que os valores ou desvalores não pertencem somente aos sujeitos que valoram, como considera a visão subjetivista, tampouco estão apenas no objeto valorado, como apresenta a visão objetivista, mas sim se baseiam em uma relação que existe entre os elementos sujeito – objeto – valor mediante a um contexto, situação; no entanto, é sabido que essa relação está sujeita a influências externas (Lucas, 2014).

Contudo, é claro que assim como o nó borromeano, quando retirado um dos elementos a união é desfeita; não se pode considerá-los de modo isolado, visto que a união se estabelece por meio de um valor relacional.

Neste sentido, considerando os apontamentos de Luckesi (2018) que evidenciam que o ato de avaliar tem sua base na axiologia e motivadas por esse estudo realizado por Lucas (2014), empreendemos esta pesquisa a fim de buscar respostas com o objetivo de compreender como os valores influenciam na prática avaliativa.

Entendemos que a Axiologia Relacional Pedagógica nos fornece suporte para entender como os professores elaboram os critérios avaliativos, realizam a correção das atividades e valoram as produções dos alunos. Desse modo, acreditamos que esses processos são permeados por influências axiológicas condicionadas à relação que os professores estabelecem, positiva ou negativamente, com seus alunos no contexto escolar.

Diante disso, visando compreender melhor o ato avaliativo, na próxima seção discutiremos sobre a Avaliação da Aprendizagem considerando a perspectiva axiológica e reconhecendo que ao avaliar, atribuímos valor a algo.

2.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O exercício da docência exige muitas atribuições; entre elas dá-se destaque à avaliação, componente importante cuja finalidade é auxiliar o professor a obter indícios da aprendizagem de seus alunos e para os alunos a função é, sobretudo, possibilitar o reconhecimento de seu desempenho e compreensão do que está sendo trabalhado. Todavia, se questionarmos o seu significado para algum docente ou aluno, a explicação estará associada a uma prova escrita que acontece em alguns momentos; na maioria das vezes ao final do conteúdo.

Nesse sentido, muitos professores acreditam que sabem avaliar, reduzindo a avaliação a um instrumento (prova escrita) que tem por objetivo dar nota ao aluno, como se esta fosse a finalidade do processo avaliativo.

Autores que discutem a temática da avaliação educacional evidenciam que se trata de uma componente presente e necessária no contexto escolar, sendo aliada dos processos de ensino e de aprendizagem, pois auxilia a ação docente, permitindo que haja um acompanhamento da aprendizagem dos alunos e, simultaneamente, fornecendo ao professor respostas sobre seu planejamento didático e sua prática, permitindo a ele repensar e replanejar suas ações. Por outro lado, a avaliação atua com o papel de *feedback* para os alunos, pois evidencia o progresso e os pontos de atenção que precisam ser melhorados.

Embora seja comum a menção da palavra avaliação no ambiente escolar, Luckesi (2018) destaca que ainda atualmente o que é praticado nas salas de aula se aproxima muito dos exames e pontua que os professores são examinadores; dessa forma, atuam excluindo, selecionando e classificando os alunos como bons ou maus mediante a uma nota.

Importante pontuar que a prática dos exames emergiu com uma finalidade diferente da qual se utiliza hoje. Santos (2008) esclarece que os exames surgiram na sociedade chinesa, nos anos de 1.200 a.C., com o intuito de controle e manutenção social, objetivando selecionar homens para o serviço público.

Posteriormente, no século XVII, duas correntes que instituem o exame no espaço escolar surgem: a primeira advém de Comenius, que coloca o

exame como um espaço capaz de promover a aprendizagem e, sendo assim, apresenta-se como um aliado dos professores. Já a segunda vertente surge com La Salle, que pontua que o exame possui a finalidade de supervisionar a ação pedagógica continuamente.

Esta prática instituída no contexto escolar ficou conhecida como a pedagogia dos exames e se pautava em alguns critérios: o sistema educativo precisava ser eficiente e ofertar uma educação de qualidade, além de ter um currículo articulado com os problemas sociais (Esteban, 2002).

Aos exames foram depositadas muitas expectativas; afinal, este instrumento representava, naquele momento, a melhora do processo educativo. Por meio dele podia-se certificar e promover os alunos, ou seja, atestar que o conhecimento fora aprendido e promover o aluno para a próxima série escolar.

De acordo com Luckesi (2018), o termo “avaliação da aprendizagem” foi utilizado pela primeira vez em 1930 por Ralph Tyler (1902-1994), que trazia a avaliação como um zelo necessário por parte dos docentes para a promoção da aprendizagem. Tyler considerava que para haver uma aprendizagem satisfatória era necessário o “ensino por objetivos”, que se pautava em quatro passos: primeiro, ensinar algo; posteriormente verificar se este objetivo fora alcançado. Em seguida, se o professor percebesse indícios de aprendizagem ele seguia em frente com o conteúdo. Por último, se aprendizagem não fosse satisfatória o professor ensinava novamente com o intuito de atingir o resultado esperado.

Somente no início da década de 70 é que o termo passa ser utilizado no Brasil, porém apenas em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) integra essa expressão no corpo legislativo. Nesse sentido, observa-se que a legislação educacional conseguiu mudar o texto, empregando a avaliação da aprendizagem, mas a prática escolar se mantém distante do que é proposto e entendido por avaliação (Luckesi, 2018).

O ato de avaliar objetiva acolher, diagnosticar e incluir o estudante; já o ato de examinar tem por base a classificação, a seleção e a exclusão, sustentadas por meio de uma nota a reprovação ou aprovação desse aluno à série subsequente (Luckesi, 2018).

Ao pensar no contexto escolar é fácil lembrar de situações nas quais fomos submetidos a classificações e seleções e muitas vezes sendo estereotipados.

Luckesi (2011) exemplifica o último ano do ensino médio, série em que os professores apresentam questões de exames nacionais, de vestibulares de universidades conceituadas, e os alunos tendem a rever conteúdos que mais são cobrados nestas provas e a resolver questões de vestibulares. Alguns realizam cursinhos para terem melhor preparo e, conseqüentemente, maior desempenho nas provas para, então, conseguirem uma colocação melhor na listagem final. Este fato descreve a pedagogia do exame.

No entanto, Luckesi (2018) compreende o ato de avaliar como um processo de investigação por parte do professor referente à qualidade da aprendizagem do estudante, sendo esta evidenciada a partir do desempenho individual do estudante.

O autor ainda pontua que o professor é o gestor de sua ação, sendo de suma importância que este profissional compreenda a qualidade da aprendizagem revelada pelos alunos. Caso a qualidade apresentada não seja satisfatória, cabe ao docente, como gestor, tomar decisões que objetivem à satisfatoriedade, pois caso observe que o padrão estabelecido tenha sido atingido, pode seguir com o conteúdo programático.

Antes de elaborar uma avaliação, o professor precisa ter claramente os objetivos elencados em seu planejamento e os critérios que serão avaliados, pois é por meio de um instrumento elaborado por ele que os dados serão coletados. É fundamental que as questões presentes no instrumento estejam conforme o trabalho realizado em sala de aula, pois se esse instrumento for muito amplo, contemplando aspectos do conteúdo que os alunos sequer tiveram contato, ou que tenha sido estudado de modo superficial, as questões não podem exigir um conhecimento profundo, pois os alunos não saberão fazer. Há, também, aqueles instrumentos mais restritos que contemplam apenas uma parte simples do conteúdo que foi ensinado; ambos não revelarão a verdade sobre a aprendizagem dos estudantes (Luckesi, 2018).

É por meio das avaliações, ou seja, dos instrumentos de coleta, que o aluno expressará a sua aprendizagem, seja uma atividade escrita ou oral, em que o aluno precisará verbalizar o que ele aprendeu. Há vários recursos de coleta que o professor pode utilizar com a intenção de verificar e analisar as manifestações de conhecimento e habilidades dos alunos. Neste sentido, Luckesi (2018) comenta que não tem como o professor ter certeza do que o aluno aprendeu. Não é simples lidar

com o outro; muito menos com o aprender do outro. Ao professor o aluno revela indícios da sua aprendizagem, mas isso só acontece no momento em que ele fala, escreve e discute sobre a temática.

Posteriormente, pautado em critérios avaliativos que constituem o padrão que espera da aprendizagem dos alunos, o professor corrigirá os instrumentos e atribuirá uma qualidade ao desempenho dos alunos. Importante destacar que, nesse momento, o docente realiza uma comparação entre a realidade desejada e a realidade revelada (Luckesi, 2018).

Se a prática da avaliação respeitasse os pontos acima mencionados, teríamos uma probabilidade alta de alcançar essa investigação da qualidade da aprendizagem; do contrário, excluiríamos e selecionaremos abundante e fortemente os alunos (Luckesi, 2018).

No entanto, ainda levando em consideração a discussão referente aos instrumentos de coleta, de que maneira o professor pode inserir a avaliação dentro de sala de aula, Hadji (2001) aponta caminhos que trilham as práticas avaliativas em torno de três funções: orientar, regular e certificar. Neste sentido se utiliza os termos avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa, respectivamente.

De acordo com o autor, a avaliação diagnóstica objetiva identificar os conhecimentos prévios dos alunos com o propósito de o professor preparar a sequência da forma mais adequada possível para seus alunos, considerando o que eles já dominam e o que é necessário aprofundar. Sendo assim, a avaliação diagnóstica possibilita a realização de ajustes para um planejamento adequado com a realidade dos alunos.

Já a avaliação formativa possui a finalidade reguladora e informa ao professor a que passo está a aprendizagem dos alunos. Além disso, auxilia o aluno a compreender seus progressos e suas dificuldades. Essa ação de regulação tanto para o professor quanto para o aluno, contribui profundamente para que ocorra a aprendizagem efetiva.

Por último, há a avaliação somativa, que se caracteriza por ser aquela que acontece ao término do trabalho com um ou alguns conteúdos, cuja finalidade é realizar um balanço daquilo que foi aprendido. Essa avaliação tem a função, sim, de certificar, ou seja, de verificar o que foi aprendido e, normalmente, a partir dela atribui-se uma nota.

Hadji (2001) pontua, também, que a partir dessa tipologia avaliativa, a ação de formação ocorre em três momentos temporais, ou seja, antes, durante e após o ensino do conteúdo. Caso essa avaliação aconteça no início do período letivo ou anteceda ao início de um conteúdo a ser estudado, essa avaliação acontece com a finalidade de diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos; portanto, caracteriza-se por ser uma avaliação diagnóstica.

Se esta avaliação acontecer durante os processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, o professor está trabalhando o conteúdo com alunos e propõe atividades, que podem ser avaliativas, por meio de diferentes procedimentos, referente ao assunto que está sendo trabalhado, nesse processo podem ser detectados equívocos, dificuldades e lacunas evidenciados pelos alunos, ou seja, trata-se uma avaliação de caráter formativo.

Caso o ato avaliativo aconteça ao término dos processos de ensino e de aprendizagem, no qual o professor busca averiguar se os conteúdos trabalhados durante certo período foram aprendidos, esta avaliação propõe analisar a qualidade do que foi, de fato, aprendido; portanto é cumulativa e utiliza a nota como representação desta qualidade.

Geralmente o que mais se pratica em sala de aula é este último tipo de avaliação; porém, ao centralizar a prática docente nesta tipologia, recaímos em uso seletivo, expressando a nota como algo definitivo. Aqui não se considera o percurso formativo do aluno; considera-se aquilo que foi demonstrado em prova, algo pontual sem qualquer possibilidade de intervenção.

Autores da área do Ensino de Ciências, como Carvalho e Gil-Pérez (2011), evidenciam que os docentes apresentam dificuldades para avaliar, gerenciar o trabalho dos alunos e elaborar atividades capazes de gerar uma efetiva aprendizagem.

Segundo Carvalho (2017), um dos conceitos que mais passou por alterações é o da avaliação da aprendizagem. A autora destaca que no âmbito do ensino tradicional, a avaliação se caracteriza como um instrumento de classificação de alunos baseando-se em uma nota de prova. Podemos observar que esta ideia de classificação e seleção apresentada pela autora, assemelha-se aos apontamentos de Luckesi (2011, 2018, 2021), já evidenciados anteriormente.

Na maioria dos casos essa prova é escrita e anunciada para os alunos com antecedência para que estes tenham tempo para estudar os conteúdos

elencados. Essa preparação visa um número grande de acertos mediante a uma resposta preestabelecida pelo professor (Carvalho, 2017).

Considera-se que nestes casos a avaliação assume um papel de controle, se pautando em um momento no qual fornecerá ao professor dados finais, sem possibilidade de alterações, com a finalidade de julgar o estudante como bom ou medíocre (Carvalho, 2017).

De acordo com autores que abordam essa temática, as novas propostas tratam de uma avaliação mediadora que propõem uma reorganização dos processos de ensino e aprendizagem (Carvalho, 2017). Hoffmann (2019) explica que a concepção mediadora da avaliação busca qualidade de ensino e o desenvolvimento pleno dos alunos, sendo alcançadas por meio de momentos desafiadores, ou seja, contrapondo-se ao modelo tradicional de avaliações.

É sabido que a avaliação é fundamental no âmbito educacional e por isso precisa ser contínua e diária para que ocorra a investigação dos conhecimentos aprendidos pelos alunos, bem como se o que e como estamos ensinando está ocorrendo de modo eficiente. Ao avaliar os alunos, a prática do professor também é avaliada e, deste modo, há a necessidade de refletir.

Assim como Luckesi (2018), Carvalho (2017) questiona se os professores estão preparados para uma avaliação inclusiva, capaz de diagnosticar o que fora aprendido e reorientar a prática pedagógica. Em adição, a pesquisadora pondera que os professores, enquanto estudantes, passaram por experiências escolares nas quais havia uma prova escrita que abordava o conteúdo dos últimos meses, sendo necessário uma memorização e, deste mesmo modo, acabam submetendo seus alunos por situações nas quais eles mesmos vivenciaram.

Muitas vezes somos cobrados por mudanças; é preciso mudar o enfoque das avaliações, inovar e diversificar os instrumentos avaliativos. Fazer com que essas mudanças aconteçam efetivamente na profissão docente é uma das inúmeras tarefas dos cursos de formação inicial e continuada de professores (Carvalho, 2017).

É preciso que os professores saibam avaliar os alunos, seja de modo conceitual, procedimental ou atitudinal, de acordo com sua disciplina. Para isso, devem conhecer as teorias da avaliação, seu conceito e suas finalidades, bem como estabelecer objetivos e critérios a serem atingidos (Carvalho, 2017). Esses

pontos podem ser trabalhados em cursos de formação como o que pretendemos desenvolver nesta pesquisa.

Agora discutiremos, na subseção seguinte, as avaliações dos diferentes tipos de conteúdo propostos por Zabala (1998), que pauta o processo avaliativo segundo uma perspectiva integradora e capaz de desenvolver no indivíduo habilidades essenciais para vida em sociedade.

2.2.1 AVALIAÇÃO DOS CONTEÚDOS CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS

Ao longo das seções anteriores evidenciou-se que as avaliações praticadas nas redes de ensino têm um caráter diferente, se comparado com sua finalidade e definição. Sendo assim, assumem um cunho seletivo.

Segundo Zabala (1998) este tipo de avaliação é centrado nos resultados obtidos pelos alunos e, dessa forma, o aluno é o sujeito e o objeto da avaliação é a “aprendizagem”, sendo essa evidenciada por seu resultado positivo.

Quando se fala no processo de aprendizagem é comum associá-lo ao processo de ensino. Isso acontece porque ambos estão interligados: o educador ensina visando a aprendizagem de seus alunos; esta aprendizagem ocorre mediante ao ensino prévio do educador.

De acordo com Zabala (1998), muitos pesquisadores estão atuantes nesta temática tentando compreender sobre o ato avaliativo, buscando esclarecimentos da necessidade de avaliar e, principalmente, como avaliar os alunos sem excluí-los, sem pautar o processo nos resultados.

Esses pesquisadores partem de uma avaliação que permita valorar os avanços dos alunos individual e coletivamente. Desse modo, o mesmo autor apresenta um quadro para explicar quem são os sujeitos a serem avaliados e quem são os objetos dessas avaliações. Ao observar o Quadro 2 percebemos que em ambos os processos, ensino e aprendizagem podem ser avaliados. Ao investigar a aprendizagem do aluno dizemos que o sujeito da avaliação é o próprio aluno, ao passo que buscamos informações sobre o modo de ensinar do educador; se este se faz compreendido pelos alunos, o sujeito é o professor.

Já ao avaliar a classe como um todo, o sujeito é o grupo de alunos e o objeto avaliado é a aprendizagem desse grupo. O mesmo também é aplicável para a equipe docente e o como a equipe ensina é o objeto da avaliação.

Quadro 2: Processos avaliáveis – aprendizado do aluno e ensino do professor

PROCESSO INDIVIDUAL	Sujeito	Aluno/a	Professor/a
ENSINO/APRENDIZAGEM	Objeto	Processo aprendizagem	Processo de ensino
PROCESSO GRUPAL	Sujeito	Grupo/classe	Equipe docente
ENSINO/APRENDIZAGEM	Objeto	Processo aprendizagem	Processo de ensino

Fonte: Zabala (1998, p.196).

De acordo com Zabala (1998), foi atribuída à Educação a função de selecionar os alunos com melhores desempenhos para ingressarem no ensino universitário. Para que isso se tornasse possível, alguns valores e determinadas aprendizagens se sobressaíram em vista de outros.

O fato é que a escola deveria ser o lugar capaz de promover o desenvolvimento de todas as capacidades necessárias para o indivíduo e não somente trabalhar a capacidade cognitiva em prol de uma classificação.

Em sala de aula prioriza-se as capacidades cognitivas relacionadas aos conteúdos tradicionais, considerando muito o conteúdo e o seu saber; já as experiências vividas em atividades propostas pelos professores, muitas vezes não são levadas em conta (Zabala, 1998).

É comum, ao usarmos o termo conteúdo, atrelarmos aos conhecimentos de uma determinada disciplina, relacionando com a definição de um conceito, explicação de um fato etc., porém o ensino e a aprendizagem não se pautam apenas neste tipo de conhecimento, mas também naqueles que promovem o desenvolvimento motor, afetivo, cooperativo e de relações.

Todos esses são trabalhados no dia a dia escolar, mas muitos dos professores não conseguem entender que isso é passível de ser avaliado. Isso ocorre porque esses conteúdos são tidos como algo abstrato, difícil de mensurar e transformar em nota; portanto, não é avaliado.

É destacado por Zabala (1998) que os conteúdos se expressam de forma variada: aprendemos sobre conceitos, dados, habilidades técnicas, atitudes, ou seja, são de natureza distintas. O autor explica que existem maneiras de classificar os conteúdos e pontua que Coll (1986) os agrupa em conceituais, procedimentais e atitudinais.

Antes de apresentar uma definição sobre cada tipologia é importante mencionar que as pessoas são individuais; sendo assim, apresentam dificuldades e limitações diferentes. Quando se utiliza apenas um tipo de conteúdo considera-se que alguns alunos serão favorecidos em detrimentos de outros.

O autor citado nessa seção, pontua que a tradição educacional é dessa forma e atua considerando que as diferenças não podem alterar as formas de ensino. Sendo assim, esclarece que

[...] A uniformidade é um valor de qualidade do sistema, já que é o que permite reconhecer e validar os que servem. Quer dizer, são bons alunos aqueles que se adaptam a um ensino igual para todos; não é o ensino quem deve se adaptar às diferenças dos alunos (Zabala, 1998, p.198).

Ao considerar as individualidades de cada aluno, o professor compreende que cada um tem uma bagagem distinta: possui suas próprias vivências, experiências educacionais, está inserido em um contexto familiar, possui seu modo de aprender e já tem alguns conhecimentos.

Zabala (1998) concebe a avaliação como um processo. Inicialmente se busca saber o que o aluno sabe, quais são seus interesses, suas fragilidades, sua bagagem. Essa primeira fase se configura a avaliação inicial.

Na segunda fase, que se denomina avaliação reguladora, o professor conhece o modo de aprender de cada aluno no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Por último há a terceira fase, chamada de avaliação final integradora, responsável por conhecer os resultados obtidos pelos alunos ao final dos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao nos depararmos com essas finalidades, percebemos que o que muda de um autor para outro são as terminologias adotadas por cada um. Zabala (1998) utiliza avaliação inicial, reguladora e final integradora, enquanto Hadji (2001) opta pelos termos avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Como já mencionado há pouco, a aprendizagem dos conteúdos pode ocorrer de diferentes formas. Obedecendo à classificação proposta pelo autor, falaremos de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Quando solicitamos que nossos alunos saibam fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos, como aquelas

informações de datas, nomes, situações, conquista de um território, localização, classificação biológica, estamos trabalhando os conteúdos factuais que exigem uma certa exatidão.

Neste caso, dizemos que o aluno aprendeu um conteúdo desse tipo se ele souber reproduzir a informação. Por isso Zabala (1998) trata de uma aprendizagem de tudo ou nada, pois ou o aluno sabe ou não sabe. Se ele responde ao questionamento com precisão, tal fato aconteceu em tal ano, foi este estudioso que descreveu esse fenômeno pela primeira vez, ele mostra que aprendeu.

Diante disso, este conhecimento demanda atividades de cópias para que, aos poucos, os alunos passem a integrar as informações na memória; afinal, esses fatos precisam ser narrados da forma mais fidedigna possível, recordando de componentes essenciais.

Vale destacar que se, ao longo do tempo, não forem realizadas atividades que promovam a recordação desses conteúdos, se não houver a necessidade de repetir essas informações em contextos diferentes, facilmente esse conhecimento será esquecido.

Ao tratar dos conteúdos conceituais, o autor se refere a um conjunto de fatos, objetos ou símbolos que possuem características semelhantes; ao trabalhar o assunto mamíferos, introduzo um conceito, pois estou falando de animais que possuem determinadas características que os definem.

O professor saberá que o aluno compreendeu o conceito quando ele conseguir repetir a definição e aplicar o conceito em diferentes situações.

Em seguida há os conteúdos procedimentais, que agrupam as técnicas, regras, métodos, habilidades e procedimentos. Estes casos demandam um passo a passo para alcançar determinado objetivo; o aluno precisa saber fazer. São exemplos de ações deste tipo de conteúdo o ato de ler, traduzir, recortar, calcular etc.

Por fim, o autor apresenta a última classificação dos conteúdos, os chamados de atitudinais, responsáveis por agrupar as atitudes, valores e normas. Para clarificar, Zabala (1998) explica que os valores podem ser entendidos como princípios, como por exemplo respeito, solidariedade, responsabilidade, entre outros. Este valor só pode ser aprendido quando interiorizado.

As atitudes podem ser entendidas como a maneira de agir em determinadas situações. Nesse sentido, propõe-se observar como o aluno age em

atividades em grupo: se no dia a dia escolar costuma auxiliar os colegas em algumas tarefas, se há envolvimento nas atividades, se está disposto a ajudar em uma situação conflitante.

É possível observar a aprendizagem de uma atitude a partir do momento que o indivíduo apresenta atitudes semelhantes diante de um fato ou objeto. Sendo assim, pode-se perceber que a pessoa pensa, sente e age.

Ao falar de normas, consideramos o cumprimento de regras e padrões diante de algumas situações. O aprendizado desse conteúdo é evidenciado à medida que o aluno aceita, reflete e cumpre as normas propostas.

Até este momento, já sabemos que a avaliação é um processo capaz de investigar a qualidade da aprendizagem do aluno. Há diferentes tipos de avaliação, assim como há diversos conteúdos a serem trabalhados. É indispensável praticar em sala de aula não só os conteúdos factuais ou conceituais, base do ensino atual.

As provas de “lápiz e papel” não são instrumentos avaliativos ruins, mas não são os únicos a serem utilizados. Elas se baseiam em cobrar apenas as capacidades cognitivas; por isso se faz necessário a abordagem das demais habilidades.

Contudo, até este momento percebemos que não há apenas uma maneira de avaliar; não existe só um instrumento avaliativo. Diante disso, buscamos informações sobre a abordagem dessa temática nos documentos norteadores da educação e evidenciaremos a discussão na próxima seção.

2.2.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta subseção, importa pontuar que será abordada a avaliação educacional nos documentos oficiais; porém, observaremos, inicialmente, os documentos em nível nacional e, na sequência, em nível estadual.

Na fundamentação teórica, vimos que de acordo com Luckesi (2011) a expressão “avaliação da aprendizagem” foi empregada pela primeira vez pelo educador Ralph Tyler em 1930 e, no Brasil, a expressão começou a aparecer no início da década de 70, mas somente passou a integrar o corpo legislativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996.

Neste documento, no que tange à Educação, são apresentadas incumbências relativas à união, às instituições de ensino e aos docentes.

Sendo assim, em seu artigo nono, inciso sexto, é expresso que é de responsabilidade da união garantir o processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos diferentes níveis de ensino, com vistas ao que se estabelece como prioritário e para uma melhor qualidade de ensino.

A lei ainda prevê que as instituições de ensino informem os responsáveis dos alunos, sobre a frequência e rendimento dos mesmos e promovam a recuperação de estudos aos alunos com menor rendimento escolar.

Evidencia-se, em seu décimo terceiro artigo, que uma das tarefas dos professores é zelar pela aprendizagem dos alunos e, sendo assim, se faz necessário que o plano de trabalho docente esteja pautado nos documentos norteadores da educação e que sua prática vise ao planejamento, ao ensino, à aprendizagem e à avaliação.

Ao zelar pela aprendizagem dos alunos, o professor precisa planejar suas ações, lançar mão de estratégias, visando possibilitar variados momentos de aprendizagem e, para diagnosticar se tudo ocorreu de modo adequado, ele avalia, visando obter respostas sobre seu trabalho e sobre a aprendizagem de seus alunos.

