



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

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

MÁRCIA BATISTA

**AXIOLOGIA RELACIONAL PEDAGÓGICA COMO
FUNDAMENTO PARA A AVALIAÇÃO EM FASES**

MÁRCIA BATISTA

**AXIOLOGIA RELACIONAL PEDAGÓGICA COMO
FUNDAMENTO PARA A AVALIAÇÃO EM FASES**

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 Mestra em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas.

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

BB333a Batista, Márcia
a Axiologia Relacional Pedagógica como fundamento
 para a avaliação em fases / Márcia Batista;
 orientador Lucken Bueno Lucas - Cornélio Procópio,
 2022.
 135 p.

 Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) -
 Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
 Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
 Graduação em Ensino, 2022.

 1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Axiologia
 Relacional Pedagógica. 3. Formação Continuada/Em
 Serviço de Professores. 4. Avaliação em Fases. I.
 Lucas, Lucken Bueno, orient. II. Título.

AXIOLOGIA RELACIONAL PEDAGÓGICA COMO FUNDAMENTO PARA A AVALIAÇÃO EM FASES

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 Mestra em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Eliane Maria de Oliveira Araman
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

Profa. Dra. Simone Luccas
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Cornélio Procópio, 31 de agosto de 2022.

À minha família e, em especial, à minha mãe que, quando presente, sem nenhum estudo, mas com muita sabedoria, paciência e motivação, conduziu e incentivou minha educação formal.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento vai para aquele que se fez presente em todos os momentos da minha vida: Deus onisciente, onipotente, onipresente e onividente. Dele só emana o amor. Meu alicerce e amigo fiel, que me abençoou e continua me abençoando com saúde, força e determinação.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Professor Doutor Lucken Bueno Lucas, que me escolheu como sua orientanda. Muito obrigada, não só pelas sábias orientações, mas também por compartilhar comigo seus conhecimentos e experiências, por me conduzir no percurso da pesquisa, da descoberta de novos saberes, sempre com empatia e bom humor. Você é uma pessoa especial, por isso, é admirado e elogiado por todos. Serei sempre grata por ter tido a oportunidade de ser uma de suas orientandas.

À minha família, que me incentivou em todos os momentos, principalmente, à minha querida mãe, Maria. Mesmo sem nenhum estudo e com poucos recursos, ela nunca deixou de acompanhar a minha formação acadêmica, e mesmo assim, foi a minha inspiração para que eu chegasse até aqui. Ao meu pai, Sebastião, que mesmo ausente na presença física, permanece constantemente em meus pensamentos. Não esquecerei jamais do valor que ele atribuía aos meus estudos e do orgulho que ele sentia de ter uma filha professora. Aos meus irmãos, Fátima, Inês, José, Lauro, Vera, Wagner, e ao meu sobrinho, Bruno, que me incentivaram e apoiaram para que eu conseguisse chegar até aqui. Sempre declaravam que sou o orgulho e exemplo acadêmico da família.

Agradeço ao meu amor, Vandinei, pela paciência, principalmente na fase final deste trabalho. Obrigada por estar ao meu lado desde o início, admirando cada etapa vencida.

Ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *Campus* de Cornélio Procopio e a todos os professores que compartilharam comigo seus conhecimentos e experiências, favorecendo, assim, meu crescimento profissional e pessoal.

À UENP – *Campus* Cornélio Procopio, pelo apoio institucional e pela possibilidade de desenvolvimento de minha pesquisa para a execução do curso de

extensão.

Destaco meus agradecimentos também à Professora Doutora Eliane Maria de Oliveira Araman e Professora Doutora Simone Luccas, por aceitarem participar da Banca de Qualificação e Defesa. Obrigada também, Professora Simone, pelas imensas e valiosas contribuições na pesquisa e pelos conhecimentos compartilhados nas aulas da disciplina de “Avaliação e Práticas Docentes”.

Aos Grupos de Pesquisas em Ensino: Grupo de Pesquisa em Ensino e Formação de Professores (GPEFOP) e Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Avaliação (PENSA), pelas valiosas discussões e contribuições.

Aos professores estaduais e municipais que lecionam no Ensino Fundamental e participaram ativamente da pesquisa por meio do curso de extensão, resultado do meu Produto Educacional. Agradeço pela gentileza em atenderem minhas solicitações e partilharem comigo informações indispensáveis para construção deste trabalho.

Um agradecimento aos amigos da quinta turma do PPGEN/UENP, pelos momentos de companheirismo, apoio e pelo compartilhamento de ideias.

Enfim, agradeço a todos que vivenciaram comigo este momento maravilhoso e importante de aprendizagem, de construção e de formação profissional, acadêmica e pessoal.

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação retrata o itinerário de pesquisa que percorri, enquanto professora, orientadora pedagógica e estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), visando compreender com mais profundidade o processo avaliativo no contexto da educação escolar.

No ano de 1989, época em que concluí simultaneamente o Ensino Médio Técnico em Administração e o Magistério, sempre refletia sobre a forma como meus professores me avaliavam. Muitas vezes, era evidente a inexistência de critérios avaliativos e a desconexão com os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores.

Em 1990 ingressei no curso superior em Pedagogia para realizar o grande sonho de me tornar professora. Dois anos depois, ainda estudando, comecei a lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, por diversas vezes, ficava intrigada nos momentos em que avaliava meus alunos, questionando: Como elaborar a avaliação para meus alunos? Que tipo de avaliação é mais pertinente? Como atribuir um valor para a aprendizagem? É possível ser justa ao atribuir uma nota ao aluno? Apesar disso, em termos práticos, eu reproduzia exatamente o padrão avaliativo que havia conhecido enquanto aluna.

A bem da verdade, com o passar do tempo, observei que minha sensação de “incômodo” no processo avaliativo era permanente, gerando a percepção de que me faltava formação para avaliar bem meus alunos. Diante disso, saí em busca de novos conhecimentos. Assim, fiz minha primeira Especialização em Metodologia e Didática do Ensino em 1997. Em seguida, ingressei no curso superior de Arte e realizei minha segunda Especialização na área de Educação Especial. Por fim, fiz minha terceira Graduação, em Filosofia, e a terceira Especialização, em Tutoria a Distância.

Com os novos conhecimentos adquiridos e a experiência profissional nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2005, passei a atuar nos Anos Finais e no Ensino Médio também. Porém, ainda não tinha respostas para as minhas angústias referentes ao processo avaliativo.

Apesar das constantes reflexões e da busca por entender se eu estava certa ou não em minha prática avaliativa, sempre manifestei a vontade de ser

uma boa professora, de planejar bem minhas aulas, de conduzi-las de forma a cumprir o planejamento, de concluir adequadamente o programa, de ter autoridade frente aos estudantes e de organizar avaliações coerentes com o que era ensinado, contemplando os pontos importantes dos conteúdos.

Mas, por conta de uma lesão nas fendas vocais em 2017, iniciei uma nova experiência profissional como pedagoga nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Nessa função, percebi que as incertezas e angústias sobre o processo avaliativo não eram somente minhas, mas também se faziam presentes e marcantes na fala de diversos profissionais da educação. Pois bem, frente ao desafio de ser pedagoga, muitos dos meus colegas professores disseram que eu tinha potencial para mais. Então, busquei a pesquisa na área de Ensino.

Em 2020, ingressei no curso de Mestrado Profissional em Ensino, na UENP. Tive o prazer de conhecer meu orientador, o Professor Doutor Lucken Bueno Lucas, com quem compartilhei minhas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem. Com seu auxílio, percebi que a Filosofia, mais precisamente, a Axiologia Relacional Pedagógica, poderia me ajudar a investigar, compreender e rever minhas orientações pedagógicas sobre a avaliação da aprendizagem, tendo como ponto de partida o estudo das influências axiológicas (valorativas) da prática docente e suas implicações para o processo avaliativo, uma atividade inerente à docência.

Assim, cheguei até aqui. Por meio da Axiologia Relacional Pedagógica, pude compreender mais sobre a avaliação da aprendizagem. Além disso, compreendi a necessidade de educar em e com valores, muito mais do que simplesmente atribuir valores.

“Diga-me o que e como você avalia e lhe
darei o que e como ensina (e o que e
como seus alunos aprendem).”
(SANMARTÍ, 2009, p. 17)

BATISTA, Márcia. **Axiologia Relacional Pedagógica como fundamento para a avaliação em fases**. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar possíveis contribuições da Axiologia Relacional Pedagógica em uma proposta de formação continuada/em serviço de professores do Ensino Fundamental, tendo como suporte a avaliação em fases, para entender o processo de avaliação da aprendizagem. Para tanto, foi sistematizado um curso de formação docente, pautado no exemplar da “avaliação em fases”, tendo a Axiologia Relacional Pedagógica como guia teórico para sua organização e fundamentação. Constituiu-se como questão norteadora da pesquisa: Quais valores relacionais podem ser evidenciados em um curso de formação continuada/em serviço pautado na compreensão axiológica da avaliação em fases no âmbito do Ensino Fundamental? Assim, mediante fundamentos metodológicos qualitativos, foram realizados procedimentos de revisão de fontes bibliográficas, sistematização e aplicação de um curso, sendo o *corpus* de dados constituído por transcrições de atividades (questionários) propostas na intervenção. Os dados, analisados com base em um Instrumento Analítico Axiológico, geraram uma lista de valores relacionais dos participantes acerca da avaliação da aprendizagem. Na lista, ficou evidente que a avaliação revela a qualidade da realidade (que é a produção do aluno); que conhecer a qualidade da produção do aluno possibilita ao professor tomar decisões; que o direcionamento do professor é nítido no processo avaliativo; que a avaliação possibilita ao professor manifestar valores éticos, sociais e pedagógicos, além de desenvolver uma consciência axiológica capaz estabelecer relações positivas entre o ensino, a aprendizagem e o conhecimento; que a avaliação tem como finalidade a construção de uma relação de confiança fundamentada na comunicação, sendo o juízo de valor final (nota) resultado dela; e que a Axiologia Relacional Pedagógica contribui para a compreensão de que os valores estão presentes na escola, nas salas de aula e nas avaliações, gerando a percepção, nos cursistas, de que avaliar significa atribuir valor, mas que esse processo é intimamente relacional, ou seja, resulta da corresponsabilidade constituída entre eles e os alunos, sobre o conhecimento escolar.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Axiologia Relacional Pedagógica; Formação Continuada/em Serviço de Professores; Avaliação em Fases.

BATISTA, Márcia. **Pedagogical Relational Axiology as the foundation for stepwise evaluation**. 2022. 135 p. Dissertation (Professional Master in Teaching) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procopio, 2022.

ABSTRACT

This research aimed to investigate possible contributions of the Pedagogical Relational Axiology in a proposal for continued/in-service training for Elementary School teachers' from Beginning and End Years, having as support the stepwise evaluation, to understand the learning evaluation process. For this purpose, a teacher training course was systematized based on the "stepwise evaluation" model, having the Pedagogical Relational Axiology as a theoretical guide for its organization and foundation. The guiding question of the research was: What relational values can be evidenced in a continued/in-service course based on the axiological understanding of stepwise evaluation within the scope of elementary education? Thus, through qualitative methodological foundations, procedures of a bibliographic review were carried out, along with the systematization and application of a course. The data corpus consisted of transcripts of activities (questionnaires) proposed in the intervention. The data analyzed was based on an Axiological Analytical Instrument and generated a list of relational values of the participants about learning evaluation. In the list, it was evident that the evaluation reveals the quality of reality (which is the student's production); that knowing the quality of the student's production enables the teacher to make decisions; that the teacher's direction is evident in the evaluation process; that the evaluation allows the teacher to manifest ethical, social, and pedagogical values, besides developing an axiological conscience capable of establishing positive relations between teaching, learning, and knowledge; that the purpose of the evaluation is to build a relationship of trust based on communication, and the final value judgment (grade) is the result of it; and that the Pedagogical Relational Axiology contributes to the understanding that values are present in the school, in the classrooms, and in the evaluations, generating the perception in the students that to evaluate means to assign value, but that this process is intimately relational, that is, it results from the co-responsibility constituted between them and the students about the school knowledge.

Keywords: Learning Evaluation; Pedagogical Relational Axiology; Continued/in-Service Teacher Training; Stepwise Evaluation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de Procedimentos Avaliativos	30
Quadro 2 – Avaliação em fases no ensino, na aprendizagem e na avaliação	36
Quadro 3 – Rubrica de Pontuação	37
Quadro 4 – Instrumento Analítico-Axiológico.....	46
Quadro 5 – Um novo instrumento para a análise da ação docente em sala de aula.....	47
Quadro 6 – Estrutura geral do curso	71
Quadro 7 – Curso de extensão – Módulo I.....	72
Quadro 8 – Curso de extensão – Módulo II.....	72
Quadro 9 – Curso de extensão – Módulo III.....	73
Quadro 10 – Curso de extensão – Módulo IV.....	73
Quadro 11 – Curso de extensão – Módulo V.....	74
Quadro 12 – Instrumento Analítico-Axiológico.....	75
Quadro 13 – Instrumento Analítico-Axiológico adaptado.....	75
Quadro 14 – Curso de extensão – Módulo VI.....	75
Quadro 15 – Instrumento Analítico-Axiológico (relação entre professora e participantes).....	75
Quadro 16 – Curso de extensão – Módulo VII.....	76
Quadro 17 – Curso de extensão – Módulo VIII.....	76
Quadro 18 – <i>Feedbacks</i> elaborados na avaliação em fases	79
Quadro 19 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P1AFQ1	80
Quadro 20 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P2AFQ1	83
Quadro 21 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P3AFQ1	85
Quadro 22 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P4AFQ1	87
Quadro 23 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P5AFQ1	88
Quadro 24 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P6AFQ1	92
Quadro 25 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P7AFQ1	93
Quadro 26 – Variação axiológica nas quatro fases avaliativas – P1aP7AFQ1	97
Quadro 27 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P1AFQ2	99
Quadro 28 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P2AFQ2	101
Quadro 29 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P3AFQ2	102
Quadro 30 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P4AFQ2	104
Quadro 31 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P5AFQ2	106

Quadro 32	–	Categorias valorativas dos professores cursistas – P6AFQ2	107
Quadro 33	–	Categorias valorativas dos professores cursistas – P7AFQ2	109
Quadro 34	–	Variação axiológica nas três fases avaliativas – P1aP7AFQ2.....	111
Quadro 35	–	Categorias valorativas dos professores cursistas – P1AFQ3	113
Quadro 36	–	Categorias valorativas dos professores cursistas – P2AFQ3	115
Quadro 37	–	Categorias valorativas dos professores cursistas – P3AFQ3	116
Quadro 38	–	Categorias valorativas dos professores cursistas – P4AFQ3	118
Quadro 39	–	Categorias valorativas dos professores cursistas – P5AFQ3	119
Quadro 40	–	Categorias valorativas dos professores cursistas – P6AFQ3	121
Quadro 41	–	Categorias valorativas dos professores cursistas – P7AFQ3	122
Quadro 42	–	Variação axiológica nas três fases avaliativas – P1aP7AFQ3.....	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Causas dos principais erros e dificuldades na aprendizagem dos alunos	
.....	29
Figura 2 – Esquema para a avaliação em duas fases	33
Figura 3 – Esquema para a avaliação em dez fases	34
Figura 4 – Nó borromeano	46
Figura 5 – Axiologia Relacional Pedagógica	49
Figura 6 – Sistema Valorativo	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARP	Axiologia Relacional Pedagógica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GEPEMA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação
GPEFOP	Grupo de Pesquisa em Ensino e Formação de Professores
PENSA	Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Avaliação
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA.....	22
1.1 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	22
1.1.1 Avaliação da Aprendizagem na Sala de Aula	24
1.1.2 Critérios e Procedimentos da Avaliação da Aprendizagem na Sala de Aula.....	27
1.2 AVALIAÇÃO EM FASES	32
1.2.1 Princípios, Objetivo e Critério da Avaliação em Fases	35
1.2.2 A Importância do <i>Feedback</i> na Avaliação em Fases	38
2 AXIOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	40
2.1 CONCEPÇÃO DE AXIOLOGIA	40
2.2 AXIOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO	42
2.3 AXIOLOGIA RELACIONAL PEDAGÓGICA: UM NOVO OLHAR SOBRE A INVESTIGAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	45
3 PLANEJAMENTO, SABERES DOCENTES E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .	53
3.1 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	53
3.1.1 Planejamento e Avaliação da Aprendizagem.....	54
3.2 SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA/EM SERVIÇO DE PROFESSORES	56
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	63
4.1 TIPO DE PESQUISA	63
4.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	65
4.3 ORGANIZAÇÃO DO CURSO	65
4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	66
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	67
5 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL	69
5.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	69
5.2 ESTRUTURA GERAL DO CURSO.....	71
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	77
6.1 QUADROS DAS CATEGORIAS VALORATIVAS DOS CURSISTAS.....	78
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES.....	133
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	134
APÊNDICE B – AVALIAÇÃO EM FASES.....	136

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), apresentamos a trajetória de uma pesquisa realizada no âmbito da formação continuada/em serviço¹ de professores da Educação Básica, acerca da temática avaliação da aprendizagem.

Temos como referenciais teóricos e metodológicos publicações de autores nacionais e internacionais do campo avaliativo, avançando para uma articulação teórica junto a referenciais da Axiologia, mais especificamente, da Axiologia Relacional Pedagógica (ARP) sistematizada por Lucas (2014).

Por se tratar de uma pesquisa gerada em um curso de Mestrado Profissional, organizamos uma proposta formativa para o público-alvo da investigação, materializada no formato de um curso, cujos detalhes são apresentados em arquivo próprio, disponibilizado eletronicamente, conforme especificado na seção 4 desta dissertação.

Nesse contexto, cabe evidenciar que esta pesquisa contempla desejos pessoais: de enriquecer e valorizar nossa prática docente como profissionais do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e, conjuntamente, de cursar mestrado na área de Ensino, a fim de aperfeiçoar nossa experiência a partir de uma pesquisa fundamentada e validada.

A ideia de investigar a avaliação no escopo da formação docente surgiu a partir da nossa observação cotidiana – enquanto docentes e integrantes de equipe pedagógica escolar – das dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental no que diz respeito ao processo avaliativo, visto que o sistema educacional do Estado em que atuamos, como muitos outros, adota o juízo quantitativo da avaliação da aprendizagem discente.

Após um delineamento inicial da investigação, realizamos levantamentos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Portal de Periódicos da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Portal EduCAPES.

¹ Nesta dissertação, utilizamos a expressão “continuada/em serviço” para designar a formação desenvolvida junto a profissionais que atuam na docência e participam, concomitantemente, de ações formativas, como o curso que propusemos por meio desta pesquisa.

Todavia, não encontramos produções que evidenciassem pesquisas semelhantes à nossa proposta de utilizar a Axiologia para entender o processo de avaliação da aprendizagem na sala de aula e traduzir isso em uma proposta formativa para professores atuantes.

Nossa hipótese de partida é que a avaliação é concebida por muitos professores como um processo seletivo classificatório, revelando lacunas da formação em relação a aspectos mais específicos, como: concepção de avaliação, organização da avaliação, conhecimento e elaboração de instrumentos avaliativos, estabelecimentos de critérios avaliativos, planejamento da avaliação, revisão e tomada de decisões baseadas nos resultados apresentados. Essas lacunas foram percebidas diretamente em nossa prática, o que nos motivou a chegar até o *stricto sensu* e transformar essa constatação em problemática de pesquisa.

Nos últimos anos, vários autores têm contribuído com novas concepções da avaliação da aprendizagem (HADJI, 2001; LUCKESI, 2011, 2018; MENDES, 2014; PIRES; BURIASCO, 2011; SANMARTÍ, 2009). Nesse sentido, um campo teórico relativamente recente nas pesquisas educacionais e que tem apresentado grande potencial para complementar e avançar nesses estudos é a Axiologia. Pertencente ao domínio teórico da Filosofia, a Axiologia nos foi apresentada por nosso orientador de Mestrado, sendo caracterizada como um campo teórico que investiga os valores, os juízos de valor e os sistemas de valor produzidos pelas pessoas (LUCAS, 2014; LUCAS; PASSOS, 2015; LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2016; PATRÍCIO, 1993; REALE, 1991; RUIZ, 1996).

Partindo do pressuposto de que o ato avaliativo está presente em todas as esferas da vida cotidiana, inclusive, no domínio educacional, torna-se relevante e pertinente considerar os fundamentos da Axiologia nas pesquisas sobre avaliação da aprendizagem.

Frente a essas reflexões, já na década de 1990, Ruiz (1996) indicou a existência da Axiologia aplicada aos estudos pedagógicos, reconhecendo-a no campo educativo de forma teórica e prática, declarando a possibilidade da existência de uma Axiologia Educativa ou Pedagogia Axiológica.

A autora esclarece que analisar a prática educativa sem referenciais axiológicos estruturados, representa desconhecer a sabedoria de formar cidadãos passíveis às constantes mudanças sociais, habilitados para a vida em sociedade e preparados para tomar decisões sobre temas complexos, como a dignidade da

pessoa, a ordem econômica e o desenvolvimento sustentável (RUIZ, 1996). Em todos os casos, são demandados juízos de valor.

Durante sua formação, seja inicial e/ou continuada/em serviço, o professor pode organizar, ampliar, fundamentar e revisar subsídios teóricos e práticos, expandindo-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes. Nesse escopo, os valores e as concepções são inerentes, sendo debatidos e revistos constantemente (IMBERNÓN, 2011). Além disso, há inúmeras evidências científicas de que professores mais preparados para ensinar são mais bem realizados profissionalmente, refletindo no seu bem-estar ocupacional e nos resultados de seus alunos (HAMMOND, 2014).

Nossa compreensão, nesta pesquisa, é de que avaliar significa, em última análise, validar uma qualidade, reconhecer valores e expressar isso em forma de juízos, como no caso da avaliação da produção discente. Portanto, é fundamental que os professores entendam que a avaliação é o elemento pedagógico que põe em evidência a qualidade da relação didático-pedagógica, de forma a auxiliar sua tomada de decisões, com o claro propósito de alcançar e favorecer a aprendizagem de seus alunos.

Assim, após apresentarmos uma visão geral das perspectivas teóricas envolvidas em nossa pesquisa, delineamos a questão que norteou nosso itinerário investigativo: *Quais valores relacionais podem ser evidenciados em um curso de formação continuada/em serviço pautado na compreensão axiológica da avaliação em fases no âmbito do Ensino Fundamental?*

Cabe salientar que, nesse processo de busca por respostas a essa questão de pesquisa, as noções de atribuição de valor, o reconhecimento de valores e a emissão de juízos de valor sobre a avaliação dos professores participantes do curso proposto são extremamente importantes no desenvolvimento da pesquisa, visto que avaliar significa investigar a qualidade da realidade (LUCKESI, 2018).

No curso de formação continuada/em serviço que sistematizamos, buscamos promover reflexões sobre a importância de não restringir o ato avaliativo à mera classificação numérica (nota) da produção discente, mas a uma plena consciência da avaliação de seu potencial didático-pedagógico para favorecer os processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, sem pretender esgotar o estudo sobre a temática, salientamos que toda a articulação teórica da pesquisa que realizamos tem por

função colaborar no cumprimento de alguns objetivos que estabelecemos de modo a oferecer respostas ao questionamento inicial.

Assim, nosso objetivo geral é investigar possíveis contribuições da Axiologia Relacional Pedagógica em uma proposta de formação continuada/em serviço de professores do Ensino Fundamental, tendo como suporte a avaliação em fases para entender o processo da avaliação da aprendizagem. Assumimos esse tipo de procedimento avaliativo como exemplar temático, por sua característica de possibilitar que o ato avaliativo seja dinâmico e processual, viabilizando a configuração de diferentes juízos de valores – tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Frente a isso, estabelecemos alguns objetivos específicos, sendo eles:

- investigar, com base em literatura especializada, concepções, procedimentos e critérios a serem utilizados na avaliação da aprendizagem, com foco na avaliação em fases, tendo como suporte a Axiologia Educacional;
- investigar o papel da formação continuada/em serviço de professores no âmbito da compreensão e da atualização docente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, fundamentando-se na Axiologia Relacional Pedagógica;
- evidenciar, com base na Axiologia Relacional Pedagógica, as aplicações da avaliação em fases na prática docente, no contexto da Educação Básica;
- organizar e implementar um curso de formação continuada/em serviço a respeito da avaliação em fases, fundamentado explicitamente na Axiologia Relacional Pedagógica, para professores que atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais;
- analisar, com base na Axiologia Relacional Pedagógica, as possíveis contribuições e limitações do curso proposto.

Em complemento, pensando na formação continuada/em serviço de professores, a fim de abordar a importância da base axiológica para a compreensão do processo avaliativo, é pertinente pensar o aperfeiçoamento dos saberes pedagógicos dos professores (TARDIF, 2014) relativos à avaliação da aprendizagem de seus alunos, sua prática avaliativa e sua percepção do processo avaliativo.

Em suma, a partir dos esclarecimentos iniciais apresentados nesta

seção, explicitamos nossa meta de contribuir para a formação de professores, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, tomando como exemplar a ‘avaliação em fases’, na perspectiva da Axiologia Relacional Pedagógica (LUCAS, 2014).

Nas seções seguintes, apresentamos as etapas da pesquisa, organizadas numa sequência gradativa de complexidade. Iniciamos com os estudos da seção 1, intitulada “Avaliação da Aprendizagem na Escola”, tendo como foco a avaliação da aprendizagem na sala de aula, bem como a questão dos critérios e procedimentos avaliativos, avançando para especificações da avaliação em fases. Na seção 2, intitulada “Axiologia e Educação”, nosso o foco é apresentar as concepções de Axiologia, Axiologia aplicada à educação e a Axiologia Relacional Pedagógica, trazendo um novo olhar sobre a investigação da avaliação da aprendizagem. Na seção 3, intitulada “Planejamento, Saberes Docentes e Avaliação da Aprendizagem”, apresentamos a importância da formação docente, situando o papel e o planejamento da avaliação da aprendizagem no âmbito dos saberes docentes. Na seção 4, falaremos dos encaminhamentos metodológicos, esclarecendo o tipo de pesquisa, a descrição dos participantes, a organização do curso e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Na seção 5, divulgaremos o produto da dissertação, discorrendo sobre a metodologia de ensino elencada para a aplicação das atividades do nosso curso de formação continuada/em serviço. Na seção 6, apresentamos a análise dos dados à luz da Axiologia Relacional Pedagógica, apoiados em Lucas (2014). Por fim, na seção sete, concluiremos com as considerações finais da pesquisa desta dissertação, apresentamos os resultados da análise de dados, bem como as limitações e os desdobramentos da pesquisa.

1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Nesta dissertação, a avaliação da aprendizagem é entendida como um componente específico do domínio didático-pedagógico, capaz de favorecer os processos de ensino e de aprendizagem. Sob essa perspectiva, compreendemos a avaliação como um elemento que se coloca a serviço da aprendizagem dos educandos, mas implica reflexões e decisões que deverão ser tomadas pelos professores. Sendo assim, com o objetivo de oferecer ao leitor uma compreensão mais detalhada do processo avaliativo no contexto escolar, apresentamos nesta seção alguns conceitos e tipologias de avaliação da aprendizagem, discorremos sobre algumas práticas avaliativas em sala de aula e abordamos a relevância dos critérios e procedimentos avaliativos, concluindo com o exemplar conceitual adotado pela pesquisa: a avaliação em fases.

1.1 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Para entendermos e praticarmos a avaliação da aprendizagem, é fundamental uma compreensão epistemológica e metodológica do ato de avaliar, bem como entender que o objeto da investigação avaliativa na educação dependerá do nível de escolaridade a ser utilizado. Para tanto, é importante ultrapassar a visão a respeito das notas, do conceito de aprovação e dos exames escolares.

De acordo com Luckesi (2018), todas as condutas humanas são antecipadas por um ato avaliativo, seja pelo senso comum emocional, seja de forma consciente pela investigação avaliativa intencional. Todo ser humano toma decisões e pratica atos fundamentados em determinados conhecimentos. Sendo assim, para compreender epistemologicamente o ato avaliativo, é preciso entender que ele é característico do ser humano, voltado à qualificação da realidade, fato que demanda conhecimentos específicos. Luckesi (2018, p. 128) afirma que:

O ato de avaliar, é um 'ato de investigar a qualidade da realidade', revelando-a ao gestor da ação, que, tendo por base essa sinalização, pode e deve investir mais e mais para que todos os estudantes efetivamente aprendam e, por isso, não se somem aos números da exclusão social via a escola.

Desse modo, se a investigação avaliativa no contexto escolar

apresenta uma qualidade satisfatória da realidade, o professor pode prosseguir com a ação planejada, tendo por base a qualidade já atingida. Caso contrário, caberá a ele tomar a decisão de investir na ação para que a qualidade da realidade possa se transformar e chegar ao nível esperado.

Para Hadji (2001), a avaliação tem o objetivo de contribuir para o sucesso do ensino, ou seja, para a construção de saberes e competências nos alunos. Por isso, ela atua como um elemento de ajuste dos processos de ensino e de aprendizagem, balizados em objetivos claramente definidos. Contudo, a avaliação como forma de medida não é fiel, pois as opiniões construídas a respeito dos elementos avaliados acabam por determinar como será medido o seu desempenho, haja vista que “as práticas avaliativas dos professores são orientadas por uma história escolar e social singular” (HADJI, 2001, p. 32).