Caso ele perceba que essa aprendizagem não tenha sido satisfatória, se faz necessário retomar os conteúdos. O mesmo artigo, no quarto inciso, ainda revela que cabe ao professor estabelecer estratégias de recuperação aos alunos que apresentam um rendimento abaixo do esperado.

Já no quinto inciso, do seu vigésimo quarto artigo, o documento se refere aos critérios em relação ao rendimento escolar e propõe uma avaliação contínua e cumulativa, preservando, desse modo, o caráter qualitativo sem visar à classificação do aluno.

No texto original é possível observar que os números alcançados ao fim do processo de ensino e de aprendizagem, se comparados com a qualidade do desempenho do aluno não podem ter tanta relevância:

V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: 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; (BRASIL, 1996, Art.24).

Originada a partir da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) sistematiza algumas normas curriculares que visam atender

aos objetivos da Educação Básica. Ao tratar do Ensino Fundamental, apresentam algumas considerações importantes referentes à avaliação.

De acordo com esse documento, a avaliação deve ser processual, formativa, participativa, contínua, cumulativa e diagnóstica. Sendo assim, explicita que essa avaliação formativa ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e objetiva revelar as dificuldades e potencialidades dos alunos, além de destacar para os professores problemas relacionados ao ensino.

Dessa forma, clarifica que este processo é relevante e, portanto, necessário. O professor trabalha com a intencionalidade de ensinar a fim de que seus alunos aprendam. Ao avaliar e diagnosticar que essa aprendizagem não ocorreu ou foi insatisfatória, ele precisa intervir, agir para sanar os problemas que dificultam a aprendizagem.

Quando mencionam a avaliação contínua, se referem a tudo que o aluno faz em sala de aula, seja prova, atividades coletivas, individuais, portfólios, trabalhos ou até mesmo registros de observação realizados pelos professores; incluem todas as tarefas realizadas, pois todas são passíveis de evidenciar a aprendizagem dos alunos.

Ao utilizar as avaliações com este caráter, os professores conseguem observar cada aluno e compreender suas necessidades, podendo redirecionar o aluno ao caminho que permitirá uma aprendizagem efetiva.

Encontramos nas DCN a menção aos juízos de valores realizados pelos docentes. De acordo com o documento, a avaliação requer um julgamento de valor sobre a aprendizagem, o aproveitamento do aluno, mas ressaltam que os professores devem ter cuidado para não fazerem um prejulgamento, pois estes frequentemente não são de ordem cognitiva, mas sim social.

Ao adotar essa postura, o professor tende a não realizar um julgamento pautado no que o aluno é ou foi capaz de aprender, pois antes dos processos de ensino e de aprendizagem o professor faz um prejulgamento de que aquele aluno não iria corresponder às suas expectativas.

O documento ressalta, ainda, que as avaliações não servem apenas para fazer um julgamento da aprendizagem dos alunos, mas também para indicar se há fragilidades com a metodologia, estratégia e abordagem utilizadas pelos professores. Se há falhas na aprendizagem, possivelmente houve problemas no processo de ensino e ambas precisam ser ajustadas.

Ainda fica evidente que a avaliação está integrada em uma relação entre professor, aluno, pais ou responsáveis e escola. O professor verifica a aprendizagem e seu trabalho, o aluno se conscientiza dos seus avanços e falhas, os responsáveis são informados sobre o desempenho do aluno e a escola, por meio da avaliação, presta conta à comunidade em que está inserida.

Continuando a discorrer sobre os documentos norteadores da educação no âmbito nacional, recentemente houve a homologação de um novo documento que ficou conhecido como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já previsto na LDB, que considerava que os currículos das diferentes etapas da educação básica necessitavam de uma base nacional comum.

A BNCC apresenta um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que são considerados essenciais, devendo ser desenvolvidos pelos alunos de todo território nacional ao longo da educação básica. É um documento norteador dos currículos das redes de ensino do país.

Dessa forma, o documento prevê que todos os alunos tenham acesso às mesmas informações; para isso, o documento direciona os currículos das redes de ensino. Sendo assim, entende que todas as regiões brasileiras trabalham as mesmas habilidades e competências, garantindo melhor qualidade de educação para o país.

Apesar de ser esperada no contexto educacional, a base se tornou alvo de diversas críticas. Isso porque considera-se que as demandas prioritárias dos professores não foram atendidas, ou seja, podemos inferir que os profissionais que vivenciam, diariamente, a sala de aula, não tiveram vez, e tampouco voz, nesse processo de reforma educacional.

De acordo com Jolandek, Pereira e Mendes (2019), os docentes deviam ter participado da construção da base e salientam que há desafios no que se refere à formação desses profissionais.

Os mesmos autores evidenciam que em 2015, o Ministério da Educação (MEC) começou a implementar estudos visando à preparação do documento, disponibilizando-o para consulta pública. Em maio de 2016, uma segunda versão foi elaborada; todavia, esta não foi liberada para consulta, sendo discutida por meio de seminários estaduais e, em 2018, a última versão da BNCC foi aprovada.

Pereira (2021) infere que a construção da base não foi algo democrático e que a rapidez com que ela foi elaborada se deve ao contexto político que estava sendo vivenciado em nosso país.

A autora revela que quando há participação e democracia em tomadas de decisões relacionadas à educação, a participação, o envolvimento e o engajamento de professores, alunos, pais e comunidade em geral são favorecidos e contribuem para o sentimento de responsabilidade.

Todavia, observando a BNCC no que se refere à avaliação, a base deixa claro que é preciso aplicar avaliações formativas, buscando considerar contextos reais vivenciados pelos alunos e as condições de aprendizagem. A partir dessa perspectiva é possível melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2018).

É importante ressaltar que a Base considera todo o território nacional, sendo de responsabilidade dos estados incorporarem os conhecimentos básicos nas redes de ensino. Todavia, também cabe a eles adequarem o currículo de modo a contemplar a diversidade regional, local e estadual. Por isso foi determinado pelo Ministério da Educação (MEC) um prazo de até dois anos após a homologação da base, para que estados e municípios redigissem seus próprios currículos, atendendo às suas próprias especificidades.

Sendo assim, visando entender como o ato avaliativo é concebido e posto nos documentos oficiais do estado do Paraná, já que a pesquisa desenvolvida nessa dissertação está inserida nesse estado, se faz relevante conduzir o assunto para esse contexto e discutir alguns documentos importantes, responsáveis por orientarem a educação e nortear o ato avaliativo nesse estado.

Realizando um percurso temporal, observamos que nos anos 90 a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) publicou o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, documento que sistematiza os objetos de conhecimentos a serem trabalhados em cada componente curricular, os encaminhamentos metodológicos e o ato avaliativo.

Analisando o componente curricular Ciências, haja vista que é a área de formação dessa pesquisadora, no que diz respeito ao ato avaliativo evidencia-se que a avaliação é concebida como um processo diagnóstico e contínuo. Dessa forma, entendemos que se preza uma visão qualificadora da

aprendizagem, uma vez que ao diagnosticar o professor busca saber informações dos progressos e dificuldades dos alunos.

Pode-se inferir que a partir da avaliação, processo que revela os indícios de aprendizagem, o professor reflete, se autoavalia e toma decisões ante o resultado, prosseguindo ou retomando para fazer as correções necessárias.

O documento ainda distingue a avaliação do ensino tradicional de Ciências, da avaliação pautada em um ensino que valoriza a construção do conhecimento científico.

Nessa perspectiva avaliativa tradicional de Ciências, considera-se que os conteúdos são repassados aos alunos como algo pronto e acabado, sem contextualização com a realidade. Portanto, a avaliação recai na cobrança de conceitos, exigindo algo mecanizado, em que o aluno repete o conteúdo ensinado por seu professor.

De acordo com o currículo, a avaliação caracteriza-se como:

[...] processo que objetiva explicitar o grau de compreensão da realidade, emergentes na construção do conceito. Isto se dará através de confronto de textos, trabalhos em grupos, produção de textos, a partir de determinados conceitos, elaboração de quadromural, experimentações etc (Paraná, 2003).

Nesse processo o confronto de ideias é considerado relevante, pois possui a finalidade de permitir que o aluno compreenda a realidade criticamente. Pontua-se, ainda, que as relações interpessoais dentro da sala de aula auxiliam na apropriação e assimilação dos conceitos trabalhados. Além do mais inclui o professor, uma vez que este profissional interage, participa e direciona o processo.

Findando a década de 90 foi aprovada, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PR), a deliberação de N.º 007/99 que se refere a normas gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio, no estado do Paraná.

De início, o documento apresenta, em seu primeiro capítulo, considerações referentes às avaliações, pontuando que é por meio delas que os professores interpretam os dados da aprendizagem dos alunos e de seu próprio trabalho, destacando que é uma ferramenta capaz de diagnosticar e melhorar o processo de aprendizagem.

Ao longo do texto, percebe-se que as avaliações permitem ter evidências sobre o desempenho dos alunos e que diferentes situações de aprendizagem devem ser consideradas; para tanto, deverá depender de instrumentos diversificados. Nesse sentido, não se pode ofertar avaliações isoladas em que os alunos tenham apenas uma única oportunidade de revelar o que aprendeu. Assemelha-se aos preceitos da LDB, quando propõe a avaliação contínua, cumulativa e permanente. Ressalta que cada aluno possui uma capacidade individual e que o desempenho próprio, as participações e a realização de tarefas devem ser considerados como avaliações. Desse modo, a todo momento eles são avaliados.

A Secretaria do Estado da Educação do Paraná, em 2008, publicou as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) para os diferentes componentes curriculares, documento responsável por apresentar normas para a educação do estado.

Ao tratar das avaliações, a DCE de Ciências pondera que é responsabilidade do professor avaliar e afirma que é por meio delas que ocorre a verificação da aprendizagem. Portanto, possuem caráter formador, permitindo informações sobre o desempenho real e orientando as possibilidades de mudanças futuras para alcançar uma aprendizagem satisfatória.

O documento ainda coloca questões relevantes que devem ser pensadas sobre o ato avaliativo. Nele é possível encontrar menções referentes a critérios avaliativos, instrumentos diversificados para possibilitar que os estudantes expressem seus conhecimentos de maneiras diferentes. Expressa que embora seja função do professor avaliar, as discussões sobre ela precisam envolver a escola, os alunos e responsáveis, pois só assim se alcança o verdadeiro objetivo desse ato: formar alunos.

É destacado que avaliar no Ensino de Ciências implica rever o processo de ensino e de aprendizagem para que o aluno consiga entender os conteúdos científicos, objeto de estudo da disciplina, e consiga aplicar em seu cotidiano, revelando que houve uma aprendizagem efetiva.

Já no ano de 2018, visando atender às exigências de prazo propostas pelo MEC, e objetivando implementar a BNCC, o estado do Paraná elaborou um currículo em regime colaborativo com os municípios, denominado de Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (RCP). Este

referencial considera o ato de avaliar como um momento que será feita uma análise dos processos de ensino e aprendizagem. Este momento é definidor de novas práticas e possibilidades, capaz de assegurar a aprendizagem.

O documento esclarece que a avaliação é realizada o tempo todo, uma vez que essa prática é inerente a nós. A todo momento o aluno é avaliado; porém, tais avaliações devem alinhar-se a um caráter formativo, conforme descrito:

Assim, o ato de avaliar, em seu contexto escolar [...] de forma contínua, pois acontece a todo o momento do processo de ensino do professor e da 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).

Com relação à avaliação nos ensinos fundamental e médio, o referencial mantém a afirmativa da avaliação formativa, ponderando que ela está acima do caráter quantitativo e classificatório. Assim, reafirma que é o caráter qualitativo que deve predominar para um acompanhamento contínuo e individual do aluno. No entanto, após a elaboração do Referencial Curricular do Paraná o estado percebeu a necessidade de elaborar um documento orientador, considerando as especificidades da rede estadual paranaense. Sendo assim, a SEED/PR, em parceria com os profissionais da rede de ensino estadual paranaense, elaborou o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).

O CREP objetiva complementar e ajustar o RCP, levando em conta a BNCC. No entanto, ele também apresenta sugestões e orientações referentes a conteúdos que fazem parte da realidade da nossa região. Esse instrumento elenca os conteúdos, as competências gerais específicas de cada um dos componentes curriculares, ou seja, cada disciplina possui um CREP específico, além de apresentar reflexões sobre metodologias e o processo avaliativo formativo dos alunos.

Com relação a esse último item, o CREP de Ciências compreende a avaliação como contínua, permanente e cumulativa, objetivando investigar e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, sempre considerando os aspectos qualitativos.

Além de auxiliar o professor a perceber as dificuldades e facilidades dos alunos, as avaliações permitem que os docentes consigam avaliar sua prática, buscando novas alternativas para ensinar (Paraná, 2021).

Segundo o mesmo documento, existem diversos instrumentos e técnicas avaliativas que podem ser utilizadas pelos professores. Nele são descritas três técnicas avaliativas, sendo elas a observação, autoavaliação e a realização de testes e provas.

O CREP também levanta discussões referentes à importância de preconizar a necessidade específica de cada aluno, atentando-se para um trabalho flexível que contemple variados instrumentos e questões diversificadas (Paraná, 2021).

Diante de todos esses documentos, buscando clarificar tais informações, observa-se, no Quadro 3, o percurso da compreensão do ato avaliativo no estado do Paraná.

Quadro 3 - Compreensão do ato avaliativo nos documentos norteadores do Paraná

Documentos norteadores da Educação do estado do Paraná	Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná	Deliberação N.º 007/99	Diretrizes Curriculares da Educação Básica	Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações	Currículo da Rede Estadual Paranaense
Ano de publicação	1990	1999	2008	2018	2021
Compreensão da Avaliação	Processo diagnóstico e contínuo	Avaliação contínua, cumulativa e permanente	Diagnosticar a aprendizagem	Formativa e contínua	Contínua, permanente e cumulativa
Finalidade do ato avaliativo	Qualificar a aprendizagem e o ensino	Diagnosticar e melhorar o processo de aprendizagem	Verificar a aprendizagem	Analisar os processos de ensino e aprendizagem	Investigar e melhorar o processo de aprendizagem

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar os documentos norteadores da União e do estado do Paraná sobre a educação, evidencia-se que apresentam perspectivas similares referentes à avaliação educacional, apontando as mesmas funcionalidades e propondo avaliações plenas, formativas, cumulativas, permanentes e qualitativas, com a utilização de diversos instrumentos, sendo necessário a utilização de diferentes recursos, com vistas a melhorar a qualidade do ato avaliativo.

Compreende-se a relevância da autonomia do professor que, ao olhar a realidade de suas turmas, decidirá qual caminho deverá percorrer. Por isso esse profissional precisa estar atento às individualidades, de modo a olhar as facilidades e dificuldades dos alunos.

Para tanto, o currículo não deve ser engessado, mas sim flexibilizado mediante às necessidades apresentadas.

Todavia, ao refletir sobre a realidade do processo avaliativo, em aspecto nacional, percebe-se a necessidade de mudanças, pois o que é proposto está longe de ser vivenciado em sala de aula.

Observa-se que os professores precisam de formação inicial e continuada que abordem e discutam o ato avaliativo educacional teoricamente e de forma prática, para assim viver o que os documentos oficiais e norteadores da educação propõem.

Em seguida, enunciaremos, na próxima subseção, a discussão referente à formação de professores e a importância dos cursos formativos para instrumentalizar esses profissionais, possibilitando reflexões, replanejamento e reorientação das ações, objetivos e critérios, visando uma melhoria na prática docente.

2.2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para se tornar professor de uma matéria específica, primeiramente é necessário ingressar em uma instituição de nível superior; preferencialmente¹ em cursos de licenciaturas. Esta primeira formação recebe o nome de formação inicial e se destina ao aprendizado dos conteúdos relacionados ao curso realizado.

Considerando a atuação na Educação Básica, após o término do curso o licenciado passa a ser considerado, efetivamente, professor, caso ele assuma a sala de aula ou alguma atividade relacionada ao contexto educacional. No entanto, quando este profissional continua estudando, realizando um curso, uma especialização, mestrado ou doutorado, dizemos que está em uma formação continuada/em serviço. Todavia, se ele não está atuando na profissão, mas ao término da graduação ingressa em algum curso relacionado à profissão docente, dizemos que está em formação continuada, já que não se encontra em sala de aula.

É curioso pensar na formação inicial de professores, pois o licenciando precisa se enxergar ora como aluno, ora como professor e essa mudança de perspectiva é, na maioria das vezes, difícil. Porém, tal processo é necessário; afinal, é neste momento que o aluno desenvolverá habilidades docentes, poderá analisar a prática partindo da visão do aluno e conseguirá experienciar a sala de aula nas duas perspectivas (Hammond, 2014).

Embora importante, essa formação vem, ao longo dos anos, recebendo muitas críticas, pois pesquisadores como Nóvoa (2017), Hammond (2014) e Shulman (2014) destacam que esse processo centraliza-se muito no conteúdo; o foco é que o licenciando saia do curso sabendo muito do conteúdo que ele irá ministrar no futuro para seus alunos.

Ao nos depararmos com uma matriz de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, por exemplo, podemos observar que, na grade de componentes curriculares, a maior parte das disciplinas destinadas ao ensino do conteúdo possuem uma carga horária reduzida, se comparadas às disciplinas de conteúdos específicos.

Já quando buscamos disciplinas voltadas para a discussão da avaliação quase não encontramos informações. Realizamos uma pesquisa, em

¹ Dizemos preferencialmente pelo fato de alguém que tenha feito um curso de bacharelado poder ministrar aulas no Ensino Superior e na falta de licenciados, bacharéis poderem trabalhar na Educação Básica.

novembro de 2022, nos cursos de Ciências Biológicas das Instituições de Educação Superior Estaduais do Paraná, com o objetivo de identificar quais abordam a temática de avaliação em suas grades. Nesta investigação ficou evidente que o espaço destinado para a avaliação é pequeno. Sua discussão, na maioria das vezes, se concentra em disciplinas como Didática, Estágio Supervisionado I e II, Instrumentação para o Ensino de Biologia e Ciências, Psicologia da Educação e Gestão Educacional, como evidenciado no Quadro 4.

Quadro 4: Disciplinas que abordam a temática avaliativa nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas nas Universidades Estaduais do Paraná

Universidades	Campus	Disciplina específica de avaliação	Nome da disciplina que aborda a temática
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Londrina	Não há	-
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	UEM – Sede	Não há	-
	UEM - EAD	Não há	Didática. Estágio Supervisionado I. Estágio Supervisionado II. Instrumentação para o Ensino de Biologia. Instrumentação para o Ensino de Ciências.
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	Bandeirantes - Luiz Meneghel	Não há	Metodologia do Ensino de Ciências. Metodologia do Ensino de Biologia. Prática do Ensino de Biologia.
	Cornélio Procópio	Não há	Metodologia do Ensino de Ciências. Metodologia do Ensino de Biologia.
	Jacarezinho	Não há	Didática das Ciências Naturais. Prática de Ensino de Ciências e Orientação para o Estágio em Ciências. Estágio Supervisionado Obrigatório em Biologia – Atividade Educativa.
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Uvaranas	Sim	Planejamento e Avaliação (dvs e aprf). Psicologia da educação. Didática. Gestão educacional.
Universidade Estadual do	Paranaguá	Não há	Sem acesso ao ementário.
	Paranavaí	Não há	Instrumentação para o Ensino de

Paraná (UNESPAR)			Ciências e Biologia.
	União da vitória	Não há	Didática para o Ensino de Ciências e Biologia I. Educação Especial Inclusiva.
Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO)	Cedeteg - Guarapuava	Não há	Didática. Instrumentação do Ensino de Ciências. Instrumentação do Ensino de Biologia. Metodologia e Planejamento para o Ensino Superior.
Universidade Estadual Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Cascavel	Não há	Didática de Ciências. Didática de Biologia.

Fonte: Dados da pesquisa.

Das sete universidades estaduais do Paraná, apenas em uma foi encontrada disciplina específica para o assunto, intitulada “Planejamento e Avaliação”, ministrada nas 3ª/4ª séries, totalizando 51 horas, porém se encaixa nas disciplinas de diversificação e aprofundamento, sendo ofertada de modo optativo, cabendo ao aluno a opção de escolha de cursar ou não.

Tal fato nos permite o seguinte raciocínio: para ensinar basta saber o conteúdo específico, pois como ensinar e como avaliar será aprendido com a prática. No entanto, a realidade é que saber o conteúdo é essencial, mas não é suficiente.

Diante desse contexto, pode-se suscitar a seguinte pergunta: Se saber o conteúdo específico não é tudo, o que, de fato, um professor precisa saber para ensinar? De acordo com Tardif (2014), para que o professor consiga ensinar ele precisará mobilizar quatro saberes, a fim de que seu aluno aprenda. Esses saberes relacionados à formação de um professor é nominado pelo autor como Saberes Docentes, ou seja, para ser um professor não basta somente reproduzir o conteúdo de sua disciplina; a função deste profissional não é ser um transmissor de conhecimento. A prática docente inclui diversos saberes provenientes da formação profissional, da disciplina, do currículo e das experiências (Tardif, 2014).

Para explicar cada um dos saberes, Tardif (2014) apresenta:

1. Saberes da formação profissional: relaciona-se com o saber científico, sendo este oriundo das universidades;
2. Saberes disciplinares: diz respeito aos saberes das disciplinas,

ou seja, relacionados ao conteúdo específico, por exemplo, Ciências, Biologia, Química, Matemática;

3. Saberes curriculares: refere-se ao saber do currículo, correspondendo aos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, planejamentos, avaliação, documentos norteadores, que o professor precisa aprender para aplicar em seu dia a dia;
4. Saberes experienciais: são os decorrentes das experiências vivenciadas pelo professor no contexto escolar.

Nesse sentido, compreendemos que uma boa formação integra o ensino dos quatro saberes apresentados acima, preparando professores para ensinarem com qualidade e serem bem-sucedidos em suas ações. Tardif clarifica em sua obra o que é preciso para ser um professor ideal:

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2014, p.39).

Para contribuir com a discussão, Gauthier (1998) também menciona sobre a necessidade de os professores mobilizarem saberes para ensinar e pontua que estes possuem a finalidade de construção de um arcabouço de conhecimento, sendo possível ao professor recorrer mediante a um contexto vivenciado no ensino: “Os saberes que são mobilizados pelos professores, formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (Gauthier *et al*, 1998, p.28).

De acordo com os autores citados, torna-se evidente que para ser um professor não basta saber, apenas, o conteúdo a ser ensinado; isso é fundamental, mas não o suficiente.

É de suma importância que os cursos de formação docente contemplem momentos teóricos da disciplina, das ciências da educação, mas também que apresentem momentos de trabalhos nas escolas, espaço onde os alunos poderão observar problemas e, conseqüentemente, levá-los para as universidades para que possam discutir, refletir e pesquisar.

Nada irá substituir o conhecimento da área que se estuda, mas o conhecimento que um professor de matemática necessita é distinto de um conhecimento que se espera de um especialista em Matemática. É um conhecimento que se pauta em compreender a disciplina, sua história, sua importância para a sociedade para formar um ser humano (Nóvoa, 2017).

Além do mais, algumas pesquisas apontam dados interessantes em consideração a isso, evidenciando que os docentes que tem um conhecimento maior sobre o ensino e a aprendizagem alcançam melhores resultados com seus alunos. Em contraponto, aqueles que priorizam apenas o conteúdo apresentam efeitos positivos até um certo ponto, pois a relação conteúdo e desempenho dos alunos é curvilínea, ou seja, é crescente até um momento, depois estaciona (Hammond, 2014).

Deste modo, para ser um professor não basta saber somente o conteúdo a ser ensinado ou ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e tampouco cultura. Ao acreditar e disseminar estas ideias, é o mesmo que admitir que ser professor é um “ofício sem saberes”, enquanto que a realidade é que esta profissão se pauta em um conjunto de saberes e conhecimentos importantes e fundamentais para a execução da prática docente (Gauthier, 1998).

Além do mais, outro ponto a ser discutido é a questão referente ao enfrentamento de um processo de desprofissionalização. A profissão docente vem sofrendo com ataques às instituições de ensino que ofertam formação docente, níveis salariais baixos, condições precárias de trabalho nas escolas, intensificação do trabalho mediante às burocracias e atividades de controle (Nóvoa, 2017).

Outra prática comum que auxilia neste desprestígio é acreditar que conseguir ingressar em um curso de formação docente é mais fácil. Então, se um aluno não consegue cursar outro curso de graduação, seja por condições financeiras ou por ser um curso com alta concorrência, a melhor opção é seguir os estudos mesmo que seja para ser professor; algo como última opção, melhor que nada.

Isso nos dá uma sensação de que ser professor é fácil, não é necessário estudar muito e não é cansativo; afinal, ao término do curso você só dará aulas. Tais expressões corriqueiras reduzem a profissão.

Ainda discutindo a pauta da desvalorização da profissão docente, Nóvoa (2017) pontua que cursos de licenciaturas costumam não valorizar a formação de professores e, por isso, se tornam bacharelados disfarçados. O autor

também enfatiza a necessidade de os professores agirem e pensarem como tal. Nesta mesma perspectiva, Shulman (2005a, 2005b, 2005c) aponta que há três aprendizagens para a profissão: a primeira é a aprendizagem cognitiva, na qual o professor aprende a pensar e a compreender a profissão; a segunda é a aprendizagem prática, que evidencia o agir como um professor, e; por último, aprendizagem moral, que se destina ao aprendizado da ação responsável. Portanto, é interessante o contato dos alunos em formação inicial com profissionais mais experientes, pois isso permitirá uma troca de ideias sobre a realidade da profissão que auxiliará o novo profissional.

Nóvoa (2017) revela que é importante haver diálogo. As informações precisam transitar entre as universidades e os professores em atuação. As universidades têm muito a contribuir com as escolas da rede e os professores com suas vivências, experiências de boas ou más práticas, têm muito a auxiliar as universidades.

Sabemos que os professores adquirem, ao longo das carreiras profissionais, os seus modos de ensinar, de abordar determinado conteúdo, de realizar suas atividades. Sendo assim, entendemos que isso precisa ser compartilhado, levado adiante para que mais profissionais tenham acesso e saibam como os outros colegas de profissão realizam as atividades.

Ao olharmos a educação brasileira, nesses últimos anos, observamos que ela vem passando por reformulações. São novas perspectivas, novas tecnologias, novos documentos orientadores, que visam direcionar o ensino brasileiro, ou seja, são muitas novidades que acabam por trazer insegurança ao professor sobre o que é necessário ensinar e como ele deve ensinar (Carvalho, 2017).

Com todas essas mudanças no cenário educacional, surgem novas palavras, novos termos, conceitos e significados e, para tanto, se faz necessário a abordagem do novo em cursos de formação de professores, seja formação inicial ou continuada (Carvalho, 2017).

Nesse espaço formativo, não basta redefinir palavras; é fundamental inseri-las e contextualizá-las no conteúdo e nas atividades que os professores vão administrar, é necessário configurar sentido, significado a essas novidades; sendo assim, os cursos formativos viabilizam momentos de aprendizagem e aplicação da teoria em atividades e discussões (Carvalho, 2017).

Diante desse contexto, abordando a temática da formação docente, ressaltamos que esta pesquisa empreenderá um curso formativo sobre a Axiologia Relacional Pedagógica e Avaliação aos professores que atuam na profissão. Neste sentido, como já destacado anteriormente, chamamos este tipo de formação de formação continuada/em serviço, mas daqui em diante utilizaremos o termo “formação continuada”.

Os cursos ofertam momentos formativos que podem auxiliar e aproximar os professores da academia e das produções científicas, por meio de discussões teóricas articuladas à prática, que evidenciem a estes profissionais como é possível inserir os conceitos teórico-metodológicos no dia a dia da sala de aula de forma didática.

Para tanto, como forma de justificar a relevância de promover um curso formativo para professores, destacamos que Nóvoa (2017) evidencia a necessidade de valorizar o que ele chama de *continuum* profissional, apontando a importância da formação continuada. Sendo assim, os professores precisam estar em constante aprendizado.

Na próxima seção conheceremos o aporte metodológico da pesquisa para compreender como se desenvolverá este processo analítico e depois conhecermos a estrutura e o funcionamento do curso formativo.

3 APORTE METODOLÓGICO

Nesta seção é apresentado o aporte metodológico que utilizamos para a obtenção e análise dos dados coletados na aplicação do Produto Educacional, iniciando com a apresentação da natureza da pesquisa na subseção 3.1; já na subseção 3.2, evidencia-se o referencial de cursos de formação continuada, na 3.3, aborda-se o referencial analítico, em seguida na 3.4 é apresentado o perfil das participantes da pesquisa e por último na 3.5 a organização e codificação dos dados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta dissertação segue os princípios de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este tipo de pesquisa relaciona-se com dados descritivos por decorrência do contato direto mantido entre o pesquisador e o material investigado. A pesquisa qualitativa trata-se de uma visão descritiva. Além do mais, os dados são revelados por meio de produções textuais, imagens ou discursos, não importando números, que tendem a uma visão quantitativa.

Os dados passíveis da abordagem qualitativa são os documentos pessoais ou oficiais, fotografias, vídeos e transcrições de entrevistas ou relatos. Nesta abordagem os investigadores possuem o cuidado de respeitar a maneira que os dados foram transcritos ou registrados (Bogdan; Biklen, 1994).

Segundo Flick (2013), nas pesquisas qualitativas prevalecem questionamentos abertos, possibilitando aos participantes da pesquisa responderem com suas próprias palavras. Dessa forma, os pesquisadores lidam com dados provenientes das histórias de vida dos entrevistados.

É esperado que os participantes contribuam com a pesquisa, uma vez que é por meio deles que surgirão os dados a serem analisados. Por isso, se faz necessário que eles apresentem suas visões, experiências e situações reais de vida, relacionadas com a temática pesquisada. Esse compartilhamento espontâneo de informações possibilita ao participante se envolver e experienciar a pesquisa (Flick, 2013). Além do mais, para a construção da fundamentação teórica utilizou-se a pesquisa bibliográfica com a finalidade de conhecer a temática pesquisada. Dessa forma é possível compreender quais são os autores que investigam sobre o tema e

quais as principais limitações encontradas nos trabalhos já publicados.

É esclarecido por Fonseca (2002) que a pesquisa bibliográfica acontece a partir de um levantamento dos referenciais já publicados, podendo ser livros, artigos científicos, arquivos eletrônicos. O autor pontua, ainda, que os trabalhos científicos iniciam-se por meio de pesquisa bibliográfica, pois ela permite ao pesquisador conhecer o que já foi estudado e analisado sobre o assunto.

3.2 CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Essa pesquisa, dentre os seus objetivos, visou elaborar e aplicar um curso de formação docente com vistas a contribuir com a prática avaliativa dos participantes e, quiçá, minimizar as fragilidades encontradas no ato avaliativo.

O referido curso é parte integrante desta Dissertação, desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Ensino – PPGEN/UENP. Por ser de modalidade profissional, ele precisa atender a uma demanda social real e, neste sentido, por pertencer à área de Ensino, entendemos a necessidade de contribuir para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem; especialmente em relação à avaliação educacional.

Os Mestrados Profissionais (MP) exigem que os mestrandos elaborem e implementem Produtos Educacionais (PE), acompanhados das dissertações que dão sustentação teórico-metodológica, propondo-se a responder à questão de pesquisa proveniente da prática profissional.

Ao analisar a Ficha de Avaliação da área de Ensino apresentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), observamos que é apresentada uma lista categorizando o que eles consideram como PE e na segunda categoria encontra-se o Curso de Formação Profissional, que se refere a uma atividade de capacitação criada ou organizada, cursos, oficinas, entre outros. Posto isso, a nossa proposta se enquadra nessa categoria por se tratar de um curso. Todavia, fomos buscar documentos que nos orientassem para definir esse formato “curso”.

Realizando a leitura da resolução 029/2011, da UENP, que regulamenta as ações extensionistas da universidade, um curso pode ser definido como uma ação pedagógica, podendo esta ser teórica ou prática, cujo seu acontecimento se dá na modalidade presencial ou a distância, com carga horária de,

no mínimo, oito horas. Essa ação deve ser planejada, organizada e contar com estabelecimento de critérios avaliativos definidos.

Por atender aos requisitos da CAPES e da Universidade na qual essa pesquisa está inserida, o PE envolve um curso formativo para professores atuantes na rede municipal de ensino – anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente importa pontuar que os dados dessa pesquisa foram obtidos por meio de atividades propostas ao longo do curso formativo, como por exemplo a avaliação diagnóstica, avaliação final e a elaboração de uma atividade avaliativa.

Após o período de coleta, as respostas expressas pelos professores participantes da pesquisa na avaliação diagnóstica e na final, foram analisadas mediante ao instrumento analítico-axiológico de Lucas (2014), pois ele permite compreender os possíveis valores emitidos, bem como as relações presentes nos juízos valorativos apresentados por eles sobre as temáticas discutidas durante o curso.

Importa rememorar que de acordo com esse instrumento, há elementos fundamentais, como o objeto valioso, o sujeito que valora, a emissão do juízo de valor, sendo que esta decorre do estabelecimento de uma relação.

Lucas (2014) esclarece que ao tratar de uma entrevista, o objeto valioso será o tema central dos questionamentos e o sujeito que valora, nesse caso, serão os participantes entrevistados. Já o juízo de valor é a valoração emitida pelo sujeito que valora. De modo geral, é a resposta dada pelo entrevistado referente ao questionamento realizado pelo entrevistador (Lucas, 2014).

Para fornecer respostas às perguntas, o entrevistado (sujeito que valora) precisa refletir sobre a temática que envolve o questionamento a partir de uma relação que ele estabelece com a mesma.

Para exemplificar essas informações, o Quadro 5 apresenta a primeira questão da avaliação diagnóstica e final, levando em conta os aspectos dessa pesquisa.

Quadro 5 - Elementos constituintes da valoração

Estabelecimento de uma relação

1ª Questão valorativa da AD e AF: O que você entende por avaliação educacional?		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Percepção que o professor possui de avaliação	Participante Professor (P)	Valor expresso a respeito do objeto valioso (Cerne da resposta)

Fonte: Dados da pesquisa, adaptado de Lucas (2014).

Seguindo o que está proposto no quadro acima é possível observar que o sujeito que valora inclui o professor participante da formação, o objeto valioso é a essência da questão, que neste caso diz respeito à percepção dos professores sobre a avaliação, e a resposta recebe o nome de juízo de valor. Essa resposta resulta de reflexões, valores e, principalmente, da relação que o participante mantém com o processo avaliativo.

Desse modo, ao ler os questionamentos buscamos encontrar o tema central de cada um, identificávamos o participante que estava respondendo e seu juízo de valor, alocando, assim, cada elemento em sua coluna correspondente.

No entanto, para analisar os dados provenientes da atividade avaliativa elaborada no quinto encontro o padrão para análise foi diferente, pois buscou-se identificar se os conceitos de avaliação, tipologias avaliativas e de conteúdos, trabalhados na formação, haviam sido compreendidos e, portanto, aplicados nesta atividade prática de avaliação.

3.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de seis professoras, todas atuantes em uma mesma instituição de ensino, sendo que duas delas também lecionavam em outras escolas no período matutino. Já no que diz respeito à experiência docente, variava entre 6 e 17 anos de carreira.

No ano de 2023 cinco professoras estavam como regentes, ministrando aulas para as turmas do 1º ao 4º ano, e apenas uma atuante como auxiliar de alfabetização para os 1º e 2º anos.

Com relação à moradia, quatro professoras estão endereçadas no mesmo município da escola em que trabalham e as demais residem em uma cidade próxima da região.

Vale ressaltar que todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D), que foi lido e explicado no 1º encontro.

Após o período de aplicação do produto, todas as atividades realizadas foram submetidas à análise, para isso precisaram ser organizadas e codificadas, processos apresentados a seguir.

3.5 ORGANIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO DOS DADOS

Para apresentação da análise dos dados obtidos nesse período de aplicação do Produto Educacional, visando garantir o anonimato das participantes, fazendo valer todos os seus direitos nessa pesquisa, as professoras foram codificadas com a letra P, pois representa a palavra participante. Todavia, para ordenar as respostas expressas por elas para os diferentes questionamentos, a letra P foi acompanhada de um número natural, constituindo as siglas P1, P2, P3, ... P6.

Inicialmente foi analisada a primeira avaliação proposta aos participantes no primeiro encontro, denominada de avaliação diagnóstica² (AD), e em sequência a última avaliação realizada no último encontro, denominada de avaliação final³ (AF), ambas compostas por sete questões, codificadas em Q1, Q2, Q3...Q7.

Importa clarificar que ambas as avaliações eram constituídas dos mesmos sete questionamentos. Sendo assim, a AF era uma retomada das questões abordadas na AD, porém, como já mencionado, foram administradas em momentos diferentes.

Todas as respostas, denominadas de valorações, foram alocadas no instrumento analítico-axiológico de Lucas (2014) e conforme foram expressas, respeitando a ordem das participantes, também receberam uma codificação: V1, V2, V3 e assim sucessivamente.

Para exemplificar, digamos que na avaliação diagnóstica a participante 1 expressou o primeiro valor para a primeira questão. Então, apresentaremos essa informação da seguinte forma: (AD, P1, V1, Q1).

² A avaliação diagnóstica está presente no Apêndice E.

³ A avaliação final está presente no Apêndice F.

Antecipadamente, informamos que a P6 não realizou a AD, pois começou a frequentar o curso formativo a partir do terceiro encontro.

Vale ressaltar que na seção 7 que trata da análise de dados, após essas informações mencionadas anteriormente serem apresentadas em um quadro valorativo, é exposto um quadro referente as mobilizações dos valores, levando em comparação as respostas fornecidas pelas participantes em AD e AF.

Na sequência, a estrutura e o funcionamento do produto serão apresentados.

4 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pertence à linha de pesquisa Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN/UENP), que preconiza estudos relacionados à formação de professores.

De acordo com seu caráter, se enquadra na segunda categoria estabelecida pela CAPES “PTT2 - Curso de formação profissional - atividade de capacitação criada e organizada, cursos, oficinas, entre outros”, que trata dos cursos de formação profissional, conforme os tipos de Produtos técnicos-tecnológicos destacados na Ficha de Avaliação da Área de Ensino.

O curso formativo foi destinado a professores de uma escola de Ensino Fundamental – anos iniciais, localizada em um município do norte do Paraná. Sendo assim, considerando o contexto de aplicação, trata-se de um curso de formação continuada.

Mediante à temática de estudo, a pesquisa possuiu a finalidade de investigar quais valores relacionais poderiam ser evidenciados por professores que ensinam Ciências.

A carga horária total do curso foi de 40h, sendo que 20h foram presenciais e 20h voltadas às leituras e realização de atividades extraclasse.

Para o desenvolvimento das atividades propostas, foram utilizados uma sala de aula, disponibilizada pela escola na qual o Produto Educacional foi ofertado, quadro de giz, retroprojetor multimídia, um computador, caixa de som, papéis sulfite, textos impressos. Além do mais, foi realizado um diário de bordo da implementação que contém a transcrição dos acontecimentos registrados em cada encontro. Essa descrição integra a sexta seção, intitulada Relato da Aplicação do Produto Educacional

4.1 ESTRUTURA DO CURSO FORMATIVO

O curso apresenta-se estruturado em sete encontros, organizados didaticamente em momentos presenciais, com explanações teóricas, reflexões, discussões, realização de atividades e apresenta, também, períodos de atividades extraclasse com leitura e análise de referenciais pertinentes à temática. Os

encontros aconteceram uma vez por semana.

Inicialmente a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria de Educação do município para uma conversa e pedido de divulgação; além do mais, foi postado nas redes sociais um panfleto com as informações do curso (Apêndice A) e um formulário para realização da inscrição (Apêndice B).

No total foram ofertadas 25 vagas e 20 inscrições foram efetivadas, porém compareceram, no primeiro encontro, 8 participantes e somente 6 participaram até o final do curso.

Antecipadamente, para a divulgação dos formulários referente a cada encontro, foi necessária a criação de uma sala virtual por meio do *Google Classroom*, sendo esta intitulada “Curso Formativo - Avaliação e Axiologia: Formação para professores que ensinam Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Apêndice C).

No Quadro 6 estão dispostas a organização dos encontros e a carga horária total do curso formativo.

Quadro 6 – Cronograma geral do curso formativo

Encontros		Objetivo	P	E-C
1º	Conhecendo o cronograma do curso formativo.	Apresentar o funcionamento do curso e conhecer os participantes.	3h	3h
2º	Compreendendo a Avaliação Educacional.	Evidenciar o ato avaliativo, diferenciando os tipos, finalidades e momentos de ação das avaliações, a fim de que compreendam sobre a temática.	3h	3h
3º	Retomando e praticando.	Revisar conceitos e assuntos trabalhados nos encontros anteriores.	3h	3h
4º	Axiologia Relacional Pedagógica.	Explicar sobre a Axiologia e a ARP, a fim de que compreendam o conceito e identifiquem em situações de sala de aula que tais referenciais estão presentes.	3h	3h
5º	Praticando a Avaliação...	Oportunizar reflexão sobre planejamento, elaboração de objetivos, critérios e escolha do instrumento avaliativo, promovendo a socialização e interação dos participantes.	3h	3h
6º	Praticar, repensar e discutir a avaliação	Propiciar um momento de avaliação das produções realizadas pelos colegas, levando em consideração os referenciais discutidos	3h	3h

		nos encontros.		
7º	Repensar e discutir...	Retomar os conteúdos trabalhados por meio da construção de uma linha do tempo, possibilitando reflexões e trocas de experiências.	2h	2h
Carga horária total do curso			40h	

Fonte: Dados da pesquisa.

Na próxima seção apresentaremos a organização de cada encontro, bem como suas respectivas atividades.⁴

⁴ A letra P significa encontros presenciais e E-C representa atividades extraclases.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional desenvolvido a partir desta pesquisa de dissertação, compreende um curso de formação voltado a professores dos anos iniciais envolvendo as temáticas de Avaliação Educacional e Axiologia Relacional Pedagógica, intitulada “Avaliação e Axiologia: formação para professores que ensinam Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental”.

Para ser implementada, a pesquisa foi aprovada na Plataforma Brasil por meio do parecer consubstanciado, sob o número 5.104.732.

O Produto Educacional elaborado neste Trabalho de Conclusão de Curso, encontra-se disponível em <<http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino>>.

Para maiores informações, contacte a autora pelo e-mail: milena.sacardo19@gmail.com.

5.1 ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O primeiro encontro está intitulado como “Conhecendo o cronograma do curso formativo”. Neste primeiro momento é apresentada a estrutura do curso e as percepções dos participantes com relação ao ato avaliativo são investigadas, como apresenta o Quadro 7.

Quadro 7 - 1º encontro – Conhecendo o cronograma do curso formativo

Objetivo geral: Apresentar o funcionamento do curso e conhecer os participantes.		
Encontro	Objetivos específicos	Procedimentos
1º encontro	Receber os participantes e agradecer a presença e disponibilidade de todos.	Acolhida.
	Promover um momento de diálogo, conhecimento e autorreflexão.	Dinâmica – De quem estou falando?
	Apresentar as datas dos encontros aos participantes e verificar possíveis ajustes.	Apresentar o cronograma.
	Explicar a importância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).	Entrega do TCLE para leitura e assinatura.
	Identificar as impressões que estes profissionais possuem com relação a suas práticas avaliativas e a avaliação de seus alunos.	Avaliação diagnóstica.
	Evidenciar esta tipologia avaliativa.	Comentários sobre a avaliação diagnóstica.
	Investigar a qualidade da aprendizagem, permitindo que os participantes tenham momentos	Autoavaliação orientada – percepções sobre minhas aprendizagens.

	reflexivos sobre suas próprias compreensões e aprendizagens.	
Carga horária do encontro:		3h

Fonte: Dados da pesquisa.

Já o 2º encontro – Compreendendo a avaliação educacional, se refere à prática avaliativa, tratando do conceito de avaliação e sua diferença com os exames e tipologias, baseando-se em autores que discutem a temática. No Quadro 8 é possível observar as atividades propostas.

Quadro 8 - 2º encontro – Compreendendo a Avaliação Educacional

Objetivo geral: Evidenciar o ato avaliativo, diferenciando os tipos, finalidades e momentos de ação das avaliações, a fim de que compreendam sobre a temática.		
Encontro	Objetivos específicos	Procedimentos
2º encontro	Abordar alguns aspectos citados na avaliação diagnóstica realizada no encontro anterior.	Feedback oral.
	Refletir sobre o contexto avaliativo, considerando alguns questionamentos (O que passamos enquanto alunos? Submetemos os nossos alunos a situações parecidas?).	Roda de conversa: “O que vivenciamos e praticamos em sala de aula?”.
	Refletir sobre as atitudes praticadas em sala de aula em um dia de prova.	Professor, o que acontece em dia de prova? - Dinâmica do <i>post-it</i> . Leitura da <i>Ratio Studiorum</i> .
	Apresentar as considerações dos autores Luckesi e Hadji sobre o ato avaliativo e diferenciar os conteúdos trabalhados, de acordo com sua tipologia.	O que é avaliar? O que praticamos em sala de aula? Quais os tipos de avaliação? Durante este momento será apresentado o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=v4OBdYhiX9A (depoimento de Lee Schulman no seminário "Desenvolvimento de Docentes" Insper) e https://www.youtube.com/watch?v=gW6Ti99KaOQ&t=49s (Avaliação da Aprendizagem - Cipriano Luckesi - Parte 01).
	Investigar se os conceitos explicados durante o encontro foram compreendidos.	Dinâmica “retire uma bala” para a retomada de conteúdo.
	Investigar a qualidade da aprendizagem, permitindo que os participantes tenham momentos reflexivos sobre suas próprias compreensões e aprendizagens.	Autoavaliação orientada – percepções sobre minhas aprendizagens.
Carga horária do encontro:		3h

Fonte: Dados da pesquisa.

Denominado de “Retomando e praticando”, o terceiro encontro objetiva retomar os conceitos estudados no encontro anterior. Visando um aprofundamento e apropriação do conteúdo, atividades são desenvolvidas, como

apresenta o Quadro 9.

Quadro 9 - 3º encontro – Retomando e praticando

Objetivo geral: Revisar conceitos e assuntos trabalhados nos encontros anteriores.		
Encontro	Objetivos específicos	Procedimentos
3º encontro	Aprofundar os conteúdos referentes ao conceito, tipologias e conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais (factual).	Dinâmica com grupos homogêneos e heterogêneos, socializando informações.
	Promover um momento de conversa para troca das informações discutidas no grupo homogêneo.	Anotações sobre aspectos importantes de cada tipologia (grupos heterogêneos). Discussão sobre a relação das tipologias de conteúdos com a temática avaliativa.
	Identificar os conceitos trabalhados no encontro anterior e nos grupos homogêneos e heterogêneos.	Refletindo o instrumento avaliativo “prova de Ciências”, elaborada pelo próprio participante.
	Avaliar a qualidade da aprendizagem, permitindo que os participantes tenham momentos reflexivos sobre suas próprias compreensões e aprendizagens.	Autoavaliação orientada – percepções sobre minhas aprendizagens.
Carga horária do encontro:		3h

Fonte: Dados da pesquisa.

O quarto encontro, evidenciado no Quadro 10, destina-se a trabalhar questões valorativas que permeiam o contexto avaliativo. Sendo assim, a Axiologia Relacional Pedagógica é discutida.

Quadro 10 - 4º encontro – Axiologia Relacional Pedagógica

Objetivo geral: Explicar sobre a Axiologia e a ARP, a fim de que compreendam o conceito e identifiquem em situações de sala de aula que tais referenciais estão presentes.		
Encontro	Objetivos específicos	Procedimentos
4º encontro	Refletir sobre situações que acontecem com frequência em sala de aula.	Dinâmica – o que você faria?
	Apresentar o conteúdo sobre a Axiologia e a Axiologia Relacional Pedagógica e sua relação com a Avaliação Educacional.	O que é a Axiologia?
	Repensar algumas atitudes e posturas, percebendo que as relações estabelecidas com os alunos influenciam nas tomadas de decisões.	Estereótipos e projeções.
	Discutir o que o professor precisa saber fazer.	O que saber para avaliar? Carvalho e Gil - Pérez – Capítulo 8.
	Avaliar a qualidade da aprendizagem, permitindo que os participantes tenham momentos reflexivos sobre suas próprias compreensões e aprendizagens.	Autoavaliação orientada – percepções sobre minhas aprendizagens.
Carga horária do encontro:		3h

Fonte: Dados da pesquisa.

No quinto encontro, os participantes são motivados a elaborarem uma avaliação considerando critérios avaliativos, tipos de avaliações, ou seja, colocam em prática os conceitos explicados durante o curso; por isso está denominado de “Praticando a avaliação”. No Quadro 11, observam-se as atividades desenvolvidas.

Quadro 11 - 5º encontro – Praticando a Avaliação...

Objetivo geral: Oportunizar reflexão sobre planejamento, elaboração de objetivos e critérios e escolha do instrumento avaliativo, promovendo a socialização e interação dos participantes.		
Encontro	Objetivos específicos	Procedimentos
5º encontro	Retomar aspectos importantes discutidos durante os encontros anteriores.	Retomada de conteúdo e objetivos.
	Elaborar critérios para auxiliar na correção das atividades.	Estabelecendo critérios para correção.
	Investigar se os assuntos discutidos nos encontros anteriores foram compreendidos.	Atividade avaliativa – produzindo uma avaliação.
	Avaliar a qualidade da aprendizagem, permitindo que os participantes tenham momentos reflexivos sobre suas próprias compreensões e aprendizagens.	Autoavaliação orientada – percepções sobre minhas aprendizagens.
Carga horária do encontro:		3h

Fonte: Dados da pesquisa.

O penúltimo encontro, “Praticar, repensar e discutir a avaliação”, é marcado por momentos de reflexão sobre as decisões tomadas no encontro anterior. Além do mais, praticam a avaliação, mais uma vez, por meio da avaliação pelos pares, momento em que avaliam as produções dos demais colegas, evidenciando, também, a perspectiva axiológica. Esse encontro encontra-se detalhado no Quadro 12.

Quadro 12 - 6º encontro – Praticar, repensar e discutir a avaliação...

Objetivo geral: Oportunizar reflexão sobre planejamento, elaboração de objetivos e critérios e escolha do instrumento avaliativo, promovendo a socialização e interação dos participantes.		
Encontro	Objetivos específicos	Procedimentos
6º encontro	Propiciar um momento que os participantes possam expor suas escolhas de elaboração da avaliação.	Repensando a avaliação – da elaboração à correção.
	Promover um momento de reflexão e valoração sobre as produções.	Atividade avaliativa – Avaliação por pares.
	Destacar o papel do professor e importância da avaliação.	Roda de conversa.
	Avaliar a qualidade da aprendizagem, permitindo que os participantes tenham momentos reflexivos sobre suas	Autoavaliação – percepções sobre minhas

	próprias compreensões e aprendizagens.	aprendizagens.
Carga horária do encontro:	3h	

Fonte: Dados da pesquisa.