Hadji (2001) ainda aponta que a avaliação se dá por meio da interação, da troca, da negociação entre o professor e o educando acerca de um objeto e um ambiente social determinado. Assim, a avaliação não pode ser estritamente objetiva, visto que a objetividade pressupõe que se aprenda um objeto da forma como ele é, uma condição que agrega complexidade à prática avaliativa docente. Em adição, o autor registra que avaliar não se resume a medir uma ação, mas a esclarecer em que medida ela é apropriada ou não frente ao que se espera do aluno. Trata-se, portanto, de um levantamento de evidências para que sejam delineadas ações docentes estratégicas. Nesse sentido, avaliar

É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo do desejado. (HADJI, 2001, p. 129).

Hadji (2001) discute a noção de “medição” ou “ato de medir” no campo da avaliação, de modo que possamos refletir sobre o fato de que não deveríamos apenas atribuir números às coisas, mas avaliá-las para corrigir suas inadequações e, assim, melhorá-las.

Para o autor, o ato de avaliar, que gera juízos de valor, associa-se sempre a um “referido” e a um “referente”, para dizer em que medida a realidade assimilada por meio do “referido” está de acordo com o ideal que se manifesta no

“referente” (a relação institucional adequada do aluno X com o objeto de saber). Dessa forma, “[...] a avaliação não é uma medida [...] é uma operação de confronto, de correlação, entre expectativas e uma realidade, ou no outro sentido, entre o existente e o desejado” (HADJI, 2001, p. 49).

Sanmartí (2009), por sua vez, afirma que avaliar é um processo caracterizado por ações bem específicas, como a coleta de informações, a análise, a emissão de juízos de valor e a tomada decisões. Para o autor, tais ações têm finalidades de caráter social e pedagógico-regulador. A primeira delas, conhecida como avaliação “somativa”, identifica o nível de determinados conhecimentos ao se concluir uma unidade ou uma etapa de aprendizagem. A segunda, concebida como avaliação “formativa”, reconhece as mudanças que devem ser incluídas no processo de ensino para auxiliar os alunos em seu próprio processo de construção do conhecimento – sua função, portanto, é de regular o ensino e a aprendizagem.

Cientes de que a avaliação pode assumir diferentes finalidades, em função das múltiplas possibilidades e intenções pedagógicas, apresentamos, a seguir, algumas tipologias avaliativas presentes na literatura especializada sobre o assunto, bem como as funções do ato avaliativo (no contexto educacional) evidenciadas nesse movimento investigativo. São tipologias avaliativas que acontecem cotidianamente no ambiente escolar, mais especificamente, na sala de aula, na relação professor e aluno, as quais convencionamos chamar de “avaliação da aprendizagem na sala de aula”.

1.1.1 Avaliação da Aprendizagem na Sala de Aula

Nossa pesquisa caminha para o escopo da avaliação da aprendizagem, que é cotidianamente praticada pelos professores em interação com os alunos dentro da sala de aula. As avaliações desse contexto são comumente classificadas como diagnósticas, formativas e somativas, mas há procedimentos avaliativos mais recentes, como a autoavaliação, a avaliação por pares e a avaliação em fases, sendo esta última o exemplar conceitual de nosso estudo. Todas essas modalidades avaliativas são diferentes, entretanto, se complementam, visto que cada uma tem a sua particularidade em relação ao processo da avaliação da aprendizagem na sala de aula. Os autores, por sua vez, variam suas denominações e especificações.

Hadji (2001) apresenta as avaliações “diagnóstica” e “prognóstica”. A primeira reconhece certas características do aluno e possibilita uma análise de seus pontos fortes e fracos, ao passo que segunda visa promover uma adaptação de conhecimentos e competências atuais, quando necessário, entre os aprendizes e os programas de estudos. Dessa forma, a avaliação diagnóstica permite que o aluno entenda seus interesses, suas necessidades e sua situação. Já a avaliação prognóstica direciona o planejamento futuro do professor de acordo com o aprendizado do aluno.

Sanmartí (2009), por sua vez, discorre sobre a “avaliação diagnóstica inicial”, cuja finalidade é observar a situação de aprendizagem de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino (professor) e de aprendizagem (aluno), implicando em adaptações a esses processos.

Já na perspectiva de Luckesi (2018), a avaliação “diagnóstica” é um recurso que vai auxiliar no sentido de reorientar a aprendizagem do aluno a um nível adequado de aprendizagem. Sendo assim, é fundamental “[...] tomar o padrão satisfatório de desempenho do estudante em sua aprendizagem em determinado conteúdo, como meta à qual todos os estudantes devem chegar” (LUCKESI, 2018, p. 89). O importante é que todos sejam orientados metodologicamente para que possam alcançar a aprendizagem esperada.

No que tange à “avaliação formativa”, Hadji (2001) a compreende como uma “utopia promissora”, que não se define como um modelo científico e nem de ação, porém, é capaz de conduzir o trabalho dos professores para se chegar à aprendizagem dos alunos. Entretanto, é preciso “[...] compreender o conceito de avaliação formativa, para ver quais são seu sentido, seu alcance e seu estatuto, e levantar, a partir daí, o problema de sua operacionalidade [...]” (HADJI, 2001, p. 16). Dessa forma, a avaliação formativa se posiciona no centro da ação de formação, contribuindo para construir informações produtivas à regulação do ensino e da aprendizagem:

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros. (HADJI, 2001, p. 20).

Sanmartí (2009) corrobora o entendimento de Hadji (2001) ao afirmar que, na avaliação formativa ou formadora, a regulação da aprendizagem é essencialmente realizada pelos professores, uma vez que eles são incumbidos de verificar as dificuldades e os acertos dos alunos, investigá-los e tomar decisões. Contudo, é consenso de que é o estudante quem precisa tomar consciência e superar seus erros. Conforme a autora afirma: “[...] quando detectamos os erros que os alunos cometem, podemos propor-lhes tarefas complementares, revisar nossa forma de lhes ajudar a compreender como e por que devem realizar uma determinada tarefa, etc.” (SANMARTÍ, 2009, p. 19). Para ela, a avaliação formativa deve desenvolver nos alunos a capacidade de autorregulação. Para isso, é fundamental que eles se apropriem dos objetivos e dos critérios de avaliação dos professores e tenham domínio das capacidades de antecipação e planejamento da ação.

Já na visão de Luckesi (2011), a avaliação formativa é denominada de “avaliação processual”, “contínua”, “diagnóstica”, “formativa”, “mediadora”, “formativa-somativa” ou “avaliação de acompanhamento e reorientação do processo”. Ela deve acompanhar o processo de construção da aprendizagem, no decurso da unidade de ensino e aprendizagem, e em alguns momentos, avançar para uma avaliação de síntese de determinadas unidades de conteúdo, que formam um todo.

A avaliação somativa, por sua vez, costuma ocorrer no final de um período, bimestre, semestre, com o objetivo de investigar e interpretar os conhecimentos adquiridos na avaliação formativa. Contudo, Hadji (2001) denomina esta avaliação como “cumulativa”, já que ocorre depois da ação, para constatar se houve aprendizagem. Trata-se de uma avaliação mais global, que traz atividades socialmente relevantes. Assim, “[...] faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o ‘certificado de formação’” (HADJI, 2001, p. 19).

De forma similar, Sanmartí (2009, p. 33) apresenta a avaliação somativa como “avaliação final”, afirmando que ela

[...] é realizada quando se termina o período de tempo dedicado ao ensino de um determinado conteúdo, orientando-se tanto a verificar o que o aluno não conseguiu interiorizar, podendo representar um obstáculo para aprendizagens posteriores, quanto a determinar aqueles aspectos da sequência de ensino que deveriam ser modificados.

Nesse sentido, a avaliação somativa apresenta uma função formativo-reguladora – o professor pode sugerir aos alunos atividades que possam ajudá-los a revisar alguns dos aspectos que devem avançar. Para isso, o professor precisa identificar as dificuldades dos alunos e regulá-las antes da avaliação final.

Luckesi (2018) apresenta a avaliação somativa como aquela de “uso probatório” dos resultados da investigação avaliativa. Ela se dá ao final do percurso de uma ação, momento em que o professor define a aprovação ou reprovação do aluno, a partir da sua capacitação. Para o autor, o “[...] – uso probatório – só poderá ser praticado assumindo-se que o seu objeto de estudo se encontra em sua forma final, pronta, estando encerrada a ação que o produziu” (LUCKESI, 2018, p. 62).

Em suma, compreender os diferentes tipos de avaliações e como elas complementam umas às outras pode ajudar o professor na orientação do aprendizado de seus alunos. Entretanto, há alguns obstáculos que podem prejudicar o processo avaliativo. Segundo Hadji (2001, p. 24), um desses obstáculos é “[...] a preguiça, ou o medo dos professores, que não ousam imaginar remediações”.

Outro fato que pode ser encarado como um obstáculo é levantado por Sanmartí (2009): as revistas que apresentam pesquisas e inovações no campo avaliativo são pouco conhecidas pelos professores. Além disso, esses profissionais têm poucos referenciais para justificar a avaliação da própria prática.

Luckesi (2011, p. 205) também alerta para o fato de que “[...] ainda hoje vivenciamos na escola um equívoco, ou seja, damos o nome de ‘avaliação’, porém, praticamos ‘exames’”. Ele ainda complementa dizendo que, “[...] muitas vezes, o ‘resultado esperado’ pode ser manipulado pelo educador em suas mudanças de humor” (LUCKESI, 2011, p. 205).

Mas, diante de tantas tipologias avaliativas, há elementos constituintes que permeiam essa variedade de possibilidades? Na intenção de conciliar uma noção geral, exploramos a questão dos critérios e procedimentos da avaliação da aprendizagem na próxima seção.

1.1.2 Critérios e Procedimentos da Avaliação da Aprendizagem na Sala de Aula

Existem vários problemas que afetam a qualidade do aprendizado e que estão presentes em muitas escolas. Alguns desses problemas são relacionados à avaliação, por isso, os professores precisam rever e melhorar a seleção que fazem

dos instrumentos avaliativos, dos objetivos, dos conteúdos e dos critérios avaliativos utilizados em sala de aula. A prática bem-sucedida do professor depende de sua visão e compreensão do processo como um todo, observando os elementos que o constituem, como as estratégias metodológicas de ensino e os procedimentos avaliativos propostos.

No âmbito da avaliação, Hadji (2001) apresenta quatro requisitos que devem mediar esse processo para se alcançar um modelo ideal de avaliação: I) informar os alunos e professores sobre o processo de aprendizagem; II) não se limitar às práticas padronizadas; III) tornar os instrumentos transparentes; IV) suspeitar dos entusiasmos e abusos de poder. Dessa forma, o autor apresenta alguns critérios que devem ser levados em consideração durante o processo avaliativo:

a) O alvo ou objetivo da tarefa: o resultado da atividade desenvolvida pelo estudante dependerá da representação do alvo, ou seja, é necessário estabelecer o problema pontual apresentado pela tarefa, passando por cinco fases: representação do alvo, antecipação, planejamento, execução e controle.

b) Critérios de realização: correspondem a uma execução fundamental para quem realiza a atividade. Esses critérios dependem de outros fatores que os tornam mais ligados aos objetivos, às condições de realização, aos modelos didáticos de referência e aos valores próprios do professor/avaliador.

c) Critérios de êxito: requerem que o avaliador saiba o que pretende investigar por meio da atividade, considerando a relevância do resultado, a completude, a exatidão e a originalidade.

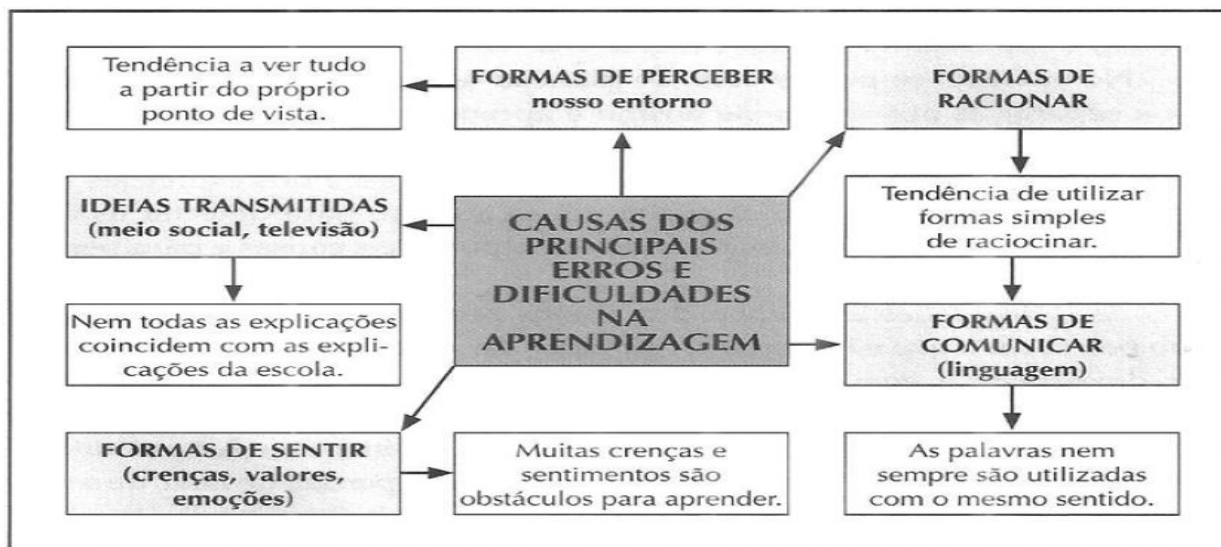
d) Critérios de avaliação: exigem que se discorra sobre um objeto a partir de uma questão, analisando-o em função de uma certa perspectiva.

e) Condições de realização: são as condições externas (tempo concedido, aplicação de documentos, trabalho individual e em grupo) e internas (conhecimentos, variações em relação aos modelos, padrões, particularidades do problema a serem tratados em relação às tarefas) do processo.

Segundo Sanmartí (2009), os procedimentos e critérios de avaliação condicionam como os professores ensinam e como os alunos estudam e aprendem. Por isso, é fundamental que o professor busque empregar abordagens metodológicas de ensino pertinentes aos conteúdos e à turma. Adicionalmente, a autora apresenta algumas causas dos erros e das dificuldades na aprendizagem dos

alunos, as quais repercutem no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no processo avaliativo, como disposto na Figura a seguir.

Figura 1 – Causas dos principais erros e dificuldades na aprendizagem dos alunos



Fonte: Sanmartí (2009, p. 8).

Como pode ser observado na Figura 1, Sanmartí (2009) defende que ao realizar os resultados de uma atividade avaliativa é fundamental aplicar critérios de avaliação de forma clara. Tais critérios devem ser expostos e combinados antes da realização das atividades propostas.

Ainda segundo a autora, é importante que os alunos aprendam a interpretar e diferenciar esses critérios, os quais podem ser elaborados e compartilhados por meio de contratos de avaliação. Assim, a autora apresenta dois critérios de avaliação distintos:

Os critérios de realização: se referem aos aspectos ou operações que se espera que os alunos apliquem ao realizarem uma determinada tarefa: explicar um fato, definir um conceito, resolver um problema [...]. Podem coincidir com os aspectos analisados em uma rede sistêmica ou com as operações explicitadas na base da orientação.

Os critérios de resultados: permitem comprovar a qualidade ou efetividade das ações realizadas, isto é, se são pertinentes, completas, precisas, originais, concisas, se estão bem escritas ou, em geral, bem comunicadas [...] (SANMARTÍ, 2009, p. 83 – grifos da autora).

Para Luckesi (2011), os critérios de avaliação compreendem uma das vias para conduzir o processo de aprendizagem e dependem de um conjunto de decisões que tomamos. É por meio dos critérios que podemos estabelecer o que

queremos como resultado de nossa atividade e indicar a direção tanto para o ato de ensinar quanto para o de avaliar. Portanto, esses critérios devem ser determinados durante o planejamento do professor, de modo a representar os resultados que deverão ser alcançados. Tratam-se de escolhas baseadas em fontes socioculturais e dependem de diversos aspectos, como:

a) A concepção de educação que temos: o que queremos alcançar com a nossa prática educativa;

b) A concepção de educando que temos: quem é esse educando? Que bagagem cultural ele traz? Sua maneira de se relacionar?

c) As necessidades a serem atendidas pela prática educativa: qual objetivo se espera alcançar ao realizar a prática educativa?

d) Os conteúdos necessários e selecionados: quais conteúdos devem ser contemplados para a aprendizagem que determinamos como objetivos?

e) O nível de exigência de desempenho do conteúdo selecionado: qual nível de atuação esperamos que nosso educando tenha com essa aprendizagem?

Assim, Hadji (2001), Sanmartí (2009) e Luckesi (2011) concordam que os critérios de avaliação são fundamentais para quem aplica e para quem realiza a avaliação. Entretanto, Hadji (2001) versa que cada critério representa um ponto de vista sobre o objeto real a ser observado, ao passo que Sanmartí (2009) reitera a importância de serem feitos contratos de avaliação para que os critérios possam ser compartilhados e Luckesi (2011) afirma que os critérios de avaliação devem ser estabelecidos no planejamento do professor.

Os mesmos autores abordam a avaliação formativa como avaliação processual, visto que essa deve ocorrer durante os processos de ensino e de aprendizagem. No domínio desse tipo de avaliação, se apresentam diversos procedimentos avaliativos, os quais são exemplificados no Quadro 1.

Quadro 1 – Tipos de Procedimentos Avaliativos

AVALIAÇÃO FORMATIVA	
Procedimentos	Descrição
	Hadji (2001) afirma que esta é a expressão de uma dupla vontade. Favorece a regulação da ação de aprendizagem em relação à comprovação dos efeitos produzidos pela ação pedagógica, e prioriza, nesse contexto, a auto-regulação. Está presente na atividade do aluno, mas, frequentemente, enquanto autocontrole. Seu objetivo “[...] é enriquecer o sistema interno de orientação para

Autoavaliação	aumentar a eficiência da auto-regulação, verdadeira ‘chave’ de todo o sistema” (HADJI, 2001, p. 102). Em relação à primeira expressão, “a vontade, primeiramente, de privilegiar a regulação da ação de aprendizagem, em relação à constatação dos efeitos produzidos por essa ação (perspectivas dinâmica e pedagógica)” (HADJI, 2001, p. 102), é importante destacar a diferença que Hadji (2001, p. 102) apresenta referente aos conceitos de autonotação e autocontrole: “[...] A autonotação, através do qual o aluno atribui a si mesmo uma nota ao examinar seu próprio trabalho escolar [...]”. “[...] Já o autocontrole, figura privilegiada da auto-avaliação, é um componente natural da ação” (HADJI, 2001, p. 102). A segunda expressão, “[...] devemos ainda observar que o primado concedido pela avaliação formadora à auto-avaliação exprime paralelamente a vontade de desenvolver atividades de metacognição” (HADJI, 2001, p. 103), consiste em considerar que a prioridade atribuída pela avaliação formadora à autoavaliação expressa, simultaneamente, a vontade de desenvolver atividades de metacognição. Vale destacar que, para o autor, a palavra “metacognição” significa “[...] um processo mental interno pelo qual um sujeito toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva” (HADJI, 2001, p. 103). A autoavaliação ou coavaliação, de acordo com Sanmartí (2009), é o motor de todo o processo de formação do conhecimento. Tanto o professor quanto o aluno precisam obter informações e considerar a coerência das ideias interpretadas e dos procedimentos que se aplicam, para tomada de decisões sobre a incorporação de possíveis mudanças. Na medida em que o aluno distingue o que conhece, dá mais valor ao que lhe interessa e toma decisões sobre se é fundamental assimilar as novas informações e as novas formas de raciocinar, de fazer ou de falar. Enquanto que o professor pode avaliar os acontecimentos em sala de aula para tomar decisões sobre quais ações didáticas realizar, e quais atividades trabalhar para favorecer o domínio das dificuldades encontradas. Por isso, pode-se afirmar que “[...] ensinar, aprender e avaliar são, na realidade, três processos inseparáveis” (SANMARTÍ, 2009, p. 21). Luckesi (2018, p. 185) afirma que a autoavaliação “[...] é praticada pelo próprio sujeito da ação sobre os resultados do seu investimento pessoal em alguma atividade ou em um projeto”.
Avaliação por Pares	Quanto à avaliação pelos pares, Lisboa, Santos Rosa e Rosa (2019, p. 79) afirmam que é o processo de avaliação que considera o avaliador como um agente da própria ação, ou seja, o “par” avaliado é estabelecido pelo “[...] grupo que, de forma corresponsável e participativa, vai opinar no processo de maneira geral, acrescentando valor às produções de todos os envolvidos”. Nesse tipo de avaliação, os colegas de turma desempenham o papel de “observadores e avaliadores” dos colegas. Segundo Domingos Fernandes (2009, p. 88) é um procedimento da avaliação formativa em que o estudante avalia a atividade do outro mediante critérios previamente estabelecidos e com a colaboração do <i>feedback</i> oriundos dos pares ou do professor, pois é o “[...] <i>feedback</i> que contribui para a plena integração da avaliação, do ensino e da aprendizagem”. Para Luckesi (2018, p. 185), é a avaliação por meio da opinião dos

	participantes de uma atividade, que “[...] se tipifica com base no sujeito que pratica a investigação da qualidade da realidade”. Nela, os participantes da atividade opinam a respeito do que foi realizado.
Avaliação em Fases	É um procedimento avaliativo que permite ao estudante voltar a refletir sobre o que escreveu, mediado pelas observações (<i>feedbacks</i>) do professor (PIRES; BURIASCO, 2011). É uma forma de ensino, de aprendizagem e de avaliação, pois, na medida em que se apresenta uma nova fase deste procedimento avaliativo, permite que “[...] professor e aluno se comuniquem de forma individualizada, mesmo que os argumentos sejam construídos no coletivo (discussões em sala, discussão entre os alunos)” (MENDES; BURIASCO, 2018, p. 654).

Fonte: a autora (2022).

A seguir, apresentamos mais detalhadamente a avaliação em fases, referência e exemplar temático de nossa pesquisa.

1.2 AVALIAÇÃO EM FASES

Segundo Pires e Buriasco (2011), uma avaliação utilizada em sala de aula deve possibilitar que professores e alunos redirecionem sua prática, favorecendo a reflexão para oportunizar a aprendizagem. Um tipo de procedimento avaliativo que pode atender a essas finalidades é a “avaliação em fases”. Esse formato permite que o aluno volte a refletir sobre o que ele já escreveu, apoiado no *feedback* do professor.

A avaliação em fases foi desenvolvida por De Lange (1987), juntamente com um grupo de matemáticos holandeses que buscavam oportunidades para que os alunos fossem construtores, elaboradores a partir de situações reais, usando ideias e conceitos matemáticos. Entretanto, é possível adaptar essa forma de avaliação para todas as áreas do conhecimento.

De Lange (1999) busca alternativas para o ensino da Matemática diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos. O autor afirma que toda avaliação deve se converter em *feedback*, que vai muito além de dar nota a um teste. Para ele:

Uma maneira muito eficaz de obter *feedback* de qualidade é formada pela tarefa de dois estágios. Neste caso, o *feedback* sobre a primeira fase é dado antes de os alunos começarem a trabalhar na segunda fase. Na realidade, isso significa que o professor recebe *feedback* dos alunos sobre como o *feedback* do professor funcionou (DE LANGE, 1999, p. 57).

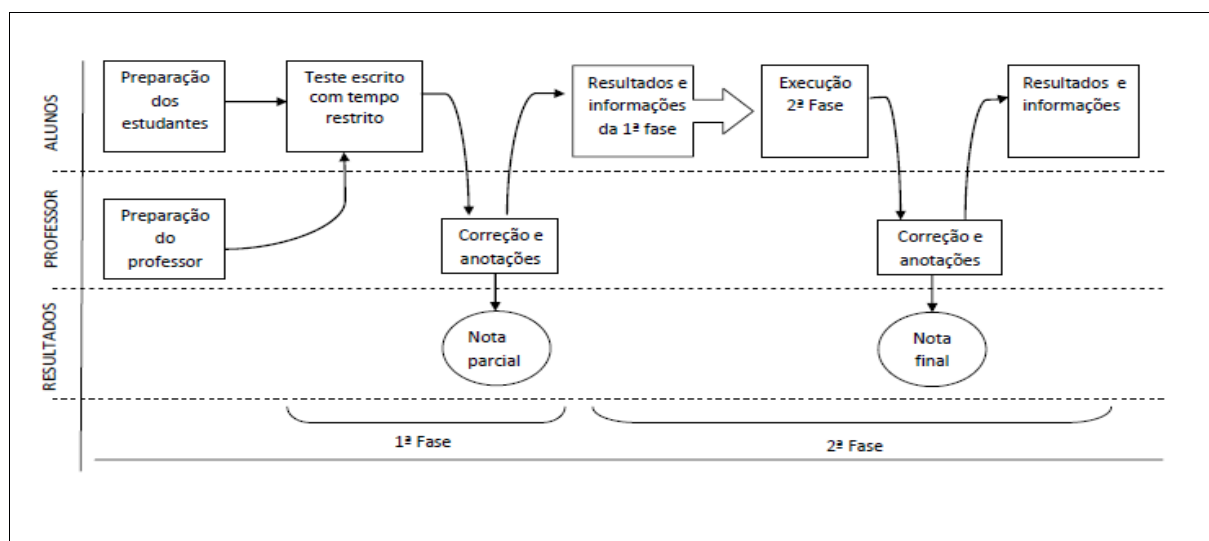
No Brasil, os estudos sobre a avaliação em fases iniciaram-se pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação (GEPEMA) da

Universidade Estadual de Londrina (UEL), quando seus pesquisadores estavam investigando dados do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA). Com isso, chegaram à De Lange, um dos mentores do PISA, que propôs a avaliação em duas fases.

Dentro do GEPEMA, as fases foram adaptadas, viabilizando analisar a avaliação em fases em diferentes momentos e fazer intervenções consideradas oportunas. Alguns pesquisadores também se referem a esse tipo de avaliação como “teste em fases” ou “prova em fases”, por serem palavras utilizadas com mais frequência no Brasil. Porém, neste estudo, utilizamos o termo “avaliação em fases”, em conformidade com os pressupostos de De Lange (1987, 1999) e do GEPEMA.

Para Mendes (2014), a avaliação em duas fases é elaborada com questões abertas, que oportunizam ao aluno descrever fenômenos observados, e questões de ensaio, nas quais o aluno deve comentar a respeito de um tema. Nesse contexto, a primeira fase é realizada como uma avaliação escrita tradicional, para que os alunos respondam às perguntas dentro de tempo estipulado. Após a correção do professor, a avaliação é devolvida aos alunos com *feedback*, ou seja, com apontamentos em forma de questões para que os alunos possam refletir sobre seus erros e (re)fazer as respostas. Após o tempo combinado, a avaliação é devolvida ao professor e novamente corrigida, conforme exposto na Figura 2.

Figura 2 – Esquema para a avaliação em duas fases



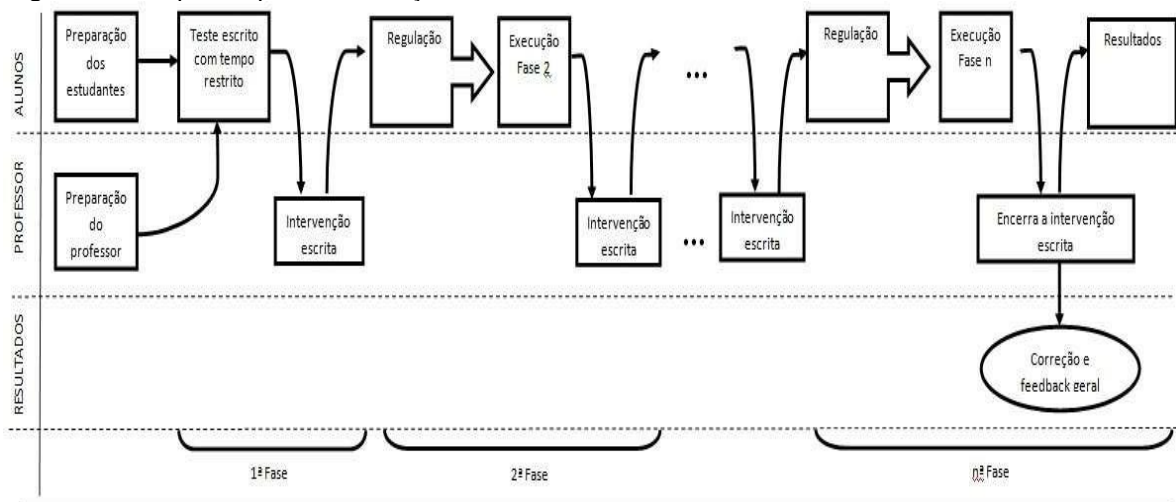
Fonte: De Lange (1987, p. 186 *apud* MENDES, 2014, p. 44).

De Lange (1987) explica o esquema da avaliação em duas fases da seguinte forma: na primeira, os alunos devem realizar o mesmo teste (avaliação) em

sala de aula, ao mesmo tempo, e por um período determinado pelo professor (avaliador). Ao final do tempo determinado, o professor recolhe os testes, corrige, faz comentários e/ou questionamentos e os devolve aos alunos com um *feedback* a respeito da produção de cada um deles; já na segunda fase, a avaliação pode ser resolvida em casa, no momento mais adequado para cada aluno e com tempo de realização determinado por eles. A ênfase, nesse caso, é sobre aquilo que os alunos sabem em virtude das correções e do *feedback* feito pelo professor. Eles podem, portanto, resolver as questões que não foram resolvidas anteriormente, bem como adequar ou reformular outras questões.

Contudo, Mendes (2014) faz uma adaptação, realizando a avaliação em dez fases, conforme mostra a Figura a seguir:

Figura 3 – Esquema para a avaliação em dez fases



Fonte: Mendes (2014, p. 48).

O esquema anterior representa a avaliação em fases caracterizada na pesquisa de Mendes (2014). A autora criou um instrumento de avaliação para analisar a produção escrita individual, sem auxílio de materiais para consulta em qualquer uma das fases. Ela ainda utilizou canetas de cores diferentes para cada fase, de modo a manter as fases anteriores sem rasuras.

Portanto, a avaliação em fases é um procedimento avaliativo sistematizado na área da Matemática, que foi adaptado no Brasil para outras áreas do conhecimento. Esse procedimento tem como princípio o movimento de ida e volta da avaliação entre professor e aluno, envolvendo *feedbacks* e possibilidades de reflexão e reconstrução das respostas.

Mas quantas fases podem acontecer em uma avaliação desse tipo? Como estabelecer objetivos e critérios para esse procedimento avaliativo? Para explorar esses elementos, avançamos para a seção seguinte.

1.2.1 Princípios, Objetivo e Critério da Avaliação em Fases

Mendes (2014) ressalta que, para De Lange (1987), a avaliação em duas fases era entendida como se tivesse as mesmas vantagens de uma avaliação escrita tradicional. Ao elaborar esse procedimento, o autor manifestou cinco princípios básicos:

1º Princípio: ‘O objetivo primeiro e principal das provas é melhorar a aprendizagem’ (DE LANGE, 1987, p. 179). **2º Princípio:** ‘Métodos de avaliação devem permitir que os candidatos demonstrem mais o que sabem do que aquilo que eles não sabem’ (DE LANGE, 1987, p. 180). **3º Princípio:** ‘A tarefa deve operacionalizar os objetivos tanto quanto possível’ (DE LANGE, 1987, p. 180). **4º Princípio:** ‘A qualidade de uma prova não é definida pela acessibilidade a uma pontuação objetiva’ (DE LANGE, 1987, p. 180). **5º Princípio:** ‘Ao desenvolver formas alternativas de avaliar os alunos, devemos limitar-nos a testes que podem ser facilmente realizados na prática escolar’ (DE LANGE, 1987, p. 183 *apud* MENDES, 2014, p. 45-46 – grifos do autor).

Porém, mais tarde, De Lange (1999) reformulou o quarto e o quinto princípios e acrescentou outros para a avaliação em fases, que são:

4º Princípio: ‘Um plano de avaliação equilibrada deve incluir oportunidades (formatos) múltiplas e variadas para que os alunos exibam e documentem suas realizações’ (WIGGINS, 1992, *apud* DE LANGE, 1999, p. 10). **5º Princípio:** ‘As tarefas devem operacionalizar todos os objetivos dos currículos (não apenas os ‘inferiores’). Ferramentas úteis para conseguir isso são os padrões de desempenho, incluindo indicações dos diferentes níveis de pensamento matemático’ (DE LANGE, 1999, p. 10 *apud* DE LANGE 1987). **6º Princípio:** ‘Os critérios de classificação devem ser públicos e aplicados de forma consistente; e deve incluir exemplos de classificação anterior mostrando trabalho exemplar e trabalho que é menos do que exemplar’ (DE LANGE, 1999, p. 10). **7º Princípio:** ‘O processo de avaliação, incluindo pontuação e classificação, deve ser aberto aos alunos’ (DE LANGE, 1999, p. 10). **8º Princípio:** ‘Os alunos devem ter oportunidades de receber *feedback* genuíno sobre seu trabalho’ (DE LANGE, 1999, p. 10). **9º Princípio:** ‘A qualidade de uma tarefa não é definida por sua acessibilidade à pontuação objetiva, confiabilidade ou validade no sentido tradicional, mas por sua autenticidade, justiça e até que ponto atende aos princípios acima’ (DE LANGE, 1999, p. 10 *apud* DE LANGE, 1987– grifos do autor).

Mendes (2014), por sua vez, apresenta um quadro que sintetiza a

avaliação em fases como um procedimento de ensino, de aprendizagem e de avaliação, conforme apresentamos a seguir.

Quadro 2 – Avaliação em fases no ensino, na aprendizagem e na avaliação

Ensino	O professor guia o aluno a construir ou a fazer uso de seus conhecimentos relativos aos conteúdos necessários para resolver as questões da prova por meio das intervenções escritas.
Aprendizagem	O aluno constrói ou faz uso de seus conhecimentos a partir do lidar com as questões, das intervenções do professor, das apreciações de sua produção escrita ao longo das fases, regula seu próprio percurso de aprendizagem.
Avaliação	As fases favorecem uma avaliação integrada ao processo de ensino e de aprendizagem. A nota final surge a partir da correção das escolhas das estratégias ao longo da prova, dos procedimentos escolhidos para efetivação das estratégias, das respostas dadas aos problemas, assim como das intervenções escritas.

Fonte: Mendes (2014, p. 56).

Na perspectiva de De Lange (1999), a avaliação em fases tem o objetivo de fornecer informações que auxiliam os processos de ensino e de aprendizagem e que colaboram na tomada de decisão dos alunos e professores. Portanto, é fundamental que os professores saibam sobre as dificuldades de seus alunos durante o processo de aprendizagem e acompanhem seu progresso. Também é imprescindível saber o nível de ritualidade que utilizam ao longo do processo, para que sejam capazes de adequar suas estratégias de ensino, considerando as necessidades dos alunos.

Em adição, De Lange (1999) comenta que cada vez mais os alunos estão sendo atendidos por uma avaliação mais aberta e dinâmica, na qual as expectativas e os procedimentos de pontuação são discutidos e negociados em conjunto com eles. Dessa forma, podemos destacar três importantes critérios de avaliação: a) que os alunos saibam o que os professores esperam deles; b) que os alunos compreendam como os seus trabalhos serão avaliados, etc; c) que os professores realizem uma boa explicação dos conteúdos e tenham diferentes testes possíveis, com rubricas de pontuação.

Para Padilha (2021), as rubricas de pontuação podem ser estabelecidas como mecanismos de comunicação fundamentados em critérios avaliativos, pois os critérios de avaliação são pontos elementares para elaboração das rubricas. Assim, “[...] eles têm a função de mostrar aos estudantes em quais elementos a avaliação da aprendizagem será baseada. Também mostram os

aspectos fundamentais da avaliação que serão desenvolvidos pelo professor”. (PADILHA, 2021, p. 57).

As rubricas de pontuação são muito utilizadas na modalidade de educação a distância, com o objetivo de possibilitar a avaliação do desempenho dos cursistas e/ou alunos por meio de critérios específicos, de forma clara e objetiva. Entretanto, elas podem ser adaptadas à modalidade presencial (PARANÁ, 2016).

Os critérios de avaliação devem ser apresentados antecipadamente aos cursistas e/ou alunos, para que conheçam exatamente os aspectos que serão avaliados. A rubrica também pode ser uma ferramenta usada para o registro de pontos ou notas, a partir dos critérios atingidos pelos cursistas.

Um exemplo de ferramenta que possibilita criar uma rubrica on-line é o ‘Rubistar’, que foi traduzido pelo professor Eziquiel Menta (PARANÁ, 2016) especificamente para ser utilizado em avaliações on-line.

Na maioria das vezes, as rubricas de pontuação são apresentadas em formato de tabela, como no exemplo a seguir:

Quadro 3 – Rubrica de Pontuação

TABELA DE RUBRICA			
	INICIANTE: 1,0	INTERMEDIÁRIO: 3,0	MESTRE: 5,0
PARTICIPAÇÃO	O aluno participou pouco ou nada, deixou de participar das atividades na internet, ou durante o jogo.	O aluno participou fracamente, fazendo apenas o que era esperado.	O aluno participou ativamente, questionando e exemplificando com propriedade durante as atividades.
APRESENTAÇÃO	A apresentação foi fraca, superficial ou conteve erros.	A apresentação esteve correta, porém não se aprofundou como seria esperado.	A apresentação foi aprofundada, sem erros e com bom recurso visual.
RELATÓRIO	O relatório foi incompleto, ou inexistente.	O relatório é correto, mas superficial.	O relatório foi completo, correto e com boa apresentação.

Fonte: Paraná (2016).

Contudo, os alunos precisam entender porque esses testes com as rubricas de pontuação são realizados e o que os professores farão com os resultados obtidos. Sendo assim, na sequência, apresentamos uma importante característica da avaliação em fases, que é o *feedback* fornecido pelo professor após a realização do teste.

1.2.2 A Importância do *Feedback* na Avaliação em Fases

Para De Lange (1999), o *feedback* pode ser apresentado de duas formas no âmbito da avaliação em fases:

a) Direta: dando ao aluno informações sobre o que está incorreto, explicando o motivo e apresentando uma sugestão de correção em seguida;

b) Indireta: perguntando se o aluno tem convicção de suas respostas e solicitando que ele as explique novamente, para que o professor possa compará-las com as respostas dadas por outros alunos.

Sendo assim, podemos entender que:

[...] **feedback** é a informação sobre a lacuna entre o nível real e o nível de referência de um parâmetro do sistema, que é usada para alterar a lacuna de alguma forma. Para que haja **feedback**, as informações sobre a lacuna devem ser usadas para alterar a lacuna. 'Essa definição é um pouco restrita para nossos propósitos porque a 'lacuna' não precisa ser necessariamente uma lacuna no sentido estrito' (DE LANGE, 1999, p. 46 – grifos do autor).

Após a conclusão da primeira fase da avaliação, os alunos recebem o *feedback* do professor para realizar a segunda fase. Esse *feedback* deve fornecer aos alunos clareza sobre o desempenho atual deles e sobre o que o professor espera que eles atinjam. Assim, os alunos internalizam o *feedback* e passam a refletir sobre ele, para que as próximas respostas forneçam informações relevantes sobre sua compreensão. Com isso, o professor consegue evidenciar o método utilizado pelos alunos para interpretar as informações referentes aos seus erros (DE LANGE, 1999).

De Lange (1999) considera que toda avaliação deve reverter em um *feedback*, indo muito além de dar nota a um teste. Assim, os alunos recebem uma imagem clara e transparente da pontuação e classificação sobre cada avaliação realizada.

Já Sanmartí (2009) afirma que o *feedback* permite ao aluno realizar a autorregulação da sua própria aprendizagem. Nesse sentido, “[...] o fundamental para aprender é que o próprio aluno seja capaz de detectar suas dificuldades, compreendê-las e autorregulá-las” (SANMARTÍ, 2009, p. 33).

Finalmente, ao investigarmos a avaliação em fases nesta dissertação, observamos uma pertinência em se discutir esse procedimento

avaliativo no âmbito dos referenciais axiológicos, pois o ato de avaliar pode ser entendido como um processo de “atribuição de valores”. Entendemos que esse tipo de abordagem avaliativa (em fases) possibilita diferentes juízos de valor em cada uma das fases para uma mesma questão respondida pelos alunos, cujas respostas vão sendo reavaliadas (revaloradas) tanto pelos alunos quanto pelos professores. Assim, a seção seguinte avança no sentido de relacionar os referenciais axiológicos a uma nova compreensão da avaliação em fases.

2 AXIOLOGIA E EDUCAÇÃO

Partindo do pressuposto de que o ato de avaliar está presente em todas as esferas da vida cotidiana, pois resulta em juízos de valor, torna-se fundamental considerar os parâmetros filosóficos do campo da Axiologia aplicada ao ensino, como abordamos nesta seção.

2.1 CONCEPÇÃO DE AXIOLOGIA

O jurista Reale (1991) afirma que as primeiras noções da Axiologia são percebidas na civilização grega, que recorreu ao substantivo *axia* (raiz do termo axiologia) para provar o valor das coisas. Posteriormente, utilizou-se o adjetivo *axios* para expressar admiração como a valentia dos heróis e as virtudes dos artistas.

Lucas e Passos (2015) esclarecem que, na civilização ocidental, o primeiro a pensar nos estudos dos valores foi Sócrates (Atenas, 469 a.C. – 399 a.C.), questionando a legalidade universal dos valores morais resultantes das influências históricas, políticas e culturais. Platão (Atenas, 428/427 a.C. – 348/347 a.C.) também abordou essa questão dos valores, partindo da ideia do bem, do valor estético e do valor ético. Já Aristóteles (Estagira, 384 a.C. – Atenas, 322 a.C.) partiu do princípio do mundo real dos homens com suas imperfeições e, a partir dele, abordou a questão de assumir o princípio de perfeição das coisas, passando a ideia de valioso para o mundo cósmico.

Contudo, segundo Lucas e Passos (2015), o termo “valor” aparece pela primeira vez em textos de Dante Alighieri (1265 – 1321), discípulo de Santo Tomás de Aquino, que definiu Deus, o supremo bem, como o eterno “valor”. Esse padrão de uso do termo, aplicado à dimensão religiosa, prevaleceu até o final da Idade Média e início da Idade Moderna (séculos XIV a XVI).

Lucas e Passos (2015) ainda estudaram obras do axiólogo Frondizi (1977), que discorreu sobre as correntes “objetivista” e “subjetivista” da Axiologia para explicar a qualidade estrutural dos valores, ressaltando que os valores “[...] não são estruturas, mas qualidades estruturais que se dão em uma relação física e humana determinada, originando-se da reação de um sujeito frente às propriedades que estão em um objeto” (LUCAS E PASSOS, 2015, p. 140). Cabe ressaltar que, segundo os autores, o contexto da relação afeta o sujeito e o objeto, e por

consequência, interfere no tipo de relação que mantém.

Já no campo educacional, uma definição de Axiologia é dada por Patrício (1993, p. 82), balizado nas concepções de John Dewey (1859 – 1952): “[...] uma filosofia da natureza; uma filosofia do homem, uma filosofia da consciência; uma filosofia do espírito; uma filosofia do conhecimento; uma filosofia da experiência e suas formas; uma filosofia da educação [...]”. Segundo o autor, Dewey considerava que o homem não está fora e nem em frente da natureza para conhecê-la e dominá-la; pelo contrário, ele é parte integrante da natureza para transformá-la.

Lalande (1967, p. 99 *apud* Ruiz, 1996, p. 151) evidencia que “[...] a Axiologia, seria a ciência dos valores morais, lógicos ou estético, como metodologia geral para estudo dos métodos de Matemática, Física, Fisiologia, História, etc.”.

No dicionário filosófico de Abbagnano (2007), a “Axiologia” é definida como a “teoria dos valores”, sendo declarada e reconhecida como “filosofia dos valores”. Segundo o autor, os primeiros textos com o termo “Axiologia” aparecem nos escritos do filósofo e sociólogo francês, Paul Lapie, na obra “*Logique de la volonté*” (1902).

Segundo Lucas (2014), na Filosofia, o alemão Rudolf Hermann Lotze (1817 – 1881) foi o primeiro a se dedicar especificamente aos estudos axiológicos, considerando a ideia de valor como algo livre da realidade, entendendo o “ser” por meio da inteligência e o “valor” por meio do domínio espiritual.

Luckesi (2018), por sua vez, declara que a Axiologia tem sua abordagem no ramo da Filosofia e representa a relação entre “realidade e valor”. Essa questão apresenta duas percepções históricas: a primeira, visão antiga e medieval, que compreende o valor (qualidade) como característica da realidade, e a segunda, visão mais recente, que apresenta o valor (qualidade) como uma responsabilidade praticada à realidade pelo ser humano.

Diante dessa breve noção sobre a compreensão da Axiologia desde a antiguidade clássica até os estudos mais recentes, nos detemos na atualidade, direcionando nossa pesquisa para o campo da Axiologia Educacional, uma vez que Lucas (2014) afirma que essa articulação teórica pode favorecer o entendimento da influência dos valores em diferentes aspectos dos processos de ensino e de aprendizagem e, além disso, interferir neles.

2.2 AXIOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO

Alguns pesquisadores do campo educacional, como Patrício (1993), Ruiz (1996), Lucas (2014), Lucas e Passos (2015), e Lucas, Passos e Arruda (2016) afirmam que os valores, na visão pedagógica, influenciam os processos de ensino e de aprendizagem, se expandindo para várias áreas do conhecimento.

Patrício (1993), por exemplo, defende que a educação tem uma relação direta com os valores, ou seja, ela própria é conquistada e praticada como um valor. Em sua obra “Lições de Axiologia Educacional”, ele apresenta textos que foram ministrados na disciplina de “Axiologia Educacional”, na Universidade de Évora, em Portugal. Segundo o autor, ao importar-se com o saber, o homem importa-se consigo mesmo. Dessa forma, a comunicação do saber deve ser interessante e arriscada e, além disso, o professor deve ter a competência de “saber fazer-ser ético”.

Para Patrício (1993, p. 30), a formação axiológica-educacional do professor deve ser organizada para:

a) promover a reflexão teórica sobre os valores a cultivar na vida e no processo educativo escolar; b) promover a transferência dessa reflexão teórica para as situações educativas concretas e práticas em que o professor se encontra como educador profissional; c) preparar para uma vida pessoal e profissional que seja um processo de formação contínua; d) preparar para uma vida pessoal e profissional que seja axiologicamente diversificada, rica e valiosa; e) organizar situações didáticas rigorosamente provocadoras e propiciadoras das classes de valores consideradas principais; f) conduzir e ancorar a reflexão e a prática dos valores num solo cultural e civilizacional concreto, com o universal sempre por horizonte; g) conduzir a analisar com objectividade e realismo as possibilidades de estruturação e funcionamento pedagógicos da Escola, com vista à realização de uma educação efectivamente indutora e promotora dos valores.

Assim, na visão do autor, ensinar significa modificar o homem, introduzir valores para que ele possa sair da condição de “ser natural” para a condição de “ser cultural”. Para Lucas (2014), isso significa que, além dos conhecimentos disciplinares, a escola também poderia incluir outros ensinamentos (valores) com o objetivo de resgatar o seu valor social. Consequentemente, teríamos uma educação que oportuniza a todos as atribuições da experiência humana, em uma perspectiva educativo-axiológica ampla.

Ruiz (1996) também indicou, na década de 1990, a existência da

Axiologia nos estudos pedagógicos, reconhecendo-a no campo educativo de forma teórica e prática, declarando a possibilidade da existência de uma Axiologia Educativa ou Pedagogia Axiológica. Para a autora, analisar a prática educativa sem referenciais axiológicos estruturados representa desconhecer a sabedoria de formar cidadãos vulneráveis às constantes mudanças, habilitados para a vida em sociedade e preparados para tomar decisões sobre temas complicados, como a dignidade da pessoa humana, a ordem econômica e o desenvolvimento sustentável. Por isso:

[...] é preciso encontrar uma forma de educar em valores, ou seja, levar em consideração o aspecto psicológico, social e até antropológico-cultural do valor, ou seja, a capacidade avaliativa do sujeito ou processo de avaliação de uma perspectiva humanista [...] porque o valor, não pode ser facilmente separado da existência de vida da pessoa. (RUIZ, 1996, p. 153).

Dessa forma, Ruiz (1996) aponta que se nos atentarmos apenas na subjetividade da avaliação, surgirão novas dúvidas, como: O que poderia acontecer com a ética e a estética se cada pessoa só olhasse na sua maneira de observar as coisas? Como as pessoas poderiam conviver se não houvesse instruções, avaliações ou padrões de comportamentos? Com quais modelos as divergências axiológicas serão determinadas? Portanto, a autora afirma que a questão da natureza última do “valor” não deve ser disputada em uma visão entre subjetivistas e objetivistas, mas sim em uma visão “metodológica”. Ou seja, é preciso “[...] descobrir qual critério usar ou que método seguir para descobrir a natureza última do valor” (RUIZ, 1996, p. 155).

Para Ruiz (1996), não há valor sem avaliação subjetiva do homem que o aprecia, e as qualidades objetivas das coisas nos levam a imaginar, em relação com eles, os valores. Sendo assim, ensinamos direta ou indiretamente por meio de seleções valorativas, o que implica pensar que também aprendemos dessa maneira.

Lucas (2014) e Lucas e Passos (2015) esclarecem que para entendermos melhor essas duas correntes axiológicas, a objetivista e a subjetivista, vale ressaltar a disputa entre elas:

Em linhas gerais, os esforços dos subjetivistas têm se concentrado em demonstrar que o fenômeno axiológico é circunscrito ao sujeito que valora (que emite um juízo de valor). Nesse caso, o valor é encerrado no sujeito e não no objeto ou na situação valorada. Em contrapartida, os objetivistas

sustentam a condição de que objetos ou coisas passíveis de valoração possuem um valor intrínseco. Assim, se reconhecerá a objetividade do valor tão somente quando se aceitar a existência do mesmo – independentemente do sujeito. Da mesma forma, será reconhecida a subjetividade valorativa, quando se conceber a validade dos valores em função – não dos objetos – mas das condições físicas e psicológicas dos sujeitos que valoram (LUCAS; PASSOS, 2015, p. 143).

Baseado em Frondizi (1977), Lucas (2014) explica que, ao considerar que os valores e as experiências de vida das pessoas não se separam, é possível perceber que, na medida em que o estudante faz questionamentos, participa de debates e realiza interpretações (entre outros), ele está manifestando valores subjetiva e objetivamente, com base nas relações determinadas e coerentes com um contexto. Portanto:

[...] sistematizar e delimitar o currículo, optar por determinadas modalidades didáticas, aderir uma teoria de aprendizagem, fazer uso de certas metodologias ou tendências de ensino exemplificam o quadro geral de escolhas feitas pelo sistema educativo em diversas esferas – das decisões políticas provenientes das secretarias e ministérios federais e estaduais, até a sala de aula. Em todos os casos não se pode defender a inexistência de embates e interesses axiológicos. (LUCAS, 2014, p. 60).

Lucas (2014, p. 91-92) também parte de fontes anteriores para elencar algumas das principais ideias a respeito do desenvolvimento da Axiologia Educativa:

- tanto alunos quanto professores fazem escolhas axiologicamente guiadas (PATRÍCIO, 1993);
- a prática educativa é intrinsecamente uma relação com os valores (PATRÍCIO, 1993);
- a escola e toda a esfera educativa tem se preocupado pouco com a dimensão axiológica da formação de professores (PATRÍCIO, 1993);
- os professores são indutores de valores (PATRÍCIO, 1993);
- os valores adotados ou assumidos pelos docentes exercem influências sobre suas práticas. O professor faz escolhas baseadas em diferentes tipos de juízos que estruturam e orientam sua atividade profissional (TARDIF, 2012);
- os valores atuam na construção da autonomia docente, ao longo do processo de formação (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999);
- tensionamentos entre professores e alunos podem ser instaurados a partir de perspectivas axiológicas conflitantes entre os mesmos, prejudicando a convivência e o alcance de objetivos educacionais (PATRÍCIO, 1993).

Ainda sobre o desenvolvimento da Axiologia Educativa, Lucas (2014) esclarece que a própria decisão humana de educar e ser educado requer um estudo de base axiológica. Portanto, a axiologia objetiva e a axiologia subjetiva se

completam. Além do mais, elementos sociais e culturais podem interferir tanto na subjetividade quanto na objetividade valorativa. Desse modo, o juízo de valor se dará sempre em uma relação (histórica, social, cultural e temporal) que se estabelece entre o sujeito que valora e o objeto valorado.

No mesmo sentido, Lucas, Passos e Arruda (2016), reconhecem que a perspectiva axiológica que debatem no âmbito educacional é contextualizada, social, temporal e cultural. Por isso, quando se referem à Axiologia Educacional, estão se reportando a uma Axiologia aplicada à educação, pois a educação tem relação com os valores e, por isso mesmo, não pode ser esquecida na formação escolar.

Em continuidade, após apresentarmos algumas noções a respeito do desenvolvimento da filosofia dos valores e da Axiologia aplicada ao campo educacional, avançamos para uma nova Axiologia, proposta por Lucas (2014), denominada Axiologia Relacional Pedagógica (ARP). Essa base teórica se apresenta, em nossa pesquisa de Mestrado, como um novo aporte teórico para a investigação da avaliação da aprendizagem, uma vez que o processo de avaliação pode ser concebido como um processo de valoração das produções discentes em um processo axiológico-relacional. Sendo assim, na próxima seção, discorreremos sobre essa nova e específica Axiologia.

2.3 AXIOLOGIA RELACIONAL PEDAGÓGICA: UM NOVO OLHAR SOBRE A INVESTIGAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Com base na pesquisa que realizamos, a Axiologia Relacional Pedagógica (ARP) de Lucas (2014) foi inspirada no “nó borromeano” de Jacques Lacan (1901-1981) e na Matriz (3x3) de Arruda, Lima e Passos (2011). Sua teoria se sustenta nas principais ideias desses autores e sua estrutura básica nasce, concomitantemente, das perspectivas objetivista e subjetivista da filosofia dos valores. Um dos produtos teóricos dessa nova Axiologia foi o denominado “Instrumento Analítico-Axiológico”, um quadro esquemático capaz de identificar valorações, metodologicamente, a partir de falas nele transcritas.

Antes de nos aprofundarmos na composição teórica de Lucas (2014), convém explicar algumas reflexões e conceitos que o autor apresenta para entendermos melhor sua teoria. Iniciamos, portanto, pelo Instrumento Analítico-

Axiológico, explicitado no Quadro 4.

Quadro 4 – Instrumento Analítico-Axiológico

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

Fonte: Lucas (2014, p. 97).

Esse quadro apresenta um exemplo simples de respostas obtidas em uma entrevista realizada durante o desenvolvimento da pesquisa do autor. As perguntas levaram a entrevistada a refletir sobre uma temática determinada, a partir da relação que a aluna Ana e o professor João mantêm.

Em seguida, Lucas (2014) apresenta o nó de Jaques Lacan, que aparece em brasões da família Borromeu, uma nobre família italiana da dinastia milanese. O autor se orientou nesse esquema (Figura 4) para elaborar a estrutura teórica denominada “Axiologia Relacional Pedagógica” (ARP). Esse nó borromeano tem como característica o fato de ser formado por três esferas, sendo que a retirada de uma delas desfaz o nó. Portanto, ele só existe quando as três esferas estão interligadas.

Figura 4 – Nó borromeano



Fonte: Borromean (2013 *apud* LUCAS, 2014, p. 98).

Em seguida, Lucas (2014) se sustentou na Matriz (3x3) de Arruda,

Lima e Passos (2011), um referencial teórico-metodológico que explica as disposições da ação docente (gestão de classe, gestão de conteúdo e gestão da aprendizagem), unindo-as aos demais componentes da ação pedagógica. Ou seja, eles unem “[...] as relações com o conteúdo (segmento P-S da Matriz), com o ensino que promove (segmento P-E da Matriz) e com a aprendizagem dos alunos (segmento E-S da Matriz)” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011, p. 92). Assim, Lucas (2014) apresenta o instrumento Matriz (3x3), retratado no Quadro 5, como uma das bases teóricas de sua Axiologia.

Quadro 5 – Um novo instrumento para a análise da ação docente em sala de aula

Novas tarefas do professor Relações do saber	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
A Epistêmica	<u>Setor 1A</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto a ser compreendido pelo professor	<u>Setor 2A</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade a ser compreendida pelo professor	<u>Setor 3A</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade a ser compreendida pelo professor
B Pessoal	<u>Setor 1B</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto pessoal	<u>Setor 2B</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade pessoal	<u>Setor 3B</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal
C Social	<u>Setor 1C</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto social	<u>Setor 2C</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade social	<u>Setor 3C</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social

Fonte: Arruda, Lima e Passos (2011, p. 147).

O quadro acima apresenta a gestão de relações dos domínios epistêmico, pessoal e social dos professores com os outros três componentes do sistema: o saber (conteúdo disciplinar, epistêmico), o ensino (ação docente) e a aprendizagem de seus alunos. De acordo com Lucas (2014), Arruda, Lima e Passos (2011) explicaram as células da Matriz (3x3) da seguinte forma:

- **Setor 1A:** corresponde à relação epistêmica do professor com o conteúdo, ou seja, a maneira como ele busca e se apropria do conteúdo para compreendê-lo;
- **Setor 2A:** é a relação epistêmica do professor com o ensino, ou

seja, a busca que ele faz para compreender melhor o ensino e suas reflexões a respeito da atividade docente, da formação do professor, etc.;

- **Setor 3A:** tem a ver com a relação epistêmica do professor com a aprendizagem, a sua busca para entender as maneiras como os alunos aprendem, a sua percepção sobre os conhecimentos prévios e dificuldades de aprendizagem dos alunos, etc.;

- **Setor 1B:** refere-se à relação pessoal do professor com o conteúdo e à intensidade com que o conteúdo determina a sua identidade profissional, ou seja, a forma como o professor se envolve com o conteúdo/matéria que ensina, etc.;

- **Setor 2B:** é a relação pessoal do professor com o ensino, ou seja, a forma como ele se autoavalia enquanto professor, a maneira como ele lida com suas inseguranças, ao seu estilo como professor, a forma pessoal como ele se relaciona e aplica valores enquanto professor, etc.