Por último, o Quadro 13 apresenta o sétimo encontro, “Repensar e discutir”, que se destina a realizar uma retrospectiva dos assuntos estudados nos encontros anteriores. Neste momento os participantes podem relatar suas impressões sobre os assuntos discutidos e atividades realizadas; além do mais, trocam ideias a respeito do que podem mudar na prática docente, evidenciando o que consideraram positivo e negativo no curso.

Quadro 13 - 7º encontro – Repensar e discutir...

Encontro	Objetivos específicos	Procedimentos
7º encontro	Realizar uma retrospectiva dos assuntos abordados durante a formação, promovendo uma reflexão sobre avaliação e as relações existentes no ato valorativo.	Retomando os encontros anteriores – Construindo a nossa linha do tempo.
	Identificar as impressões que estes profissionais possuem com relação a suas práticas avaliativas e à avaliação de seus alunos após as discussões do curso formativo.	Avaliação diagnóstica final.
	Evidenciar os objetivos alcançados durante o curso.	Roda de conversa - E agora? O que muda?
	Avaliar a qualidade da aprendizagem, permitindo que os participantes tenham momentos reflexivos sobre suas próprias compreensões e aprendizagens.	Autoavaliação – percepções sobre minhas aprendizagens.
	Identificar aspectos positivos e negativos do curso formativo.	Avaliação do curso formativo.
	Agradecer e finalizar o curso.	Encerramento do curso.
Carga horária do encontro:	2h	

Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, a próxima seção apresenta o relato de aplicação do curso formativo, descrevendo os acontecimentos e as atividades realizadas.

6 RELATO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção são apresentados os relatos da implementação do Produto Educacional. Cada subseção destina-se a explicar um encontro específico do curso formativo.

6.1 CONHECENDO O CRONOGRAMA DO CURSO FORMATIVO - 1º ENCONTRO

O primeiro encontro aconteceu no dia 23 de agosto de 2023 (quarta-feira), com início às 17h25. Compareceram 7 (sete) professoras, de um total de 20 inscrições. Em seguida foi realizada a apresentação da pesquisadora e entregue para cada participante um papel para que elas pudessem se apresentar por meio da dinâmica “De quem estou falando?”.

Esta atividade objetivava promover uma autorreflexão, uma vez que era preciso escrever informações sob a própria ótica; sendo assim, era necessária uma autoavaliação. A maioria das professoras já se conheciam; então, conforme a pesquisadora realizava a leitura das informações, as participantes tentavam adivinhar à qual pertenciam as qualidades ou defeitos mencionados.

A dinâmica possibilitou observar que nem tudo que foi elencado pelas participantes era perceptível para suas colegas de profissão, ou seja, permitiu refletir que o modo como nos autoavaliamos, pode ser diferente da avaliação realizada por outras pessoas.

Em seguida, a pesquisadora evidenciou que a avaliação está presente no cotidiano de todos e que avaliar e ser avaliado são ações que acontecem o tempo todo.

Posteriormente, foi entregue o TCLE (Apêndice D) para todas as participantes e a leitura iniciada pela pesquisadora. Após o término, foi perguntado se havia alguma dúvida referente ao termo e solicitado a assinatura de todas.

Na sequência, as datas para os demais encontros foram definidas, o formulário para realização da autoavaliação foi liberado via *WhatsApp* e o encontro foi finalizado.

6.2 COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL - 2º ENCONTRO

Este encontro aconteceu em 30 de agosto de 2023 (quarta-feira), iniciou às 17h20 e contou com a presença de cinco participantes.

Inicialmente foi realizada uma roda de conversa para discutir sobre como eram as avaliações escolares na época em que as participantes eram alunas, levando em consideração os diferentes níveis de ensino.

No geral, foi evidenciado que as avaliações eram “tradicionais”, ou seja, exigiam lápis e papel, cujo instrumento avaliativo era as denominadas provas e compreendiam questões que exigiam respostas perfeitas.

Sendo assim, as participantes revelaram, ainda, que seus professores passavam perguntas que constituía de um questionário, cujas respostas eram passadas prontas e, para o dia da prova, era necessário decorar as respostas, pois elas deveriam estar iguais às que o professor havia passado.

Nesse sentido, observa-se que estas professoras participantes eram submetidas a exames como esclarece Luckesi (2018), pois o objetivo destas atividades era apenas conferir uma nota, classificando os alunos, uma vez que ao cobrar respostas prontas na qual os alunos precisavam memorizar, não se objetivava compreender seus aprendizados.

Ao serem questionadas se os próprios alunos eram submetidos a situações parecidas às vivenciadas por elas, as participantes responderam de modo afirmativo, esclarecendo que algumas vezes tendem a agir de modo semelhante aos seus antigos professores.

Uma das participantes contou uma situação que havia acontecido em sua sala de aula com um determinado conteúdo que ela considerava difícil para explicar. Como ela já havia explicado diversas vezes de maneiras diferentes e percebeu que seus alunos não estavam entendendo, ela os auxiliou a encontrarem as respostas no texto que falava sobre o assunto.

Foi ponderado pela mesma que certas situações acontecem dependendo de como o professor e os alunos estão naquele dia e, por isso, às vezes são reproduzidas práticas vivenciadas na época da escola. Sendo assim, é possível compreender que diferentes contextos influenciam na dinâmica da sala de aula.

Além disso, quando questionadas sobre como avaliavam seus alunos a maioria respondeu que a avaliação acontecia mediante às provas, porém também utilizavam atividades e retomadas orais para compor o processo avaliativo. Apenas uma respondeu que avaliava oralmente e por meio de observações, pois seus alunos ainda estavam sendo alfabetizados.

Finalizando este momento, foi entregue às participantes alguns *post-its* e solicitado que elas escrevessem o que acontecia e quais comandos eram ditos em um dia de prova. Em seguida elas colaram no quadro os *post-its* e a pesquisadora realizou a leitura em voz alta.

A pesquisadora projetou e fez a leitura da *Ratio Studiorum*, documento elaborado pelos Jesuítas que apresentava as regras para as provas escritas. Após a leitura, foi perguntado para as participantes se elas sabiam de quando era o referido documento e foi respondido que elas não sabiam, mas suspeitavam que era um pouco antigo, pois as palavras utilizadas eram diferentes das atuais, mas quando apresentada a data do documento elas se surpreenderam, pois muitas regras são praticadas ainda hoje, mesmo tendo passado cerca de 400 anos.

Na sequência, o conteúdo programado foi explanado, evidenciando a diferença entre exame e avaliação, as tipologias avaliativas propostas por Hadji (2001).

Levando em consideração que o conteúdo demandava muitas informações, após a explicação foi realizada uma retomada utilizando o recurso “sacola da retomada”. Nela havia balas com perguntas sobre o assunto e cada participante retirou duas balas.

As questões foram respondidas corretamente. Quando as participantes esqueciam alguma terminologia ou nomes de autores, as outras auxiliavam na construção das respostas.

Para finalizar o encontro, foi solicitado que elas preenchessem o formulário da autoavaliação.

6.3 RETOMANDO E PRATICANDO - 3º ENCONTRO

O encontro aconteceu na data do dia 05 de setembro de 2023 (terça-feira), iniciou às 17h20, contando com a presença da professora orientadora desta pesquisa e de seis participantes.

Inicialmente foi realizada uma retomada oral do conteúdo abordado no encontro anterior; em seguida foi solicitado que as participantes formassem duplas para a leitura e destaque das partes importantes de fragmentos do oitavo capítulo do livro de Zabala (1998).

Importante salientar que cada dupla ficou incumbida de ler uma das tipologias do autor. Sendo assim, caracterizou-se a formação dos grupos homogêneos.

Após alguns minutos, foi pedido para as professoras que se organizassem em trios, de modo que cada um deles estivesse composto de uma integrante que havia recebido a tipologia de conteúdo atitudinal, uma que havia discutido o conteúdo procedimental e a outra o conteúdo conceitual/factual, caracterizando, assim, os grupos heterogêneos.

Esta atividade garantiu que as participantes pudessem explicar umas às outras a tipologia de conteúdo discutida anteriormente nos grupos homogêneos. Neste momento, além de realizarem a discussão elas deveriam comentar qual relação dessas tipologias de conteúdos com o conteúdo da aula anterior, avaliação educacional.

Partindo dessa atividade, iniciou-se uma roda de conversa para que as professoras pudessem expor seus pontos de vistas com relação à temática.

Algumas participantes começaram a retomar as tipologias avaliativas, explicando as suas finalidades e o momento que cada uma acontece, assim como propõe Hadji (2001), porém foi observado que elas falaram com as próprias palavras, subentendendo que haviam compreendido esse assunto.

Durante a discussão as professoras afirmaram que, atualmente, os fatos tendem a não serem cobrados em provas.

Com relação aos conceitos, uma das participantes pontuou que o autor evidencia que os alunos precisam conceituar mediante as suas próprias palavras, ou seja, de fato colocar o que ele entendeu; porém, alguns profissionais não entendem dessa maneira e consideram que o aluno precisa escrever exatamente como estava no livro, sendo uma mera cópia, memorização.

Levantou-se, ainda, o fato de que os professores precisam ter objetivos claros para poderem avaliar, havendo a necessidade de ensinar alguma coisa com a finalidade de que o aluno aprenda e se avaliar, a fim de saber o que fora aprendido por eles.

Já no que se refere as tipologias de conteúdo elas consideraram que se o professor não tiver objetivos, dificilmente ele trabalhará com todas as tipologias, pois se ensina sem saber o porquê está ensinando, se fará o mesmo na avaliação, encerrando em um momento classificatório e seletivo os exames.

Além disso, foi ponderado que na maioria das vezes o professor considera as provas como algo determinante, que vai revelar, por meio da nota do aluno, se houve ou não aprendizagem; porém, atribuir essa responsabilidade apenas a um instrumento pode ser demasiadamente restritivo. Outro aspecto comentado foi a sobrecarga que os professores têm ao corrigir pilhas de atividades e provas.

E, ainda, após realizar toda essa demanda, há a necessidade de realizar a recuperação, pois o sistema educacional cobra dos professores. Ao falar desse assunto foi questionado por uma das participantes se a recuperação de fato recuperava nota.

Ao falar sobre recuperação, foi explicado que a recuperação deve recuperar a falta da aprendizagem e não a nota. A nota recuperada é uma consequência da aprendizagem e não o foco de uma prova de recuperação.

Na sequência foram discutidas questões referentes à documentação escolar, exigências de demandas e a falta da temática avaliativa nas formações ofertadas aos professores.

Para finalizar a discussão, foi mencionado a necessidade de trabalhar com as tipologias avaliativas e de conteúdo para otimizar as tarefas dos professores. Evidenciou-se, ainda, a necessidade de avaliar a atitude dos alunos, observando seu envolvimento nas atividades propostas, sua disponibilidade de auxiliar seus colegas e sua mudança de postura ante a determinadas situações.

Por fim, foi disponibilizado o formulário da autoavaliação para encerrar o encontro.

6.4 AXIOLOGIA RELACIONAL PEDAGÓGICA (ARP) - 4º ENCONTRO

Ocorreu em 13 de setembro de 2023 (quarta-feira), com início às 17h15, contando com a presença de seis participantes.

Inicialmente apresentou-se o significado da palavra Axiologia, área que se destina a estudar os valores empregados em pessoas, objetos e situações.

Durante a explicação do conteúdo foi citado autores que trabalham com a temática e evidenciou-se que os seres humanos avaliam, frequentemente, em todas as situações. Todavia, foi esclarecido que essas avaliações se dão de maneira a qualificar/desqualificar algo ou alguém, porém elas podem sofrer variações a

depender da situação que nos encontramos ou até mesmo do nosso estado emocional e psicológico. Sendo assim, está condicionada a uma relação existente entre os sujeitos.

Em seguida foi apresentado, por meio de exemplos, as três correntes axiológicas visando facilitar o entendimento das participantes. Sendo assim, foi explicado que, considerando a visão subjetivista, o valor é dependente do sujeito que emite o valor; já na visão objetivista, o valor é próprio do indivíduo, independentemente do sujeito que valora.

Por outro lado, quando tratamos da terceira via, a Axiologia Relacional Pedagógica, o valor está condicionado a uma relação que existe entre o sujeito que valora e o objeto valioso.

Após a explicação, foi exemplificado que um simples questionamento pode ser analisado partindo das três perspectivas axiológicas. Se analisarmos a pergunta “Ao corrigir e quantificar a produção do aluno, a nota é de quem?”, podemos entender, de acordo com a visão subjetivista, que a nota é de quem corrige, ou seja, do professor. Já ao responder na linha objetivista a nota é do aluno, pois foi ele que respondeu a atividade avaliativa; porém, ao analisar na ótica da ARP entendemos que a nota é resultado de uma relação que muda o tempo todo.

Para finalizar a explanação, os questionamentos iniciais foram retomados e foi entregue o oitavo capítulo do livro intitulado “Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações”, de Carvalho e Gil-Pérez (2011), para leitura em casa.

Por último foi solicitado que as participantes realizassem o formulário da autoavaliação.

6.5 PRATICANDO A AVALIAÇÃO - 5º ENCONTRO

O encontro aconteceu no dia 20 de setembro de 2023 (quarta-feira), iniciou às 17h20 e contou com a presença de seis participantes.

Para dar início ao encontro, foram realizadas duas perguntas às professoras: Quais conteúdos estudamos até aqui? O que você recorda dos conteúdos estudados?

As participantes foram falando sobre as diferenças entre as práticas dos exames e as avaliativas, se recordaram das tipologias avaliativas trabalhadas e,

neste momento, a pesquisadora aproveitou para realizar uma retomada dos conteúdos trabalhados até o encontro anterior.

Após essas explicações, foi solicitado que as participantes se organizassem em dupla para elaborarem uma avaliação. Essa atividade deveria respeitar alguns requisitos, ou seja, o componente curricular precisava ser Ciências, era necessário escolherem um objeto de conhecimento, elaborarem critérios para correção e construírem a atividade pensando na sua finalidade.

A pesquisadora esperava que fosse elaborado um instrumento considerando as tipologias trabalhadas durante os encontros.

Enquanto as duplas foram discutindo para construírem a prova, a pesquisadora foi percorrendo a sala de aula para observar de perto a elaboração das atividades.

Ao término desse processo as atividades foram recolhidas e foi solicitado que elas respondessem ao formulário da autoavaliação.

6.6 PRATICAR, REPENSAR E DISCUTIR A AVALIAÇÃO - 6º ENCONTRO

O encontro aconteceu no dia 27 de setembro de 2023 (quarta-feira), iniciou às 17h15 e contou com a presença de seis participantes.

Para dar início ao encontro, foi realizada uma breve retomada do que havia acontecido no encontro anterior. Posteriormente, foi solicitado que se organizassem com as mesmas duplas da semana anterior e as atividades avaliativas que haviam sido elaboradas foram entregues para que pudessem ser revisadas pelas participantes. Caso quisessem modificar, poderiam aproveitar o momento para realizar.

Logo em seguida, as duplas conversaram entre si para explicar as atividades, pois, na sequência, elas deveriam realizar a apresentação para as colegas.

Em seguida foi solicitado que as participantes formassem um círculo e explicado que enquanto uma dupla apresentasse, outra avaliaria, caracterizando uma avaliação pelos pares.

A primeira dupla a se apresentar escolheu o ciclo da água; mais precisamente os processos de transformações dos estados físicos da água como

objeto de conhecimento. Estabeleceram que a atividade valeria 40 pontos e seria realizada em três momentos.

Inicialmente, os alunos precisariam nominar, ilustrar e explicar os processos de transformação da água (vaporização, condensação, precipitação e infiltração), caracterizando a natureza conceitual do conteúdo, pois para nominar e explicar os processos era necessário saber o conteúdo e, além disso, pelo fato de ter que desenhar e desenvolver o esquema, apresentava uma natureza procedimental.

No segundo momento os alunos deveriam gravar um vídeo caseiro explicando e exemplificando, com suas palavras, o ciclo da água e encaminhar o vídeo para o *WhatsApp* da professora em data definida previamente. Pelo fato de terem que produzir um vídeo, as professoras explicaram que esta atividade seria de natureza atitudinal.

Para o terceiro momento os alunos precisavam desenhar e descrever o ciclo da água; portanto, caracterizava a natureza procedimental.

A dupla ainda explicou que a nota estava fracionada, de acordo com os critérios a serem cumpridos em cada atividade, até totalizar os 4,0 pontos.

Com relação à dupla de avaliadoras, elas fizeram algumas perguntas, pois queriam saber qual seria a atitude das professoras, caso algum aluno deixasse de entregar alguma das tarefas. Além do mais, questionaram para qual turma a atividade havia sido pensada.

As avaliadoras ressaltaram, ainda, que as atividades eram diferenciadas e permitiam a participação de todos os alunos; até mesmo dos que possuíam dificuldades de leitura e escrita. No geral, concordaram que os critérios estabelecidos pelas professoras estavam de acordo com a proposta e que as tipologias de conteúdo haviam sido atendidas.

Em seguida, a segunda dupla apresentou a atividade avaliativa, cujos objetos de conhecimento eram as partes da planta e suas funções. Inicialmente as professoras trabalhariam o conteúdo, realizariam uma aula prática para que os alunos pudessem identificar as partes e o tipo de planta apresentada.

Durante esta aula prática os alunos receberam uma folha com uma ilustração de um tronco de árvore e deveriam colar folhas de árvores ao redor do tronco. Posteriormente, cada um recebeu um copo para plantarem suculentas. Para estas atividades seria atribuído o valor de 1,0 ponto.

Posteriormente, seria realizada uma retomada do assunto para revisar os nomes e funcionalidade de cada estrutura. Para o envolvimento e participação dos alunos nesta etapa, seria atribuído o valor de 1,0 ponto.

Para finalizar a atividade avaliativa, os alunos receberiam uma imagem de uma determinada planta e, ao lado da imagem, teriam disponível uma coluna com as respectivas estruturas numeradas e deveriam associar as funções descritas aos números que representavam a estrutura. Esta atividade possuía um valor fixado de 3,0 pontos.

A dupla avaliadora pontuou que esta atividade avaliativa possuía caráter formativo por se tratar de momentos que promoviam a aprendizagem, todavia também apresentou a figura somativa, pois a última atividade era realizada ao término das explicações e revisões e o valor conferido a ela era maior.

Com relação à natureza dos conteúdos, evidenciaram a presença dos três tipos, pois para realizarem a relação das funções com as estruturas das plantas precisavam saber o conteúdo; então, correspondia ao conteúdo conceitual.

No que diz respeito ao plantio das plantas e coleta de folhas, observaram o caráter atitudinal; já para realizarem a colagem das folhas em volta da ilustração do tronco da árvore, a natureza procedimental foi considerada.

A última dupla trabalhou com o objeto de conhecimento animais e suas características. Portanto, estabeleceram cinco critérios para a avaliação. Os alunos deveriam identificar as características, bem como reconhecer a importância dos animais, relacionar os alimentos fornecidos com o respectivo animal, representar os animais em seus habitats, diferenciar animais domésticos dos selvagens e demonstrar conhecimento sobre os cuidados básicos com os animais.

A avaliação era composta por sete questões, se caracterizava como uma avaliação somativa, pois foi pensada para ser aplicada ao final do conteúdo, e o valor estabelecido era de 6,0 pontos.

No início da apresentação as professoras explicaram que, por estarem acostumadas com o sistema educacional dos ambientes trabalhados, no quinto encontro, quando a pesquisadora solicitou que realizassem uma atividade avaliativa, elas automaticamente pensaram em um instrumento: a prova.

Com relação às tipologias, foi observado pela dupla avaliadora que uma questão se tratava da natureza atitudinal e uma tinha cunho procedimental; as demais exigiam o conceito.

Após esse momento, as professoras relataram que se sentem engessadas, pois o sistema estrutura o processo sem pensar na avaliação como um recurso importante para conhecer a aprendizagem do aluno.

Duas participantes comentaram que nas outras escolas em que davam aulas o sistema adotado era apostilado e uma delas relatou que existia uma cobrança da equipe pedagógica e dos próprios pais, para que as apostilas fossem finalizadas ao final do bimestre e caso ela deixasse algumas páginas sem realizar, era chamada pela equipe para prestar esclarecimentos.

Outras participantes também falaram que quando trabalhavam em outros municípios, deveriam seguir uma ordem de explicação do conteúdo e que não podiam alterar a sequência ou postergar um determinado assunto para o próximo bimestre, pois eram chamadas à atenção. Relataram, ainda, que toda semana era escolhido um dia para conferência dos diários e um caderno de um aluno era recolhido para que a equipe pedagógica pudesse comparar se o que havia sido detalhado pela professora em seu diário, realmente havia sido trabalhado.

Dessa forma, fica claro que essas práticas acabam por desestimular o professor, que acaba por não realizar atividades diferenciadas e sempre caindo no tradicional pelo fato de ter que atender a demandas e cumprir apostilas.

Em sequência, visando promover uma discussão, foi perguntado às participantes qual era o papel do professor e qual a importância da avaliação.

Nesse momento, foi discutido a importância das avaliações, a relevância de falar sobre o assunto e ainda mencionado a questão dos exames. Algumas participantes contaram alguns casos específicos de alunos e dificuldades para avaliar em certos momentos. A pesquisadora percebeu que, nesses relatos, a palavra relação foi citada em diversos discursos, observando que as relações estabelecidas entre elas e as avaliações e entre elas e seus alunos são consideradas.

Por último, foi solicitado que as participantes respondessem ao formulário da autoavaliação.

6.7 REPENSAR E DISCUTIR - 7º ENCONTRO

O encontro aconteceu em 04 de outubro de 2023 (quarta-feira), iniciou às 17h15 e contou com a presença de seis participantes.

Inicialmente foi lido e explicado alguns fragmentos do capítulo 8, do livro de Carvalho e Gil-Pérez (2011).

Após a finalização desse momento, foram entregues para as participantes sete papéis para que elas construíssem juntas uma linha do tempo, considerando o que havia sido trabalhado nos encontros anteriores.

Com relação ao primeiro encontro, elas recordaram que ele estava intitulado como “Conhecendo o curso formativo” e disseram que, inicialmente, foi realizada uma dinâmica que promovia uma autoavaliação. Foi mencionado que, durante o encontro, foi explicado que constantemente avaliamos tudo que está ao nosso redor e que também somos avaliados o tempo todo.

Em seguida, lembraram que o cronograma dos demais encontros foi construído junto com elas e depois elas realizaram uma avaliação diagnóstica e, para finalizar, realizaram uma autoavaliação.

Sobre o segundo encontro, foi mencionado que foi abordado sobre a importância do ato avaliativo e autores como Luckesi e Hadji foram trabalhados, pois são estudiosos que se dedicam à temática. Recordaram, também, que havia sido realizada a dinâmica do *post-it*, na qual elas precisavam anotar o que acontecia em um dia de prova e quais comandos passavam para seus alunos.

Em seguida, mencionaram que logo após a dinâmica foi realizada a leitura da *Ratio Studiorum* com regras para serem cumpridas em um dia normal de provas e, posteriormente, o conteúdo proposto para o encontro foi abordado e depois foi realizada a retomada do conteúdo, utilizando a sacola da retomada.

Sobre o segundo encontro, as participantes enfatizaram que a dinâmica realizada para a retomada de conteúdo foi interessante e que seria uma boa opção para elas realizarem em sala, pois permitiria rever o conteúdo, observar se o assunto havia sido compreendido, além de promover a participação e interação dos alunos.

Já a respeito do terceiro encontro, as participantes relataram que foi realizada uma discussão em grupo sobre os tipos de conteúdo propostos por Zabala (1998). Sobre esse dia, além de ter sido realizada a discussão em grupos homogêneos e heterogêneos, as meninas também lembraram que foi discutido com a pesquisadora e a orientadora da pesquisa questões pertinentes sobre o assunto trabalhado.

O quarto encontro se dedicou a explicar sobre a ARP, as relações existentes no espaço escolar e os valores presentes nessa relação.

No quinto encontro foi realizada uma retomada sobre a ARP e foi solicitado que as participantes elaborassem uma atividade avaliativa.

Sobre o penúltimo dia, foi mencionado que as avaliações elaboradas no encontro anterior foram apresentadas, sendo destacados os pontos positivos e observado se as temáticas trabalhadas ao longo do curso haviam sido contempladas nessa produção. Além dessas lembranças, as participantes mencionaram que a discussão feita nesse dia foi através do instrumento avaliação aos pares.

Após a finalização da linha do tempo, foi apresentada pela pesquisadora uma planilha que constava todas as atividades realizadas por encontro e suas respectivas pontuações.

Ao todo foram realizadas, durante os sete encontros, 25 atividades, dentre elas avaliação diagnóstica, rodas de conversas, atividades em grupos etc., sendo que todas foram passíveis de nota. Esse momento foi importante para evidenciar que todas as atividades trabalhadas em sala de aula podem, sim, ser avaliadas. Após esse momento foi solicitado que as meninas fizessem o formulário da avaliação final e, em seguida, preenchessem o formulário a respeito do curso formativo.

Foi proposta uma roda de conversa com a temática “E agora? O que muda?”, com o objetivo de saber se as participantes levariam para a prática profissional os conhecimentos aprendidos no curso.

Por meio das falas das participantes, foi possível perceber que a devolutiva foi positiva, pois, de modo geral, disseram que haviam gostado do curso, que a temática abordada era importante e que algumas das atividades realizadas elas tentariam adaptar para seus alunos. Após esse momento, foi solicitado que elas preenchessem o formulário da autoavaliação.

Para finalizar o último encontro, a pesquisadora agradeceu às professoras pela participação, atitude e perseverança e entregou uma sacolinha da retomada para cada uma delas, pois durante as falas das participantes foi possível perceber que elas acharam interessante a proposta de retomar o conteúdo; principalmente com as crianças.