- **Setor 3B:** diz respeito à relação pessoal do professor com a aprendizagem do estudante, às suas preocupações com o interesse e participação do aluno, com a interação entre os alunos e com a capacidade de intervir e administrar a relação dos alunos com o conteúdo, etc.;

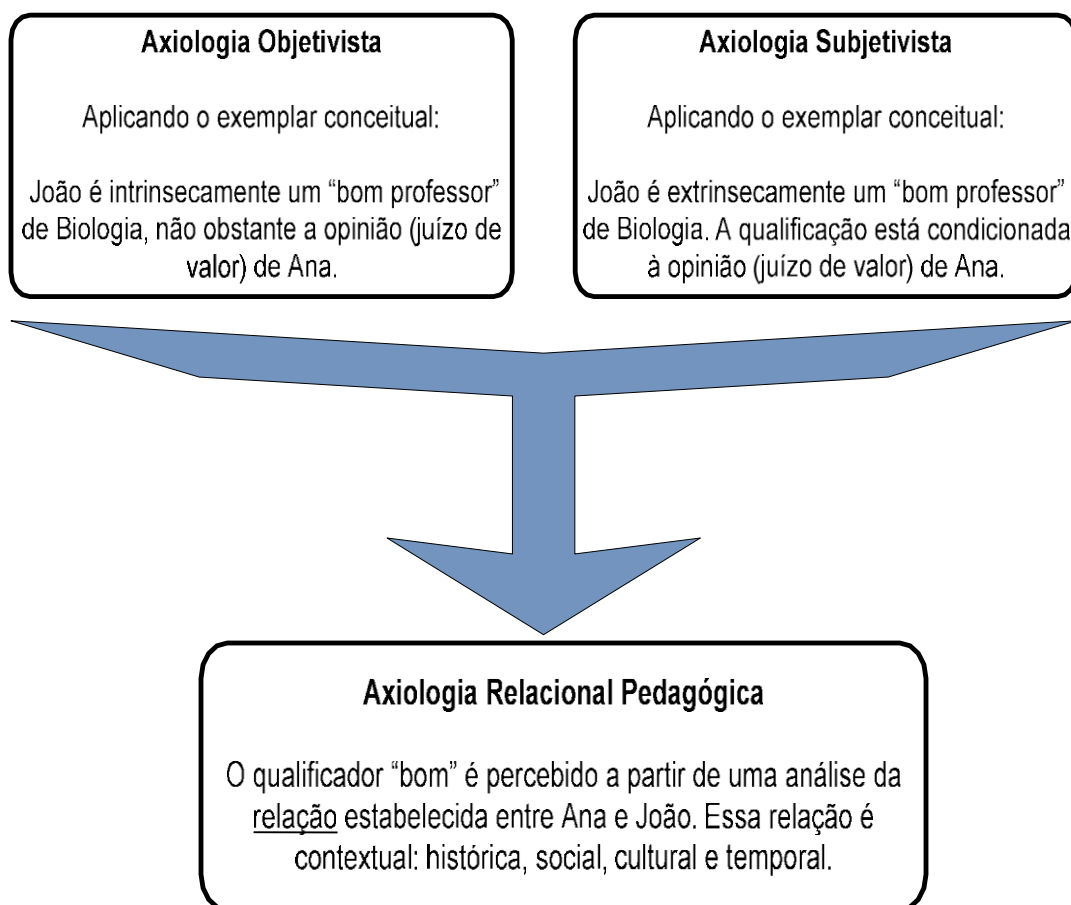
- **Setor 1C:** tem relação com os conteúdos escolares enquanto objetos de trocas sociais em uma comunidade específica, com a busca dos professores por aperfeiçoamento mediante o convívio com outros professores, a participação em cursos, etc.;

- **Setor 2C:** corresponde ao ensino enquanto atividade social e interativa, às dificuldades e inseguranças pessoais do professor em decorrência da interação com os outros, às suas habilidades em negociar com os alunos valores e comportamentos para ensinar, etc.

- **Setor 3C:** refere-se à aprendizagem enquanto atividade social e interativa, visando manter um ambiente acolhedor para que haja a aprendizagem dos alunos, o gerenciamento das atividades em grupo, etc.

Além das principais ideias dos autores abordados, a sistematização teórico-metodológica da ARP se sustenta nas concepções objetivista e subjetivista da filosofia dos valores, sendo assim planejada:

Figura 5 – Axiologia Relacional Pedagógica



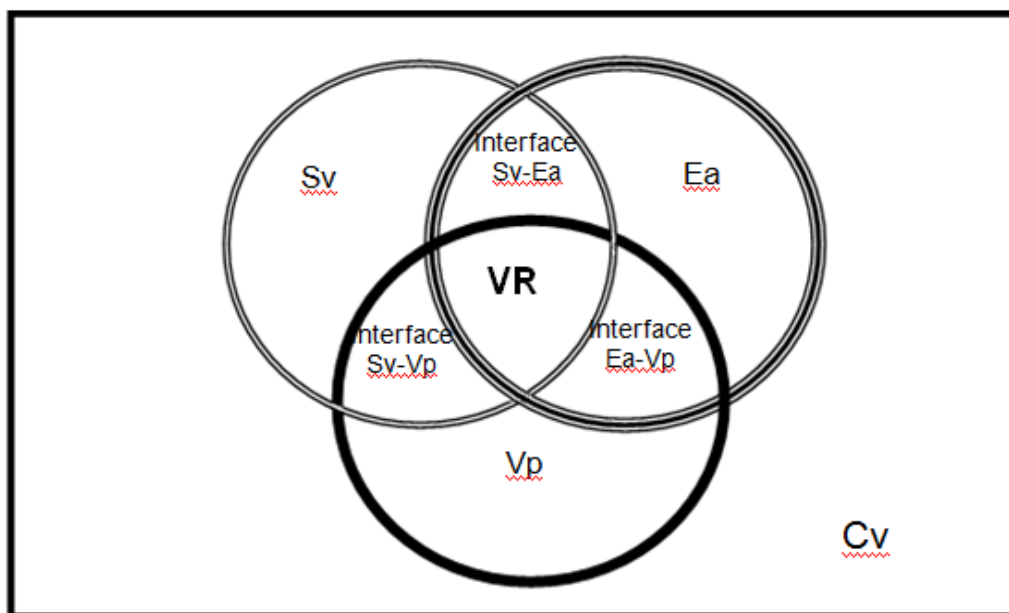
Fonte: Lucas (2014, p. 96).

A figura acima mostra que Lucas (2014) organizou a ARP em um sistema constituído por três elementos. O autor apresentou esses elementos aplicados ao exemplo hipotético de duas pessoas – Ana e o professor João:

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

Esses elementos, juntamente com a análise do contexto valorativo, fizeram com que Lucas (2014) sistematizasse o que denominou como “sistema valorativo” da ARP:

Figura 6 – Sistema Valorativo



Fonte: Lucas (2014, p. 99).

Assim, o sistema valorativo foi composto pelos seguintes elementos:

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 emite um juízo de valor;

Ea – elemento sob juízo axiológico (sujeito ou objeto ou ação);

Vp – valores possíveis;

Regiões de interface (**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 valorativo, como relações preestabelecidas entre os componentes relacionados;

VR – valores relacionais: são os valores estabelecidos na relação

Sv-Ea-Vp em meio a um contexto valorativo (**Cv**). São possíveis de serem detectados mediante análises semânticas das falas do sujeito que valora, não apenas com base em métodos linguísticos, mas também no estudo das relações estabelecidas no sistema. (LUCAS, 2014, p. 99 – grifos do autor).

Os valores relacionais que constituem o centro do sistema valorativo, segundo Lucas (2014), revelam a relação que se estabelece entre os indivíduos que valoram, as pessoas, objetos ou situações valorados e os valores/desvalores emitidos, sempre em um determinado contexto.

Estudando o sistema valorativo que Lucas (2014) apresenta e avançando nossas leituras no campo avaliativo, encontramos um ponto de convergência teórica em Luckesi (2018). Esse autor, com mais de cinquenta anos de pesquisa sobre a avaliação, reconhece em uma de suas últimas obras que o ato

de avaliar se baseia na Axiologia, ou na teoria dos valores, perspectiva filosófica que concebe a ligação entre “realidade e valor”. Ele nos leva a um questionamento e nos dá uma resposta para entendermos os caminhos da compreensão sobre os valores no âmbito avaliativo:

[...] que critério, na visão dos filósofos antigos e medievais, assegura a validade de um valor, tendo em vista balizar as escolhas e decisões do ser humano individual ou coletivo no seu agir? [...] a resposta é: o critério que sustenta e valida um valor, no âmbito da Filosofia antiga e medieval, é o ‘ser’, ‘a essência’. (LUCKESI, 2018, p. 33).

Sendo assim, os valores devem ser investigados pelos seres humanos, por meio da Filosofia que, como disciplina, acompanha e fortalece a especulação teórica em busca das respostas para chegar ao conhecimento, ao saber, para conduzir o agir do ser humano, pois, “ser” é o critério para o “agir correto” e, desse modo, aponta o rol de valores apropriados a serem praticados frequentemente pelos seres humanos. O valor, nessa perspectiva, norteia o agir, dando-lhe a sinalização daquilo que é valioso e daquilo que não é, mesmo que cada tipo de “ser” apresente um modo de “agir” que lhe é próprio.

Luckesi (2018) afirma que “ser” e “valor” (realidade e valor) estão vinculados com aquilo que se atribui no histórico, no social, na vida cotidiana. Entretanto, é fundamental entendermos os princípios filosóficos, visto que os filósofos modernos e contemporâneos demonstraram uma percepção dessa relação de modo real, histórico, sociológico e antropológico, que propicia um apoio para a avaliação em educação. Segundo o autor:

No ver de Kant, o valor depende da decisão individual do sujeito, que se torna um “legislador universal”, desde que sua escolha permite que todos os seus pares e concidadãos escolham de forma equivalente. Sua escolha determina, para todos, o padrão daquilo que é positivo ou negativo. (LUCKESI, 2018, p. 44).

Desse modo, é fundamental entendermos que a percepção da relação entre “ser” e “valor” nos permite, atualmente, compreender que a avaliação cotidiana na sala de aula se faz pela relação que o ser humano (nesse caso, o professor e os alunos), situado geográfica, histórica, social e culturalmente, estabelece entre a realidade representada e os modelos de qualidade selecionados e admitidos como apropriados nos diferentes âmbitos da vida individual e coletiva.

Assim, os valores sendo próprios, devem ser estabelecidos a partir de critérios fundamentados, ao mesmo tempo, nos objetivos individuais e coletivos da vida humana, razão que possibilita interpretar como se realiza metodologicamente a avaliação em educação. De tal modo, na educação formal, o valor está determinado com base na cultura da qual fazemos parte, que se converte em currículo escolar e atividade pedagógica em sala de aula.

Pensando nesse contexto, Luckesi (2018) propõe alguns passos metodológicos da prática investigativa dos valores (qualidade), a fim de alcançar nossos atos avaliativos na prática educativa. São eles: “[...] definir o objeto de investigação e o padrão de qualidade admitido como satisfatório (LUCKESI, 2018, p. 46); “[...] produzir uma descritiva da realidade como base para a identificação de sua qualidade” (LUCKESI, 2018, p. 49); e “[...] atribuir qualidade à realidade descritiva” (LUCKESI, 2018, p. 52).

Nesse sentido, podemos afirmar que a avaliação constitui três atos para se chegar ao conhecimento, ao saber: conhecer fatos, atribuir valores e agir.

Finalizando esta seção, podemos concluir que a ARP elaborada por Lucas (2014) vem contribuir com a compreensão da avaliação da aprendizagem, uma vez que sua estrutura apresenta um sistema valorativo para auxiliar o professor na percepção dos valores que ele atribui – e isso, conseqüentemente, pode influenciar drasticamente sua forma de avaliar.

Entretanto, é fundamental situarmos toda essa discussão no âmbito da formação de professores, pois são eles os profissionais que necessitam se inteirar das particularidades do processo avaliativo e, no caso de nossa pesquisa, a partir de uma perspectiva axiológica, relacional e pedagógica. Portanto, na próxima seção, estendemos nossas reflexões ao campo dos saberes docentes, situando o ato avaliativo nesse contexto teórico, uma vez que o Produto Técnico Tecnológico de nossa pesquisa consiste em um curso sobre avaliação em fases, na perspectiva axiológica, voltado à formação continuada/em serviço de professores dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

3 PLANEJAMENTO, SABERES DOCENTES E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O conhecimento para ensinar, segundo Mizukami (2004), fundamenta-se em habilidades e condições que são indispensáveis para que o professor possa favorecer os processos de ensino e de aprendizagem. Isso implica numa construção contínua de conhecimentos. Portanto, faz sentido pensar na formação continuada/em serviço de professores, uma vez que pretendemos oferecer, por meio de nossa pesquisa, um curso de formação continuada/em serviço sobre avaliação para professores da Educação Básica.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Para Imbernón (2011), o conceito de formação permanente do professor baseia-se em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria, partindo do princípio de que ele é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva, expandindo-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes, sendo os valores e as concepções inerentes a esse escopo, debatidos e revistos constantemente.

Hammond (2014) sinaliza que muitas pesquisas têm mostrado que, quanto maior é o tempo de formação do professor, melhor o seu desempenho. A autora afirma que há indícios de que professores mais capacitados para ensinar são mais bem realizados profissionalmente, além de serem mais determinados com os alunos. Ela ainda pontua que as mudanças na formação docente fortalecem as competências dos professores para investigar o ensino sob a expectativa dos alunos, enquanto que os cursos formativos deixam lacunas importantes, que os deixam insatisfeitos com a profissão:

[...] há menos probabilidade de que vejam isso como parte de seu trabalho, tendendo a culpar os alunos quando o ensino não é eficiente. Diretores e colegas avaliam pior as habilidades instrucionais desses professores e eles abandonam a profissão em índices acima da média. O mais importante é que seus alunos aprendem menos, especialmente em áreas como leitura, escrita e matemática, que são cruciais para o sucesso escolar mais tarde. (HAMMOND, 2014, p. 233).

Esse quadro, característico em muitos países, contribui para a alta

taxa de evasão de professores e gera impasses para planejar e avaliar adequadamente a prática pedagógica. Isso traz sérias consequências ao ensino, uma vez que faz com que os professores se sintam menos capazes de promover o aprendizado. Assim, pensando que a avaliação da aprendizagem – foco de nosso estudo – precisa ser planejada, é fundamental entendermos esse processo da ação docente. O professor, em sua formação, necessita compreender o que significa planejar suas ações e que dentro do planejamento há um espaço enorme para a avaliação. Desse modo, Gauthier (2013) vem contribuir com alguns tipos de planejamento da prática docente, como apresentamos a seguir.

3.2.1 Planejamento e Avaliação da Aprendizagem

Gauthier (2013), professor de Psicologia Educacional na Faculdade de Educação da *Université Laval*, em Quebec, no Canadá, afirma que a função pedagógica de gestão da matéria é destinada ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula. Trata-se da explicitação dos objetivos pretendidos, dos conteúdos e atividades de aprendizagem, das estratégias de ensino, da avaliação e do planejamento relativo ao ambiente escolar. Assim, os professores realizam várias formas de planejamento, tais como: anual, por etapa, por unidade, semanal e diário, sendo estes flexíveis. Baseando-se em pesquisas, Gauthier (2013) explica que:

- **O Planejamento dos Objetivos do Ensino** favorece a aprendizagem, desde que esses objetivos sejam esclarecidos aos alunos;
- **O Planejamento dos Conteúdos de Aprendizagem** depende do empenho dos professores para ensinar um determinado conteúdo, da compreensão dos professores em relação à dificuldade que os alunos podem demonstrar referente ao conteúdo e do entusiasmo pessoal de explicar um conteúdo exclusivo;
- **O Planejamento das Atividades de Aprendizagem** influencia no comportamento dos alunos, desde que as atividades sejam antecipadas, nitidamente registradas e esclarecidas verbalmente para eles.

Sendo assim, fundamentado nos estudos de Ibrophy (1987), Gauthier (2013) afirma a importância de trabalhar com debates em sala de aula e indica dez maneiras de estimular os alunos:

1) adaptar a tarefa aos interesses dos alunos; 2) incluir um pouco de variedade e de novidade; 3) permitir que os alunos escolham ou tomem decisões de modo autônomo; 4) fornecer aos alunos ocasiões para responder ativamente; 5) fornecer retroação imediata às respostas dos alunos; 6) permitir que os alunos criem um produto acabado; 7) incluir um pouco de fantasia e elementos de estimulação; 8) incorporar às aulas situações lúdicas; 9) prever objetivos de alto nível e questões divergentes; 10) fornecer aos alunos ocasiões para interagir com outros (IBROPHY, 1987 *apud* GAUTHIER, 2013, p. 204).

- **O Planejamento das Estratégias de Ensino:** são as adaptações que os professores fazem de acordo com as habilidades e necessidades dos alunos, ou seja, organizam ideias de forma compreensível para conduzir de maneira adequada os grupos de alunos, cuja disposição não seja compatível.

- **O Planejamento das Avaliações:** Gauthier (2013) sustenta que, desde os estudos de Tyler (1950) podemos entender a importância do planejamento das modalidades de avaliação. Contudo, nos estudos de Kliebard (2011), encontramos a seguinte afirmação:

O processo de avaliação, segundo Tyler, é essencialmente o processo de determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino. Em outras palavras, o enunciado dos objetivos não serve apenas para a seleção e organização das experiências de aprendizagem, mas como padrão segundo o qual o programa é avaliado. Para Tyler, portanto, a avaliação é um processo pelo qual o indivíduo compara as expectativas iniciais, sob forma de objetivos comportamentais, com os resultados (KLIEBARD, 2011, p. 31).

- **O Planejamento do Ambiente Educativo:** baseado em resultados de pesquisas, Gauthier (2013), apresenta a necessidade da previsão de tempo para ensinar os conteúdos, um espaço físico adequado, uma boa preparação do material, de modo a torná-los passíveis de serem manipulados pelos alunos e as decisões que os professores tomam no momento do planejamento de um conteúdo.

Em continuidade, Gauthier (2013) apresenta a gestão de classe, afirmando que ela se baseia em um sistema de regras e de organizações fundamentais para gerar e garantir um ambiente propício tanto ao ensino quanto à aprendizagem – o que depende do contexto, do desenvolvimento intelectual e social, bem como das influências culturais e socioeconômicas dos alunos. Assim, há planejamentos que devem ser realizados pelo professor, por exemplo:

- **O Planejamento da Gestão de Classe:** que começa com a

combinação e a divulgação de regras, procedimentos, relações e perspectivas perante os alunos, no início do ano letivo. Para que esse trabalho se desenvolva, é fundamental que o professor domine a matéria, conheça os alunos a quem irá ensinar e assuma o comando da classe;

- **O Planejamento das Medidas Disciplinares:** refere-se ao momento em que o professor apresenta as consequências, resultantes do desrespeito das regras estabelecidas com os alunos;

- **O Planejamento das Regras e dos Procedimentos:** é fundamental que os alunos estejam conscientes do que o professor espera deles no início do ano em relação ao comportamento, que ambos (professor e alunos) devem praticar. Outro ponto fundamental é aproveitar o espaço, para facilitar a realização de atividades de aprendizagem variadas.

Assim, estudando o planejamento da prática docente a partir de Gauthier (2013), detectamos a presença da avaliação. Contudo, ficamos inquietos quanto à possibilidade de o planejamento da avaliação ser considerado apenas como mais um aspecto desse domínio. Então, questionamos: “Para avaliar bem, é preciso que o professor saiba apenas planejar as suas aulas?”. Com a intenção de compreender e responder essa pergunta, ampliamos a discussão para a questão dos saberes docentes, com base em Tardif (2014).

3.2 SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA/EM SERVIÇO DE PROFESSORES

Tardif (2014), professor pesquisador da docência no Canadá, apresenta várias reflexões a respeito dos “saberes docentes”, afirmando que eles estão ligados com a pessoa e a individualidade de cada professor, com a experiência adquirida, a memória profissional, a interação com os alunos em sala de aula, e até com os demais profissionais que fazem parte do seu convívio escolar. Portanto, o saber é produzido socialmente, pois se manifesta por meio das relações entre o professor e seus alunos, e é plural, porque envolve um saber fazer diversificado, resultante de inúmeras fontes.

Segundo o pesquisador canadense, todo saber resulta de um processo de aprendizagem e de formação. Essa relação do professor com o saber não se limita somente à transmissão de conhecimentos, pois sua ação inclui

diversos saberes com os quais ele sustenta distintas relações. O professor, em alguma instância, transmite, mas ele não faz apenas isso. Antes de tudo, ele é alguém que sabe alguma coisa e transmite, mas, para além da transmissão, existe uma série de fatores. Assim, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

Posto isso, consideramos pertinente apresentar de forma breve os saberes docentes apresentados por Tardif (2014):

- **Saberes da Formação Pedagógica:** compreendem o saber de didática, de aprendizagem, de políticas educacionais, de organização escolar, de avaliação, de abordagens de ensino, enfim, o saber de todo o domínio pedagógico coerente com a formação de um profissional que atuará na docência. Ele é adquirido em cursos de formação de professores (normais ou superiores);

- **Saberes Disciplinares:** são os conteúdos de cada área de formação específica, ou seja, das áreas do conhecimento. Dizem respeito aos conteúdos das diferentes disciplinas, como a Matemática, a Física e a Química, entre outras que se fazem presentes, por exemplo, nos mais diversos cursos de licenciatura;

- **Saberes Curriculares:** correspondem aos programas que trazem uma sistematização do ensino, que se organizam conforme níveis administrativos: o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais da Educação, a escola e o professor, que deverá conhecer e fazer o seu planejamento, respeitando todas essas camadas de currículo, para decidir de que forma realizará sua aula;

- **Saberes Experienciais:** compreendem as maneiras, os modos, as estratégias que cada professor vai construindo e estabelecendo em sua prática ao longo do tempo. Envolvem estratégias e hábitos que o professor vai criando, maneiras de ensinar conforme suas características, etc. Referem-se a tudo que o professor vai fazendo ao longo da sua própria experiência – individual ou coletiva –, e que vai validando-a, sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser professor.

Quanto aos saberes experienciais, é preciso ter três coisas em mente: a) a relação com os outros; b) o cumprimento de obrigações e normas da escola, que não é exatamente o outro, mas que exerce influência na nossa

atividade; c) o contexto em que a escola está situada, o contexto da sala de aula e as histórias de vida dos alunos. Todos esses elementos interferem nos nossos saberes experienciais. Por isso:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer a 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 Tardif (2014), saber alguma coisa não é simplesmente expressar um juízo verídico em relação a um acontecimento ou a uma ação, mas também ser capaz de afirmar por que motivo esse juízo é verídico. Assim, o que chamamos de juízos de valor pode surgir de opiniões racionais. Isso significa que a noção de saber está associada à ideia de racionalidade, tornando fundamental o domínio dos saberes pelos professores. Sendo assim, o autor conceitua o saber como:

[...] unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis. (TARDIF, 2014, p. 199).

Mas qual a relação da avaliação com os saberes de Tardif (2014)? Saber avaliar e saber o que avaliar pode ser explicado dentro da perspectiva dos saberes desse autor, pois, se a ponte entre a área do conhecimento e a área escolar somos nós, professores, a ponte entre os saberes e a avaliação também cabe a nós.

Assim, como todo saber implica um processo de aprendizagem e formação, todo processo avaliativo também, visto que a atividade docente acontece em uma rede de interações com outras pessoas, na qual estão presentes os valores, os sentimentos e as atitudes que são suscetíveis a interpretações e decisões.

Tal atividade é mediada por inúmeros canais (discurso, comportamento, maneira de ser, etc.), que demandam dos professores a

capacidade de se comportarem como atores, pessoas em interação com outras pessoas.

Ao ensinar e/ou avaliar, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. Uma grande parte de suas práticas disciplinares é baseada em juízos normativos, relativos ao que é permitido e ao que é proibido. Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, enfim, em sua experiência vivida enquanto fonte viva de sentidos, a partir do qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições e experiências vividas são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais. Portanto, o que temos que buscar em nossa formação de professores é, após entendermos as instâncias da informação, focalizarmos na instância do saber.

Considerando a nossa experiência, bem como os relatos de outros professores e de alunos que fazem estágios supervisionados, reconhecemos que, no campo dos saberes pedagógicos, no qual se situa a aprendizagem da avaliação, sempre há lacunas no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, mesmo com bons cursos de licenciatura e formação continuada/em serviço. Isso porque a formação do professor é muito complexa. São muitos conteúdos que devem ser abordados, entre eles, a avaliação. Entretanto, muitas vezes, a avaliação é pouco abordada ou abordada de forma superficial. Conforme relata Bizzo (2012, p. 76),

Um dos principais problemas nos cursos de progressão continuada é justamente a fragilidade dos processos avaliativos, que não conseguem monitorar a progressão dos estudantes e detectar a tempo a necessidade de retomada de estudos.

Bizzo (2012) também afirma que costumamos associar alguma insatisfação ou frustração pessoal a processos de avaliação que nos sujeitamos no passado. Além disso, ele sinaliza que as atividades de avaliação devem estar ligadas ao planejamento curricular e aos objetivos instrucionais propostos.

De acordo com Lüdke (2002), os cursos de Pedagogia dão pouca ênfase à avaliação da aprendizagem dos alunos. Os descuidos dos acadêmicos com o jeito de realizar a “avaliação” somados à antiga e clássica questão discutida

na formação de professores (“formação para o exercício da avaliação escolar”) acabam fortalecendo as lacunas sobre avaliação nos cursos de formação docente

Boldarine, Barbosa e Annibal (2017, p. 174) inferem como resultado comum que “os espaços de formação são utilizados para pensar como melhorar os índices e não, necessariamente, repensar a maneira como são conduzidos os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes”. Dessa maneira, é fundamental inovar o ensino da educação superior e da formação continuada de professores/em serviço no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, pois:

Por revelar a qualidade da realidade do ensino e da aprendizagem, a avaliação se expressa efetivamente como elemento essencial da prática pedagógica de perspectiva emancipatória, pois efetiva sua finalidade epistemológica, isto é, “subsidiar decisões para promover aprendizagens satisfatórias para todos os estudantes”. (LUCKESI, 2018, p. 160).

Entretanto, não podemos pensar que os cursos de licenciaturas e a formação continuada/em serviço dão conta de toda nossa formação, muito menos dos enfrentamentos do dia a dia de sala de aula. Esses cursos devem dar base para uma: “[...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

Além das lacunas na formação inicial e continuada/em serviço de professores no que se refere à avaliação, há uma superficialidade da abordagem da avaliação nos documentos de caráter curricular, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (PARANÁ, 2018). Tais documentos dizem respeito aos saberes curriculares, porém, os saberes experienciais do professor tendem a reforçar práticas avaliativas vividas por eles enquanto alunos, ou criadas e adaptadas por sua própria percepção da realidade escolar, retroalimentando o caráter classificatório da avaliação e reduzindo-a à prática do exame.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 17) explicita que é fundamental:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos.

Assim, o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018, p. 27)

também esclarece que:

No contexto escolar, o ato de avaliar é essencial, sendo o momento no qual o professor faz um diagnóstico sobre o processo de ensino e define estratégias de como redimensionar esse processo, refletindo sobre a sua prática pedagógica, promovendo a aprendizagem dos estudantes e assegurando o direito universal de educação com qualidade.

Esses documentos de caráter curricular também apresentam o processo de avaliação de forma superficial, pois não especificam o conceito de avaliação diagnóstica e formativa, não explicam os tipos de procedimentos avaliativos, como a “avaliação em fases”, e nem apresentam detalhes de como as avaliações devem ocorrer no processo de ensino e de aprendizagem.

Nóvoa (2017), Doutor em Ciências da Educação, propõe algumas reflexões a respeito da formação docente, as quais nos levam a pensar: Como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? Para responder a essa questão, o autor afirma que é fundamental pensarmos a formação inicial, tendo como incentivo a profissão docente e a formação continuada. Também é necessário buscar inspiração em outras profissões universitárias, por exemplo, a Medicina, e observar a urgência de estabelecer a particularidade e qualidade da formação profissional docente:

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um ‘lugar híbrido’, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores. (NÓVOA, 2017, p. 9).

Entretanto, para formar um professor, além do trabalho nas universidades, é preciso contar com a presença da sociedade, do conhecimento das diversidades culturais que, hoje, determinam a educação. Isso porque, assim como os médicos, os professores deverão ter contato com a realidade social dos seus alunos.

Para Nóvoa (2017), é fundamental traçar cinco caminhos para pensar a formação docente: a) a atitude pessoal enquanto profissional; b) o desenvolvimento de um lugar no âmago da profissão docente; c) uma maneira própria de agir, de organizar o trabalho; d) a habilidade de descobrir novas maneiras

de atuar; e) buscar uma forma de manifestação e de asserção publicada da profissão. Isso requer do professor uma vida cultural e científica própria, além de uma ética profissional em relação com a prática docente e de uma preparação para estar em um ambiente imprevisível, pois “[...] ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor” (NÓVOA, 2017, p. 25).

Portanto, em nossa proposta formativa – materializada em um curso de formação continuada/em serviço –, buscamos não só conceituar avaliação, apresentar diferentes procedimentos avaliativos e instrumentalizar docentes para o seu uso. Buscamos trabalhar com um procedimento específico (a avaliação em fases) junto de noções axiológicas (a Axiologia Relacional Pedagógica) para, assim, construir com os participantes de nossa intervenção a ideia de avaliação enquanto um valor para os processos de ensino e de aprendizagem, de modo que eles tomem o processo avaliativo como um valor para si. Assim, todo o restante (aprendizagem de conceitos, procedimentos e instrumentos avaliativos) poderá ser interpretado como uma consequência.

De fato, encerramos esta seção teórica evidenciando que, ao avaliar os alunos, o professor está fazendo juízos de valor. E ele faz isso o tempo todo. A prática docente é, nesse sentido, uma prática axiológica. Pelo fato de ser axiológica, é pertinente contextualizar a avaliação no âmbito dos saberes docentes, pois ensinar, na perspectiva de Tardif (2014), significa mobilizar saberes específicos para que os alunos possam aprender. Nesse processo de mobilização, encontram-se as escolhas (das estratégias) e os juízos (avaliativos) que os professores fazem. São essas questões que o nosso curso de formação continuada/em serviço intenciona evidenciar aos cursistas.

Face ao exposto, na próxima seção, apresentamos os pressupostos metodológicos adotados na pesquisa, bem como uma estruturação do curso que realizamos.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os encaminhamentos metodológicos de nosso itinerário investigativo, abordando o tipo de pesquisa, o perfil dos participantes e os procedimentos de coleta e análise de dados.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Durante os estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), deliberamos por desenvolver um Produto Educacional que contribuísse com a educação escolar, no sentido de minimizar as dificuldades presentes no processo de ensino, mais especificamente, no processo de avaliação da aprendizagem. Para tanto, concentramos o nosso estudo na avaliação em fases e nas contribuições da Axiologia Relacional Pedagógica (ARP) no processo avaliativo.

Nessa perspectiva, a presente dissertação está pautada nos encaminhamentos metodológicos da pesquisa qualitativa, tendo como aportes os pressupostos teórico-metodológicos de Bogdan e Biklen (1994) e Flick (2009). Os primeiros autores afirmam que ao se realizar uma investigação científica por meio do método qualitativo não se busca estritamente os resultados, mas uma “[...] compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionando o contexto de que fazem parte (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Na mesma direção, Flick (2009, p. 37) sustenta que “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Para o autor, a pesquisa qualitativa envolve a busca de respostas para entender o mundo, transforma-lo e produzir conhecimento sobre ele. Para garantir a qualidade na pesquisa, é fundamental considerar quatro aspectos principais:

- o desejo dos pesquisadores em saber o quanto suas pesquisas são boas ou insuficientes;
- o interesse das instituições para avaliar os projetos e as pesquisas;
- o entusiasmo dos editores de publicações acadêmicas para

determinar sobre o que publicar ou não publicar;

- a ânsia dos leitores para as orientações sobre em quais pesquisas confiar e em quais não confiar.

De acordo com Flick (2009), os aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa se resumem na escolha adequada de métodos e teorias; na observação e investigação de diferentes perspectivas; nas considerações dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como recurso para adquirir novos conhecimentos e na pluralidade de abordagens e métodos. Desse modo, a abordagem qualitativa compreende a valorização do processo de desenvolvimento da investigação, a análise teórica do contexto e dos resultados obtidos, a diversidade de concepção dos participantes e a busca de esclarecimento das relações estabelecidas entre esses elementos.

Na pesquisa qualitativa, é fundamental que se faça uma análise minuciosa dos dados como um todo, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 70):

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados. Recorrem a observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

Por fim, como se pode depreender dessas leituras, a investigação de cunho qualitativo possibilita que as reflexões e as práticas de pesquisa compartilhem de diversos pensamentos, considerando inter-relações (dos sujeitos entre si e com o meio). Assim, em coerência com esse referencial, pretendemos investigar não apenas as noções dos participantes do nosso curso de formação continuada/em serviço sobre avaliação, mas também acompanhar o processo de ampliação (ou não) dessas noções a partir das diferentes atividades e discussões que lhes foram intencionalmente propostas. Nosso foco, portanto, está no processo de ampliação das ideias dos professores sobre a avaliação da aprendizagem, mais especificamente, sobre a avaliação em fases e a importância da ARP como aporte para a atribuição de um juízo de valor referente às atividades avaliativas.

4.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha dos participantes da pesquisa foi determinada pela própria formulação do problema, que envolve explicitamente o processo avaliativo escolar. Dessa forma, a Produção Técnica Educacional desenvolvida nesta pesquisa destinou-se a professores dos diversos campos disciplinares que atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais. Tais professores atuavam em escolas públicas e particulares vinculadas ao Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procopio – Paraná.

Dos vinte professores que iniciaram o curso, dezenove participaram de todos os módulos e concluíram todas as atividades propostas. Desses dezenove, sete foram selecionados para terem seus dados analisados, por considerarmos suas respostas (as atividades do curso) representativas dos demais participantes. Justificamos ainda que, ao ponderamos o volume total expressivo de dados coletados, essa edição viabilizou a análise.

Dentre os sete participantes do curso que tiveram seus dados analisados, uma é formada em Biologia, com um ano de experiência profissional; uma é formada em Letras, com vinte anos de experiência; uma é formada em Ciências, com três anos de experiência como estagiária; e, por fim, quatro são formados em Pedagogia, sendo que suas experiências profissionais são de seis, quatorze, dezesseis e vinte e seis anos, respectivamente.

4.3 ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Para elaborar a nossa proposta formativa, investigamos os documentos da UENP que orientam a sistematização de ações extensionistas, de modo a alinhá-la a alguma das ações previstas e possíveis na instituição. Sendo assim, priorizamos o formato de “curso de formação continuada/em serviço”.

Segundo Lucas (2014), a comunicação do conhecimento é uma atividade interna do ser humano que apresenta várias formas de valores. Assim, faz-se necessário discutir sobre valores no processo da formação docente, para que os professores entendam que sua prática não deve se limitar à dimensão teórica e científica. Nós, professores, somos indutores axiológicos e temos o dever de produzir o ideal educativo para contribuir com o educando no âmago da

comunidade educativa. Portanto, o desenvolvimento do nosso curso se pautou na concepção da Axiologia Relacional Pedagógica (ARP) (LUCAS, 2014).

Para a realização do curso, foi elaborado e aprovado um projeto de extensão na UENP – *Campus* de Cornélio Procopio, tendo como público-alvo vinte e cinco professores que atuam no Ensino Fundamental. Contudo, como já esclarecido anteriormente, vinte professores iniciaram o curso, ao passo que dezenove concluíram. Desses dezenove, sete tiveram seus dados analisados.

A pesquisa, enquanto protocolo investigativo, foi aprovada pelo Comitê de Ética da UENP via Plataforma Brasil, conforme parecer do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 44322121.0.0000.8123. Além disso, ela foi submetida a apresentação e validação pelos membros dos grupos de pesquisa dos quais participamos: o Grupo de Pesquisa em Ensino e Formação de Professores (GPEFOP) e o Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem e Avaliação Educacional (PENSA).

Inicialmente, a intenção era realizar o curso de forma presencial nas dependências da UENP – *Campus* Cornélio Procopio. Todavia, por estarmos vivenciando a pandemia da COVID-19, respeitamos as normas da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da UENP, viabilizamos a sua realização via *Google Meet*, durante os meses de abril e maio de 2022, perfazendo um total de 40 horas de curso. Para tanto, organizamos atividades síncronas (24 horas) e assíncronas (16 horas para leituras e atividades). Além disso, providenciamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) de forma eletrônica, avisando os participantes a respeito do direito de receberem esse documento assinado pela pesquisadora responsável, por *e-mail*, e da importância de guardarem consigo uma cópia.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A partir das orientações de Bogdan e Biklen (1994), realizamos questionários semiestruturados com questões abertas e fechadas (Apêndice B) com os participantes em diferentes momentos do curso: a) após a inscrição, para recolhimento de dados pessoais e delineamento do perfil de cada um deles; b) no início do curso, com a finalidade de evidenciar as noções prévias que eles tinham acerca dos temas envolvidos na formação (momento da primeira fase da avaliação

em fases); c) ao final do curso, para investigar as compressões deles após o percurso formativo.

A escolha pelo questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados foi determinada de acordo com as reflexões de Flick (2009). Segundo o autor, esse tipo de coleta assegura que os depoentes respondam às questões com base em seus conhecimentos pessoais e possibilita que o pesquisador compare a visão deles com a perspectiva teórica adotada na pesquisa.

Além dos questionários, outros registros escritos foram coletados ao longo do curso a partir de atividades avaliativas sobre “avaliação da aprendizagem”, as quais foram elaboradas e respondidas pelos próprios participantes.

A seleção do *corpus* de dados para análise foi rigorosamente restrita aos inscritos que assinaram o TCLE (Apêndice A) e concordaram com a participação na pesquisa.

As informações coletadas no curso foram objeto de análise nesta dissertação, no entanto, a identificação dos participantes ficou sob sigilo, uma vez que os excertos textuais (transcrições dos questionários) foram submetidos a uma codificação simbólica para análise.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados é uma das etapas mais importantes da pesquisa, pois, a partir dela, são apresentados os resultados e as considerações finais de todo o percurso investigativo. Diante disso, os dados coletados durante a implementação do curso foram analisados com base no referencial da Axiologia Relacional Pedagógica (ARP) de Lucas (2014), que conta com um instrumento analítico-axiológico específico para a detecção de “valores” em excertos textuais.

A intenção é investigar as contribuições da ARP em uma proposta de formação continuada/em serviço de professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, voltada à temática da avaliação da aprendizagem escolar, tomando como exemplar temático a “avaliação em fases”. Além disso, na pesquisa qualitativa, a análise de dados acontece de forma contínua, concretizando-se por meio de uma indução analítica, além de trabalhar com métodos comparativos de contraste, conforme explicitamos durante o processo.

Como resultado, mediante a análise axiológica dos dados, pretendemos chegar a uma lista hierarquizada de valores relacionais sobre a avaliação em fases.

5 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

5.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A presente pesquisa contou com uma Produção Técnica Educacional materializada em um curso² de formação continuada/em serviço voltado para professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – intitulado: *“Curso de Formação Docente: Axiologia Relacional Pedagógica como Proposta para a Avaliação em Fases no Ensino Fundamental”*.

Pensando na formação continuada/em serviço de professores e enfatizando a importância da base axiológica para melhor compreender o processo avaliativo, foi pertinente refletir sobre a renovação dos saberes pedagógicos dos professores (TARDIF, 2014) a respeito da avaliação da aprendizagem, da sua prática avaliativa e da sua percepção do processo avaliativo. Assim, buscamos contribuir para a formação continuada/em serviço de professores que atuam no Ensino Fundamental, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, tomando como exemplar temático o procedimento avaliativo denominado “avaliação em fases”, na perspectiva da ARP (LUCAS, 2014).

Salientamos que as ações pedagógicas que auxiliaram este curso estão em conformidade com os indicativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a respeito de produtos educacionais a serem desenvolvidos em um curso de Mestrado Profissional. Assim, ao mesmo tempo em que o curso se apresentou como uma proposta formativa aos participantes, como parte da formação continuada/em serviço deles, ele também se constituiu como a Produção Técnica Educacional de nossa investigação – que poderá ser adaptada e implementada em outros contextos posteriormente.

Durante o curso, provocamos reflexões acerca daquilo que foi disseminado no campo da pesquisa em Ensino para enriquecer a prática avaliativa, a fim de que esses profissionais ampliassem seus conhecimentos sobre esse importante componente da prática educativa, para mobilizar a discussão em torno da temática e oferecer subsídios para que os participantes pudessem conhecer e

² Segundo a classificação da Ficha de Avaliação Quadrienal da Área de Ensino (2917-2020), a categoria PTT2 - Curso de formação profissional: atividade de capacitação criada e organizada, cursos, oficinas, entre outros.

utilizar novos conceitos avaliativos em sua ação pedagógica.

A ação formativa intitulada “*Curso de Formação Docente: Axiologia Relacional Pedagógica como proposta para a Avaliação em Fases no Ensino Fundamental*” foi organizada com o objetivo de apresentar aos professores do Ensino Fundamental as contribuições da “avaliação em fases”, tendo como aporte a Axiologia Relacional Pedagógica (ARP), com o propósito de aperfeiçoar a prática pedagógica deles.

Assim, considerando as perspectivas teóricas envolvidas na pesquisa, delineamos a questão que norteou nosso itinerário investigativo: “*Quais valores relacionais podem ser evidenciados em um curso de formação continuada/em serviço de professores, pautado na compreensão axiológica da avaliação em fases, no âmbito do Ensino Fundamental?*”. Para responde-la, traçamos os seguintes objetivos:

- Discutir a pertinência de cuidados didáticos e pedagógicos antes, durante e depois do processo avaliativo em sala de aula;
- Propiciar discussões acerca da importância de se considerar concepções, procedimentos e critérios a serem utilizados na avaliação da aprendizagem, com foco na avaliação em fases;
- Apresentar aos professores noções teóricas sobre a Axiologia Educacional e a avaliação em fases, sobretudo, no âmbito da Axiologia Relacional Pedagógica, enquanto guia epistêmico para a compreensão do processo avaliativo (no que diz respeito ao juízo de valor sobre as atividades dos alunos);
- Avaliar o curso com base na Axiologia Relacional Pedagógica, apresentando as possíveis contribuições e limitações por meio dos *feedbacks* dos professores;

As inscrições foram realizadas via formulário eletrônico, para um grupo de até vinte e cinco professores, com certificação emitida pela UENP – Campus de Cornélio Procopio, com uma carga horária de 40 horas, distribuída em 24 horas de encontros síncronos (transmitida ao vivo por meio da plataforma google meet) e 16 horas de atividades assíncronas (disponibilizado dentro da plataforma para estudo durante e realização de atividades a semana).

O curso foi realizado durante os meses de abril e maio de 2022. Optamos pela participação de professores do Ensino Fundamental por ser este o nosso campo de atuação enquanto integrantes de equipe pedagógica e por

considerarmos, ao longo de vários anos, uma expressiva demanda formativa sobre a temática da avaliação por parte dos colegas professores.

Dos dezenove cursistas que concluíram o curso, sete foram selecionados para terem seus dados analisados, pois consideramos que eles são representativos das respostas dos demais participantes. Além disso, levamos em conta o volume total de dados e depreendemos que essa seleção viabilizaria a análise.

5.2 ESTRUTURA GERAL DO CURSO

O curso foi dividido em oito módulos, os quais foram constituídos didaticamente conforme a síntese organizada a seguir. Antes, porém, é importante salientar que as particularidades de cada módulo estão disponíveis no acervo da Produção Técnica Educacional relacionada a esta pesquisa, conforme endereço eletrônico citado anteriormente.

O Produto Técnico Educacional apresentado neste documento está disponível eletronicamente em <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-defendidas-5-turma-2020-2021>. Para maiores informações, entre em contato conosco pelo e-mail: marciabatistaleo@gmail.com.

Quadro 6 – Estrutura geral do curso

Módulo	Duração	Conteúdo
I	03 horas síncronas 02 horas assíncronas	Diagnose
II	03 horas síncronas 02 horas assíncronas	Introdução aos conceitos avaliativos
III	03 horas síncronas 02 horas assíncronas	Tipos de procedimentos avaliativos e critérios avaliativos
IV	03 horas síncronas 02 horas assíncronas	Avaliação em Fases
V	03 horas síncronas 02 horas assíncronas	Axiologia Relacional Pedagógica (ARP)
VI	03 horas síncronas 02 horas assíncronas	ARP, avaliação em fases e atribuição de valor à produção discente
VII	03 horas síncronas 02 horas assíncronas	Planejamento, realização, análise e tomada de decisão na avaliação em fases
VIII	03 horas síncronas 02 horas assíncronas	Feedback e Diagnose

Fonte: a autora (2022).

Quadro 7 – Curso de extensão – Módulo I

OBJETIVOS	ATIVIDADES
➤ Apresentar a estrutura do curso; ➤ Investigar as noções de “avaliação” dos participantes.	Momento 1 – Apresentação inicial ➤ Apresentação do curso e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); ➤ Boas-vindas a todos e agradecimento pela participação; ➤ Apresentação da professora formadora e dos cursistas. Momento 2 – Motivo da participação no curso ➤ Explicação dos cursistas sobre os motivos que os levaram a participar do curso. Momento 3 – Questionário: Diagnose Inicial (Fase I da avaliação em fases) ➤ Investigação das noções de “avaliação” atribuídas pelos professores participantes do curso, no que se refere às questões apresentadas no questionário: ➤ Como você define avaliação da aprendizagem? ➤ Qual a finalidade da avaliação para o professor e para o aluno? ➤ Qual a importância da avaliação da aprendizagem no contexto escolar? Momento 4 – Atividade on-line ➤ Envio das respostas das questões acima via formulário Google no e-mail: marciabatistaleo@gmail.com. Momento 5 – Apresentação do curso ➤ Explanação da estrutura do curso. Momento 6 – Apresentação e discussão de um vídeo ➤ Abertura: Vídeo: O ponto avaliar. Autor: Gilson Aparecido Castadelli. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-Qpq3dRXthE; ➤ Breve discussão sobre o vídeo apresentado. Momento 7 – Reflexão sobre as questões do questionário: Diagnose Inicial ➤ Discussão sobre as questões do questionário: Diagnose Inicial. OBS: Criação de um grupo no <i>WhatsApp</i> para recados e informações.

Fonte: a autora (2022).

Quadro 8 – Curso de extensão – Módulo II

OBJETIVOS	ATIVIDADES
➤ Apresentar conceitos de avaliação da aprendizagem baseados em alguns autores pesquisados; ➤ Evidenciar os tipos de avaliação da aprendizagem que ocorrem em sala de	Momento 1 – Conceito de Avaliação ➤ Apresentação, por meios de <i>slides</i>, sobre o conceito de avaliação da aprendizagem, trazendo como referencial autores como Charles Hadji (2001), Neus Sanmartí (2009) e Cipriano Carlos Luckesi (2011, 2018). Momento 2 – Apontamentos dos conhecimentos prévios

aula.	➤ Solicitação aos cursistas para que falassem a respeito dos tipos de avaliação que realizam em sala de aula, por meio de questionamentos: ➤ Você conhece algum tipo de avaliação? Qual (is)? Como você geralmente avalia seus alunos? Momento 3 – Tipos de Avaliação da aprendizagem ➤ Exposição, por meios de <i>slides</i>, sobre os tipos de avaliação da aprendizagem, trazendo como referencial autores como Charles Hadji (2001) e Cipriano Carlos Luckesi (2011, 2018). Momento 4 – Atividade extraclasse (instrução) ➤ Leitura do artigo “O que é mesmo o ato de avaliar?”, de Luckesi (2000).
-------	--

Fonte: a autora (2022).

Quadro 9 – Curso de extensão – Módulo III

OBJETIVOS	ATIVIDADES
➤ Conhecer os critérios e tipos de procedimentos avaliativos para identificá-los na prática pedagógica dos cursistas.	Momento 1 – Discussão sobre o artigo enviado para estudo extraclasse ➤ O que mais chamou sua atenção na leitura do artigo de Luckesi (2000)? Momento 2 – Momento de reflexão ➤ Quando vocês corrigem as avaliações de seus alunos, como vocês atribuem valores às respostas deles? Que critérios vocês utilizam? Momento 3 – Critérios e Procedimentos avaliativos ➤ Exposição dos critérios e procedimentos avaliativos, por meio de <i>slides</i> e discussão, de acordo com Charles Hadji (2001), Neus Sanmartí (2009) e Cipriano Carlos Luckesi (2018); ➤ Explicação sobre diferentes procedimentos avaliativos: autoavaliação, de acordo com Hadji (2001), Sanmartí (2009) e Luckesi (2011), complementando com as contribuições de Domingos Fernandes (2009) e Lisbôa, Santos Rosa e Rosa (2019) a respeito da avaliação por pares, além de Pires e Buriasco (2011) e Mendes e Buriasco (2018) para apresentar a avaliação em fases. Momento 4 – Atividade extraclasse (instrução) ➤ Leitura das páginas 44 a 48 da tese de Doutorado de Mendes (2014).

Fonte: a autora (2022).

Quadro 10 – Curso de extensão – Módulo IV

OBJETIVOS	ATIVIDADES
➤ Expor o conceito de avaliação em fases e uma síntese histórica dele; ➤ Explanar os princípios, objetivos e critérios da avaliação em fases.	Momento 1 – Avaliação em fases ➤ Exposição, por meios de <i>slides</i>, sobre a história, o conceito e o esquema da avaliação em fases, com base em De Lange (1987, 1999); ➤ Relato sobre o GEPEMA, grupo de pesquisa que iniciou os estudos sobre a “avaliação em fases” e adaptou-a no Brasil, trazendo como referências Pires e Buriasco (2011) e Mendes (2014); ➤ Exposição sobre a importância do <i>feedback</i> na avaliação

	em fases. Momento 2 – Princípios, objetivos e critérios da avaliação em fases ➤ Apresentação e discussão sobre os nove princípios da avaliação em fases, elencados por De Lange (1987, 1999); ➤ Comentário sobre o objetivo da avaliação em fases, segundo De Lange (1999); ➤ Explicação sobre a importância do critério de avaliação referente a esse tipo de procedimento avaliativo. Momento 3 – Vivenciando a avaliação em fases ➤ Apresentação e explicação do <i>feedback</i> referente às questões que os cursistas responderam no módulo I. Algumas delas foram utilizadas para uma vivência da avaliação em fases. A partir das respostas dadas (consideradas como primeira fase), foi proposta a retomada das respostas, seguindo os pressupostos desse tipo de procedimento avaliativo. As questões consideradas para essa vivência foram: ➤ Como você define avaliação da aprendizagem? ➤ Qual a finalidade da avaliação para o professor e para o aluno? ➤ Qual a importância da avaliação da aprendizagem no contexto escolar? Momento 4 – Atividade extraclasse (instrução) ➤ De acordo com os estudos realizados e analisando o <i>feedback</i> que foi dado pela pesquisadora a cada participante, os cursistas retomaram as questões acima e realizaram a segunda fase da avaliação. A intenção era que eles refletissem a partir do <i>feedback</i> que receberam e avançassem para respostas mais elaboradas, em aproximação ao conteúdo avaliativo abordado.
--	---

Fonte: a autora (2022).

Quadro 11 – Curso de extensão – Módulo V

OBJETIVOS	ATIVIDADES
➤ Apresentar aspectos gerais da Axiologia Relacional Pedagógica e do Instrumento Analítico-Axiológico.	Momento 1 – Apresentação da Axiologia Relacional Pedagógica (ARP) ➤ Utilização do recurso de <i>slides</i> para explicar os seguintes itens: a) Conceito de Axiologia e Axiologia aplicada à educação; b) Estrutura teórica de uma nova Axiologia aplicada à educação – Axiologia Relacional Pedagógica; ➤ Instrumento Analítico-Axiológico: a) Objeto valioso; b) Sujeito que valoriza; c) Juízo de valor. Momento 2 – Atividade extraclasse (instrução) ➤ Leitura das páginas 514 a 523 do artigo de Lucas, Passos e Arruda (2016). Momento 3 – Atividade extraclasse ➤ <i>Feedback</i> da segunda fase da avaliação em fases dos cursistas, fornecendo informações sobre esse processo.

Fonte: a autora (2022).

Quadro 12 – Instrumento Analítico-Axiológico

Estabelecimento de uma relação - Exemplo: relação entre Ana e João -		
Objeto valioso (representa uma esfera do nó)	Sujeito que valora (representa uma esfera do nó)	Juízo de valor (representa uma esfera do nó)
João	Ana	João é um bom professor
<u>Análise:</u> 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 detectada, neste caso, a partir da <u>relação</u> : Ana, João, ação docente de João.		

Fonte: Lucas (2014, p. 97 – grifos nossos).

Quadro 13 – Instrumento Analítico-Axiológico adaptado

Estabelecimento de uma relação professor-aluno		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Respostas de um instrumento avaliativo	Professor	Nota atribuída
<u>Análise:</u> a valoração (nota) atribuída às respostas do aluno, pelo professor, estão condicionadas à relação existente entre eles. O valor/nota que qualifica a resposta do aluno é detectada/reconhecida/evidenciada, neste caso, a partir da <u>relação</u> : professor-aluno-contexto da avaliação escolar.		

Fonte: adaptado de Lucas (2014).

Quadro 14 – Curso de extensão – Módulo VI

OBJETIVOS	ATIVIDADES
➤ Reconhecer a importância das influências axiológicas (valorativas) no processo avaliativo.	Momento 1 – Discussão sobre o artigo enviado para estudo extraclasse ➤ Reflexão sobre a leitura realizada do artigo de Lucas, Passos e Arruda (2016). Momento 2 – ARP, avaliação em fases e atribuição de um novo valor à produção dos participantes ➤ Retomada da avaliação em fases (da terceira fase) para análise; ➤ Verificação do processo da avaliação em fases, relacionando-o com a ARP.

Fonte: a autora (2022).

Quadro 15 – Instrumento Analítico-Axiológico (relação entre professora e participantes)

Estabelecimento de uma relação - Exemplo: relação entre professora Márcia e participantes do curso -		
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor
Avaliação em fases	Pesquisadora e Participantes do curso	Mudança do juízo de valor a cada fase
<u>Análise:</u> a valoração (juízo de valor) atribuída a Avaliação em fases pela pesquisadora está condicionada à relação existente entre ela e os cursistas. A mudança de valor que qualifica a ação da pesquisadora é detectada, neste caso, a partir da relação: cursistas, pesquisadora, ação docente da pesquisadora.		

Fonte: a autora (2022).

Quadro 16 – Curso de extensão – Módulo VII

OBJETIVOS	ATIVIDADES
➤ Apresentar o conceito de saber e os tipos de saberes docentes elencados por Tardif (2014); ➤ Discutir o planejamento, a realização, a análise e a tomada de decisão na avaliação em fases.	Momento 1 – Retomada da discussão sobre o artigo enviado para estudo extraclasse ➤ Retomada da leitura do artigo de Lucas, Passos e Arruda (2016) – páginas 524 a 535. Momento 2 – Planejamento realização, análise e tomada de decisão ➤ Apresentação do conceito de saber e tipos de saberes docentes apresentados por Tardif (2014); ➤ Exposição do vídeo: Saberes Docentes de Tardif (2014). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_NQSIXtzeIY ➤ Reflexão sobre as seguintes questões: a) Qual é a relação dos saberes docentes com a dimensão axiológica da educação? b) Onde está situada a avaliação no contexto dos saberes docentes? ➤ Reflexão de como o professor pode planejar, realizar, analisar e tomar decisões referente a avaliação em fases, com base na ARP. Momento 3 – ARP, avaliação em fases e atribuição de um novo valor à produção dos participantes ➤ Retomada da avaliação em fases (quarta fase) para análise; ➤ Evidenciação da escala de valores atribuídos às respostas dos cursistas em cada uma das quatro fases da avaliação, segundo pressupostos da ARP.

Fonte: a autora (2022).

Quadro 17 – Curso de extensão – Módulo VIII

OBJETIVOS	ATIVIDADES
➤ Retomar os aspectos formativos abordados no curso; ➤ Avaliar o curso.	Momento 1 – Retrospectiva do curso ➤ Retomada dos conteúdos abordados ao longo do itinerário formativo, em diálogo com os cursistas. Momento 2 – Finalização do curso – Diagnose Final ➤ Avaliação final; ➤ Agradecimentos e informes sobre a certificação dos participantes.

Fonte: a autora (2022).

Diante do exposto, passamos para a análise dos dados coletados durante a realização do curso de formação continuada/em serviço de professores.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção é dedicada à análise das valorações dos professores envolvidos em nossa pesquisa a partir da participação no “*Curso de Formação Docente: Axiologia Relacional Pedagógica como Proposta para a Avaliação em Fases no Ensino Fundamental*”.

Por termos uma quantidade significativa de dados apurados no decorrer do curso, optamos por priorizar a análise das atividades referentes à avaliação em fases, pois, em nossa concepção, elas centralizam “valores relacionais” relevantes à intenção da pesquisa. O restante dos dados será explorado *a posteriori* em publicações iminentes.

Os dados (respostas dos cursistas) foram aplicados ao Instrumento Analítico-Axiológico de Lucas (2014), que atuou como um instrumento metodológico de evidenciação de valores, confirmando o fluxo valorativo na argumentação dos professores a respeito das questões existentes nas atividades realizadas sobre a avaliação em fases.

No Apêndice B, localiza-se o instrumento avaliativo da avaliação em fases que elaboramos a fim de que os participantes do curso pudessem responder às três questões propostas. Na primeira questão, foram realizadas quatro fases da avaliação em fases, ao passo que, na segunda e na terceira, foram realizadas três fases. A primeira fase da avaliação foi realizada pelos cursistas no módulo I, a segunda no módulo IV, a terceira no módulo VI e a quarta e última fase – referente à primeira questão – foi realizada no módulo VII.

Na primeira fase, os participantes do curso responderam às três questões da avaliação em fases sem nenhuma interferência por parte da pesquisadora, por um tempo determinado. A partir da segunda fase, vários conteúdos foram sendo trabalhados simultaneamente, junto com retomadas das três questões para correções e *feedbacks* por parte da pesquisadora. O objetivo foi melhorar a aprendizagem dos cursistas, permitindo que eles demonstrassem mais aquilo que sabiam ao invés do que aquilo que eles não sabiam (DE LANGE, 1987).

Assim, formou-se a composição dos elementos do Instrumento Analítico-Axiológico adaptado de Lucas (2014):

- a) **Sujeitos que valoram:** pesquisadora e participantes do curso;
- b) **Objeto valioso:** aspectos da avaliação em fases;

c) **Juízo de valor:** juízo de valor a cada fase da avaliação em fases.

Todos os juízos de valores existentes em cada questão apresentada na avaliação representam, nesta pesquisa, uma síntese das respostas dos cursistas. Eles foram organizados individualmente em quadros de análises valorativos, especificados em cada questão da avaliação em fases. No entanto, vale ressaltar que apresentamos somente as respostas de sete cursistas, uma vez que as consideramos representativas (semelhantes) das demais – ou seja, os outros doze participantes serão representados por eles. O critério de representatividade foi aplicado objetivando reduzir o volume de dados para a análise, mediante a constatação da semelhança das respostas entre os sete docentes representantes e os doze representados.

Foi possível perceber que houve respostas com mais de um valor, como também, desvalor. Dessa forma, cada questão foi examinada particularmente, com a finalidade de constatar as relações presentes entre os juízos de valores, por meio da teoria da Axiologia Relacional Pedagógica (LUCAS, 2104), com as teorias relacionais da avaliação em fases.