Vale ressaltar que ao término de cada encontro era realizada uma autoavaliação que, até o quarto encontro, era chamada de orientada, uma vez que

estava composta por quatro sentenças/questionamentos que visavam direcionar a escrita das participantes sobre sua aprendizagem, a saber: “Neste encontro eu aprendi”, “Neste encontro não consegui compreender muito bem”, “Neste encontro eu me envolvi e participei das atividades?” e “Neste encontro minhas experiências foram?”.

Já do quinto encontro em diante o formulário não estava constituído de nenhum questionamento, pois o objetivo era observarmos se as participantes haviam compreendido como apresentarem suas autoavaliações. Porém, de modo geral, foi possível notar que as participantes não estavam familiarizadas com esse instrumento avaliativo, pois muitas vezes suas respostas se limitavam ao tema da aula, aos nomes de tipologias, a alguma atividade da aula, mas não explicavam; muitas vezes apenas mencionavam conceitos.

Entretanto faz-se necessário clarificar que as autoavaliações não foram analisadas nos dados desta pesquisa, constituindo um procedimento avaliativo cujo foco era levar as participantes do curso a repensarem seu próprio processo de aprendizagem, nas dificuldades para compreender o assunto, além de sinalizar para a proponente do curso os pontos que precisam ser retomados.

Como já mencionado nesta subseção, para finalizar esse processo formativo, ao término do último encontro as participantes foram convidadas a responderem a um questionário de avaliação do curso formativo (ACF), composto por nove questionamentos, com intuito de indicar aspectos positivos e/ou que precisam ser repensados para uma futura aplicação.

Na subseção 3.5 foi explicado que as atividades receberam uma codificação, e o questionário de avaliação do curso foi codificado como ACF, como estava constituído de nove questões, adotamos a letra Q de questão para compor o código das questões, formando assim as siglas Q1, Q3, Q4...Q9.

Anteriormente, também foi apresentado que as participantes foram codificadas, com intuito de manter a confidencialidade delas na pesquisa, portanto a letra P que representava as participantes foi acompanhada de um número natural, constituindo as siglas P1, P2, P3, ... P6.

Para exemplificar, digamos que na avaliação do curso formativo a participante 1 apresentou uma resposta para a primeira questão. Então, apresentaremos essa informação da seguinte forma: (ACF, P1, Q1).

A primeira questão tratava sobre a pertinência da temática trabalhada no curso e todas as participantes responderam que acreditavam que os assuntos discutidos ao longo da formação eram relevantes, destacando que aprenderam autores, conceitos e definições antes desconhecidos.

O segundo questionamento dizia respeito à relevância do curso para a atuação profissional das participantes e todas elas concordaram que o curso era importante para a ampliação de seus conhecimentos e melhora de sua prática docente, estando claro nas falas de P5 e P6:

“Com certeza, pois nós professores estamos acostumados a cumprir padrões, e o curso nos trouxe o verdadeiro sentimento do ato de avaliar e para mim será muito gratificante na vida profissional, pois aprendi muitas coisas novas para colocar em prática” (ACF, P5, Q2).

“Sim. Aprendi que se faz necessário que ocorram mudanças em minha prática que facilitarão o processo para que os educandos participem de maneira efetiva” (ACF, P6, Q2).

Para a terceira questão, objetivávamos saber se o tempo destinado para a realização das atividades (rodas de conversa, dinâmicas, atividades grupais e até mesmo o preenchimento dos formulários) havia sido adequado.

De todas as respostas, apenas P1 pontuou que uma quantidade maior de encontros e mais atividades práticas seria importante para auxiliar os professores. Já as demais participantes disseram que o tempo destinado para cada atividade, em cada um dos encontros, havia sido suficiente.

A quarta questão perguntava às participantes se a sequência de temáticas trabalhadas (ato avaliativo, tipologias avaliativas, de conteúdos e a ARP) havia sido adequada e, de acordo com elas, essa sequência foi necessária e facilitou o aprendizado, estando expresso na resposta de P6:

“Sim. Essa sequência facilitou a aquisição dos conceitos” (ACF, P6, Q4).

A quinta pergunta questionava sobre a satisfação da quantidade dos encontros (7). Três participantes pontuaram que consideraram suficientes, porém poderia ter havido mais encontros para discutir mais sobre as temáticas e, de acordo com P3, ao ser questionada em “Você acredita que 7 foram suficientes? Comente.”, ela pondera:

“Sim, mas poderia ter tido um para cada tipologia de avaliação, principalmente a formativa e sobre as modalidades, os exemplos delas” (ACF, P3, Q5).

Em concordância, P6 aponta:

“Sim, mas poderiam ser mais encontros, pois os conteúdos são contextualizados com a rotina em sala de aula e abrem um leque para mais reflexões” (ACF, P3, Q5).

Para essa mesma questão, P4 ainda pondera que a duração do curso foi suficiente, mas acredita que mais pessoas deveriam ter realizado a formação, como os coordenadores das escolas e diretores.

A sexta questão objetivava saber se as participantes usariam alguma atividade realizada no curso e todas as respostas foram afirmativas, porém variaram os tipos de atividade. De acordo com P2:

“Sim. Por exemplo Sacola da Retomada. Prova em fases. Avaliação diária do aluno” (ACF, P2, Q6).

Já a sétima questão perguntava para as participantes se alguma atividade havia sido difícil de ser realizada. No entanto, cinco participantes responderam que não sentiram dificuldade para desempenhar as atividades e quando tinham alguma dúvida, recebiam explicações que esclareciam o que estava sendo proposto. No entanto, P1 pontua que embora não tenha tido dificuldade, repensou a atividade de realização da atividade avaliativa cuja participante realizou uma prova tradicional.

A oitava questão dizia respeito à atividade desenvolvida que mais havia chamado a atenção das participantes e que permitiu à participante se sentir à vontade em participar. Sendo assim, cada uma expôs a atividade que mais havia gostado. P5 pontuou que se sentiu mais à vontade:

“Nas rodas de conversa, onde pudemos colocar nossas dúvidas, nossas angústias e compartilhar ideias e opiniões diferentes” (ACF, P5, Q8).

Enquanto P2 aponta que a atividade que mais chamou à sua atenção foi a:

“Sacola das retomadas” (ACF, P2, Q8).

Já P1 explica que a atividade que mais chamou à sua atenção foi:

“A elaboração da atividade avaliativa me trouxe mais possibilidades de como avaliar meu aluno, não pensar somente na prova, e como posso avaliar. [...]” (ACF, P1, Q8).

A nona e última questão perguntava às participantes se elas tinham sugestões para melhorar o curso formativo, visando a uma nova aplicação; no entanto, apenas duas participantes apresentaram sugestões.

A sugestão levantada por P1 dizia respeito a trabalhar a temática avaliativa mais no concreto, mostrando maneiras de aplicar as tipologias avaliativas e trabalhando com elas separadamente nos encontros. Já P3 apontou a necessidade de apresentar as diferentes práticas avaliativas, avaliação em fases, pelos pares, autoavaliação, entre outras, ou seja, para a participante, poderia haver encontros destinados à discussão de diferentes instrumentos avaliativos para mostrar aos professores possibilidades diferenciadas.

Nesse contexto, percebe-se que os professores sentem a complexidade dessa temática e a necessidade de formações que evidenciem que há alternativas diferenciadas que permitam aos professores avaliações capazes de revelar uma realidade na qual o professor consiga intervir, se necessário for.

As professoras demonstraram que, por mais que seja importante conhecer a teoria, é necessário visar à prática. Embora o curso formativo tenha proporcionado momentos e atividades que poderiam ser inseridos no contexto de sala de aula de cada uma, ainda existem lacunas sobre como praticar as avaliações.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção é apresentada a análise de dados coletados na aplicação do Produto Educacional.

Após a realização de leituras referentes ao contexto valorativo, o instrumento analítico-axiológico proposto por Lucas (2014) se mostrou conveniente para essa pesquisa e, portanto, foi utilizado como instrumento para a interpretação dos dados.

Retomando o instrumento apresentado na terceira seção, composto pelos elementos “objeto valioso”, “sujeito que valora” e o “juízo de valor”, tem-se que o objeto valioso constitui aquilo que é passível de valoração. Sendo assim, pode ser uma pessoa, um objeto ou até mesmo um contexto. No caso da pesquisa, chamamos de objeto valioso o cerne das questões avaliativas. Já o sujeito que valora, são as participantes que responderam às questões avaliativas propostas em AD e AF. Com relação ao último elemento do instrumento, o juízo de valor, se trata da emissão de um juízo exposto pelas participantes, considerando as temáticas das questões.

Após a leitura das respostas das participantes para cada questionamento, a qual chamaremos de *corpus*, iniciamos o preenchimento do instrumento analítico-axiológico de Lucas (2014).

A partir do *corpus* foram selecionados excertos de acordo com o objeto valioso de cada questão, ou seja, mediante aos excertos foram identificados o sujeito que valora e o juízo de valor; já o ponto principal dos questionamentos caracterizou o objeto valioso.

Para clarificar essas informações vejamos como o processo foi realizado, utilizando como exemplo a primeira questão de AD e AF: “O que você entende por avaliação educacional?”

Ao ler a questão compreendemos que se objetivou identificar a percepção que as participantes possuíam sobre o processo avaliativo. Sendo assim, o classificamos como objeto valioso, afinal era o que queríamos saber sobre as participantes; portanto, foi alocado na primeira coluna do instrumento.

Em seguida as respostas das participantes foram lidas e, dessa forma, se a resposta pertencia a P3, alocamos P3 no elemento sujeito que valora,

pois era ela que estava valorando o objeto valioso. Dessa forma, a sigla foi acomodada na segunda coluna do instrumento.

Por último, após a leitura dos excertos, tentamos interpretar e sintetizar o juízo de valor emitido para, então, agruparmos no último elemento do instrumento, chamado de juízo de valor, que constitui a terceira coluna do instrumento.

Vale destacar que esse procedimento descrito acima foi seguido para todos os questionamentos que constituíam a AD e AF.

O Quadro 14 revela as valorações das participantes para Q1AD-AF (“O que você entende por avaliação educacional?”).

Quadro 14 - Valorações emitidas para Q1AD-AF

Estabelecimento de uma relação		
1ª Questão valorativa da AD e AF: O que você entende por avaliação educacional?		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Percepção que o professor possui de avaliação	P1 e P3 (AD)	Instrumento para avaliar o conhecimento (V1Q1)
	P3 e P4 (AD)	Avaliação articulada aos processos de ensino e de aprendizagem (V2Q1)
	P2 e P5 (AD)	Avaliação vinculada com o processo de aprendizagem (V3Q1)
	P2 e P6 (AF)	
	P1 (AF)	Reconhecimento de tipologias avaliativas - diagnóstica, formativa e somativa (V4Q1)
	P5 e P6 (AF)	Reconhecimento da existência de tipologias avaliativas, com ênfase na formativa (V5Q1)
	P1 e P4 (AF)	Reconhecimento de elementos avaliativos - processos, funções e critérios (V6Q1)
	P3 (AF)	Abrangência e necessidade da avaliação para todo o processo educacional - ensino, aprendizagem e gestão (V7Q1)

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando os valores expressos, observa-se que ao tratar da avaliação em uma perspectiva docente, todas as participantes revelam valores condizentes com o âmbito educacional e os relacionam com os processos de ensino e de aprendizagem.

O primeiro valor hierarquizado (V1Q1) pode ser compreendido como um valor associado a uma finalidade específica, revelar o conhecimento do aluno sobre um determinado objeto de conhecimento. No entanto, ao afirmar que

avaliação é um instrumento, entende-se que o ato avaliativo é restringido a um recurso avaliativo, conhecido como prova.

De acordo com P3, a avaliação, segundo ela:

É um instrumento que pode ser usado de diversas formas e tem diversas funções. Classificação ou desclassificação. Gerar certificados. [...]” (AD, P3, Q1, V1).

Sendo assim, configura-se o caráter somativo da avaliação, que não é ruim; pelo contrário, é útil e se faz necessário. Todavia não é a única maneira avaliativa a ser utilizada.

De acordo com Luckesi (2018), quando apenas esse tipo de avaliação é utilizado configura-se o caráter dos exames, uma vez que se busca em uma única avaliação compreender o que o aluno sabe ou não, mas não para auxiliá-lo em suas dificuldades, mas sim para conferir uma nota que expressará se o aprendizado foi ou não suficiente.

O mesmo autor pontua que dessa forma o professor somente classifica o aluno, não sendo possível realizar o que a avaliação propõe, retomar o que é necessário. Normalmente as avaliações somativas, como destaca Hadji (2001), são postas após o processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, podemos dizer que é a que acontece por último, não proporcionando tempo ao professor para intervir e sanar dúvidas. E muitas vezes, por falta de tempo, o professor decide seguir com seu planejamento de conteúdo, não cumprindo o objetivo principal da avaliação, que é garantir que o aluno aprenda.

Já o V2Q1 articula a avaliação aos processos de ensino e de aprendizagem, estando evidenciado na valoração de P3:

“[...] Diagnosticar e/ou identificar dificuldades ou habilidades (no ensino e na aprendizagem) em relação aos conteúdos estudados ou que se pretende ensinar” (AD, P3, Q1, V2).

De acordo com Luckesi (2018), o professor precisa diagnosticar seu aluno para levantar informações necessárias referentes ao seu processo de ensino e, também, sobre a aprendizagem dele; afinal, é necessário identificar avanços ou fragilidades para tomar decisões, intervir ou prosseguir no processo.

O V3Q1 associa a avaliação ao processo de aprendizagem, evidenciando que é por meio das avaliações que o aluno consegue exteriorizar aquilo que aprendeu, mediante ao ensino do professor. Segundo P2 a:

“Avaliação faz parte do aprendizado do aluno para sondar seus conhecimentos e dificuldades” (AD, P2, Q1, V3).

Em concordância, P5 pontua:

“Acredito que seja um meio da pessoa mostrar o que ela absorveu de um determinado assunto exposto” (AD, P5, Q1, V3).

Já na AF, P6 destaca que a avaliação educacional é:

“Uma etapa importante do processo de ensino é aprendizagem dos conteúdos, na qual é possível constatar o que os educandos sabem e no que precisam aprender [...]” (AF, P6, Q1, V3).

De acordo com Luckesi (2021), essa aprendizagem será revelada por meio do ato avaliativo e é a partir dessas evidências que o professor consegue gerir sua ação, diagnóstica e age, ou tomando a decisão de prosseguir ou intervir, objetivando sanar as dificuldades encontradas, permitindo a aprendizagem do aluno.

Após os conteúdos do curso serem abordados novos valores surgiram, sendo possível observar a movimentação de algumas participantes durante o processo formativo.

Na AF, P1 evidencia o quarto valor, pois passa a considerar em sua resposta as tipologias de Hadji (2001), o que aponta que, antes do curso formativo, a participante desconhecia essas terminologias e conceitos. De acordo com ela a avaliação educacional é:

“Uma forma de verificar a medição do professor e a compreensão do aluno sobre propostas diagnósticas em sala de aula. Podendo ser realizado durante o ano todo e não somente em determinado momento” (AF, P1, Q1, V4).

Ao citar a palavra “medição”, a participante deixa claro o caráter somativo das avaliações, que visa certificar se o que foi ensinado durante a formação (ensino) foi aprendido, realizando uma soma do que foi aprendido.

Quando menciona “propostas diagnósticas”, diz respeito ao sentido diagnóstico das avaliações que, segundo Hadji (2001), se propõe a entender o aprendizado e ajustar o plano de ensino aos alunos.

Já ao pontuar, que pode ser “realizado durante o ano todo e não somente em determinado momento”, indica o sentido formativo da avaliação que, de acordo com o mesmo autor, pode ser compreendido como um processo em que se busca levantar informações para regulação do processo de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, esta avaliação objetiva adaptar o conteúdo ministrado e as formas de ensino, as características reveladas pelos alunos nas avaliações (Hadji, 2001).

No entanto, P5 e P6, embora reconheçam as tipologias avaliativas, destacam a avaliação formativa; portanto caracterizam o V5, ao responder:

“Que a avaliação não pode ser composta somente por notas ou algo que deixe o aluno constrangido, deve ser algo que dê oportunidades variadas do aluno mostrar o que realmente sabe por vários meios de transmitir seu aprendizado” (AF, P5, Q1, V5).

Por meio dessa valoração é possível compreender que P5 concebe a avaliação como um processo formativo.

Em sua resposta, expõe que no processo avaliativo o professor não pode se apegar às notas; precisa promover situações que garantam oportunidades diferenciadas para o aluno revelar o que aprendeu ou no que ainda precisa melhorar. Ao apresentar essa percepção, P5 mostra que compreendeu que não se pode reduzir o ato avaliativo em apenas um momento.

De acordo com Hadji (2001), medir significa conferir um número a alguma coisa e descreve a realidade quantitativamente. O processo de atribuir um número (nota) à produção do aluno revela-se subjetivo e não garante confiabilidade ao processo avaliativo; portanto, se faz necessário avaliar o

processo como um todo, permitindo que as avaliações aconteçam sempre e de maneiras diferenciadas.

Já V6 corresponde ao reconhecimento de elementos avaliativos e diz respeito a processos, funções e critérios, que P1 e P4 consideram importantes no ato avaliativo. Além do mais, revela que as duas participantes compreendem a avaliação como um processo. Reconhecem que, para cada momento de ação, há uma finalidade diferente e ao mencionarem a palavra critérios, apontam que para avaliar o professor precisa se pautar em critérios para auxiliá-lo no processo de correção das atividades avaliativas.

Ao tratar da abrangência e necessidade da avaliação P3 suscita o V7, propondo que a avaliação seja ampliada para os demais; avaliar não somente o aluno, mas também nos avaliar enquanto professores e gestores de nossas ações.

Repensar as práticas em sala de aula, retomar questões mal-entendidas, reexplicar algum assunto, são atitudes necessárias que devem ser tomadas, enquanto professores e gestores, durante o processo avaliativo.

De acordo com Luckesi (2018), o objetivo do professor é garantir a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, se ele não atingir esse propósito ele precisa ensinar novamente até que o aprendizado seja satisfatório. Isso implica dizer que se o aprendizado não foi como o esperado, talvez seja porque o ensino apresentou falhas; por isso a necessidade de refletir, se autoavaliar e agir.

Todavia, nota-se que algumas participantes apresentaram valores diferentes dos iniciais. Acredita-se que por decorrência da formação recebida, que abordou as temáticas das tipologias avaliativas, enfatizou a finalidade e momento de ação de cada uma delas, tratou da importância da avaliação para o aluno e professor e, ainda, comentou sobre a necessidade de utilizar diferentes recursos avaliativos. No entanto, é possível observar, ao retornar no Quadro 13, que P2 manteve sua percepção valorativa (V3Q1). Com base no questionamento “O que você entende por avaliação educacional?”, a participante respondeu em sua AD que:

“Avaliação faz parte do aprendizado do aluno para sondar seus conhecimentos e dificuldades” (AD, P2, Q1, V3).

Já na AF, ela destaca que avaliação é um:

“Processo que tem objetivo de avaliar o aprendizado do aluno” (AF, P2, Q1, V3).

Nas duas respostas é claro o vínculo da avaliação com a aprendizagem, porém salienta-se que na AF, P2 descreve o ato avaliativo como um processo, desconsiderando que ela aconteça apenas em um momento exclusivo destinado à aplicação de um teste, como a prática dos exames.

Ao observar o Quadro 15, ficam claras as mobilizações valorativas das participantes. É possível perceber as ampliações de valores, se compararmos o primeiro encontro (AD) e o último (AF), para a primeira questão das avaliações.

Destaca-se que a cor azul no quadro revela que a participante ampliou suas percepções valorativas, ou seja, apresentou valores diferentes para AD e AF; já a cor amarela indica que a participante permaneceu com o mesmo valor para ambas as avaliações.

Quadro 15 – Mobilização de valorações emitidas para Q1AD-AF

Q1	AD	AF
P1	V1	V4
P2	V3	V3
P3	V1-V2	V7
P4	V2	V6
P5	V3	V5
P6	-	V3-V5

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante desse quadro é possível destacar que apenas a P2 permaneceu com a mesma valoração inicial, o que pode indicar que esta profissional apresenta uma certa resistência para ampliar seus valores.

O Quadro 16 apresenta as valorações referentes ao segundo questionamento (Q2): “Qual o papel da avaliação educacional para o professor?”.

Quadro 16 - Valorações emitidas para Q2AD-AF

Estabelecimento de uma relação 2ª Questão valorativa da AD e AF: Qual o papel da avaliação educacional para o professor?		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Finalidade da avaliação para o professor	P1, P2 (AD) P2, P3, P4, P5 e P6 (AF)	Finalidade associada ao conhecimento aprendido pelo aluno (V1Q2)

	P3, P4, P5 (AD)	Finalidade de compreender como o aluno aprende (V2Q2)
	P3 (AD) P6 (AF)	Finalidade associada à visão diagnóstica da avaliação (V3Q2)
	P1, P3, P4 e P6 (AF)	Finalidade de analisar a prática pedagógica refletindo e corrigindo ações, quando necessárias (V4Q2)

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta questão objetivava-se compreender qual é a finalidade da avaliação para o professor, ou seja, entender qual é a visão que estes profissionais possuem do processo avaliativo: Os dados obtidos fazem alguma diferença para elas, enquanto professoras?

De acordo com P1 e P2 na AD, e P2, P3, P4 P5 e P6 na AF, a finalidade da avaliação está atrelada ao conhecimento aprendido pelo aluno. Dessa forma, entende-se que as avaliações para os professores possuem a função de evidenciar o que é de conhecimento do aluno, ou seja, os dados fornecidos permitem que as professoras consigam identificar a compreensão ou não do aluno diante de um objeto de conhecimento ensinado.

Esse raciocínio pode ser destacado nas frases:

“Conhecer o que o aluno já sabe, compreende sem muito auxílio” (AD, P1, V1, Q2).

“Ela deve ser norteadora de conhecimentos que de oportunidades de o aluno mostrar o que sabe” (AF, P5, V1, Q2).

É interessante ressaltar que, embora P2 tenha permanecido com a mesma valoração (V1Q2) desde o início curso, após o último encontro ela acrescenta em sua resposta que embora a avaliação sirva para sinalizar ao professor o que é de conhecimento do aluno, ela também apresenta as falhas de aprendizagem e permite correção, pois o professor, após constatar que a aprendizagem não foi satisfatória, explica, ensina novamente a fim de sanar as dúvidas dos alunos.

“Avaliar se os objetivos foram alcançados para cada aluno no seu aprendizado” (AD, P2, V1, Q2).

“Ter conhecimento e reconhecimento do que o aluno aprendeu e sanar suas dúvidas” (AF, P2, V1, Q2).

Indo ao encontro de Luckesi (2018), que pontua que a avaliação deve diagnosticar a aprendizagem, seja ela satisfatória ou não, e propor o acolhimento dessa realidade revelada, quando o professor se compromete e toma a decisão de acolher, ele busca alcançar os melhores resultados para seus alunos.

Quando P2 escreve que o professor, após a avaliação, sana as dúvidas dos alunos, significa dizer que esse professor compreende a realidade de seus alunos, ou seja, acolhe e depois age, visando minimizar as fragilidades de aprendizagem.

O segundo valor apresentado esteve presente apenas na AD e aponta que a avaliação possui a função de revelar o modo do aprender do aluno, podendo ser explicitado na resposta de P3:

“[...] e também analisar como está ocorrendo o processo de estudo” (AD, P3, V2, Q2).

Já o terceiro valor associa a avaliação a uma visão diagnóstica, uma vez que visa diagnosticar o que o aluno já conhece sobre um determinado objeto de conhecimento a ser estudado ao decorrer de cada componente curricular, ficando evidente essa percepção na resposta de P3, que aponta que para o professor a avaliação possui finalidade de:

“Identificar o que o aprendiz já tem conhecimento sobre o assunto a ser estudado” (AD, P3, V3, Q2).

Compreende-se que avaliação é uma investigação da realidade dos alunos, buscando obter indícios de aprendizagem do que já faz parte de seu repertório, do que ainda não sabe, ou seja, como o próprio nome propõe, diagnosticar, reconhecer problemas e avanços.

Segundo Hadji (2001, p.19), esse tipo de avaliação: “[...] precede a ação de formação [...]” e “[...] tem função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos [...]”.

O quarto e último valor identificado para a segunda questão esteve presente apenas na AF e destaca que, para o professor, a avaliação possui função de permitir a análise da prática pedagógica, possibilitando reflexões e correções.

De acordo com Carvalho (2017, p.9), “É pela avaliação, contínua e diária, que podemos constatar não só se os alunos estão aprendendo, como também e, principalmente, se estamos conseguindo ensiná-los.”

Segundo Macedo (2011), o educador possui procedimentos e estratégias; dentre eles estão o ato de ensinar e de avaliar.

Durante o segundo encontro foi abordado com as participantes esse intuito da avaliação, mostrando que não só para o aluno a avaliação terá importância, mas também ao professor, que conseguirá, por meio dela, rever sua prática pedagógica, traçando novas possibilidades de ensinar um determinado objeto de conhecimento.

De acordo com André e Passos (2001, p. 183)

[...] a avaliação não pode, pois, se limitar a uma apreciação sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Ela deve levar a uma revisão dos conteúdos selecionados, do método utilizado, das atividades realizadas, das relações estabelecidas em sala de aula, ou seja, a uma revisão do ensino, pois não existe melhor critério para avaliar a eficácia do ensino do que a aprendizagem dos alunos.

Em algumas respostas observa-se que houve a compreensão e consideração desse aspecto da avaliação. Sendo assim, entende-se que uma das finalidades da avaliação é:

“Saber se os métodos e metodologias utilizadas no ensino dos conteúdos e avaliações foram satisfatórios [...]” (AF, P2, V4, Q2).