Inicialmente, apresentamos a primeira questão (Q1) da avaliação em fases (AF), contendo os valores e desvalores referentes às quatro fases que os professores realizaram. Em seguida, apresentamos a segunda questão (Q2) e a terceira questão (Q3), ambas incluindo os principais valores e desvalores das três fases realizadas pelos participantes.

Na subseção a seguir, apresentamos as valorações resultantes de cada questão investigada nesta pesquisa.

6.1 QUADROS DAS CATEGORIAS VALORATIVAS DOS CURSISTAS

Conforme abordamos nesta dissertação, vários autores como Patrício (1993), Ruiz (1996) e Lucas (2014) têm afirmado que os valores são elementos específicos das ações humanas e comum a todos. Nesse sentido, percebemos que a avaliação em fases poderia contribuir na percepção das influências que os valores podem desempenhar no processo avaliativo.

É importante destacar que a prática do *feedback* apresentada na avaliação em fases ao longo do curso proporcionou reflexões constantes sobre os processos de ensino e aprendizagem, pois, na medida em que os conteúdos sobre a

avaliação eram trabalhados, os *feedbacks* eram apontados com o objetivo de levar os cursistas a analisarem suas respostas anteriores, desenvolverem uma atitude crítica e compreensiva sobre elas, indicarem intervenções sustentadas nas informações coletadas, elaborarem novos saberes e, conseqüentemente, regularem a sua aprendizagem.

Dessa forma, por meio da avaliação em fases, os cursistas analisaram o seu próprio percurso e procuraram formas de se autocorrigirem, visto que a avaliação “[...] é o meio para conseguir a aproximação progressiva das representações que aquele que aprende e aquele que ensina têm sobre os conteúdos” (SANMARTÍ, 2009, p. 42).

O quadro a seguir traz os textos (padronizados) que elaboramos para *feedback* realizado, em cada fase da avaliação em fases, para que os cursistas pudessem aperfeiçoar suas respostas, referente as três questões apresentadas.

Quadro 18 – Feedbacks elaborados na avaliação em fases

Questão 1: Como você define a avaliação da aprendizagem (1,0)?	
Feedback da 1ª fase	Questão respondida sem <i>feedback</i>
Feedback da 2ª fase	...Após os estudos que realizamos até este momento, atualize sua resposta com os novos conhecimentos abordados, explicando os tipos de avaliação apresentados por Charles Hadji (2001). Comente sobre a importância dos critérios avaliativos e fale sobre os procedimentos avaliativos, destacando principalmente, a avaliação em fases.
Feedback da 3ª fase	...Sendo a avaliação em fases um procedimento avaliativo que permite a troca de informações entre professor e aluno por meio do <i>feedback</i> , revelando novos conhecimentos sobre o conteúdo, argumente sobre esta experiência que você está vivenciando neste curso, analisando: Sujeito que valora: (Márcia), objeto a ser valorado (avaliação em fases) e atribuição de um novo valor referente a sua atividade.
Feedback da 4ª fase	...Após os <i>feedbacks</i> apresentados na primeira, na segunda e na terceira fase da avaliação em fases, elabore um pequeno texto, apresentando os conhecimentos adquiridos durante o curso, destacando a importância dos saberes docentes (TARDIF, 2014) e do planejamento no processo avaliativo.
Questão 2: Qual a finalidade da avaliação para o professor e para o aluno (1,0)?	
Feedback da 1ª fase	Questão respondida sem <i>feedback</i> .
Feedback da 2ª fase	...Você concorda que a avaliação possibilita uma reflexão das dificuldades e habilidades do professor para as transformações na sociedade e para a formação do sujeito? A avaliação serve somente para medir o conhecimento do aluno? O juízo de valor (a nota) é um julgamento que o professor deve fazer baseando-se na relação entre professor-aluno-conteúdo? Justifique sua opinião.
Feedback da 3ª fase	...Sendo a Axiologia a “filosofia dos valores”, valores estes que influenciam nos processos de ensino e de aprendizagem, e

	consequentemente, na avaliação, por meio da relação professor-aluno-conteúdo, argumente sobre a finalidade dessa relação (positiva) para que haja aprendizagem.
Questão 3: Qual a importância da avaliação (no contexto escolar) para a aprendizagem dos alunos (1,0)?	
Feedback da 1ª fase	Questão respondida sem <i>feedback</i> .
Feedback da 2ª fase	...Você concorda que a avaliação trabalhada no contexto escolar, permite o direcionamento dos conhecimentos adquiridos para a vida social, cultural, econômica e política? Dê sua opinião.
Feedback da 3ª fase	...Baseado nos estudos que realizamos, sabemos que a Axiologia objetivista defende que: “os valores não se encontram na consciência das pessoas”, mas sim, no objeto”. É diferente da Axiologia subjetivista, que defende que: “o valor das coisas, objetos, está na consciência das pessoas”. Fale sobre a finalidade dessas duas correntes que formam a Axiologia Relacional Pedagógica, no contexto da compreensão do ato avaliativo.

Fonte: a autora (2022).

Assim, por meio da avaliação em fases e dos *feedbacks* apresentados, foi possível buscar informações, pistas e indícios a respeito dos processos de aprendizagens dos cursistas. Ao mesmo tempo, foi possível analisar os juízos de valor estabelecidos entre a relação da pesquisadora e dos participantes, conforme podemos observar nas interpretações valorativas das três questões da avaliação em fases e seus valores. São elas: 1) Como você define a avaliação da aprendizagem (1,0)? 2) Qual a finalidade da avaliação para o professor e para o aluno (1,0)? 3) Qual a importância da avaliação (no contexto escolar) para a aprendizagem dos alunos (1,0)?

Na sequência, por meio dos *feedbacks* dos cursistas, apresentamos os resultados das interpretações valorativas da primeira questão (Como você define a avaliação da aprendizagem?) referentes às quatro fases da avaliação. Vale ressaltar que as particularidades das respostas foram editadas, ou seja, suprimimos os trechos de experiências pessoais que continham nomes de alunos e de escolas. Além disso, os excertos foram apresentados de forma fiel ao que os professores cursistas escreveram – mesmo com erros.

Quanto aos critérios avaliativos para a atribuição de notas (valores) em cada etapa da avaliação em fases, retomamos os objetivos da pesquisa e elencamos os seguintes:

Para a fase 1 da avaliação:

- A resposta deve evidenciar que o professor se vê como

corresponsável do processo avaliativo;

- Demonstrar capacidade efetiva para escrever sua opinião em relação ao processo avaliativo, baseando-se em autores estudados e em sua trajetória profissional;

Para as fases 2, 3 e 4 da avaliação:

- Apresentar relatos, fazer perguntas e trocar experiências durante o curso;
- Demonstrar interesse em se aprofundar nas teorias apresentadas para relatá-las posteriormente;
- Transferir para suas respostas parte da fundamentação teórica estudada no curso e seus exemplos;
- Dialogar com a pesquisadora e com os colegas sobre os assuntos abordados durante o curso;
- Evidenciar compreensão adequada sobre o procedimento avaliativo utilizado (avaliação em fases);
- Fazer relação com o processo avaliativo (avaliação em fases) e a Axiologia Relacional Pedagógica, mostrando que o professor é um indutor de valores.

Nos quadros das categorias valorativas a seguir, utilizamos os códigos (P1AFQ1) para referenciar ao (Professor 1, Avaliação em Fases, Questão 1). Assim, foram feitas sucessivamente com os outros professores que tiveram seus dados apresentados e com as demais questões.

Quadro 19 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P1AFQ1

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Como você define a avaliação da aprendizagem (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P1	<i>Fase 1: um componente capaz de verificar a aprendizagem dos alunos.³</i>	Avaliar é verificar a aprendizagem (0,5)
		<i>Fase 2: tipologias: diagnóstica, formativa e somativa. Procedimento avaliativo: avaliação em fases: o professor estipula um tempo para realização, e recolhe</i>	Avaliar se resume a

³ Em itálico, dispomos a transcrição das respostas dos cursistas.

		<i>posteriormente, em seguida corrige fazendo indagações para os alunos de modo a fazer com que esse aluno reflita e reescreva uma nova resposta, seja para completar sua ideia inicial ou reformular outra que esteja mais próxima do considerado correto pela literatura. Os critérios avaliativos são importantes para definir o planejamento e orientar a correção das avaliações.</i>	tipologias, procedimentos e critérios (0,8)
		<i>Fase 3: a avaliação em fases é uma ferramenta ótima para que o professor e o aluno possam dialogar sobre o conteúdo estudado, permitindo que o professor compreenda o avanço do aluno à medida que as fases vão acontecendo. Assim, fica perceptível o quanto o aluno aprendeu, ou evidencia que à medida que o professor foi trabalhando o conteúdo o aluno não avançou. Dessa forma, o professor percebe que ele precisa lançar mão de uma estratégia diferente para ajudar o aluno a aprender. Por isso, estou prestando atenção nos feedbacks, para analisar minhas respostas e, se necessário, refazê-las. É como se em cada fase eu recebesse um novo desafio e a nota sempre fica para depois, o que não acontece em outros instrumentos avaliativos, em que a primeira coisa que queremos ver é a nota que tiramos. Estou ansiosa para ver o final das fases deste procedimento avaliativo.</i>	Avaliar é promover a relação entre alunos e professores, possibilitar a compreensão dos avanços dos alunos e norteia a ação pedagógica do professor (0,9)
		<i>Fase 4: avaliar é acolher, incluir o aluno e não segregar e classificar. Cada tipo de avaliação é utilizado em um momento específico e possui uma finalidade. O processo avaliativo deve se pautar na referência da Axiologia Relacional Pedagógica, que considera o ambiente escolar permeado por valores. Todos possuem seus próprios valores e todos emitem a todo momento um juízo de valor. Os professores são indutores axiológicos, ensinam valores e com valores, dessa maneira vimos também que uma relação existe entre os professores e alunos e que é esta auxilia no processo de ensino e aprendizagem. Ensinar é mobilizar saberes a fim de que outro aprenda. O planejamento é importante para orientar o professor a estabelecer critérios para alcançar seus objetivos.</i>	Avaliar é acolher, estabelecer uma relação positiva entre professor e aluno por meio de objetivos, critérios, procedimentos e ações. É um processo de construção coletiva. (1,0)

Fonte: a autora (2022).

Podemos verificar que a cada fase da avaliação houve uma evolução positiva em relação à concepção de P1 sobre a avaliação da aprendizagem. Na fase 1, constatamos que sua visão sobre a avaliação era somente para verificar a aprendizagem do aluno.

Já na fase 2, após a abordagem dos conteúdos, ele apresentou tipos de avaliação, critérios e procedimentos avaliativos coerentes com nossas bases teóricas, conforme visto em Hadji (2001) sobre avaliação diagnóstica ou prognóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.

Na fase 3, o docente demonstra entender que a avaliação em fases

promove uma relação confiante entre alunos e professores, possibilitando a compreensão dos avanços dos alunos por meio da ação pedagógica do professor. Assim, podemos afirmar que “[...] a avaliação é uma interação, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado” (HADJI, 2001, p. 34-35).

Na fase 4, ele relata que avaliar é acolher, estabelecer uma relação concreta entre os processos de ensino e de aprendizagem, por meio de objetivos, critérios e procedimentos, em um sistema de construção coletiva. Como afirma Luckesi (2000), o ato de avaliar resulta na disposição de acolher, de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória. Avaliar é acolher o aluno no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer.

Quadro 20 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P2AFQ1

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Como você define a avaliação da aprendizagem (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P2	<i>Fase 1: um processo contínuo que analisa todos os envolvidos como: alunos, professor, escola e sistema.</i>	Avaliar é um processo que analisa todos os envolvidos (0,6)
		<i>Fase 2: a avaliação escolar deve auxiliar professores e alunos na busca do conhecimento. A avaliação diagnóstica serve para coletar informações sobre o conhecimento dos alunos durante o processo. A avaliação formativa tem o objetivo de coletar informações produtivas para regular o processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação somativa serve para investigar e interpretar os conhecimentos adquiridos. A avaliação não pode ser a “vilã” que apavora os alunos, mas sim, um instrumento de acompanhamento da evolução da aprendizagem. A avaliação em fases deve perpassar todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, em que o erro ou o saber deve servir de ponto de partida para identificar possíveis caminhos a serem seguidos para a elaboração de novos saberes.</i>	Avaliar é auxiliar professores e alunos na busca do conhecimento e acompanhar a evolução da aprendizagem. (0,8)
		<i>Fase 3: se educar é um processo. Então, nada mais justo e lógico que a avaliação (seja um instrumento ou procedimento) aconteça ao longo desse processo de ensino e aprendizagem. Compreendi que o feedback orienta o processo da avaliação em fases e a importância da estreita inter-relação entre quem valora e quem é valorado.</i>	Avaliar é acompanhar ao longo do processo de ensino e aprendizagem, para orientar a relação entre quem valora e quem é

			valorado. (0,9)
		<i>Fase 4: O professor precisa por meio dos seus saberes (profissional, disciplinares, curriculares, experiências), como diz Tardif, adquiridos com a sua formação acadêmica, na formação continuada ao longo da vida profissional e nas experiências adquiridas no dia a dia da sala de aula, transformar o conhecimento em saberes para seus alunos. “Saber” é ter a capacidade de argumentar, de analisar e conseguir transmitir esse conhecimento com profundidade, com sabedoria. Nesses saberes estão unidos os valores dos professores e alunos. O saber é estruturado, organizado por meio de uma rede de conexões. Avaliar esse processo por meio da avaliação em fases é mais justo e lógico, visto que tanto o processo de ensino como o processo de aprendizagem requerem decisões e escolhas, a partir das interações que acontecem dentro da sala de aula, nas quais, ambos os atores (professor e alunos) exercem influência axiológica um sobre o outro.</i>	A avaliação é um processo que requer decisões e escolhas a partir das interações, em que, professores e alunos exercem influência axiológica um sobre o outro. (1,0)

Fonte: a autora (2022).

Analizando o argumento de P2 sobre a avaliação da aprendizagem, podemos observar sua crítica positiva a respeito do processo avaliativo e do papel do professor, pois, na fase 1, ele argumenta que a avaliação é um processo contínuo que analisa todos os envolvidos.

Na fase 2, o professor relata que a avaliação não pode ser concebida como uma vilã que apavora os alunos, mas como um instrumento de acompanhamento da evolução da sua aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação deve levar em consideração “[...] os dois comportamentos ao mesmo tempo, o do professor e o do aluno, e manter juntas as duas pontas da cadeia, tanto no âmbito do aluno quanto naquele do professor-avaliador” (HADJI, 2001, p. 35).

Na fase 3, relata que a avaliação deve acontecer ao longo do processo, e que, na avaliação em fases o *feedback* orienta o processo da relação entre quem valora e quem é valorado. Encontramos base em Tardif (2014) para amparar essa interpretação, visto que, ao falar sobre a prática educativa, o autor defende que esta seja uma técnica guiada por valores.

Na fase 4, P2 evidencia que precisa, por meio dos seus saberes, transformar o conhecimento em saberes para seus alunos. Ele ainda aponta que, na avaliação em fases, tanto o processo de ensino quanto o processo de aprendizagem requerem decisões e escolhas a partir das interações que acontecem, nas quais ambos os atores (professor e alunos) exercem influência axiológica um sobre o

outro.

Nesse sentido, Hadji (2001) afirma que a avaliação em um ambiente de ensino tem o objetivo de auxiliar na construção de saberes e competências pelos alunos, entretanto, isso depende do ato de ensinar.

Quadro 21 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P3AFQ1

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Como você define a avaliação da aprendizagem (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valoriza	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P3	<i>Fase 1: consiste nos critérios e instrumentos que o professor usa para avaliar os seus alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.</i>	Avaliar consiste nos critérios e instrumentos usados no processo de ensino e aprendizagem (0,6)
		<i>Fase 2: Os tipos de avaliação apresentados por Hadji são: Diagnóstica: informações que os alunos trazem para que o professor possa estar verificando o que sabem e propondo os objetivos para o ensino e aprendizagem. Formativa: posiciona-se no centro da ação de formação e constrói informações produtivas à regulação do ensino e da aprendizagem. Somativa: ocorre no final de um período para investigar e interpretar os conhecimentos adquiridos. É a partir da elaboração do planejamento que definimos os objetivos e os critérios avaliativos para nortear o ensino e, assim, estabelecemos as ações de ensino e as escolhas dos instrumentos. A Avaliação em fases: permite que o aluno volte a refletir sobre o que escreveu por meio do feedback do professor.</i>	Avaliar é conhecer as tipologias avaliativas, propor objetivos, planejar, estabelecer ações, fazer escolhas de instrumentos e investigar os conhecimentos adquiridos. (0,8)
		<i>Fase 3: A avaliação em fases permite que o professor acompanhe o processo de aprendizagem do aluno e analise a sua prática pedagógica, por meio das influências axiológicas no ato de avaliar. As fases favorecem a oportunidade de regular e orientar o processo de aprendizagem por meio de informações levantadas pelo professor e fornecidas ao aluno. É um procedimento avaliativo que nos permite melhorar nossas produções (respostas), a partir da relação estabelecida com o objeto do conhecimento, professor e aluno.</i>	Avaliar é acompanhar o processo de aprendizagem, analisar a prática pedagógica a partir da relação estabelecida com o objeto do conhecimento professor e aluno. (0,9)
		<i>Fase 4: Tardif diz que há os saberes da “formação profissional”: nossas licenciaturas, “saberes disciplinares”: são os conteúdos das diferentes disciplinas, “saberes curriculares”: são os programas que</i>	Avaliar é determinar objetivos, critérios e

		<i>trazem uma sistematização do ensino e os “saberes experienciais”: que compreendem as maneiras, os modos, as estratégias que cada professor vai construindo e estabelecendo em sua prática ao longo do tempo. O professor ao preparar o seu planejamento poderá colocar a avaliação em fases para observar a evolução da aprendizagem do seu aluno em cada fase de sua avaliação. Após determinar os objetivos, critérios e metodologias; o professor poderá iniciar a avaliação em fases.</i>	metodologias, preparar o planejamento e observar a evolução da aprendizagem do aluno. (1,0)
--	--	--	--

Fonte: a autora (2022).

Na fala de P3, a partir da fase 1, já podemos observar uma compreensão sobre a importância de estabelecer critérios e instrumentos avaliativos. Ao retomar as reflexões teóricas, constatamos que tanto Hadji (2001), quanto Sanmartí (2009) e Luckesi (2011) afirmam que os critérios são essenciais para quem aplica e para quem realiza a avaliação.

Na fase 2, P3 apresenta as tipologias avaliativas e explica cada uma delas. Ele ainda relata sobre a relevância do planejamento para a definição de objetivos e critérios avaliativos e afirma que, a partir da avaliação em fases, o aluno pode voltar a refletir sobre o que escreveu por meio do *feedback* do professor. Nesse sentido, a avaliação deve ser compreensível, clara, informativa e pertinente, além de servir para dar oportunidades a todos (HADJI, 2001). Quanto ao planejamento, vale ressaltar que este exerce uma influência favorável na aprendizagem dos alunos, uma vez que auxilia na elaboração do trabalho pedagógico, na organização do ambiente educativo e na identificação das necessidades individuais (GAUTHIER, 2013).

Na fase 3, o participante afirma que a avaliação em fases permite que o professor acompanhe o processo de aprendizagem do aluno e analise a sua prática pedagógica, por meio das influências axiológicas no ato de avaliar. Em relação à avaliação em fases, ela será pertinente se concebida como mecanismo de busca e reflexão constante para produzir informações que contribuam para a tomada de decisão dos professores e alunos (DE LANGE, 1999). Dessa forma, podemos concluir que, tanto os docentes quanto os discentes são sujeitos axiológicos (LUCAS, 2014), ou seja, sujeitos avaliativos.

Na fase 4, P3 apresenta os saberes da docência e explica cada um deles. Assim, podemos concluir que o saber do professor não se restringe a uma fonte exclusiva, mas advém de diversas fontes e de diferentes momentos da história

de vida e da experiência profissional (TARDIF, 2014). Concluímos, ainda, que saber avaliar significa pôr em prática os saberes docentes também.

Quadro 22 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P4AFQ1

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Como você define a avaliação da aprendizagem (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valoriza	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P4	<i>Fase 1: Avaliar o que o aluno demonstrou ter aprendido.</i>	Avaliar o que o aluno aprendeu (0,5)
		<i>Fase 2: Avaliar a aprendizagem é avaliar tanto o processo de ensino, quanto da aprendizagem. De acordo com Hadji (2001) os tipos de avaliação podem ser diagnóstica, formativa e somativa. A diagnóstica serve para o professor entender os conhecimentos prévios de seus alunos, o que eles já sabem para a partir daí direcionar o processo. Na formativa o processo coloca o aluno como protagonista da sua aprendizagem, como sujeito ativo, regulador. Na somativa há a verificação das evidências de aprendizagem dos alunos. Os critérios avaliativos se apresentam como parte fundamental do processo, pois quando bem definidos contribui para uma avaliação mais justa e eficaz. A avaliação em fases destaca-se por possibilitar ao aluno ter feedbacks do professor a cada fase realizada, proporcionando uma aprendizagem mais significativa, construída a cada etapa.</i>	Avaliar é conhecer as tipologias avaliativas, definir os critérios, possibilitar ao aluno uma aprendizagem mais eficiente construída a cada etapa. (0,8)
		<i>Fase 3: A relação estabelecida com o sujeito que valoriza e com o processo de aprendizagem deve ser positiva. Assim também deve ser com o objeto a ser valorado, pois, o instrumento avaliativo deve levar a uma nova forma de pensar e agir diante da avaliação. Portanto, percebi que a relação estabelecida entre eu e a pesquisadora foi positiva referente a atividade promovida a cada etapa da avaliação em fases, o que resultou em uma nova aprendizagem, com a atribuição de um novo valor, e assim, um saber consolidado.</i>	Avaliar é estabelecer uma relação positiva com o sujeito que valoriza e com o objeto a ser valorado. É pensar e agir a cada etapa, para que o saber seja consolidado. (0,9)
		<i>Fase 4: Durante o curso em questão aprendemos sobre os tipos de avaliação, quando, como e porque avaliar. Foi nos apresentado a diferença entre procedimentos e instrumentos avaliativos, a definição da avaliação em fases e a axiologia relacional pedagógica. A partir deste contexto mudei minha percepção acerca da avaliação. Acreditava que nesse processo só o aluno era avaliado. Hoje sei que não posso me excluir do processo, pois também sou responsável pela avaliação. Partindo dessa perspectiva, ao emitir um juízo de valor em qualquer situação comunicativa e principalmente na escola, não</i>	Avaliar é planejar, estabelecer critérios e objetivos. É agir como “professores indutores de valores”, que trazemos de nossa história

		<i>nos dissociamos dos nossos valores, ao contrário, carregados deles, agimos como “professores indutores de valores”. No ambiente escolar nossa relação com os alunos é, acima de tudo, uma relação de valores, os quais trazemos de nossa história de vida e com os quais nos deparamos ao nos relacionarmos com os alunos. Cada um a seu modo carrega seus valores. E nós, professores, temos nossos saberes docentes, sejam eles da formação profissional, disciplinares, curriculares, experienciais, os quais formam nosso repertório. Dessa forma, dentro do processo de ensino e aprendizagem é necessário também que o professor desenvolva um planejamento da avaliação em que os critérios e os objetivos fiquem bem claros aos estudantes. Não pode haver dúvidas em relação ao que o professor vai avaliar e quais objetivos quer atingir. Em suma, este curso proporcionou um repensar e uma mudança da minha prática enquanto professora, foi um período de estudos relevantes para o trabalho em sala.</i>	de vida e com os quais nos deparamos ao nos relacionarmos com os alunos. (1,0)
--	--	---	---

Fonte: a autora (2022).

Analisando a fala da P4, podemos perceber que, na fase 1, sua visão em relação ao processo avaliativo diz respeito somente à verificação do que o aluno aprendeu, demonstrando um desvalor em relação ao processo de ensino. Não é possível perceber uma concepção epistemológica por meio da qual se conceba o processo avaliativo como uma relação entre os sujeitos e o conhecimento (professor-aluno-conhecimento).

Contudo, podemos compreender que a relação entre “ser” e “valor” no processo avaliativo se processa pela relação que o ser humano, como ser social e histórico, estabelece com a realidade, nos diversos campos da vida individual e coletiva (LUCKESI, 2018).

Ademais, como afirma Sanmartí (2009), o instrumento de avaliação é um instrumento de aprendizagem que serve para constatar o que o aluno sabe sobre o conteúdo e, ainda, analisar o conhecimento que ele adquiriu, para que o professor possa tomar decisões de mudança, caso seja necessário.

Na fase 2, evidenciamos a compreensão de que a avaliação se dá tanto no processo de ensino quanto no processo de aprendizagem. O docente argumenta sobre as tipologias avaliativas de Hadji (2001) e relata a importância dos critérios avaliativos e da avaliação em fases, considerando-os essenciais para uma aprendizagem mais relevante, que vai sendo construída a cada etapa por meio dos *feedbacks* apresentados. É importante ressaltar, também, que são os critérios avaliativos que nos permitem estabelecer o “valor válido”, são relativos, “[...] fator

que permite compreender como se processa metodologicamente a avaliação em educação” (LUCKESI, 2018, p. 45).

Na fase 3, há um entendimento de que houve uma boa relação entre o sujeito valorado (P4), o objeto valioso (avaliação em fases) e sujeito que valora (pesquisadora), pois, através dos conhecimentos compartilhados e dos *feedbacks* apresentados, a pesquisadora oportunizou uma nova reflexão a respeito do processo avaliativo, promovendo uma nova aprendizagem e um novo saber a cada etapa.

Assim, atendendo aos princípios dois e oito de De Lange (1987, 1999), podemos afirmar que os métodos de avaliação devem permitir que os candidatos demonstrem mais o que sabem, refletindo sobre a sua atividade, por meio dos *feedbacks* apresentados.

Na fase 4, houve uma ampliação na percepção de P4 sobre avaliação, pois ele se coloca como responsável do processo avaliativo, afirmando que o professor deve agir como um “indutor de valores”, para formar o seu repertório de saberes e desenvolver um planejamento com critérios e objetivos claros para os alunos.

Coerentemente, podemos afirmar, por meio de Patrício (1993), que o professor é um indutor axiológico. Esse é o fator mais importante da realidade educativa, face ao ideal, à educabilidade e à comunidade educativa. O professor, portanto, exerce influência axiológica sobre os discentes. Assim, como defende Tardif (2014), os saberes dos professores são racionais, com valores que podem ser criticados, melhorados e eficazes. Daí a importância de se manter uma vigilância axiológica constante da prática docente, incluindo aspectos inerentes ao ato avaliativo.

Quadro 23 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P5AFQ1

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Como você define a avaliação da aprendizagem (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P5	<i>Fase 1: Avaliar é analisar um material pedagógico investigativo.</i>	Avaliar é analisar um material pedagógico investigativo (0,4)

		<i>Fase 2: Deve ser usado, não apenas para atribuição de uma nota, conceito, mas também como método para viabilizar o melhoramento da prática docente, a partir do retorno que os alunos dão ao professor por meio dessa avaliação. Hadji aponta três tipos de avaliação: a) avaliação diagnóstica: utilizada pelo professor no início de um ano letivo ou no início de um novo conteúdo; b) avaliação formativa: consiste em todas as atividades que o professor aplica durante o ano letivo. Serve como feedback tanto para o professor, quanto para o aluno acerca da efetividade dos métodos que estão sendo usados para o ensino e a aprendizagem; c) somativa: aplicada ao final de um processo de ensino, para avaliar o que os alunos realmente aprenderam. Os critérios de avaliação, são responsáveis por ditar qual será o desempenho do aluno. Dessa forma, é muito importante que o professor vise o objetivo que espera que seus alunos alcancem e apresente-o a eles, planeje sua estratégia de ensino de modo que esses objetivos possam ser alcançados. O professor deve estabelecer critérios, para determinar o que ele vai levar em consideração na hora da correção, qual o peso de cada acerto e de cada erro, e o mais importante, que seja avaliado levando em consideração o objetivo apresentado no início do processo. As condições de realização da avaliação, o tempo estipulado, o tipo de procedimento e instrumento avaliativo são aspectos importante que deve ser considerado. Sobre os instrumentos avaliativos, cito a avaliação em fases, pois, permite que o aluno reformule sua resposta após um feedback do professor, isso faz com que o aluno exercite seus conhecimentos sobre um conteúdo por estar sempre lembrando, para ter uma aprendizagem mais efetiva.</i>	Avaliar é melhorar a prática docente, conhecer as tipologias, determinar os critérios, objetivos, planejar, reformular as respostas e exercitar seus conhecimentos. (0,8)
		<i>Fase 3: Estou aprendendo muito com o curso e tendo um novo olhar a partir de um novo valor atribuído a cada fase. A avaliação em fases é um procedimento avaliativo que me despertou e estou ansiosa em aplicar para meus alunos. conheci através desse curso e creio que seja uma maneira muito boa para facilitar o aprendizado do aluno, pois esse tipo de avaliação reforça o conhecimento. Também possibilita que o professor observe a evolução dos conhecimentos do aluno ao longo de um período de tempo, ao invés de levar em conta apenas a resposta que foi dada em único momento, como acontece muitas vezes nas provas escritas somativas, o que permite ao professor observar um resultado mais próximo da realidade do saber do aluno e intervir nesse processo.</i>	Avaliar é dar oportunidade para que o professor observe a evolução do conhecimento do aluno e realize as intervenções nesse processo. (0,9)
		<i>Fase 4: Ao entrarmos na parte axiológica do curso, nela tivemos uma apresentação do que significa o termo seguida da explicação de sua importância aplicada à prática docente. Ficou evidente que a avaliação e a emissão de juízos de valor andam sempre de mãos dadas, afinal é da essência do ser humano avaliar a todo momento, inclusive ao fazer escolhas. Dessa forma, não há como desconsiderar algo tão específico do ser durante um trabalho que é totalmente humano. Não podemos nos desligar dos nossos valores intrínsecos na</i>	Avaliar é emitir juízos de valor, fazer escolhas, conhecer os saberes docentes que são fundamentais no que diz respeito a

		<i>hora de exercer o papel docente, tampouco o aluno durante sua permanência em sala de aula. Sendo assim, os saberes docentes descritos por Tardif, serão de suma importância para que o professor seja capaz de conduzir bem sua aula. Todos esses saberes tem uma importância gigantesca no que diz respeito a avaliação e a prática pedagógica como um todo, pois, auxiliará o professor ao estabelecer seus objetivos de ensino, seus critérios, escolher o melhor método de ensino para determinado conteúdo. Além disso, todos esses elementos juntos, permitirão que o professor também consiga escolher uma, ou mais, formas para que a sua avaliação pedagógica mostre resultados mais próximos da realidade do aprendizado de seu aluno e realizar as intervenções necessárias. O curso só me trouxe benefícios e aprendizados, o empenho e dedicação da ministrante tornou meu aprendizado leve e prazeroso, mesmo sendo um assunto que me interessa bastante.</i>	avaliação e a prática pedagógica como um todo. (1,0)
--	--	--	---

Fonte: a autora (2022).