“[...] analisar se estão conseguindo com o método trabalhado, acompanhar [...]” (AF, P4, V4, Q2).

Sendo possível ao professor através dos dados obtidos:

“[...] direcionar e planejar melhor a sua prática” (AF, P6, V4, Q2).

De acordo com Zabala (1998), a finalidade da avaliação é “conhecer para ajudar”, ou seja, ela revela as deficiências na aprendizagem do aluno e cabe ao professor se reorientar, mudar suas ações, se necessário, para ajudar seu aluno a aprender, superando suas falhas.

A seguir, o Quadro 17 destaca as ampliações valorativas das participantes ao longo do curso. Nota-se que em alguns casos mais de um valor foi identificado nos discursos.

Quadro 17 – Mobilização de valorações emitidas para Q2AD-AF

Q2	AD	AF
P1	V1	V4
P2	V1	V1
P3	V3-V2	V4-V1
P4	V2	V1-V4
P5	V2	V1
P6	-	V1-V3-V4

Fonte: Dados da pesquisa.

Ante esse quadro é possível destacar, mais uma vez, que apenas a P2 permaneceu com suas valorações iniciais. As demais demonstraram que ampliaram suas perspectivas.

No Quadro 18, que trata do terceiro questionamento, “Qual a importância da avaliação educacional para os alunos?”, novos valores foram percebidos na AF.

Quadro 18 - Valorações emitidas para Q3AD-AF

Estabelecimento de uma relação		
3ª Questão valorativa da AD e AF: Qual a importância da avaliação educacional para os alunos?		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Finalidade da avaliação para os alunos	P1 (AD)	Estímulo dos alunos ao estudo (V1Q3)
	P2, P3, P4 (AD) P1, P2, P3, P6 (AF)	Alcance do aprendizado do conteúdo (V2Q3)
	P4 (AD) P5 (AF)	Finalidade de compreender a forma como o aluno ou o professor aprende (V3Q3)
	P5 (AD)	Finalidade de evidenciar se o conteúdo estudado foi aprendido, a partir da utilização de diferentes procedimentos/instrumentos avaliativos (V4Q3)
	P3 (AF)	Finalidade de reorientação, em relação à maneira de estudar (V5Q3)
	P4 (AF)	Finalidade de reflexão sobre a própria aprendizagem (V6Q3)
	P6 (AF)	Contribui para a promoção da autonomia do aluno em relação à sua aprendizagem (V7Q3)

Fonte: Dados da pesquisa.

Destaca-se que esse questionamento objetivou compreender qual a finalidade das avaliações para os alunos, na visão das professoras participantes.

Diante dessa questão, o primeiro valor identificado para a Q3 foi evidenciado apenas na AD e apontou que a avaliação apresenta a função de estimular os alunos a estudarem, expressando que, ao saber que está sendo avaliado, o aluno estuda, se esforça para mostrar ao professor que ele aprendeu o que fora ensinado.

O segundo valor encontrado relacionou que a finalidade da avaliação é garantir que os alunos alcancem o aprendizado do conteúdo estudado. Sendo assim, pode-se compreender que para os alunos o processo avaliativo mostra se a aprendizagem foi satisfatória ou insatisfatória. Logo, atua como um *feedback*; afinal, sinaliza para o aluno o que aprendeu e quais dificuldades precisam ser superadas. Como pondera P3, auxilia a:

“Saber o quanto se apropriou do que foi estudado” (AF, P3, V2, Q3).

Para tanto, compreende-se que a avaliação é um instrumento capaz de estimular os alunos a estudarem e à medida que recebem uma devolutiva desta avaliação, conseguem se autoavaliarem, identificando em quais assuntos precisam melhorar e quais conseguiram aprender satisfatoriamente.

Foi apontado, também, que uma das funções da avaliação para o aluno é permitir a compreensão sobre a forma como ele aprende, caracterizando o terceiro valor.

No entanto, uma das finalidades consideradas relacionou-se com a evidenciação da aprendizagem partindo da utilização de instrumentos avaliativos diferenciados, ou seja, implica dizer que além da avaliação mostrar para o aluno e, também, ao professor que houve aprendizagem, ela precisa ser demonstrada de diferentes formas. O aluno revela que aprendeu de forma escrita, objetiva, oral, exemplificando, desenhando etc.

Dessa forma, o quarto valor de Q3 pode ser sintetizado mediante à resposta de P5, que propõe que avaliação é:

“Uma maneira dos alunos relembrar e mostrar que o conteúdo administrado foi aprendido, mas não somente como forma

objetiva, mas também como várias formas de avaliação oral, escrita etc.” (AD, P5, V4, Q3).

Já o quinto valor identificado foi expresso por P3 em sua AF, que pontua que a avaliação possui a finalidade de reorientar o aluno em relação à maneira de estudar, significando que uma das funções da avaliação é promover que o aluno reflita e reveja se o modo como ele está estudando e se preparando para as avaliações está surtindo efeitos positivos ou se é necessário haver mudanças para melhorar seu aprendizado e avançar.

No entanto, o sexto valor reforça que a função da avaliação para os alunos é revelar o que foi aprendido, o que está aprendendo e quais dúvidas permaneceram ao longo do processo, além de ser um momento em que o aluno poderá rever o conteúdo estudado.

Como já mencionado anteriormente, segundo André e Passos (2001) a avaliação deve promover revisão de conteúdos, dos métodos, das atividades realizadas, das relações estabelecidas em sala de aula, ou seja, trata-se de uma retomada do ensino.

Além do mais, o sétimo valor identificado diz respeito à promoção da autonomia que o processo avaliativo permite aos alunos. Uma vez que o aluno consegue aprender, expor suas ideias, percebe suas falhas e reflete suas ações, ele se torna protagonista do seu processo de aprendizagem. Esse valor está explícito na resposta de P6, que pondera que a partir das avaliações, os alunos:

“[...] aprendem atitudes, conceitos e podem ser ativos no processo de aprendizagem, passam a ser protagonistas” (AF, P6, Q3, V7).

Carvalho (2017) apresenta que um dos objetivos do ato de ensinar é desenvolver alunos autônomos, que consigam se expressar, tomar decisões, que saibam pensar e estudar sozinhos, porém acrescenta que isso só é viabilizado a partir de relações professor-aluno em sala de aula.

No Quadro 19 nota-se que quatro participantes apresentaram valorações diferentes ao término do curso formativo e apenas uma permaneceu com a mesma valoração.

Em ambas as avaliações, P2 pontua que a finalidade da avaliação para os alunos está atrelada com o alcance do aprendizado do conteúdo.

Quadro 19 – Mobilização de valorações emitidas para Q3AD-AF

Q3	AD	AF
P1	V1	V2
P2	V2	V2
P3	V2	V2-V5
P4	V2-V3	V6
P5	V4	V3
P6	-	V2-V7

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar a situação das demais participantes observa-se que as movimentações apresentadas se completam, pois para os alunos as avaliações informam se houve aprendizagem ou não, promovendo reorientação, reflexão sobre o modo de estudar, além de permitir que o aluno se torne autônomo, pois consegue compreender sua aprendizagem e tomar decisões a respeito dela.

Após esses questionamentos anteriores, visando buscar respostas sobre o que era levado em consideração no preparo e elaboração das atividades elaboradas pelos professores, a quarta pergunta da AD e AF foi: “Ao planejar as atividades avaliativas o que você considera?”. Com esse questionamento objetivava-se compreender o que, de fato, o professor leva em consideração na hora de planejar e elaborar suas atividades.

No Quadro 20 é possível observar as valorações emitidas pelas participantes, diante dessa questão:

Quadro 20 - Valorações emitidas para Q4AD-AF

Estabelecimento de uma relação		
4ª Questão valorativa da AD e AF: Ao planejar as atividades avaliativas o que você considera?		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Planejamento e abordagem da atividade avaliativa	P1 (AD)	Prioriza as atividades trabalhadas em sala de aula (V1Q4).
	P2, P3, P4 e P5 (AD)	Prioriza os conhecimentos aprendidos referentes aos conteúdos abordados (V2Q4).
	P6 (AF)	Diversidade de instrumentos avaliativos (V3Q4).
	P5 (AD)	Prioriza o que o aluno consegue realizar (V4Q4).
	P1, P2, P3, P4 (AF)	Cuidado com o ensino e

		procedimentos/instrumentos avaliativos (V5Q4).
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que foram emitidas cinco avaliações, sendo que duas (V1 e V3) suscitaram apenas na AD; somente uma (V2) foi identificada no início e permaneceu ao final do curso e duas (V4 e V5) apareceram apenas na AF.

Diante desse contexto P1, em sua AD, pondera que para as avaliações são consideradas as atividades trabalhadas em sala, vivenciadas pelos alunos, ou seja, aquelas que eles realizam no decorrer do período letivo.

Sendo assim, espera-se que as avaliações sejam claras, sem surpresas ou pegadinhas para os alunos, com linguagem compreensível. Ao escolher questões ou até mesmo o instrumento metodológico para coleta, presume-se que o professor saiba seu grau de dificuldade, o que foi e como foi trabalhado nas aulas, sem cobrar a mais ou a menos do que foi ensinado e aprendido.

As avaliações estão à disposição dos professores para os auxiliarem a investigar, diagnosticar, identificar a aprendizagem ou dificuldades dos alunos, sucesso ou insucesso de seus métodos de ensino e não para surpreender os alunos com algo que eles nunca tenham visto, realizado e que sequer tenha sido ensinado e aprendido.

Luckesi (2018) pondera que para uma coleta de dados confiável é fundamental a sistematicidade do conteúdo, ou seja, pautar-se nos objetivos de ensino. Tudo o que foi ensinado é o essencial; sendo assim, se faz necessário que o professor compreenda se houve a aprendizagem desses conteúdos. O professor não pode cobrar nem mais, nem menos; somente o que foi ensinado.

Ainda de acordo com ele, a linguagem utilizada nas atividades avaliativas deve ser clara e objetiva para garantir que o aluno compreenda o que está sendo solicitado, pois somente assim poderá ser ofertada uma resposta correta, ou seja, nas palavras do autor, “Sem compreensão daquilo que se solicita não existe possibilidade de resposta adequada” (Luckesi, 2018 p.147). Além do mais, é necessário que haja uma compatibilidade entre o que foi ensinado e aprendido. Ao elaborar o instrumento de coleta o professor precisa considerar os conteúdos ensinados, suas dificuldades, bem como a metodologia que utilizou para explicar o assunto; todavia, o objeto de coleta necessita ser preciso, evitando questionamentos

genéricos, para evitar dúvidas na hora do aluno responder e na hora da correção do professor (Luckesi, 2018).

Já o segundo valor expresso, indica que as participantes, para prepararem suas atividades levam em consideração o que os alunos aprenderam referente aos assuntos trabalhados ao longo do período de ensino e de aprendizagem, ficando claro na frase escrita por P2:

Considero os conhecimentos adquiridos e conteúdos trabalhados” (AD, P1, Q4, V2).

De acordo com Luckesi (2021), um dos primeiros passos a se dar antes de avaliar é definir o objeto de investigação, ou seja, estabelecer o que, de fato, será cobrado nas atividades avaliativas e entende-se que apenas os conteúdos explicados devem ser avaliados.

Nesse questionamento, além de a resposta de P5 apresentar o valor, prioridade em considerar o que foi aprendido pelos alunos, identificou-se, também, em sua valoração o terceiro valor, que corresponde à diversidade de instrumentos avaliativos, representando que, para elaboração de suas avaliações, a professora também pensa nas diferentes formas de cobrar determinado conteúdo.

Portanto, o V3 trata da diversidade de instrumentos avaliativos, que significa que o professor pode lançar mão de diferentes atividades para conseguir informações sobre o conteúdo ensinado; inclusive permitir que o aluno se expresse de diferentes formas, escrevendo, falando, desenhando, encenando, dançando, cantando, enfim, desenvolvendo todas as capacidades necessárias.

(V2) Os conteúdos nos quais foram trabalhados, (V3) e como o aluno irá se expressar, não só na escrita” (AD, P5, Q4, V2-V3).

Segundo Luckesi (2018), o ato de avaliar exige alguns passos que precisam ser seguidos para auxiliar o avaliador. Além de delimitar o objeto de investigação, ou seja, delinear o que é necessário conter nesse instrumento de coleta de dados, é relevante que o professor utilize instrumentos avaliativos estruturados, sendo estes congruentes aos objetivos de avaliação.

Ainda de acordo com autor, estes instrumentos de coleta de dados, podem variar, apresentando-se de forma simples, como roteiros e questionários, ou serem sofisticados, porém todos com o objetivo de favorecer que os dados sejam coletados e observados, permitindo ao professor ter clareza para compreender a realidade, que é seu objeto de análise. No entanto, os valores 4 e 5 apareceram apenas na AF, o que indica que após o curso formativo algumas participantes conseguiram ampliar suas valorações.

De acordo com V4, as participantes consideram em suas atividades o que os alunos conseguem realizar. Sendo assim, compreende-se que, durante os processos de ensino e de aprendizagem, as professoras buscam identificar o que os alunos conhecem e cobram em atividades avaliativas o que o aluno sabe por meio de atividades que aluno saberá como proceder, sem surpresas e sem pegadinhas.

Dessa forma, entende-se que, ao planejar suas atividades avaliativas, o professor precisa ponderar:

“O que o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que necessita de auxílio” (AF, P1, Q4, V4).

O quinto e último valor expresso para essa questão diz respeito ao cuidado que o professor precisa ter com o ensino e com os procedimentos/instrumentos avaliativos. Na resposta de P5 fica claro que esse cuidado deve ser tomado e considerado ao planejar as atividades. A participante pontua:

“Busco vários meios para dar oportunidade aos alunos demonstrar o que sabe e não ficar preocupada apenas com nota” (AF, P5, Q4, V4).

Ao dizer que busca vários meios para dar oportunidade aos alunos, caracteriza-se a natureza formativa da avaliação, uma vez que essa tipologia propõe que a avaliação ocorra continuamente, ou seja, durante todo o processo de ensino e de aprendizagem e não visa à nota do aluno, mas sim sua aprendizagem.

O professor precisa ter cautela para planejar, executar, analisar e decidir, pois, todo esse cuidado auxilia o professor a obter dados confiáveis para comparar a qualidade da realidade revelada, com a realidade esperada pelo professor.

Em suma, Luckesi (2018, p.47) evidencia que:

Sem uma cuidadosa definição da coleta de dados em torno do objeto de investigação – seja em termos de sua configuração, seja em termos de recurso de coleta de dados – podemos ser conduzidos a enganos nas afirmações que viermos a fazer a respeito da qualidade da realidade investigada (avaliação).

Após analisar e interpretar as respostas das participantes para esta questão, o Quadro 21 foi criado, sendo possível perceber que todas as participantes ampliaram suas percepções no decorrer do curso formativo, pois não foi observada a permanência de valores nas avaliações.

Quadro 21 – Mobilização de valorações emitidas para Q4AD-AF

Q4	AD	AF
P1	V1	V4
P2	V2	V4
P3	V2	V4
P4	V2	V4-V5
P5	V2-V3	V5
P6	-	V2

Fonte: Dados da pesquisa.

Após esse questionamento, que objetivava compreender o que o professor considerava relevante para a preparação e elaboração das atividades avaliativas, as professoras foram questionadas sobre como avaliavam as atividades dos próprios alunos.

No Quadro 22 é possível observar as percepções valorativas emitidas para a quinta questão: “Como você avalia as atividades de seus alunos?”

Quadro 22 - Valorações emitidas para Q5AD-AF

Estabelecimento de uma relação		
5ª Questão valorativa da AD e AF: Como você avalia as atividades de seus alunos?		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Avaliação das atividades dos alunos	P1 (AD) P1 (AF)	Avalia a aprendizagem do aluno em relação à autonomia, dificuldades e avanço (V1Q5).
	P2, P3, P5 (AD) P2, P3 (AF)	Avalia a participação e a realização das atividades propostas em classe (V2Q5).
	P4 (AD)	Avalia o conhecimento a priori e as vivências dos alunos (V3Q5).
	P4 (AF)	

	P5, P6 (AF)	Utilização da diversificação de diferentes procedimentos/instrumentos avaliativos (V4Q5).
--	-------------	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que para esse questionamento, quatro valores foram apresentados e que apenas o quarto valor suscitou somente em AF.

Após interpretar as respostas, evidenciou-se que as mesmas participantes permaneceram com as valorações iniciais para os valores 1 (um) e 3 (três), ou seja, em AD e AF encontram-se as mesmas participantes para as valorações.

De acordo com V1, são avaliados pelo professor a aprendizagem do aluno em relação à autonomia, dificuldades e avanço. Na AD, P1 considera:

“O que ele consegue realizar sozinho, o que necessita de auxílio e seu avanço no decorrer das aulas administradas” (AD, P1, Q5, V1).

Nessa resposta, compreende-se que a professora identifica quais são as atividades que o aluno consegue realizar sozinho e quais ele necessita da ajuda da professora ou de algum colega para conseguir executá-las. Além do mais, o avanço que o aluno apresenta no decorrer das aulas também é identificado e considerado.

Embora a participante tenha permanecido com a mesma valoração de AD em AF, percebe-se que, em sua resposta final, são apresentados aspectos discutidos durante as explicações e rodas de conversas do curso formativo, pois, ainda de acordo com P1:

“Levo em considerações o que ele me apresentou naquele momento, porém também, o processo de aprendizagem até chegar na atividade avaliativa, levando em consideração que talvez naquele momento, o aluno não conseguiu se expressar e compreender tal assunto de maneira que ele conseguisse aplicar no papel” (AF, P1, V1, Q5).

Observa-se que nessa resposta a participante leva em consideração o processo de aprendizagem e compreende que, por estar lidando com seres humanos, não será em todos os momentos que o aluno estará em sua saúde plena. Haverá dias em que eles não se sentirão bem; não irão conseguir demonstrar sua total compreensão sobre um determinado assunto.

Dessa forma, se um professor considera apenas uma atividade avaliativa isolada, de caráter somativo, ele não conseguirá, de fato, saber se houve aprendizagem ou não, pois os indícios obtidos não serão confiáveis.

Caracterizando o V2, as participações e realizações das atividades propostas são consideradas. Segundo P2 e P3 são avaliados:

“Participação e tarefas realizadas em sala de aula” (AD, P2, V2, Q5) e “Se ele conseguiu interpretar e explicar o que foi estudado” (AD, P3, V2, Q5).

Nota-se que ambas as participantes permaneceram com suas valorações.

Já o V3 diz respeito à avaliação de conhecimentos que os alunos já possuem, construídos a partir de suas vivências e experiências, estando clara essa informação nas respostas de P4, em ambas as avaliações:

“Tudo o que eles trazem, suas vivências” (AD, P4, V3, Q5). “Ao decorrer dos dias, tudo, que eles fazem ou trazem no seu cotidiano” (AF, P4, V3, Q5).

O quarto e último valor apresentado (V4) para Q5, abarca respostas que tratam da utilização de diferentes procedimentos/instrumentos avaliativos, ou seja, significa que o professor se utiliza de vários tipos de recursos avaliativos para obter indícios da aprendizagem de seus alunos.

Segundo P5, os alunos são avaliados:

“De várias maneiras, oralidade, escrita, oportunidades para eles falarem ou escrever o que realmente aprendeu” (AF, P5, V4, Q5).

Em adição, P6 partilha da mesma ideia, avaliando seus alunos:

“Através das produções pessoais, oralmente, com exercícios de fixação, atividades individuais e em grupo” (AF, P6, V4, Q5).

Ao analisar o Quadro 23, observamos que a maioria das participantes permaneceram com suas valorações iniciais ao final do curso formativo. Todavia, as respostas expressas em AF foram acrescidas de informações aprendidas no decorrer do curso.

Quadro 23 – Mobilização de valorações emitidas para Q5AD-AF

Q5	AD	AF
P1	V1	V1
P2	V2	V2
P3	V2	V2
P4	V3	V3
P5	V2	V4
P6	-	V4

Fonte: Dados da pesquisa.

Na sequência, visando obter informações sobre as relações estabelecidas no contexto de sala de aula, propusemos a Q6 o seguinte questionamento: “Ao avaliar as atividades você considera a relação ou vínculo que mantém com os seus alunos?” O Quadro 24 apresenta as valorações identificadas.

Quadro 24 - Valorações emitidas para Q6 AD-AF

Estabelecimento de uma relação 6ª Questão valorativa da AD e AF: Ao avaliar as atividades você considera a relação ou vínculo que mantém com os seus alunos?		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Consideração da existência de uma relação/vínculo entre professor e aluno no processo avaliativo	P1 e P3 (AD) P3 (AF)	Não considera relações/vínculo entre professor e aluno no processo avaliativo (V1Q6).
	P2, P4 (AD)	Não foi possível identificar o juízo de valor (N1Q6).
	P5 (AD) P1, P2, P4, P5, P6 (AF)	Considera relações/vínculo entre professor e aluno no processo avaliativo (V2Q6).

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Axiologia Relacional Pedagógica, as relações se fazem presentes no contexto escolar e essas relações, sejam positivas ou negativas, influenciam no processo de aprendizagem e nos vínculos existentes entre professor x aluno, aluno x aluno e aluno x aprendizagem.

Em todas essas relações estão presentes valores, denominados de valores relacionais, pois são estabelecidos a partir de uma relação. Por isso, com essa questão objetivávamos compreender se as participantes consideravam, no processo avaliativo, a relação que estabeleciam com seus alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Ao analisar o Quadro 24, observamos que duas participantes (P1 e P3) em suas AD, ou seja, antes de participarem dos encontros formativos, relataram que não consideravam as relações/vínculos estabelecidos entre elas e seus alunos durante o processo avaliativo, caracterizando, assim, o primeiro valor (V1) para Q6.

Nota-se que na AF, a P1 não permaneceu com o mesmo juízo de valor, migrando para V2; já P3 permaneceu com a mesma valoração inicial, de que não considera as relações desenvolvidas com seus alunos ao longo do processo de ensino e de aprendizagem durante as avaliações, o que revela que, de modo geral, por mais que os professores conheçam seus alunos, saibam de suas habilidades e de seus conhecimentos, nas avaliações isso não é levado em consideração; só é levado em conta o que o aluno escreveu ou realizou nas atividades.

Já com relação ao V2, percebe-se que apenas a P5, em sua AD, expressou que considerava relação ou vínculo estabelecidos entre ela e seus alunos no processo avaliativo, estando claro em sua resposta:

“Os dois, pois, um se relaciona com o outro, pois, conviver com o aluno diariamente acaba criando um vínculo” (AD, P5, Q6, V2).

Por essa frase de P5, compreende-se que por meio das relações estabelecidas com seus alunos, o professor consegue identificar dificuldades, avanços, habilidades e potencialidade dos próprios alunos.

Considerar as relações no processo avaliativo não significa facilitar para o aluno ao observar que a atividade foi produzida por um bom aluno, que é dedicado, realiza todas as atividades propostas, é participativo, porém que tenha errado uma questão em uma atividade e esta seja considerada como correta ou parcialmente correta, porque a relação estabelecida com ele é positiva. Não se trata disso! O ato de considerar as relações significa conhecer e identificar o aluno dentro do que ele é, considerar as tentativas, suas explicações com as próprias palavras, saber se está bem ou não naquele momento; é ver o aluno como ele é, sem o comparar, a não ser que seja com ele próprio, sem estereótipos e projeções.

No entanto, podemos ver que o cenário muda ao observarmos a AF, pois mais participantes migram para essa valoração. Dessa forma, subentende-se que, após a aplicação do curso formativo, as participantes compreenderam a importância das relações no processo avaliativo.

De acordo com P1, quando questionada se considerava relações ou vínculos no processo avaliativo, a participante revela que:

“Não. Porém agora depois do curso, venho repensando, pois isso era algo que nunca pensei, e levando em considerações o que passamos em sala de aula, a relação entre professor e aluno, é extremamente fundamental para ambos conseguirem mediar e reter conhecimento” (AF, P1, Q6, V2).

Analisando a resposta, é notório que P1 compreende que relações sadias com os alunos, ou seja, chamada pela ARP de positivas, auxilia no processo de ensino e de aprendizagem de forma eficaz.

Em adição, P5 reitera que considera:

“Os dois, porque sem ter uma relação não há vínculos para ver como realmente os alunos são” (AF, P5, Q6, V2).

Evidencia-se, ainda, que ao ler e ao interpretar as respostas de P2 e P4 na AD, não houve possibilidade de identificar o juízo de valor expresso para o questionamento, portanto foram classificados como N1Q6, o que significa que nenhum valor foi apresentado para a respectiva questão.

Abaixo é possível observar o Quadro 25, que revela as mobilizações de valorações das participantes para a penúltima questão. Evidencia-se que houve duas permanências valorativas (P3 e P5); no entanto apenas P3 permaneceu com a valoração de não considerar as relações nas atividades avaliativas.

Quadro 25 – Mobilização de valorações emitidas para Q6AD-AF

Q6	AD	AF
P1	V1	V2
P2	N1Q6	V2
P3	V1	V1
P4	N1Q6	V2
P5	V2	V2
P6	-	V2

Fonte: Dados da pesquisa.

Com intuito de obter respostas sobre o que as participantes consideravam como momento de início e término das avaliações, foi realizado o

seguinte questionamento (Q7): “No âmbito do Ensino, em sala de aula, em qual momento você considera que a avaliação é iniciada e concluída?”.

Esperávamos que as participantes, ao término do curso formativo, considerassem o processo avaliativo e não apenas um momento que supõe examinar o que o aluno sabe ou não.

É possível perceber, no Quadro 26, que para essa última questão foram obtidas três valorações, sendo que V1 correspondia a um processo avaliativo iniciado no primeiro dia de aula e findado no último dia letivo.