Na afirmação de P5 frente à fase 1, percebemos uma ampla interpretação sobre a avaliação da aprendizagem, pois, se a avaliação é um material pedagógico investigativo, o que esse material pedagógico investiga? Investiga somente o processo de aprendizagem, ou só o processo de ensino, ou ambos os processos?

Como afirma Luckesi (2018), o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade, cabendo ao avaliador fazer os ajustes metodológicos necessários ao seu objeto de estudo, à sua prática pedagógica. Ele é o responsável por fazer com que a atividade de ensino possa produzir os efeitos esperados, ou seja, a aprendizagem dos alunos. Desse modo, Sanmartí (2009) esclarece que não é possível separar a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Já na fase 2, podemos observar um valor mais efetivo sobre a avaliação, pois o cursista relata que avaliar não é somente atribuir uma nota, mas também determinar critérios e objetivos, além de conhecer as tipologias e se planejar. Ele ainda apresenta a avaliação em fases como um procedimento que permite ao aluno reformular sua resposta e exercitar seus conhecimentos.

Sobre a atribuição de notas na avaliação, Hadji (2001) esclarece que avaliar não significa medir o desempenho do aluno, mas sim, dizer em que medida ele é satisfatório ou não, ao desenvolvimento que se pode esperar do mesmo. O autor critica a atribuição de notas, esclarecendo que ela “[...] só terá sentido se não se perder de vista o que ela ‘traduz’: o grau de adequação de um comportamento cognitivo real a um comportamento cognitivo desejado” (HADJI, 2001, p. 49). Em

outras palavras, é fundamental fazer uso das informações coletadas por meio das avaliações para regular o processo de ensino e de aprendizagem.

De forma complementar, Luckesi (2011) esclarece que a nota é apenas o registro da aprendizagem alcançada pelo estudante, mas não é a aprendizagem. Portanto, as atividades propostas no contexto escolar deveriam ser realizadas para o aluno aprender mais, e não para melhorar a sua nota.

Na fase 3, P5 atribui um valor positivo para a avaliação em fases, reiterando que ela permite ao professor observar a evolução do saber do educando por meio do *feedback*. Tal posicionamento vai ao encontro do primeiro princípio de De Lange (1987), que afirma que o principal objetivo da avaliação é melhorar a aprendizagem do aluno. Portanto, toda a avaliação deve resultar em um *feedback*, indo além da atribuição de nota a uma atividade (DE LANGE, 1999).

Na fase 4, o participante afirma que a avaliação e a emissão de juízos de valor caminham juntas, sendo os saberes docentes fundamentais no que diz respeito à avaliação e à prática pedagógica como um todo.

Como sabemos, Patrício (1993), Ruiz (1996) e Lucas (2014) defendem que os valores não podem ser separados da vida das pessoas. Desse modo, faz sentido investigar as relações axiológicas que se constituem em sala de aula – mais precisamente, no processo avaliativo. Isso porque uma reflexão sobre o juízo de valor nesse ambiente pode ajudar a entender o sucesso ou o fracasso no processo de ensino e de aprendizagem, por meio do processo avaliativo.

Quadro 24 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P6AFQ1

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Como você define a avaliação da aprendizagem (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P6	<i>Fase 1: Um processo diagnóstico, contínuo, cumulativo do desempenho do aluno, com prevalência no aspecto qualitativo, com instrumentos e metodologias diversificadas para atender a necessidade individual do aluno.</i>	Avaliar é um processo diagnóstico, contínuo, cumulativo para atender a necessidade individual do aluno. (0,6)
		<i>Fase 2: Há três tipos de avaliação. Diagnóstica: serve para coletar as informações. Formativa: processo que a</i>	Avaliar se resume nas

		<i>aprendizagem se constrói, regulamentação no processo de ensino e aprendizagem. Somativa: mensurada ao final do processo como forma de registro. Os critérios devem ser adequados, constar informações suficientes para compreender as atividades, para se atribuir juízo de valor. Devem ser estabelecidos tanto para o professor como para o aluno. Para Hadji, os critérios devem ser estabelecidos juntamente com os alunos, É preciso saber o que se pretende investigar por meio das atividades propostas, mediar os saberes e dar condições de realização. Luckesi estabelece critérios no planejamento, deixando claro a concepção de aluno que temos e que queremos. Quanto aos procedimentos avaliativos, a avaliação em fases tem como objetivos: fornecer informações ao professor; auxiliar os processos de ensino e aprendizagem; ajudar nas tomadas de decisões entre alunos e professores. Para tanto precisa-se de critérios bem definidos, o que se espera que seja feito para cada conteúdo e em cada etapa do processo avaliativo proposto.</i>	tipologias, nos, objetivos, critérios, no juízo de valor. É investigar, mediar os saberes, auxiliar os processos de ensino e aprendizagem para tomadas de decisões entre alunos e professores. (0,8)
		<i>Fase 3: Tenho aprendido muito sobre avaliação e especificamente sobre a avaliação em fases, cada feedback tem sido pontual, a relação tem se estabelecido entre o sujeito que valora, objeto e sujeito valorado. A atribuição de juízo de valores tem sido bem justa, coerente e clara, os objetivos tem sido atingidos de forma gradativa, conforme os conteúdos foram sendo adquiridos ao longo dos encontros. Portanto, avaliar é estabelecer uma relação positiva entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e o instrumento avaliativo, para que o juízo de valor seja coerente.</i>	avaliar é estabelecer uma relação positiva entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e o instrumento avaliativo, para que o juízo de valor seja coerente (0,9)
		<i>Fase 4: Durante o curso relembrei muitos conhecimentos como: conceitos e tipos de avaliação segundo Luckesi. Passei a conhecer o autor Charles Hadji e seus conceitos. Conheci novos procedimentos de avaliação, entre elas, a avaliação em fases. Conheci sobre a axiologia relacional pedagógica, entendi os conceitos sobre juízo de valores, construir relações no processo avaliativo, valoração, sujeito que valora. Aprendi que Tardif destaca a importância dos saberes docentes, que para Gauthier o planejamento precisa ter objetivos bem claros, estratégias de ensino bem estabelecidas e critérios definidos. Entendi que, tanto os professores como os alunos estão sempre carregados de valores, que o processo de ensino e de aprendizagem requer decisões e escolhas. Desta forma, entendi que avaliar é definir critérios, objetivos, metodologia adequada, planejar, estabelecer uma boa relação entre professor e aluno, tomar decisões, fazer escolhas, de acordo com nossos valores, atribuir um juízo de valor com uma prática pedagógica coerente.</i>	Avaliar é definir critérios, objetivos, metodologia, planejar, estabelecer uma boa relação entre professor e aluno, tomar decisões, fazer escolhas, de acordo com nossos valores, atribuir um juízo de valor com uma prática pedagógica coerente. (1,0)

Fonte: a autora (2022).

Já na fase 1, podemos observar o conhecimento de P6 em relação

aos tipos de avaliação proposto por Hadji (2001). Entretanto, o cursista afirma que a avaliação deve atender à necessidade do aluno, o que revela um certo desvalor ao processo de ensino, visto que polariza a avaliação à dimensão da aprendizagem. É importante entender que os conteúdos, procedimentos e instrumentos avaliativos, bem como os critérios e objetivos determinados pelo professor condicionam a forma como ele ensina e como o aluno aprende (SANMARTÍ, 2009).

Na fase 2, o valor em relação ao processo de ensino já se constitui, visto que P6 compreende que a avaliação em fases auxilia tanto no processo de ensino quanto no processo de aprendizagem, permitindo a tomada de decisões entre alunos e professores.

Todavia, é fundamental que o professor proporcione aos alunos situações dos mais diversos contextos de sua vivência e organize um ambiente de aprendizagem com tarefas que lhes permitam aplicar seu conhecimento de forma flexível, em situações que sejam relevantes para eles (DE LANGE, 2003 *apud* MENDES, 2014).

Já na fase 3, P6 relata a precisão do *feedback* na avaliação em fases, considerando que ele estabelece uma relação positiva entre o sujeito que valora e objeto valorado. O participante ainda justifica que o juízo de valor que recebeu em cada fase foi adequado, visto que os objetivos propostos foram alcançados.

Vale ressaltar que a avaliação em fases é coerente com a prática educacional e tem uma natureza relevante, educativa/didática, o que pressupõe executá-la como processo, a fim de favorecer a aprendizagem do aluno e, ao mesmo tempo, informar ao professor sobre a circunstância em que se encontra essa aprendizagem. Desse modo, ele pode orientar o estudante sobre o seu próprio trajeto, seus acertos e necessidades (HADJI, 1994 *apud* MENDES, 2014).

Na fase 4, o cursista declara que tanto os professores quanto os alunos estão carregados de valores, logo, os processos de ensino e de aprendizagem demandam constantes decisões e escolhas. Nessa perspectiva, podemos entender que os valores fazem parte da composição curricular, das metodologias de ensino, das teorias de aprendizagem, das determinações políticas que dispõem o sistema educativo, até as ocorrências do dia a dia escolar (LUCAS, 2014).

Quadro 25 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P7AFQ1

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Como você define a avaliação da aprendizagem (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P7	<i>Fase 1: Uma ferramenta que permeia o trabalho do professor e auxilia na aprendizagem dos alunos para garantir uma efetiva aprendizagem.</i>	A avaliação é uma ferramenta que permeia o trabalho do professor e auxilia na aprendizagem dos alunos (0,6)
		<i>Fase 2: A avaliação é mais que um aspecto de aferição de nota, ela engloba todo o processo de ensino e aprendizagem. É uma mescla dos tipos de avaliação com seus procedimentos. Reconheço que como professor, algumas vezes opto por só uns dois procedimentos avaliativos e apenas um tipo de avaliação, podendo desta forma, prejudicar a aprendizagem dos alunos.</i>	Avaliar é mais que aferir nota, engloba o processo de ensino e aprendizagem. É uma mescla dos tipos de avaliação e procedimentos avaliativos. (0,8)
		<i>Fase 3: A avaliação em fases apresenta uma nova forma de se tratar a aprendizagem. Muito se tem dito ao longo dos tempos, em especial na evolução sobre a concepção de aprendizagem, sobre a importância que o aluno e o professor têm neste processo. Desta forma, a construção da aprendizagem a partir da avaliação em fases, se dá conjuntamente (professor, aluno e conhecimento). Todos os agentes presentes nesse trabalho, opinam e constroem juntos significados. Assim, a aprendizagem se torna mais efetiva e mais valorosa para todos os sujeitos envolvidos.</i>	A avaliação em é um processo que todos os envolvidos constroem juntos, para que a aprendizagem seja mais efetiva e valorosa para todos. (0,9).
		<i>Fase 4: Anteriormente, caso me fosse questionado o que é necessário para se ensinar, eu provavelmente teria respondido que era o domínio dos conteúdos disciplinares que será trabalhado e pensaria na avaliação como algo final, o término de uma aprendizagem e aferição desta aprendizagem. Após o curso, me deparei com uma nova visão de domínio dos saberes que cada professor deve ter ao lecionar e como posso avaliar a aprendizagem dos meus alunos. O processo avaliativo é um percurso que se estende durante todo o aprendizado e no qual o professor deve se preparar para a tarefa de ensinar. A habilidade de interlocução dos saberes de Tardif, unidos ao planejamento, objetivos e critérios, configuram um profissional capaz de aplicar o conteúdo e se preocupar com a efetiva aprendizagem do aluno, com a construção de uma avaliação justa, que realmente analisa e avalia o processo de ensino e aprendizagem. Ser professor é uma tarefa nada fácil, mas quanto mais</i>	A avaliação é um percurso do processo de ensino e aprendizagem, com habilidades dos saberes docentes, unidos ao planejamento, objetivos e critérios, professores e alunos poderão analisar e avaliar o processo de ensino e

		<i>conhecimentos nós adquirimos para a execução da nossa profissão, melhores e mais preparados nós estaremos para atuar em sala de aula.</i>	aprendizagem. (1,0)
--	--	--	------------------------

Fonte: a autora (2022).

Ao afirmar, na fase 1, que a avaliação é uma ferramenta que permeia o trabalho do professor e auxilia na aprendizagem dos alunos, P7 apresenta um juízo de valor tanto para o processo de ensino quanto para o de aprendizagem.

Já na fase 2, ele argumenta que avaliar é mais do que aferir uma nota, pois engloba o ensino e a aprendizagem. É uma mescla dos tipos de avaliação e dos procedimentos avaliativos.

No tocante à avaliação da aprendizagem, entende-se que esta requer um planejamento dentro do processo de ensino para que se possa compreender sua efetiva importância no processo de aprendizagem. Além disso, enquanto professores, precisamos estar certos de que “[...] somos capazes de ensinar e que, em consequência de nossa ação pedagógica eficiente, nossos estudantes aprenderão aquilo que ensinamos” (LUCKESI, 2018, p. 207).

Na fase 3, P7 relata que a construção da aprendizagem a partir da avaliação em fases é um trabalho coletivo. Assim, o processo de aprendizagem fica mais valioso para todos.

Por fim, na fase 4, ele afirma que o processo avaliativo é um percurso que se estende durante todo o aprendizado. Com a habilidade dos saberes docentes, unidos ao planejamento, é possível construir uma avaliação justa, que avalie diferentes aspectos dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a relação que o professor estabelece com seus saberes não se reduz à função de transmitir conhecimentos já construídos, mas integrar diferentes saberes com os quais mantém diferentes relações axiológicas (HADJI, 2001).

Portanto, em síntese, considerando as quatro fases da avaliação (AF) realizada junto aos sete professores participantes (P1 a P7), cujas respostas para a questão 1 (Q1 – Como você define a avaliação da aprendizagem?), que foram analisadas, observamos a seguinte variação axiológica:

Quadro 26 – Variação axiológica nas quatro fases avaliativas – P1a P7AFQ1

	Valor fase 1	Valor fase 2	Valor fase 3	Valor fase 4
P1	Avaliar é verificar a aprendizagem do aluno. (0,5)	Avaliar se resume em tipologias, procedimentos e critérios. É um instrumento de acompanhamento da evolução da aprendizagem. (0,8)	Avaliar é promover a relação entre alunos e professores, para compreender os avanços dos alunos e nortear a ação pedagógica do professor. (0,9)	Avaliar é estabelecer uma boa relação entre professor e aluno por meio de objetivos, critérios, procedimentos e ações. (1,0).
P2	Avaliar é um processo que analisa todos os envolvidos. (0,6)	Avaliar é auxiliar professores e alunos na busca do conhecimento e acompanhar a evolução da aprendizagem. (0,8)	Avalia-se ao longo do processo de ensino e aprendizagem, para orientar a relação entre quem valoriza e quem é valorado. (0,9)	Avaliar requer decisões e escolhas, nas quais, professores e alunos exercem influência axiológica um sobre o outro. (1,0)
P3	Avaliar consiste nos critérios e instrumentos usados no processo de ensino e de aprendizagem. ((0,6)	Avaliar se resume em tipologias, objetivos, planejamento, estabelecer ações, escolher instrumentos e investigar os conhecimentos adquiridos. (0,8)	Avaliar é acompanhar o processo de aprendizagem, analisar a prática pedagógica a partir da relação estabelecida com o objeto do conhecimento, professor e aluno. (0,9).	Avaliar é estabelecer objetivos, critérios, metodologias, preparar o planejamento e observar a evolução do aluno. (1,0).
P4	Avaliar é verificar o que o aluno aprendeu. (0,5).	Avaliar é conhecer as tipologias, definir os critérios, possibilitar ao aluno uma aprendizagem mais eficiente construída a cada etapa. (0,8)	Avaliar é estabelecer uma relação entre sujeitos que valoriza, o objeto valorado. É pensar e agir a cada etapa, para que o saber seja consolidado. (0,9)	Avaliar é planejar, estabelecer critérios e objetivos. É agir como “professores indutores de valores”, (1,0)
P5	Avaliar é analisar um material pedagógico investigativo (0,4)	Avaliar é planejar, conhecer as tipologias avaliativas, determinar os critérios e objetivos, para melhorar a prática docente. (0,8).	Avaliar é possibilitar a evolução do conhecimento do aluno ao longo de um período, para obter um resultado próximo da realidade e intervir nesse processo. (0,9)	Avaliar é emitir juízos de valor, fazer escolhas, conhecer os saberes docentes que são fundamentais no que diz respeito a avaliação e a prática pedagógica como um todo. (1,0)

P6	Avaliar é um processo diagnóstico, contínuo, cumulativo, metodologias e instrumentos diversificados, para atender a necessidade do aluno. (0,6)	Avaliar se resume nas tipologias, objetivos, critérios. É investigar, mediar os saberes, auxiliar os processos de ensino e aprendizagem tomar decisões e atribuir um valor. (0,8).	Avaliar é estabelecer uma relação positiva entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e o instrumento avaliativo, para que o juízo de valor seja coerente. (0,9)	Avaliar é definir critérios, objetivos, metodologia, planejar, estabelecer boa relação professor e aluno, tomar decisões, fazer escolhas, atribuir um juízo de valor com uma prática pedagógica coerente. (1,0)
P7	Avaliar é analisar o processo de ensino, a fim de garantir uma efetiva aprendizagem para nossos alunos. (0,6)	Avaliar é mais que aferir nota, engloba o processo de ensino e aprendizagem. É conhecer e aplicar os tipos de avaliação e procedimentos avaliativos. (0,8)	Avaliar é opinar e construir juntos significados para que a aprendizagem seja mais efetiva e valorosa para todos os sujeitos envolvidos. (0,9).	Avaliar é analisar o processo de ensino e aprendizagem. Requer planejamento, objetivos, critérios e habilidades dos saberes docentes (1,0)

Fonte: a autora (2022).

Analizando o quadro acima sobre a “definição da avaliação da aprendizagem”, dos sete professores que responderam a questão 1, podemos observar o envolvimento destes durante o curso ao relatarmos, na fase 4 que, “avaliar” é estabelecer critérios e objetivos, metodologias adequadas, planejar, organizar instrumentos e procedimentos avaliativos diversos, ter habilidades dos saberes docentes, agir como professores “indutores de valores”.

Explicaram ainda que, é preciso observar a evolução do aluno, estabelecer uma boa relação para obter resultados mais próximos da realidade do aluno e realizar as intervenções necessárias, para emitir um juízo de valor, tomar decisões, fazer escolhas, tendo em vista uma prática pedagógica coerente, pois, professores e alunos exercem influência axiológica um sobre o outro.

Assim, ao apresentarem uma nova forma de pensar sobre o processo avaliativo, trazendo uma nova definição sobre esse conceito, passando de observação para o respeito e a valorização do conhecimento, evidenciamos esses elementos como valores relacionais fundamentais para que a aprendizagem aconteça. Podemos concluir, portanto, que o ato de avaliar revela a qualidade da realidade, por meio do professor, que vai decidir e agir sobre os resultados obtidos (LUCKESI, 2018). Concluímos, ainda, que é evidente o direcionamento e a ampliação do fluxo axiológico dos professores na fase 4 da avaliação realizada.

A seguir, por meio dos *feedbacks* dos cursistas, apresentamos os resultados das interpretações valorativas da segunda questão que propusemos a eles (Qual a finalidade da avaliação para o professor e para o aluno?).

Quadro 27 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P1AFQ2

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Qual a finalidade da avaliação para o professor e para o aluno (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P1	<i>Fase 1: Para o professor a avaliação possui a finalidade de entender o que os estudantes sabem sobre o conteúdo, além de orientar as práticas e as decisões a serem tomadas. Para o estudante, a avaliação possui a finalidade de informar o que ele aprendeu e onde é preciso retomar para avançar.</i>	Professor: entender o que o aluno sabe sobre o conteúdo, orientar as práticas e tomar decisões Aluno: informar o que aprendeu e retomar para avançar. (0,6)
		<i>Fase 2: Ao avaliar, o professor também recebe um feedback do seu trabalho, o que vai revelar suas dificuldades e facilidades. Ao elaborar uma questão que considera fácil para a interpretação dos alunos, entretanto, ao ver o resultado se depara com um número grande de erro, o professor poderá se questionar se a questão da avaliação foi mal elaborada, se suas explicações durante as aulas não ficou clara para o aluno. Na realidade, a avaliação realizada em um único momento não mede o conhecimento, pois ela é apenas um fragmento daquilo que de fato o aluno sabe ou não e envolve vários fatores de interferência que pode prejudicar o aluno e, conseqüentemente, apresentar um resultado insatisfatório. Assim, é difícil o professor medir o conhecimento por um instrumento avaliativo somente. Para entender mais sobre a avaliação e o processo de aprendizagem, as relações entre professor-aluno-conhecimento são importantes, pois, no dia a dia o professor vai conhecendo o aluno, vai saber quem é participativo, que faz as tarefas, tira dúvidas, presta atenção e estuda previamente. Portanto, essa interação e envolvimento do aluno na disciplina pode ser utilizado como um dos critérios para ser avaliado.</i>	Professor: analisar seu trabalho por meio do feedback que vai evidenciar suas dificuldades e facilidades Aluno: Apresentar o que de fato o aluno sabe ou não. Ambos: as relações entre professor-aluno-conhecimento revela o aluno participativo. (0,8)
		<i>Fase 3: Entendendo o conceito de axiologia, podemos perceber que a todo momento estamos emitindo um juízo de valor, então, nossas ações são pautadas em valores éticos, morais, religiosos, políticos, entre outros. Sendo assim, a sala de aula é permeada de valores tanto do professor como do aluno. Deste modo, podemos afirmar que o professor é indutor de valores. Os valores</i>	Professor: Sendo indutor de valores, poderá emitir valores éticos, morais, religiosos,

		<i>adotados ou assumidos (Axiologia Relacional Pedagógica), que se estabelecem por meio das relações influenciam no juízo de valor a ser emitido. Assim, podemos concluir que essa relação positiva existe quando o professor consegue explicar em sala de aula, os alunos participam, realizam a tarefa e etc, fazendo com que a aprendizagem aconteça de forma efetiva.</i>	políticos, etc. Professor e aluno: Fazer com que as relações influenciam no juízo de valor a ser emitido de forma positiva. (1,0).
--	--	---	--

Fonte: a autora (2022).

Analisando a resposta de P1 na fase 1, referente à segunda questão de nossa proposta, notamos o entendimento de que a finalidade da avaliação, em relação ao professor, se resume a entender o que o aluno sabe sobre o conteúdo e orientar a prática pedagógica; ao passo que, para o aluno, a finalidade da avaliação é informar o que ele aprendeu e retomar o que é necessário para avançar.

Na fase 2, o cursista relata que o *feedback* na avaliação revela as dificuldades e facilidades do professor, enquanto que a avaliação realizada em um único momento envolve vários fatores e interferências, e revela apenas uma parte do que o aluno sabe sobre os conteúdos trabalhados, reforçando a importância da relação professor-aluno-conhecimento.

Na fase 3, P1 explica que os professores são indutores de valores e suas ações estão relacionadas aos valores éticos, morais, religiosos, políticos, entre outros. Ele destaca a importância da interação, da participação e da realização das tarefas pelos alunos, visto que as relações influenciam no juízo de valor a ser emitido.

Essas ponderações axiológicas (julgamentos) são coerentes com as reflexões de Sanmartí (2009), que afirma que a principal finalidade da avaliação é a regulação, ou seja, é fazer os ajustes necessários, tanto das dificuldades e dos erros dos alunos, como também dos professores. A autora acrescenta ainda que, por meio do erro, tanto o aluno quanto o professor podem detectar, despertar e compreender para se autorregular.

Corroborando com Luckesi (2011), na prática pedagógica, professor e aluno são sujeitos de uma relação, entretanto, cada um desempenha um papel específico. Ao professor, cabe a responsabilidade de ensinar e dar suporte ao desenvolvimento do aluno que, por sua vez, tem a responsabilidade de aprender e se desenvolver. O autor sustenta suas reflexões com base nos pensamentos do filósofo Immanuel Kant (1724-1804), ao afirmar que o valor depende do parecer

individual do sujeito.

Quadro 28 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P2AFQ2

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Qual a finalidade da avaliação para o professor e para o aluno (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P2	<i>Fase 1: Para o professor deve servir para (re)organizar e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem e para o aluno deve servir para conscientizá-lo de suas dificuldades e potencialidades, orientando-o na busca do conhecimento.</i>	Professor: (re)organizar e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem Aluno: conscientizá-lo de suas dificuldades e potencialidades (0,6).
		<i>Fase 2: A avaliação deve balizar todo o processo de ensino-aprendizagem, por isso a importância da avaliação em fases para se ajustar o processo de ensino e aprendizagem ao longo da caminhada.</i>	Professor e aluno: ajustar o processo de ensino e aprendizagem ao longo da caminhada. (0,7)
		<i>Fase 3: Somos seres intersubjetivos e compartilhamos os valores que norteiam nosso dia a dia e esses valores interferem na dinâmica professor-aluno-conteúdo. Assim, para que essa dinâmica seja mais eficiente é necessário existir um maior engajamento entre ambos para que as informações e conhecimentos aconteçam de forma positiva.</i>	Professor e Aluno: Como os valores interferem na dinâmica professor-aluno-conteúdo, deve haver maior engajamento para que as informações e conhecimentos aconteçam de forma positiva. (1,0).

Fonte: a autora (2022).

Na fase 1, observamos que P2 relata que a finalidade da avaliação para o professor é de (re)organizar e aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem, ao passo que, para o aluno, a finalidade é de conscientizá-lo de suas dificuldades e potencialidades.

Na fase 2, ele reitera que tanto o professor quanto o aluno devem ajustar os processos de ensino e de aprendizagem ao longo da caminhada.

Já na fase 3, o cursista acrescenta que os valores interferem na dinâmica professor-aluno-conteúdo e, por isso, deve haver maior engajamento entre ambos para que as informações e os conhecimentos aconteçam de forma positiva.

De acordo com Luckesi (2011), ao avaliar a aprendizagem do aluno, o professor pode verificar se o processo de ensino está ocorrendo com a qualidade desejada, caso contrário, é necessário um replanejamento contínuo da sua prática pedagógica. Além do mais,

[...] não se pode planejar e elaborar um instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem sem que se levem em consideração as posições filosóficas, políticas e pedagógicas assumidas no projeto político pedagógico da escola. (LUCKESI, 2011, p. 339).

Por outro lado, Hadji (2001) explica que a avaliação integra os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo tanto na ação do professor quanto na ação do aluno, no contexto do trabalho pedagógico, ajustando-se como ponto de partida para a reorganização das ações desses processos.

Quadro 29 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P3AFQ2

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Qual a finalidade da avaliação para o professor e para o aluno (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P3	<i>Fase 1: Para o professor é ver o que seus alunos aprenderam. Se atingiram os objetivos propostos no seu planejamento. Se os instrumentos aplicados foram adequados. Para o aluno, é a apropriação do conhecimento.</i>	Professor: ver o que o aluno aprendeu. Se atingiu os objetivos. Se os instrumentos foram adequados Aluno: apropriação do conhecimento (0,6)
		<i>Fase 2: Nós, professores, temos que ter o compromisso com a realidade social de nossos alunos, proporcionando um ensino de qualidade, que permitirá uma aprendizagem satisfatória e que faça sentido para vida. Por isso, a avaliação vai além de aferir uma nota. O processo de avaliação deve ser diagnóstico e formativo, permitindo que o professor possa avaliar o seu aluno a</i>	Professor: Proporcionar um ensino de qualidade avaliando o aluno a todo momento

		<i>todo momento do processo do ensino e, assim, o aluno conseguirá refletir e estabelecer relação com o objeto de ensino.</i>	Aluno: uma aprendizagem satisfatória, que faça sentido para vida. Refletir e estabelecer relação com o objeto de ensino (0,8)
		<i>Fase 3: A educação é para a vida, para exercer a cidadania e, assim, conviver melhor com todos os grupos sociais. Os valores estão presentes nas atitudes dos alunos e dos professores. Dessa forma, o juízo de valor se dá em uma relação que estabeleço com o outro. Todos os indivíduos são históricos, sociais, culturais e temporais. Para que haja uma aprendizagem satisfatória, é necessário promover um ensino que a relação entre professor, aluno e conhecimento estejam sempre juntos. A nota será resultado dessa relação. Nós, professores, temos que ter a consciência axiológica para estabelecer a relação com o ensino, aprendizagem e o conhecimento, refletindo sobre o ato de avaliar. Nossos alunos precisam de uma avaliação acolhedora, que permita que eles avancem a todo tempo e, assim, a aprendizagem faça sentido para a sua vida social.</i>	Professor: consciência axiológica para estabelecer a relação com o aluno e o conhecimento, Aluno: uma avaliação acolhedora, para que a aprendizagem faça sentido para a sua vida Professor e Aluno: promover uma relação entre professor aluno e conhecimento. A nota será resultado dessa relação. (1,0).