Quadro 26 - Valorações emitidas para Q7AD-AF

Estabelecimento de uma relação		
7ª Questão valorativa da AD e AF: No âmbito do Ensino, em sala de aula, em qual momento você considera que a avaliação é iniciada e concluída?		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Início e término do processo avaliativo	P1, P3 e P5 (AD) P1, P2, P3, P5 e P6 (AF)	Avaliação é iniciada no primeiro dia de aula e encerra-se no último dia letivo (V1Q7).
	P2 (AD)	Avaliação é iniciada no momento em que os alunos realizam atividades sem auxílio da professora (V2Q7).
	P4 (AD)	Demonstram se houve progresso na aprendizagem (V3Q7).
	P4 (AD) P1, P4 (AF)	Não foi possível identificar juízo de valor (N1Q7).

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se, ainda, que três participantes (P1, P3 e P5) expressaram esses valores logo na AD, estando evidente em suas respostas, pois, de acordo com P1, a avaliação é iniciada:

“No primeiro dia de aula e conclui ao término do ano letivo”
(AD, P1, V1, Q7).

Todavia, é significativo destacar que as três participantes permaneceram com suas valorações ao término do curso, podendo ser interpretado por meio de suas AF. No entanto, percebe-se que mais duas participantes compartilharam das mesmas ideias, o que indica que, durante o curso, essa questão foi

trabalhada com elas, o que permitiu que ampliassem suas visões sobre o processo avaliativo,

“A avaliação é constante [...]” (AF, P2, V1, Q7); *“Desde o primeiro contato que tem entre professor e aluno”* (AF, P5, V1, Q7) e *“Durante todo o processo”* (AF, P6, V1, Q7).

Antes do curso formativo ser iniciado, observa-se que de acordo com P2, as avaliações são iniciadas e concluídas:

“Quando os alunos conseguem realizar as atividades sem ajuda da professora” (AD, P2, V2, Q7).

Essa resposta indica que alguns professores tendem a não considerar o processo de ensino e de aprendizagem como um processo avaliativo e acabam por considerarem a avaliação um momento exclusivo e determinante da aprendizagem do aluno.

A resposta apresentada por P2 configura-se como V2, avaliação iniciada em momentos de realizações de atividades, utilizadas para aferirem o conhecimento do aluno, resumindo-se a testes, exames.

O terceiro valor diz respeito à demonstração de avanços dos alunos, ou seja, implica dizer que se avançam aprendem e, assim, são avaliados. Essa valoração foi expressa apenas por P4, em sua AD.

Evidencia-se que, durante as leituras e interpretações das respostas, para Q7 alguns fragmentos dos excertos da AD de P1 e P4 não foram passíveis de compreensão. Ademais, não foi possível compreender a resposta emitida por P4 em sua AF; portanto, foram classificados como N1Q7, o que indica que não foi possível identificar juízo de valor.

O Quadro 27 apresenta as mobilizações para Q7, sendo notório que a maioria das participantes concebem o ato avaliativo como um processo contínuo, sucessivo e não exclusivamente em um momento específico.

Quadro 27 – Mobilização de valorações emitidas para Q7AD-AF

Q7	AD	AF
P1	V1	V1
P2	V2	V1
P3	V1	V1

P4	N1Q6/V3	N1Q6
P5	V1	V1
P6	-	V1

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a leitura, interpretação dos excertos e distribuição dos valores no instrumento analítico-axiológico de Lucas (2014), foi realizado o Quadro 28 para expor as movimentações das participantes ao longo do curso formativo.

Levando em consideração que a AD representa um contexto inicial, onde as participantes ainda não haviam tido contato com o material teórico trabalhado ao longo do curso, e a AF, representando o contexto final, em que as participantes já haviam percorrido todo o percurso formativo, o quadro objetivou sinalizar as ampliações ou permanências valorativas.

Quadro 28 - Ampliações valorativas ao longo do percurso formativo

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Quantidade de questões com valores ampliados
P1								5
P2								3
P3								4
P4								5
P5								5
P6								-

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando que as avaliações iniciais e finais (AD e AF) constituíam-se de sete questionamentos, compreende-se na última coluna do Quadro 28, a quantidade de questões cujos valores foram ampliados. A cor azul revela que determinada participante ampliou o seu juízo de valor para a questão na avaliação final; já a cor amarela, indica a permanência do valor inicial na AF.

Ao observar o Quadro 28, que apresenta as ampliações valorativas, percebe-se que as participantes 1, 4 e 5 ampliaram suas noções valorativas no decorrer do curso, pois em cinco questões as valorações emitidas em AF foram

diferentes da AD, o que revela uma mobilização significativa. Já ao analisar o quadro para a participante 3, percebe-se que houve ampliações valorativas para quatro questões.

Vale ressaltar que P3 faz parte do corpo discente do mesmo programa de mestrado dessa pesquisadora e essa ampliação de valor apresentada, embora significativa, foi mais baixa do que das demais participantes mencionadas anteriormente; isso porque ela já possuía certo conhecimento sobre avaliação, tipologias avaliativas e alguns autores discutidos no processo formativo.

No entanto, a P2 foi a participante com menos representatividade nas ampliações valorativas, sendo evidenciadas mobilizações para 3 questionamentos.

Diante dessa informação, compreendemos que esse fato pode ser explicado por meio dos apontamentos de Tardif (2014), que pondera que os professores ao longo de suas experiências vão desenvolvendo saberes específicos, que são incorporados em seus cotidianos. O autor utiliza o termo *habitus*, ou seja, esses profissionais à medida que adquirem experiência, observam o saber-fazer e o saber-ser, incorporando em suas ações.

Por realizar e conduzir as atividades avaliativas mediante seus saberes experienciais, acreditando que esse modo de avaliar funcione individual e coletivamente, por mais que a participante fosse participava e refletisse sobre as temáticas discutidas no curso, ela demonstrava em suas respostas uma certa resistência para ampliar seus valores.

De acordo com Luckesi (2018), os professores tendem a agir com a mesma postura de seus professores, pois vivenciaram e acreditam que por terem sido submetidos a essa forma de ensino, de aprendizagem e de avaliação, essas metodologias seletivas funcionem.

Como essa situação está inserida em um contexto histórico do qual também fazemos parte, o professor é conduzido por ela. Por isso se faz necessário compreender esse processo, buscando novos caminhos, conhecendo autores que abordem a temática, tentando praticar os conceitos para que a mudança ocorra.

Já com relação a P6, indicamos que esta professora era a que apresentava mais tempo de carreira, 17 anos na educação, e durante os encontros expressava uma visão deturpada das avaliações, uma vez que praticava apenas avaliação somativa, algo que se assemelhava aos exames. Todavia, a participante,

nos momentos de reflexões e rodas de conversas, deixava claro em suas falas que considerava esse modo de “avaliar” equivocado, porém desconhecia outras formas de avaliar e, por isso, acabava por agir conforme o sistema das escolas em que trabalhava exigia.

Por vezes foi perceptível o incômodo dela com relação ao sistema educacional, com as cobranças das instituições de ensino e com o modo de avaliação que utilizava, porém não possuímos esses registros escritos pela participante, tampouco podemos realizar comparações valorativas de P6, pois não temos a AD como parâmetro. Por isso foi adotada a coloração cinza para preenchimento dos quadros de mobilização dos valores e do Quadro 28.

Na sequência, apresentamos as análises para as atividades avaliativas elaboradas pelas participantes durante o quinto encontro, conforme já relatado na seção 6, mais especificamente na subseção 6.5, que aborda os acontecimentos do referido encontro, intitulado “Praticando a Avaliação”.

Antecipadamente, cabe explicar que as atividades produzidas pelas participantes não foram analisadas por meio do instrumento analítico-axiológico de Lucas (2014), mas sim à luz dos referenciais de Zabala (1998) e Hadji (2001), autores utilizados na construção dessa pesquisa e abordados nos encontros constituintes do curso formativo. Portanto, nessa segunda etapa da análise objetivávamos identificar se as tipologias avaliativas propostas por Hadji (2001) e as tipologias de conteúdos de Zabala (1998) haviam sido compreendidas pelas participantes, uma vez que essas temáticas foram abordadas e discutidas ao longo dos encontros.

Sendo assim, foi observado se as tipologias de Hadji (1998), avaliação diagnóstica, formativa e somativa estavam sendo contempladas nas atividades elaboradas pelas participantes, sendo que deveria ser respeitado o momento de ação e finalidade da avaliação. Além do mais, era necessário que esta atividade compreendesse as tipologias de conteúdo propostas por Zabala (1998).

Destaca-se que alguns critérios deveriam ser seguidos, ou seja, a atividade avaliativa deveria abordar assuntos do componente curricular de Ciências e pertencer a uma das unidades temáticas, vida e evolução, terra e universo ou matéria e energia.

O comando dado pela pesquisadora às participantes foi: “Formem duplas e elaborem uma atividade avaliativa, respeitando esses dois critérios”.

Na sequência, apresenta-se as ponderações para as atividades elaboradas pelas participantes.

Quadro 29 - Informações da atividade avaliativa de P1 e P6

Avaliação elaborada por P1 e P6	
Componente curricular	Ciências
Unidade temática	Vida e Evolução
Objeto de conhecimento	Seres vivos no ambiente (Animais e suas características)
Tipologia avaliativa	Somativa
Tipologia de conteúdo	Conceitual e procedimental

Fonte: Dados da pesquisa.

A atividade avaliativa foi estruturada em forma de prova, com sete questões a serem respondidas por alunos do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais questionamentos solicitavam que os alunos relacionassem os animais às estruturas que recobrissem seu corpo (escamas, pelos e penas), aos alimentos fornecidos (ovo, leite, mel, linguiça); algumas se relacionavam aos habitats dos animais, além de pedir exemplos de animais domésticos e selvagens e, ainda, solicitar que os alunos escrevessem cuidados necessários que se deve ter com os animais.

Para esta prova foi atribuído um valor total de 6.0 pontos, contando com duas questões valendo 0.6, quatro valendo 0.8 e uma valendo 1.6 pontos.

Quando as participantes explicaram a atividade realizada comentaram que ao escutarem o comando “realizem uma atividade avaliativa”, associaram que precisavam elaborar uma prova somativa. Elas poderiam ter optado por elaborarem qualquer instrumento avaliativo; no entanto, por estarem acostumadas com provas, imediatamente produziram uma prova de caráter somativo.

No que diz respeito às tipologias de conteúdos, observa-se que a natureza procedimental estava presente, pois ao requisitar que o aluno desenhasse, circulasse, escrevesse o nome de um determinado animal, implicava o conteúdo procedimental.

Embora o caráter conceitual não tenha sido explicitado, entende-se que para responder às questões solicitadas era preciso saber os conceitos. Mesmo que o aluno não precisasse discorrer sobre o que é um animal, quais suas características, o que é um habitat, ele precisaria dominar esses conceitos para responder às questões. Todavia, ao pedir que o aluno escrevesse sobre o cuidado

que ele deveria ter com os animais, seria possível analisar alguns valores, como o respeito e a ética, por exemplo. Sendo assim, seria possível compreender a atitude que o aluno teria diante desse contexto.

Apesar de não ser possível ter certeza se o aluno internalizou os valores, pois não foi acompanhada a sua prática, o professor consegue perceber se as atitudes mencionadas pelos alunos são consideradas corretas para a situação do questionamento. Porém, não cabe dizer que se trata do caráter atitudinal, uma vez que, segundo Zabala (1998), para saber os valores e atitudes se faz necessário que sejam promovidas situações conflitantes para que os alunos tomem atitudes, se expressem, opinem, pois só assim o professor conseguirá observar os comportamentos de seus alunos ante a essas situações.

A seguir, no Quadro 30, observa-se as informações referente à atividade estruturada por P2 e P4.

Quadro 30 - Informações da atividade avaliativa de P2 e P4

Avaliação elaborada por P2 e P4	
Componente curricular	Ciências.
Unidade temática	Vida e Evolução.
Objeto de conhecimento	Seres vivos no ambiente – Plantas (estruturas e suas funções).
Tipologia avaliativa	Formativa e somativa.
Tipologia de conteúdo	Conceitual, procedimental e atitudinal.

Fonte: Dados da pesquisa.

A proposta avaliativa estava planejada para acontecer em três momentos, sendo que os dois primeiros momentos valiam 1.0 ponto cada e o último 3.0 pontos, totalizando, ao término das atividades, 5.0 pontos.

Inicialmente, o conteúdo sobre plantas, suas estruturas e funções seria explanado e, após essa explicação teórica, os alunos participariam de uma aula prática para que pudessem contextualizar a teoria aprendida em sala com a prática vivenciada.

Nessa primeira etapa os alunos coletariam folhas das árvores do espaço escolar e receberiam uma ilustração de um tronco para realizarem a colagem das folhas coletadas ao redor da imagem. Em seguida, a professora auxiliaria os alunos a plantarem suculentas.

Destaca-se que, durante essa aula prática, seria retomado as partes das plantas e discutido a importância das datas comemorativas, como o Dia da Árvore e do Meio Ambiente.

No segundo momento, a professora retomaria o conteúdo e observaria a participação e envolvimento dos alunos. Já no último, seria aplicada uma prova escrita com uma atividade para relacionar as estruturas estudadas e suas respectivas funções.

Nesse contexto, observa-se que as tipologias citadas pelas participantes no dia do encontro foram atendidas.

A atividade apresenta uma perspectiva formativa pois, no momento em que a professora propõe uma atividade prática em que os alunos terão que utilizar os conhecimentos teóricos aprendidos em sala, é possível compreender se ocorreu aprendizagem ou se os alunos apresentam dificuldades, cabendo ajustes e reorientação.

Quando se realiza a retomada dos conceitos, a professora também consegue observar se a aprendizagem foi satisfatória ou se será necessário realizar correções.

É por isso, por regular o ensino e a aprendizagem, por promover correções tanto da parte dos alunos quanto do professor, que o caráter é formativo.

Além do mais, como já mencionado, a atividade estava dividida em momentos e tudo o que foi proposto foi qualificado e quantificado, ou seja, a atividade estava valorada em 5.0 pontos, porém todos os momentos receberam uma nota. Sendo assim, entende-se que esta nota estava fracionada ao longo das atividades.

Já ao ofertar uma avaliação ao final da explicação do conteúdo, depois de já ter proposto atividades capazes de fornecer informações relevantes sobre a aprendizagem, caracteriza-se uma avaliação somativa, que objetiva realizar um balanço de tudo que o aluno compreendeu.

Ao analisar a atividade, também é possível perceber a natureza conceitual, uma vez que para realizar as tarefas era necessário saber os conceitos, ou seja, conhecer a raiz, o caule, a folha, a semente, a flor e o fruto e suas funções.

Já ao coletar as folhas, colá-las no tronco desenhado e plantar as suculentas demandava certos procedimentos, caracterizando a natureza procedimental.

Por executarem todas as tarefas, participarem ativamente na coleta das folhas, por plantarem as suculentas e se porventura participassem da retomada falando sobre a importância de preservar o meio ambiente, empregando certas

atitudes em determinadas situações, pode-se dizer que a atividade também contempla o caráter atitudinal.

Por último, apresenta-se o Quadro 31 com informações referentes à proposta avaliativa elaborada por P3 e P5.

Quadro 31 - Informações da atividade avaliativa de P3 e P5

Avaliação elaborada por P3 e P5	
Componente curricular	Ciências.
Unidade temática	Matéria e Energia.
Objeto de conhecimento	Água: características, estados físicos e distribuição no planeta (mudanças nos estados físicos da água).
Tipologia avaliativa	Formativa e Somativa.
Tipologia de conteúdo	Conceitual, procedimental e atitudinal.

Fonte: Dados da pesquisa.

A atividade foi elaborada para acontecer em três momentos, cujo valor total estava fixado em 4.0 pontos, porém fracionado entre as tarefas.

Após a explicação do conteúdo pela professora, seria iniciado o primeiro momento no qual os alunos deveriam montar um esquema em uma folha de papel para que pudessem nominar, ilustrar, definir e explicar os processos de transformação da água (vaporização, condensação, precipitação e infiltração).

Na sequência dessa atividade, a professora solicitou que os alunos elaborassem um vídeo individual em casa para que pudessem explicar e exemplificar, com suas próprias palavras, sobre as mudanças nos estados físicos da água estudadas. Após a professora realizar as correções necessárias, foi solicitado que os alunos desenhassem e descrevessem o ciclo da água.

Considera-se que a atividade avaliativa proposta atende aos requisitos solicitados, pois o objeto de conhecimento escolhido faz parte do componente curricular previamente estabelecido e é discutido nos anos iniciais do ensino fundamental.

Já no que diz respeito às temáticas abordadas no curso, pode-se dizer que a atividade é de caráter formativo, uma vez que é aplicada durante os processos de ensino e aprendizagem, e embora seja atribuída uma nota às tarefas dos alunos, o que se objetiva é saber sobre a aprendizagem deles.

Com relação às tipologias de conteúdos, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais foram utilizados na avaliação, pois demandavam que os

alunos explicassem, realizassem esquemas, desenhos e produzissem um vídeo. Além do mais, permitia que os alunos se expressassem de diferentes formas para revelarem sua aprendizagem.

Diante das atividades apresentadas pode-se dizer que as participantes compreenderam a proposta da atividade e os conceitos explicados durante o curso.

É sabido que os professores trabalham muito e realizam diversas atividades em sala de aula, porém, muitas vezes, por desconhecerem teorias, conceitos e autores, não registram nem avaliam tais procedimentos.

Outro fato a ser destacado, mais uma vez, é com relação ao enraizamento das provas no cotidiano escolar. Devido ao simples comando “realizem uma atividade avaliativa”, a primeira dupla compreendeu que havia sido solicitado para elaborarem uma prova.

Embora o curso não tenha abordado os tipos de instrumentos avaliativos, alguns deles foram mencionados no segundo encontro ao explicar a diferença entre a avaliação e os exames. Segundo o autor Luckesi (2018), foi pontuado que ao falar de avaliação não se tratava apenas de provas, mas sim de infinitas possibilidades de avaliar.

Uma das possibilidades citadas foi a autoavaliação, instrumento avaliativo utilizado ao término de cada encontro. Tal instrumento possibilita ao aluno refletir sobre seu processo de aprendizagem e indica ao professor quais aspectos precisam ser retomados e quais foram entendidos. De acordo com Luckesi (2018), esse tipo de avaliação é praticada pelo próprio sujeito que a realiza mediante os seus resultados.

Diante da análise de dados é possível observar que, ao longo do curso formativo, as participantes compreenderam os assuntos avaliativos e axiológicos trabalhados e ampliaram suas percepções valorativas, pois, de um universo de seis participantes, quatro participantes apresentaram novas noções valorativas para quatro ou cinco questões, em um total de sete perguntas, estando claro nos excertos descritos.

Sendo assim, entende-se que o curso formativo aplicado contribuiu com a formação dos professores participantes, pois promoveu o contato com a temática avaliativa de forma conceitual, procedimental e atitudinal, além de favorecer trocas de experiências nas rodas de conversas e reflexões.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa emergiu de inquietações dessa pesquisadora que, desde a graduação, compreendeu a possibilidade de investigar a temática avaliativa.

As avaliações são de responsabilidade dos professores, sendo que uma de suas principais finalidades é evidenciar a aprendizagem do aluno, suas potencialidades e fragilidades. Neste sentido, observa-se a importância do ato avaliativo, muitas vezes não compreendido dessa forma pelos professores, alunos, pais e escola.

Embora as discussões sobre a avaliação sejam pertinentes, visto que é uma temática importante e complexa, alguns cursos de licenciatura pouco discutem a respeito do processo avaliativo.

Autores que abordam a temática, como Luckesi (2018), apontam que os professores desconhecem o ato avaliativo, embora o professor precise avaliar, pois isso é uma incumbência dessa profissão. O que se pratica, em geral, são avaliações parecidas com os exames.

À medida que os autores discorrem sobre o ato avaliativo é possível compreender a presença da Axiologia, ramo da filosofia que estuda os valores, sejam eles empregados a alguém, a algum objeto ou situação.

No contexto educacional compreende-se a existência de valores, haja vista que o ambiente escolar é constituído por pessoas que possuem valores e valoram o tempo todo. Além do mais, ao avaliar as produções dos alunos o professor confere valor a elas. Sendo assim, Avaliação e Axiologia são temáticas complementares.

O ambiente escolar recebe a influência desses valores e as relações estabelecidas nesse contexto são relevantes no processo avaliativo. Por isso decidimos assumir uma das vertentes da Axiologia, a ARP, proposta por Lucas (2014). Tal corrente axiológica aponta que as relações estabelecidas entre o sujeito que valora e objeto valioso interferem no juízo de valor a ser emitido.

Diante desse contexto, visando nortear o nosso processo investigativo definimos a seguinte questão de pesquisa: Quais valores relacionais podem ser evidenciados por professores que ensinam Ciências, mediante as suas participações em um curso pautado na Axiologia Relacional Pedagógica, com vistas à compreensão do processo da avaliação educacional?

A partir dessa questão, delineamos o nosso objetivo geral, identificar os valores relacionais evidenciados por esses professores participantes do curso formativo, envolvendo as temáticas de Avaliação Educacional e Axiologia Relacional Pedagógica.

Sendo assim, guiadas pela questão de pesquisa e pelo objetivo central, o curso formativo voltado aos professores, com vistas à discussão e reflexão da temática avaliativa, bem como suas características e tipologias, foi implementado, configurando o Produto Educacional dessa pesquisa.

Após o período de implementação, as atividades aplicadas no decorrer dos encontros, foram analisadas, e mediante a utilização do instrumento analítico-axiológico, foi possível evidenciar 32 valores, sendo que 5 deles foram os mais frequentes.

O Quadro 32, apresenta a lista hierárquica dos 5 valores mais incidentes evidenciados por essas professoras ao término desse processo formativo, ou seja, revela os valores relacionais mais frequentes apresentados em AF. Nota-se que a maioria dos valores já haviam sido expressos por algumas participantes já na AD, mas, na AF, é perceptível um número maior de participantes.

Quadro 32 – Hierarquia dos valores mais incidentes

Valores	Juízo de valor	Sujeito que valora	Incidência valorativa
1° V1Q2	Finalidade associada ao conhecimento aprendido pelo aluno	P1, P2 (AD) P2, P3, P4, P5 e P6 (AF)	5
2° V2Q6	Considera relações/vínculo entre professor e aluno no processo avaliativo	P5 (AD) P1, P2, P4, P5 e P6 (AF)	5
3° V1Q7	Avaliação é iniciada no primeiro dia de aula e encerra-se no último dia letivo	P1, P3 e P5 (AD) P1, P2, P3, P5 e P6 (AF)	5
4° V2Q3	Alcance do aprendizado do conteúdo	P2, P3, P4 (AD) P1, P2, P3 e P6 (AF)	4
5° V4Q4	Prioriza o que o aluno consegue realizar	P1, P2, P3 e P4 (AF)	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Observando os valores hierarquizados é possível sintetizar que ao final do curso as participantes consideraram que uma das finalidades do ato avaliativo é diagnosticar se a aprendizagem do aluno é ou não satisfatória, ou seja, se o aluno compreendeu ou não o assunto abordado nas aulas. Caso o professor perceba a insatisfatoriedade dos processos de ensino e de aprendizagem ele possui

autonomia para decidir acolher os dados e retomar os processos, a fim de alcançar os objetivos propostos.

Além do mais, as avaliações possuem a finalidade de sinalizar para o aluno o seu progresso e suas fragilidades, dessa forma, atuam como *feedback*.

No entanto, para que avaliação forneça informações relevantes, o professor precisa alinhar seus objetivos, e estabelecer com clareza o objeto de sua investigação, além de buscar identificar em suas aulas o que os alunos conhecem, e conseguem realizar, considerando nas atividades avaliativas apenas conteúdos explicados, sem qualquer surpresa ou pegadinha para o aluno.

Compreende-se ainda que no ambiente escolar professores e alunos estabelecem relações, e por meio delas, o professor conhece seus alunos, a ponto de conseguir identificar singularidades, dificuldades, avanços, potencialidades e habilidades.

O estabelecimento de relações implica no aprendizado, quanto mais sadia for a relação estabelecida entre professor x aluno e aluno x professor, mais positivo são os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao ponderar todos esses aspectos essenciais que exerce importância para a temática discutida, entende-se que a avaliação não é restrita a um determinado momento, mas sim, um ato contínuo.

Inicialmente foi possível observar que, de modo geral, as participantes apresentavam uma ideia superficial referente à avaliação educacional, caracterizando-a como um instrumento cuja finalidade era apenas evidenciar ao professor o conhecimento do aluno sobre um determinado assunto.

Todavia, no decorrer da implementação do curso formativo as participantes tiveram acesso a bases teóricas e a atividades que promoviam reflexões, discussões, trocas de experiências e que poderiam ser adaptadas e utilizadas dentro do contexto de cada sala de aula.

Ao longo dos encontros foi perceptível que as participantes ampliaram seus conhecimentos sobre o assunto avaliativo, pois suas repostas passaram a abranger as tipologias avaliativas, finalidades, momento de ação; apresentavam a avaliação como um processo e não somente como um momento.

Além do mais, compreenderam que o processo avaliativo auxilia o professor a ter conhecimento sobre o seu próprio trabalho, possibilitando ajustes e correções.

Já com relação à ARP, as participantes compreenderam que os valores se fazem presentes no ambiente escolar e que a todo momento são emitidos juízos de valores sobre algo ou alguém, estes decorrentes de relações estabelecidas entre o sujeito que valora e o objeto valioso. As relações entre professor e aluno interferem nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Para tanto, é importante estabelecermos relações positivas com nossos alunos visando possibilitar que tais processos sejam satisfatórios.

Todavia, observa-se que a união dessas temáticas possibilitou às participantes a compreensão de que o processo avaliativo não está centrado em nota e que esta é resultado de uma relação estabelecida entre professor e aluno e essa relação sofre alterações frequentemente. Portanto, não há neutralidade nesse espaço.

Por isso, resume-se que o curso pôde favorecer o entendimento de que o processo avaliativo possui muitas finalidades, sendo as principais evidenciar se o aprendizado do aluno foi ou não eficiente, se o ensino foi satisfatório ou precisa de adaptações, promover decisões mediante aos dados obtidos, além de revelar que a nota resultante ao final de todo esse processo é uma entidade virtual, atrelada a uma relação.

Aproveito para destacar que essa pesquisa permitiu ampliações valorativas da própria pesquisadora que, embora já tivesse um certo conhecimento sobre as temáticas pesquisadas, pôde aprender mais, além de favorecer a experiência de trabalhar com formação de professores, possibilitando o planejamento e a construção de um curso formativo com atividades pensadas para serem utilizadas no dia a dia da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. A. de D.; PASSOS, L. F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A. D. de; et al. **Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média**. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2018. Cap. 10. p. 1-220.
- BATISTA, M. Axiologia relacional pedagógica como fundamento para a avaliação em fases. 2022. 135 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Naturais. Brasília: MEC, 1998. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais.
- CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação (DAV). **Ficha de avaliação: área 46 – Ensino**. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/FICHA_ENSINO.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARVALHO, A. M. P. **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas do cotidiano** – 2.ed. - São Paulo: Cengage, 2017.
- COLL, C. Marc Curricular per a l' Ensenyament Obligatorí. Barcelona. Dep. De Ensenyanza de la Generalitat de Catalunya, 1986.
- Esteban, Maria Teresa, 2002, "**Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**", DP&A, 4 ed. - Rio de Janeiro.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FLICK, U. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRONDIZI, Risieri. **¿Qué son los valores?** México: Fondo de Cultura Económica, 1977.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAMMOND, L. D. A importância da formação docente. **Cadernoscenpec**. Tradução de Leda Beck. São Paulo, v.4, n.2, p. 330-247, dez. 2014. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299>>. Acesso em: 28/07/2022.

HESSEN, J. **Filosofia dos valores**. Coimbra: Armênio Amado, 1980.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 35. ed. PORTO ALEGRE: Mediação, 2019.

JOLANDEK, E. G.; PEREIRA, A. L.; MENDES, L. O. R. Avaliação em larga escala e currículo: relações entre o pisa e a bncc. **Com A Palavra, O Professor**, [S.L.], v. 4, n. 10, p. 266-289, 28 dez. 2019. Revista Com a Palavra o Professor. <http://dx.doi.org/10.23864/cpp.v4i10.370>.

LUCAS, L. B. **Contribuições axiológicas e epistemológicas ao Ensino da Teoria de Darwin**. 2010. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina; Londrina, 2010.

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.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições** – 22.ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2021.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

MANOEL, A. F. C. **A avaliação da aprendizagem na perspectiva da axiologia relacional pedagógica: uma proposta de formação inicial aos professores de biologia**. 2021. 117 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

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

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843/pdf_1> . Acesso em: 27 jul. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP – Ciências, EF. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_ciencias_2021_anos finais.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

PARANÁ - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Estado). Constituição (1999). Deliberação nº N.º 007/99, de 09 de abril de 99, p. 1-8. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/b15be00846f01f20032569f1004972fb/\\$FILE/_88himoqb2clp631u6dsg30dpd64sjie8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/b15be00846f01f20032569f1004972fb/$FILE/_88himoqb2clp631u6dsg30dpd64sjie8_.pdf). Acesso em: 25 jan. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica Ciências**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_cien.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

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

PEREIRA, A. L. Possíveis contribuições da reforma educacional escocesa para a implantação da nova BNCC no Brasil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-20, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.60955>.

REALE, M. Invariantes Axiológicas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n.13, p. 131-144, 1991. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/X5NwJGWbnZQxCMWFKs3V5ZB/?lang=pt>>. Acesso em: 12 mai. 2022.

RUIZ, J. M. La axiologia y su relación com la educación. **Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación**, Seville, n.12, p. 151-168, 1996.

SANTOS, G.S. **História da avaliação: do exame à avaliação diagnóstica**. Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

SHULMAN, L. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, v. 134, n. 3, p. 52-59, 2005a.

SHULMAN, L. The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: potential lessons for the education of teachers. In: **WORKSHOP: “TEACHER EDUCATION FOR EFFECTIVE TEACHING AND LEARNING”**. 6-8 February, 2005. Irvine, Califórnia, 2005b. Disponível em: <http://www.taylorprograms.com/images/Shulman_Signature_Pedagogies.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SHULMAN, L. Pedagogies of uncertainty. **Liberal Education**, v. 91, n. 2, p. 18-25, 2005c.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos cenpec**. v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

APÊNDICES




Apêndice A – Panfleto de divulgação

**CONVITE
CURSO
FORMATIVO**

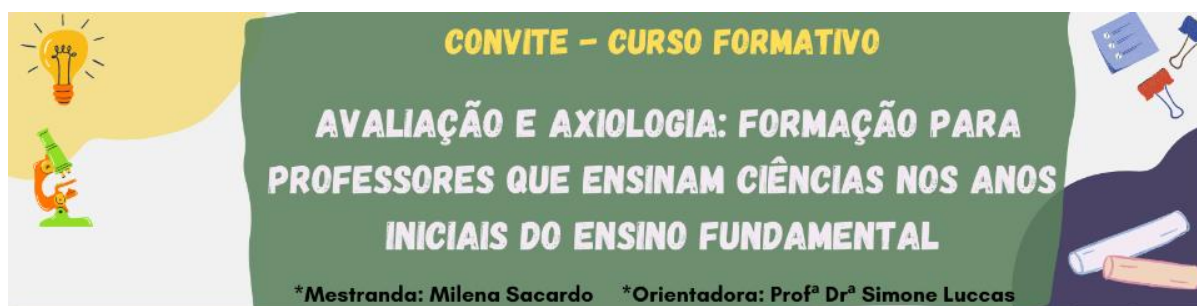
Curso gratuito e
com certificação
emitida pela
UENP (40h)

**AVALIAÇÃO E AXIOLOGIA:
FORMAÇÃO PARA
PROFESSORES QUE ENSINAM
CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Público alvo: Professores do Município
25 Vagas
Mestranda: Milena Sacardo
Orientadora: Prof^a Dr^a Simone Luccas
Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEN/UENP



Apêndice B – Formulário de Inscrição



Convite - Curso Formativo

Este formulário é um convite para sua participação no curso formativo "Avaliação e Axiologia: Formação para Professores que ensinam Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental".

A finalidade desse curso é oportunizar a você, professor, uma formação no âmbito da Avaliação Educacional com intuito de contribuir com sua prática avaliativa.

- O curso está estruturado em um formato de encontros, com momentos de explanações por parte da ministrante, rodas de conversas, atividades, dinâmicas e muitas reflexões sobre as temáticas a serem trabalhadas;
- É um momento de aprendizado, mas também de trocas de experiências;
- Após a finalização do curso, você receberá um certificado de 40h.

➤ Você tem interesse em participar do curso formativo?

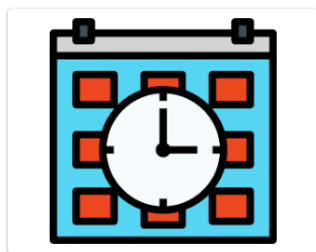
- Sim
 Não

➤ Nome: _____

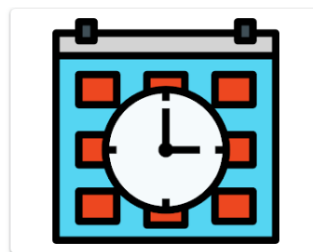
➤ Instituição de Ensino em que trabalha: _____

➤ Em qual(ais) turma(as) leciona?: _____

➤ Qual seria o melhor dia e horário para participar do curso?



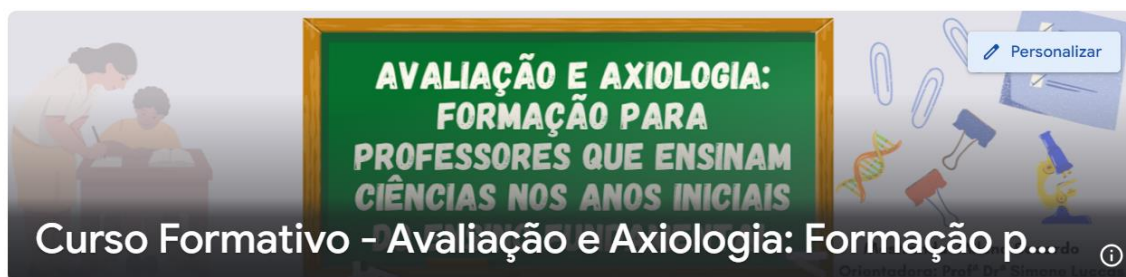
Terças-feiras/ início às 17h e término as 19h.



Quartas-feiras/ início às 17h e término as 19h.

➤ Telefone para contato:  _____

Apêndice C – Sala de aula virtual do Curso Formativo



Próximas atividades

Nenhuma atividade para a próxima semana

[Ver tudo](#)

Escreva um aviso para sua turma



Milena Sacardo
23 de ago. de 2023



Pessoal, sejam todos bem-vindos a sala de aula do curso formativo - Avaliação e Axiologia: Formação para professores que ensinam Ciências nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Espero que possamos trocar experiências e aprender muito!
Desejo a todos um ótimo curso!
Deus nos abençoe!

1º Encontro: Conhecendo o cronograma d...

✓ Avaliação Diagnóstica Item postado: 23 de ago. de 2...

1ª Autoavaliação orientada Item postado: 23 de ago. de 2...

Material para leitura: O QUE É MESMO ... Item postado: 24 de ago. de 2...

2º Encontro: Compreendendo a Avaliação ...

2ª Autoavaliação orientada Item postado: 30 de ago. de 2...

3º Encontro: Retomando e Praticando

3ª Autoavaliação orientada Item postado: 5 de set. de 2023

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54

Stricto Sensu – Campus de Cornélio Procopio.



Pesquisadora Responsável: Milena Sacardo

Endereço: _____

Fone: _____

E-mail: milena.sacardo19@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite especial para você participar voluntariamente da pesquisa **Avaliação Educacional e Axiologia Relacional Pedagógica**: Uma Proposta de Formação para Professores que Ensinam Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade de Milena Sacardo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UENP (PPGEN/UENP), sob orientação da Profa. Dra. Simone Luccas. Por favor, leia com atenção as informações a seguir antes de dar seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento, entre em contato diretamente com o pesquisador responsável.

OBJETIVO, BENEFÍCIOS DO ESTUDO

A pesquisa proposta tem o objetivo de investigar os valores relacionais evidenciados por professores que ensinam Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante a sua participação em um curso pautado na Axiologia Relacional Pedagógica, com vistas à compreensão do processo da avaliação educacional. A avaliação é uma componente de grande relevância da ação pedagógica, necessária aos processos de ensino e de aprendizagem e que mais se faz presente no cotidiano escolar. Neste sentido, é fulcral que haja uma compreensão do processo avaliativo por parte dos professores, de modo a proporcionar a estes profissionais uma formação mais consistente no que tange à Avaliação Educacional. Esta formação está fundamentada em bases teóricas que discutem tanto a temática da Avaliação Educacional como da Axiologia Relacional Pedagógica. A Axiologia ou Ciência dos Valores estuda aspectos teóricos relacionados aos valores, os quais são intrínsecos ao ato de avaliar, apresenta perspectivas objetivista e subjetivista. A axiologia subjetivista considera os valores enquanto juízos pessoais; por outro lado, a axiologia objetivista sustenta a existência de constantes axiológicas atinentes aos entes, o que implica reflexão em torno de tais correntes no contexto educacional: ao corrigir uma atividade, a valoração atribuída pelo professor é, de fato, o valor do que está registrado pelo aluno ou o valor é uma atribuição pessoal do professor neste registro, considerando o contexto da sala de aula em que atua? Do ponto de vista lógico, a primeira perspectiva parece ser mais sensata; no entanto, pesquisas têm apontado que a valoração atribuída por diferentes professores a uma mesma resolução de atividade apresenta valores divergentes. A partir de reflexões que tangenciam as perspectivas ora apresentadas emergiu a Axiologia Relacional Pedagógica, que considera ambas as perspectivas e, principalmente, a implicação delas no contexto educacional. A Axiologia Relacional Pedagógica oferece a possibilidade de investigação da avaliação escolar, pois o processo de avaliação pode ser entendido como um processo de valoração ou de estimativa de valor às produções discentes. As reflexões sustentadas por esta Axiologia possibilitam esclarecer que os critérios adotados pelos docentes, tanto na elaboração das avaliações quanto na correção das mesmas, são sempre permeados por influências axiológicas intimamente condicionadas à relação que estabelecem, positiva ou negativamente, com seus alunos no contexto escolar. Outro benefício que a pesquisa apresenta é a oferta de formação continuada para professores que se encontram em serviço ao entrarem em contato com fundamentos teóricos da Avaliação Educacional, integrado à Axiologia Relacional Pedagógica.

Rubrica	Rubrica
---------	---------



Na sua participação, você está sendo convidado para:

1. Responder a questionários que têm como objetivo investigar as noções teóricas e práticas de Avaliação Educacional que professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam, assim como os marcos teóricos que permeia sua prática avaliativa;
2. Participar de curso de formação continuada/em serviço, composto por encontros presenciais e realização de atividades assíncronas, nos quais serão abordadas as seguintes temáticas: aspectos teóricos da avaliação educacional, prática avaliativa presente na sala de aula, planejamento e elaboração de critérios avaliativos, inserção dos instrumentos avaliativos, aspectos teóricos da Axiologia Relacional Pedagógica. O curso contará com carga horária de 40h, sendo que 20h serão presenciais e 20h voltadas às leituras e realização de atividades extraclasse.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada.

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos. Em caso de dano causado pela pesquisa ao participante, ele terá direito a solicitar indenização na forma da lei, de acordo com o item II.7 da Resolução nº466 de 2012 - CNS.

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. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue a você.

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 (nome fictício), para que a confidencialidade seja mantida. O pesquisador garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma. Os riscos consistem em que se sinta cansado(a) durante o período em que se dedicar a responder ao Questionário ou participar das formações, que se sinta constrangido(a) diante de alguma pergunta do Questionário ou falas e ações específicas durante a formação e, ainda, que alguma pergunta ou situação vivenciada durante a formação possam desencadear inquietações, em função das novas abordagens teóricas e práticas das atividades desenvolvidas. Para se mitigar os riscos a que pode se expor durante a pesquisa, todas as discussões serão encaminhadas cuidadosamente, com muita ética e respeito, para que se sinta à vontade para responder apenas aos questionamentos que desejar e, também, para que ao participar das formações tenha liberdade para interagir, calar ou até mesmo se retirar do ambiente. Salienta-se, ainda, que os benefícios proporcionados ao final desta pesquisa serão muito maiores do que os riscos apontados.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você pode fazer todas as perguntas que julgar necessárias durante e após o estudo. 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.

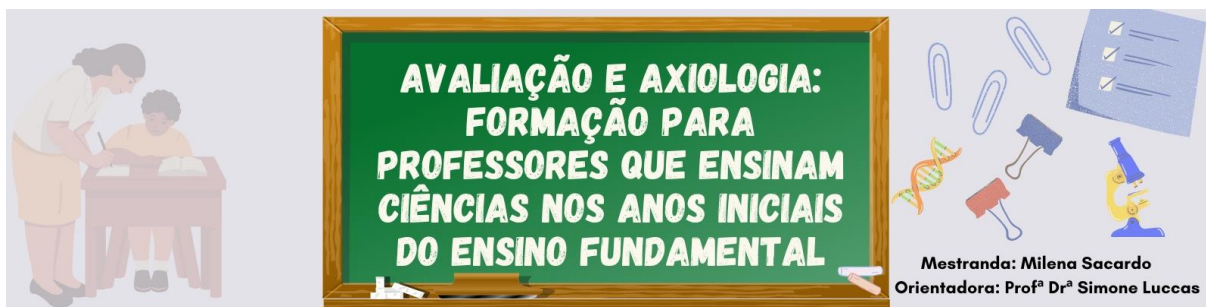
Diante do exposto eu, _____, RG nº _____ recebi uma via do termo, li, e concordo em participar da pesquisa em questão.

Cornélio Procópio, ____ de _____ de 2023.

Participante

Pesquisadora Responsável

Apêndice E - Avaliação Diagnóstica (AD)



Questionário – Avaliação Diagnóstica (AD)

Orientações:

Agradeço por sua participação no Curso - Avaliação e Axiologia: Formação para Professores que Ensinam Ciências nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Peço, por gentileza, que realize a **avaliação diagnóstica**, respondendo às questões de acordo com os **conhecimentos que você já tem!** Não realize pesquisas ou consultas para responder às questões.

Nome completo: _____

Endereço de E-mail: _____

1. O que você entende por avaliação educacional?

2. Qual o papel da avaliação educacional para o professor?

3. Qual a importância da avaliação educacional para os alunos?

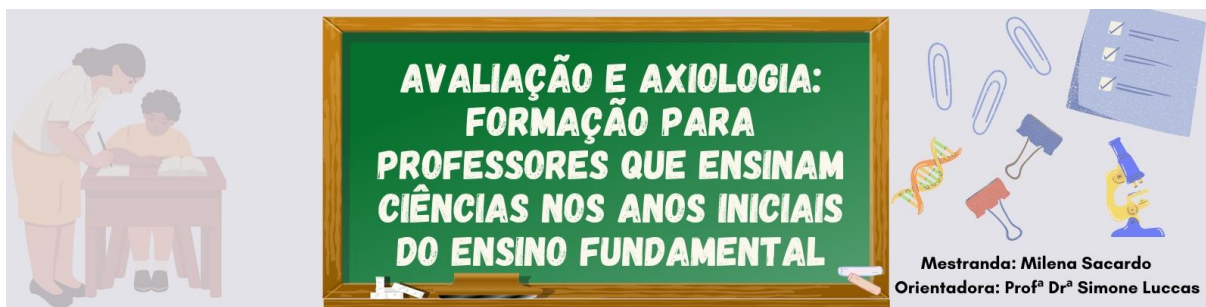
4. Ao planejar as atividades avaliativas, o que você considera?

5. Como você avalia as atividades de seus alunos?

6. Ao avaliar as atividades, você considera a relação/vínculo que mantém com os alunos?

7. No âmbito do Ensino, em sala de aula, quando a avaliação é iniciada e concluída?

Apêndice F - Avaliação Final (AF)



Questionário – Avaliação Final (AF)

Orientações:

Agradeço por sua participação no Curso - Avaliação e Axiologia: Formação para Professores que Ensinam Ciências nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Peço, por gentileza, que realize a **avaliação final**, respondendo às questões de acordo com os **conhecimentos que você já tem!** Não realize pesquisas ou consultas para responder às questões.

Nome completo: _____

Endereço de E-mail: _____

1. O que você entende por avaliação educacional?

2. Qual o papel da avaliação educacional para o professor?

3. Qual a importância da avaliação educacional para os alunos?

4. Ao planejar as atividades avaliativas, o que você considera?

5. Como você avalia as atividades de seus alunos?

6. Ao avaliar as atividades, você considera a relação/vínculo que mantém com os alunos?

7. No âmbito do Ensino, em sala de aula, quando a avaliação é iniciada e concluída?

ANEXOS

ANEXO A – Atividade Avaliativa de P1 e P6

Valor: 6,0Nome da equipe: P1 e P61. Tenho o corpo coberto de:
0,6

penas



escamas



pelos

2. Relacione o
que cada animal
fornece 1,6

(1) vaca

(1) ovo

(2) abelha

(1) leite

(3) porco

(1) mel

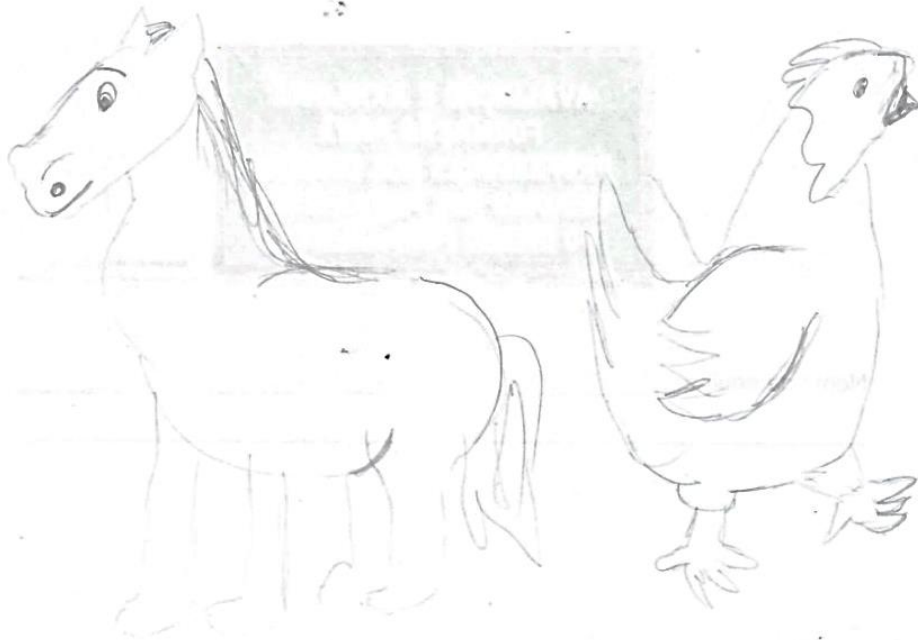
(4) galinha

(1) linguiça

3. Desenhe um animal que vive na terra 0,8

4. Desenhe um animal aquático. 0,8

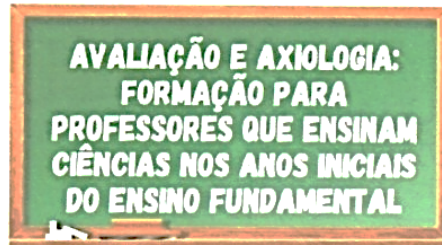
5. Circule o animal que põe ovos: 0,6



6. Dê 2 exemplos de animais: 0,8
selvagens
domésticos:

7. Cite um animal que gostamos de ter e escreva os cuidados que deveria ter com ele. 0,8

ANEXO B - Atividade Avaliativa de P2 e P4



Mestranda: Milena Socarda
Orientadora: Profª Drª Simone Lucena

Nome da equipe: P2 e P4

- Componente Curricular: Ciências
- Objeto de conhecimento: Partes da planta e suas funções:
 - Os alunos irão identificar as partes da planta e relacionar suas funções, conforme o enunciado na avaliação;
 - Antes da avaliação, o professor irá fazer uma retomada do conteúdo;
- Critérios avaliativos -
 - Participação na aula para melhor fixação do conteúdo ministrado. 1,0
 - Aula prática, onde os alunos irão identificar as partes da planta e tipo de planta; Valor: 2,0
 - Trabalho, as datas comemorativas do "Dia da Árvore", seu valor e importância no Meio Ambiente e seus benefícios e preservação.
 - Na avaliação cada questão ~~vale~~ tem seu valor fixado. 3,0

Avaliação de Ciências

Partes das Plantas e suas funções:

1. Numere a segunda coluna das funções das plantas de acordo com a ~~as~~ partes das

primeira:

- 1 - Raiz
- 2 - Caule
- 3 - Folhas
- 4 - Flores
- 5 - Frutos
- 6 - Sementes



③ Por meio dele as plantas respiram;

⑦ ilão origem a novas plantas;

④ Responsável pela reprodução;

② Sustenta os galhos, as flores e frutos;

① Absorve a água e sais minerais do solo.

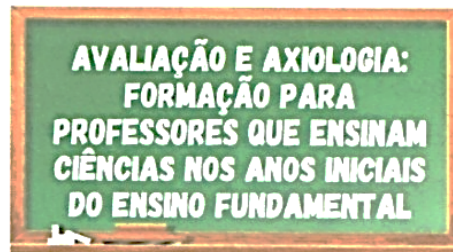
⑤ Protege as sementes;

① Fixa a planta no solo;

① ~~protege~~ transporta a seiva para toda parte das plantas;

③ Responsável pela fotossíntese;

ANEXO C - Atividade Avaliativa de P3 e P6



Maestranda: Milena Socarda
Orientadora: Prof. Dr. Simone Lucena

Nome da equipe: P3 e P6

Conteúdo: ciclo da água (processos de transformação dos estados físicos da água.)

Valor: 4,0

Critérios: conceitual, atitudinal, procedimental

1
Escrever sobre o que acontece, e como acontece cada processo de transformação (ilustrações)

2
Gravar um vídeo de como acontece o ciclo da água e dar exemplos.

3
Desenhar e descrever os processos do ciclo da água.

Evaporação: É quando a água dos mares, rios e lagoas etc. é aquecida pela luz solar e a água passa do estado líquido para o gás subindo para a atmosfera formando as nuvens.

Condensação: É quando a água passa do estado gasoso para o sólido em virtude da temperatura baixa da atmosfera.

Precipitação: É quando a água passa do estado sólido para o líquido. Quando as nuvens ficam carregadas de flocos de gelo ela se desfaz em forma de chuva (líquida) quando entra em contato com a temperatura quente e granizo ou flocos de gelo, quando entra em contato com a temperatura mais baixa.

Infiltração: Quando a água é absorvida pelo solo voltando para os lençóis freáticos bem como para: lagos, rios, oceanos etc.