Fonte: a autora (2022).

Na fase 1, P3 afirma que a finalidade da avaliação para o professor é ver o que o aluno aprendeu, analisar se ele atingiu os objetivos propostos, se os instrumentos foram adequados. Já para o aluno, ele considera que a finalidade da avaliação consiste na apropriação do conhecimento.

Na fase 2, o cursista acrescenta que a finalidade da avaliação para o professor é proporcionar um ensino de qualidade e avaliar o aluno a todo momento, enquanto que para o aluno é obter uma aprendizagem satisfatória, que faça sentido para vida, e que o permita refletir e estabelecer relação com o objeto de ensino.

Na fase 3, P3 destaca a importância da consciência axiológica para que o professor possa estabelecer a relação com o ensino, a aprendizagem e o conhecimento. Em relação ao aluno, ele afirma que a avaliação deve ter uma

finalidade acolhedora para que a aprendizagem faça sentido para a sua vida social. Para além disso, ele ressalta que tanto o aluno quanto o professor devem promover uma boa relação, pois a nota será resultado dessa relação.

Na perspectiva de Luckesi (2011), todos os instrumentos de avaliação são úteis, desde que sejam elaborados, aplicados e corrigidos de acordo com os objetivos e critérios constituídos. Ou seja, eles devem ser adaptados às necessidades e ao objeto da ação avaliativa, elaborados de acordo as regras didático-pedagógicas, adequados à realidade da sala de aula, visando possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando e não uma classificação. Além do mais, os instrumentos avaliativos precisam seguir:

[...] regras metodológicas básicas: *sistematicidade* (cobrir os conteúdos planejados e ensinados), *coerência interna* (os temas abordados devem estar articulados como um todo ao tema central trabalhado), *consistência* (correspondência efetiva entre o instrumento e o conteúdo com o qual ele trabalha, do ponto de vista tanto das informações, das habilidades e das condutas quanto da complexidade das variáveis intervenientes, da metodologia e da linguagem utilizadas no ensino), *comunicação* (linguagem clara, precisa e compreensível ao educando). (LUCKESI, 2011, p. 323).

No que diz respeito à relação professor-aluno-conhecimento, Hadji (2001) afirma que, durante uma comunicação, dois indivíduos oferecem reciprocamente definições, juízos de sua relação e de comunicação avaliativa (juízos de valor). Portanto, se a avaliação é um ato de comunicação social, o professor, na condição de avaliador, não pode deixar de se expressar sobre a relação que o une ao avaliado.

Quadro 30 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P4AFQ2

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Qual a finalidade da avaliação para o professor e para o aluno (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P4	<i>Fase 1: Para o professor é um norte para saber o que o aluno já aprendeu e o que precisa aprender. Para o aluno também serve para entender o que já aprendeu.</i>	Professor: um norte para saber o que o aluno já aprendeu e o que precisa aprender. Aluno: entender o que já aprendeu. (0,5)

		<i>Fase 2: O julgamento do professor deve centrar-se na relação professor-aluno-saber. A avaliação possibilita ao professor verificar as evidências de aprendizagem apresentadas por seus alunos e a partir desse norte direcionar sua prática para que se torne cada vez mais efetiva. Baseado na relação positiva, o aluno deve se esforçar a aprender cada vez mais.</i>	Professor: centrar-se na relação professor-aluno-saber. Verificar as evidências de aprendizagem e direcionar sua prática. Aluno: se esforçar para aprender cada vez mais. (0,7)
		<i>Fase 3: A relação com a minha aprendizagem durante o curso está sendo positiva. O processo de ensino e aprendizagem está promovendo uma mudança na minha prática. O processo de aprendizagem está ocorrendo, pois consigo entender e estabelecer uma relação positiva com a palestrante e com o saber ensinado.</i>	Professor: promover mudança na prática. Aluno: Relação positiva com o saber ensinado. (1,0).

Fonte: a autora (2022).

Ao ter que esclarecer a finalidade da avaliação na fase 1, P4 justifica que a avaliação norteia o trabalho do professor para informar o que o aluno aprendeu e o que precisa aprender. Já no caso do aluno, ele esclarece que a avaliação serve para que ele possa entender o que já foi estudado.

Na fase 2, o participante elabora seu conceito enfatizando que a finalidade da avaliação para o professor está centrada na relação professor-aluno-saber, permitindo-lhe verificar as evidências de aprendizagem apresentada para direcionar sua prática. Ele coloca, ainda, que por meio de uma relação positiva, o aluno pode se esforçar para aprender cada vez mais.

Na fase 3, P4 acrescenta que os processos de ensino e de aprendizagem promovem mudanças na prática do professor, e que é fundamental o aluno estabelecer uma relação positiva com o saber ensinado.

Coerentemente, como afirma Luckesi (2011), deve haver um equilíbrio em uma relação ética, pois o egocentrismo é destrutivo para o sujeito e para suas relações. Por isso, precisamos estar a serviço de nós e do outro. Assim, tanto o professor quanto o aluno devem aprender a cuidar de si mesmos e, ao mesmo tempo, aprender a respeitar e a servir o outro, visto que a formação do sujeito cidadão faz parte do ato educativo, e que é função do professor auxiliar os alunos a formarem-se em uma perspectiva ética e cidadã.

Para compreendermos a importância do processo de aprendizagem, precisamos entender que a capacidade para aprender está relacionada à capacidade de autorregular a aprendizagem, ou seja, “[...] os alunos que aprendem são fundamentalmente aqueles que sabem identificar e regular suas dificuldades e encontrar os auxílios significativos para superá-las” (SANMARTÍ, 2009, p. 51).

Quadro 31 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P5AFQ2

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Qual a finalidade da avaliação para o professor e para o aluno (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P5	<i>Fase 1: O professor deve usar a avaliação da aprendizagem para conhecer as dificuldades de seu aluno e, a partir daí, planejar uma aula melhor para que o aluno consiga aprender. Além de ser uma forma de avaliar seu próprio trabalho, poderá auxiliar melhor no processo de ensino, afinal, se todos os alunos de uma turma tiverem notas baixas em uma avaliação, talvez o professor não tenha conseguido apresentar o conteúdo de forma adequada, sendo assim, o professor deve mudar sua metodologia de ensino. Para o aluno, a avaliação apresentará sua evolução e dificuldades, por meio do feedback do professor, pode ser utilizada para o aluno focar nos estudos e nas suas maiores dificuldades.</i>	Professor: verificar as dificuldades do aluno, planejar, avaliar seu trabalho e mudar a metodologia. Aluno: é o feedback de sua evolução, para focar nos estudos e nas dificuldades. (0,6)
		<i>Fase 2: A avaliação é um instrumento para sondar não só o desempenho do aluno, mas também o desempenho do professor. Além de avaliar o conhecimento do aluno a avaliação também é usada como estratégia de ensino. O juízo de valor deve ser emitido através dos critérios de avaliação pré-estabelecidos pelo professor, visando o alcance de seus objetivos também pré-estabelecidos.</i>	Professor: emitir um juízo de valor, por meio dos critérios e objetivos pré-estabelecidos Professor e aluno: instrumento para sondar o desempenho do aluno e do professor. (0,8).
		<i>Fase 3: A relação positiva entre professor-aluno-conhecimento é de extrema importância para que haja aprendizagem. É muito comum ouvir de alunos frases como: “O professor estragou a matéria!” “Eu não gostava dessa matéria, mas esse professor fez com que eu começasse a gostar!” Dessa forma, fica evidente a necessidade de uma boa relação entre os 3 elementos principais do processo de ensino e aprendizagem, afinal, ao mesmo tempo em que o professor está emitindo juízos de valor acerca do seu aluno e do conteúdo a ser</i>	Professor: Aluno: Deve haver boa relação entre professor-aluno-conhecimento, assim, a aprendizagem acontece com

		<i>trabalhado, o aluno está fazendo a mesma coisa com o conteúdo e com o professor. Também é importante ressaltar que o processo de ensino e de aprendizagem está imerso em valores, sendo assim, quando existem valores positivos emitidos por ambas as partes envolvidas, a tendência é que o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno aconteça com maior fluidez e de forma prazerosa.</i>	maior fluidez e de forma prazerosa. (1,0).
--	--	--	--

Fonte: a autora (2022).

Na resposta dada por P5 na fase 1, podemos depreender uma concepção de que, para o professor, a avaliação tem como finalidade investigar as dificuldades dos alunos, planejar para que eles possam aprender cada vez mais, analisar seu trabalho e mudar a metodologia quando necessário, ao passo que, para o aluno, o *feedback* do professor pode auxiliá-lo a focar mais nos estudos e nas suas dificuldades.

Na fase 2, P5 prossegue afirmando que, para o professor, a avaliação tem como finalidade a emissão de um juízo de valor por meios dos objetivos e critérios preestabelecidos, e que é um instrumento para sondar o desempenho tanto do professor quanto do aluno.

Já na fase 3, ele afirma que deve haver uma boa relação entre professor-aluno-conhecimento, e que o ensino e a aprendizagem são imersos em valores. Logo, se existirem valores positivos entre ambos, a aprendizagem acontecerá de forma prazerosa.

Nesse contexto, para que a avaliação seja possível, faça sentido e alcance um resultado desejado, é preciso planeja-la. Isso porque o planejamento indica para onde se deseja chegar com a ação, bem como os meios para se alcançar os resultados esperados. Por isso, a finalidade da avaliação é estar à serviço do resultado de uma ação organizada adequadamente (LUCKESI, 2011).

Além disso, os instrumentos avaliativos devem estar adequados às finalidades de sua aplicação, ser coerentes com os objetivos e critérios estabelecidos e permitir a busca de informações necessárias para que os alunos apresentem as capacidades e os conhecimentos esperados (SANMARTÍ, 2009).

Quadro 32 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P6AFQ2

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Qual a finalidade da avaliação para o professor e para o aluno (1,0)?			
Objeto	Sujeito	Juízo de valor	Valor

valioso	que valora		
Avaliação em fases	P6	<i>Fase 1: A finalidade da avaliação deve ser analisar a aprendizagem, investigar, reorientar o processo ensino e aprendizagem para dar os encaminhamentos necessários, para o professor rever suas práticas, retomar com mudanças de metodologias e estratégias diferenciadas se necessário.</i>	Professor: analisar a aprendizagem do aluno, rever suas práticas, mudar a metodologia e estratégias. Aluno: investigar, reorientar o processo de aprendizagem (0,6)
		<i>Fase 2: É inevitável que a avaliação traga uma reflexão para a prática do professor, para que haja a retomada das suas dificuldades e habilidades em relação ao sujeito que se pretende avaliar. A avaliação é um ato de investigar a qualidade da realidade sinalizada do que o aluno sabe e o que precisa aprender, como propõe Luckesi (2018), mas também dos avanços e fragilidades do trabalho do professor. A avaliação não está a serviço apenas de medir o conhecimento do aluno, envolve tanto o aluno como o professor. Deve ser um momento precioso de acolher o aluno e conhecer seu modo de ser. Avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação, é um ato dinâmico que implica na decisão “o que fazer”. Se a relação professor-aluno-conteúdo, estiverem alinhadas, com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e satisfatório, a aprendizagem vai acontecer. Quando falamos de uma avaliação acolhedora a nota torna-se consequência do modo como será o resultado do processo.</i>	Professor: refletir sobre a prática, retomar dificuldades e habilidades, investigar avanços e fragilidades, acolher e indicar caminhos mais satisfatórios. Aluno: Investigar o que sabe e o que ainda precisa aprender (0,8)
		<i>Fase 3: Penso como positiva a construção de uma relação entre professor- aluno- conhecimento, como elementos essenciais para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva, para que os objetivos propostos possam ser atingidos, para que todo este processo de ensino, aprendizagem e conhecimento possa ser transformado em juízo de valor. Para tanto, precisamos construir durante toda a sua aplicação uma relação de confiança, uma vez que a nota vai mudando com a aprendizagem, amadurecimento da relação a partir de cada fase proposta pelo professor. Através das fases da avaliação, o professor poderá analisar o processo de ensino e aprendizagem a metodologia que utilizou, a aprendizagem do aluno, apresentar um feedback para que o aluno volte a refletir sobre sua resposta. Assim, o juízo de valor atribuído pelo professor será mais justo.</i>	Professor Que os objetivos propostos possam ser atingidos Professor e Aluno: construção de uma relação de confiança entre professor- aluno- conhecimento. (1,0)

Fonte: a autora (2022).

A partir da fala de P6 na fase 1, podemos constatar que a finalidade da avaliação para o professor resulta em analisar a aprendizagem, rever suas práticas e mudar de metodologias e estratégias, se necessário. Por outro lado, para

o aluno, a avaliação se resume a investigar e reorientar o processo de aprendizagem.

Na fase 2, P6 sustenta que o professor precisa usar a avaliação para refletir sobre sua prática, retomar dificuldades e habilidades dos alunos, investigar seus avanços e fragilidades. Trata-se de um momento precioso para acolher e conhecer o aluno, decidir o que fazer e indicar caminhos mais adequados e satisfatórios. Todavia, para o aluno, a avaliação é o momento de investigar o que ele já sabe e o que ainda precisa aprender.

Na fase 3, o participante afirma que a avaliação é um momento de construção de uma relação de confiança entre professor-aluno-conhecimento. Nesse sentido, como afirma Hadji (2001), a avaliação orienta o trabalho do professor se for colocada a serviço da aprendizagem. Entretanto, é preciso haver um contrato social que determine as regras avaliativas.

Todavia, Luckesi (2011) sinaliza que, infelizmente, o processo avaliativo não está sendo planejado tendo como alicerce a relação professor-aluno. Os instrumentos avaliativos são realizados conforme o desejo do professor ou do sistema de ensino. Nesse contexto, não se leva em consideração o conteúdo ensinado, logo, os juízos de valores finais (as notas) são aplicados sem que o processo de aprendizagem seja, de fato, problematizado e avaliado.

Já Sanmartí (2009) elucida que o processo avaliativo deve garantir informações ao professor para que ele possa detectar as dificuldades e os erros dos alunos e, ao mesmo tempo, interpretar suas causas.

Quadro 33 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P7AFQ2

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Qual a finalidade da avaliação para o professor e para o aluno (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P7	<i>Fase 1: A avaliação serve como um guia para auxiliar o trabalho do professor, observando a defasagem dos alunos e corrigindo eventuais falhas que possam ocorrer no ensino e na aprendizagem. Para os alunos, a avaliação é a base para compreender e assimilar os conceitos e conteúdos exigidos para cada etapa de sua aprendizagem.</i>	Professor: Auxilia o trabalho do professor, para corrigir falhar no processo de ensino e aprendizagem. Aluno: É a base para compreensão e

			assimilação dos conteúdos (0,6)
		<i>Fase 2: A avaliação é um instrumento norteador do trabalho do professor, pois, é através dela que o professor poderá fazer uma autoavaliação de seu trabalho. A avaliação não serve só para aferir nota ao conhecimento do aluno, ela é uma parte importante do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o juízo de valor a ser emitido deve estar pautado na relação do professor-aluno-conteúdo. Essa relação é um elemento base para a construção da aprendizagem do aluno.</i>	Professor: Norteia o trabalho do professor. O juízo de valor deve se basear na relação do professor-aluno-conteúdo, Aluno: um elemento base para a construção da aprendizagem do aluno. (0,8)
		<i>Fase 3: Quando se trata de aprendizagem, devemos levar em conta que todos os sujeitos presentes neste processo são de suma importância, principalmente quando compreendemos que o aprendizado vai muito além da concepção de ensinar e aprender. O aprendizado se constrói na relação que o professor e o aluno constroem concomitantemente, tendo como base o conteúdo. Desta forma, quando trazemos a axiologia para a significação do aprender, valoramos uma relação que vai além de conteúdos propriamente dita, ou seja, uma relação que se alicerça na comunicação e comunhão que o professor, o conteúdo e o aluno constroem ao longo da disciplina.</i>	Professor: Aluno: É a construção e valoração da relação professor-aluno-conteúdo, fundamentada na comunicação. (1,0).

Fonte: a autora (2022).

Em relação à fase 1, P7 relata que a finalidade da avaliação para o professor é auxiliar no seu trabalho, para corrigir falhas no processo de ensino, enquanto que, para o aluno, ela serve como base para compreensão dos conteúdos.

Na fase 2, o cursista acrescenta que avaliação norteia o trabalho do professor, sendo que o juízo de valor deve se basear na relação professor-aluno-conteúdo. Já para o aluno, ela é um elemento base para a construção da aprendizagem.

Na fase 3, ele afirma que, para ambos (professor e alunos), a avaliação tem a finalidade de construção e valoração da relação professor-aluno-conteúdo, sendo fundamentada na comunicação. No entanto, Hadji (2001, p. 34) aponta as limitações dessa concepção, no cenário atual, ao ressaltar que:

[...] hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores avaliadores

deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a 'nota verdadeira' quase não tem sentido.

Complementando a afirmação de Hadji (2001), Sanmartí (2009), ressalta que o professor deve propor tarefas para que o aluno supere suas dificuldades. Por isso, as atividades devem ser devolvidas ao aluno com *feedbacks* sobre as razões dos erros praticados e, ao mesmo tempo, com destaques aos acertos que, muitas vezes, não são pontuados.

Nessa mesma perspectiva, Luckesi (2011) destaca a importância da comunicação com os alunos durante a devolução da avaliação. Para ele, o professor deve esclarecer os aspectos positivos e negativos dessa ação avaliativa, sempre evitando desmerecer o aluno e contribuindo para uma valorização da relação entre ambos.

Portanto, ao sintetizar as três fases dessa avaliação (AF) realizada junto aos sete professores participantes (P1 a P7), podemos destacar as respostas para a questão 2 (Q2 – Qual a finalidade da avaliação para o professor e para o aluno?), tomando-as como juízos de valor que foram se tornando mais complexos, conforme observamos no Quadro a seguir.

Quadro 34 – Variação axiológica nas três fases avaliativas – P1a P7AFQ2

	Valor fase 1	Valor fase 2	Valor fase 3
P1	Professor: entender o que o aluno aprendeu, orientar as práticas e tomar decisões Aluno: informar o que sabe para retomar e avançar. (0,6)	Professor: analisar seu trabalho, evidenciar suas dificuldades e facilidades Aluno: revelar o que de fato o aluno sabe ou não. Professor e aluno: estabelecer relações para que o professor possa conhecer o aluno participativo. (0,8)	Professor: sendo indutores de valores, poderá manifestar valores éticos, morais, religiosos, políticos, etc. Professor e aluno: apresentar um juízo de valor tendo como referência as relações que foram estabelecidas. (1,0)
P2	Professor: (re)organizar e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem Aluno: conscientizá-lo de suas dificuldades e potencialidades (0,6).	Professor e aluno: ajustar os processos de ensino e aprendizagem no decorrer de seu desenvolvimento. (0,7)	Professor e aluno: Ter maior envolvimento entre ambos por meio da dinâmica professor-aluno-conteúdo, para que as informações e conhecimentos aconteçam de forma positiva. (1,0).
P3	Professor: analisar o que o aluno aprendeu, se atingiu os objetivos propostos e se os instrumentos utilizados foram adequados Aluno:	Professor: promover um ensino de qualidade, avaliando o aluno a todo momento. Aluno: oportunizar uma aprendizagem satisfatória, que	Professor: desenvolver uma consciência axiológica para estabelecer a relação com o aluno e o conhecimento, Aluno: sentir-se acolhido, para que a aprendizagem faça sentido

	Se conseguiu se apropriar do conhecimento (0,6)	faça sentido para vida, por meio da relação estabelecida com o professor. (0,8)	para a sua vida. Professor e aluno: promover uma relação entre ambos e o conhecimento, sendo a nota resultado dessa relação. (1,0).
P4	Professor: Direcionar o professor para saber o que o aluno já aprendeu e o que precisa aprender. Aluno: entender o que já aprendeu. (0,5)	Professor: centrar-se na relação professor-aluno-saber, para verificar a aprendizagem do aluno e direcionar sua prática. Aluno: estabelecer uma relação positiva com o professor e se esforçar para aprender cada vez mais. (0,7)	Professor: Desenvolver o processo de ensino e aprendizagem e mudar sua prática quando necessário. Aluno: Estabelecer uma relação positiva com o professor e conhecimento. (1,0).
P5	Professor: verificar as dificuldades do aluno, planejar para que o mesmo possa aprender, avaliar seu trabalho e mudar a metodologia se necessário. Aluno: focar nos estudos e nas suas dificuldades. (0,6)	Professor: emitir um juízo de valor por meio dos critérios e objetivos pré-estabelecidos Professor e aluno: instrumento para sondar o desempenho do aluno e do professor. (0,8).	Professor e aluno: Estabelecer boa relação entre professor-aluno-conhecimento, pois, se existir valores positivos entre ambos a aprendizagem acontece com maior fluidez e de forma prazerosa. (1,0).
P6	Professor: analisar a aprendizagem do aluno, rever suas práticas e, se necessário, mudar a metodologia. Aluno: investigar e reorientar o processo de aprendizagem (0,6)	Professor: refletir sobre sua prática, retomar dificuldades e habilidades, investigar avanços e fragilidades, acolher o aluno, indicar caminhos mais satisfatório. Aluno: investigar o que sabe e o que ainda precisa aprender. (0,8)	Professor Que os objetivos propostos possam ser atingidos Professor e aluno: construir uma relação de confiança entre professor-aluno-conhecimento. (1,0)
P7	Professor: Auxiliar seu trabalho, para corrigir falhar no processo de ensino e aprendizagem. Aluno: Compreender os conteúdos apresentados. (0,6)	Professor: nortear o trabalho do professor e estabelecer um juízo de valor, baseando-se na relação professor-aluno-conteúdo. Aluno: Um elemento base para construir sua aprendizagem. (0,8)	Professor: Aluno: valorizar e construir uma relação positiva professor-aluno-conteúdo, fundamentada na comunicação. (1,0).

Fonte: a autora (2022).

Observando o quadro em questão sobre a finalidade da avaliação para o professor e para o aluno, concluímos que, a partir da fase 3, os participantes relatam que a finalidade da avaliação, para o professor, consiste em manifestar valores éticos, morais, religiosos, políticos, entre outros, desenvolver uma

consciência axiológica para estabelecer a relação com o ensino, com a aprendizagem e com o conhecimento, e mudar sua prática quando necessário; para o aluno, eles entendem que a avaliação tem como finalidade apresentar um juízo de valor, tendo como referência as relações que foram estabelecidas, a sensação de acolhimento, para que a aprendizagem faça sentido para a sua vida social, e o estabelecimento de uma relação positiva com o professor e o conhecimento.

Os participantes de nosso curso ainda afirmam que, para ambos (professor e alunos), a avaliação tem como finalidade a construção de uma relação de confiança entre professor-aluno-conteúdo, fundamentada na comunicação, para que as informações e conhecimentos aconteçam de forma positiva. Isso porque se existirem valores positivos entre ambos, a aprendizagem acontecerá com maior fluidez e de forma prazerosa, de modo que o juízo de valor (a nota) será resultado dessa relação.

Em virtude dessa inseparável relação mencionada (professor-aluno-conhecimento), e baseando-nos nas ideias de Hadji (2001), Sanmartí (2009) e Luckesi (2011, 2018), entendemos que a finalidade da avaliação consiste em uma negociação entre avaliador e avaliado, na qual ambos sofrem interferências do contexto histórico, social, cultural, político, entre outros. Isso significa considerar um fluxo axiológico em constante movimento.

A partir do Quadro 35, revelamos, por meio dos *feedbacks* dos professores participantes do curso, as respostas das análises valorativas da terceira questão (Qual a importância da avaliação (no contexto escolar) para a aprendizagem dos alunos?) nas três fases da avaliação proposta.

Quadro 35 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P1AFQ3

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Qual a importância da avaliação (no contexto escolar) para a aprendizagem dos alunos (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor

Avaliação em fases	P1	<i>Fase 1: a avaliação é de extrema importância, pois pode permitir a aprendizagem dos alunos, além de evidenciar para eles os seus avanços e os pontos de atenção, revelando ao professor a necessidade de retomada para promoção da aprendizagem efetiva do conteúdo abordado.</i>	<i>A avaliação revela ao professor a necessidade de retomar os conteúdos para promover a aprendizagem dos alunos, mostrar avanços e pontos de atenção. (0,6)</i>
		<i>Fase 2: Autores como Luckesi (2011, 2018) evidencia que ainda o que mais se pratica são exames ao invés das avaliações, e que os docentes que conhece a teoria sobre o ato avaliativo não leva os conceitos para a prática em sala de aula. Considerando esses apontamentos e outras discussões que revelam a falta de elaboração de critérios, objetivos e levando em conta que muitos professores desconhecem os conhecimentos prévios dos estudantes, ou que muitas vezes não considera esse conhecimento como válido, não contextualizando com os conceitos teóricos e que na maioria das vezes o instrumento mais utilizado são as provas que utilizam questões somente conceituais, pedindo para o aluno definir, conceituar, acaba por levar esse aluno a memorizar (o que não é errado, porém, questões só desse tipo, não estimula o aluno a pensar e a elaborar uma resposta com suas palavras), isso decorre por conta de um sistema classificatório que visa notas. Dessa forma, o aluno não se preocupa com sua aprendizagem, e sim com sua nota. Sendo assim, creio que na grande maioria das vezes não há direcionamento dos conhecimentos adquiridos no contexto escolar para a vida social, cultural, econômica e política.</i>	<i>A avaliação é um processo que ajuda o professor a melhorar sua prática, elaborar critérios e objetivos, inteirar-se sobre os conhecimentos prévios dos alunos e aplicar diferentes instrumentos avaliativos para que o aluno possa refletir sobre os conhecimentos adquiridos (0,8)</i>
		<i>Fase 3: Ao pensar nessas correntes que compõem a axiologia e levando em consideração o contexto escolar e o ato avaliativo, podemos considerar que, ao falar da axiologia objetivista estamos dizendo que o valor está no objeto a ser valorado, ao pensar na avaliação, o valor estaria na “prova”, isso implica dizer que qualquer professor ao corrigir esta prova colocará ao final da correção a mesma nota, não havendo variações, pois, o objeto “vale” aquilo. Já ao pensar na corrente subjetivista, inferimos que o valor está em quem valora e não no objeto a ser valorado, ou seja, no contexto que estamos considerando, o valor está no avaliador, no professor, no entanto, a Axiologia Relacional Pedagógica, coloca que o valor está na relação existente entre quem emitirá o juízo de valor e objeto valoroso, sendo assim, o valor não está totalmente na resposta que o aluno colocou na questão, muito menos somente ao professor que avaliou, mas sim, em uma relação que existe entre o aluno, o professor e o conteúdo e nessa relação estabelecida entre eles está preso a nota. Sendo assim, é possível considerar que a participação ou não dos alunos nas aulas, a entrega ou não das tarefas, prestar atenção ou não nas aulas irá</i>	<i>Por meio da avaliação, podemos entender a teoria da axiologia relacional pedagógica, que explica o valor da relação entre o aluno, o professor e o conhecimento, e é nessa relação que se estabelece o juízo de valor, ou seja, a nota. (1,0).</i>

		<i>interferir na nota do estudante.</i>	
--	--	---	--

Fonte: a autora (2022).

Na fase 1, ao relatar sua opinião sobre a importância da avaliação no contexto escolar para a aprendizagem dos alunos, P1 afirma que a avaliação revela os avanços e as dificuldades do aluno, bem como a necessidade de o professor retomar os conteúdos para promover a aprendizagem.

Na fase 2, ele explica que, por meio da avaliação, o professor pode melhorar sua prática, elaborar critérios e objetivos, se informar sobre os conhecimentos prévios dos alunos e aplicar diferentes instrumentos avaliativos, para que eles possam refletir sobre os conhecimentos adquiridos.

Já na fase 3, o referido participante justifica que, por meio do processo avaliativo, o professor entende a Axiologia Relacional Pedagógica, teoria que explica o valor da relação entre o aluno, o professor e o conhecimento, para determinar o juízo de valor (nota).

Vale lembrar que “[...] o juízo de valor é fruto de uma relação que se estabelece entre o sujeito que valora e o objeto valorado” (FRONDIZI, 1977 apud LUCAS, 2014, p. 94). Além do mais, os valores podem ser interpretados como um componente que revela as prioridades, as razões, a base de conduta (valorização ou desvalorização) e as causas que fundamentam as ações humanas (FRONDIZI, 1977 apud LUCAS, 2014).

Quadro 36 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P2AFQ3

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Qual a importância da avaliação (no contexto escolar) para a aprendizagem dos alunos (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P2	<i>Fase 1: A avaliação é importantíssima, pois é por meio da análise constante dos “erros” e “acertos” que podemos nortear o processo de ensino.</i>	é importante porque analisa os erros e acertos do aluno para que o professor possa conduzir o processo de ensino. (0,5)
		<i>Fase 2: Os conhecimentos adquiridos no contexto escolar devem e precisam ser úteis na vida prática do aluno. Acredito que a educação, assim como o processo</i>	A avaliação é útil para a transformação

		<i>avaliativo deve estar a serviço da transformação social para que o aluno possa buscar e viver numa sociedade mais justa, igualitária e fraterna.</i>	social do aluno, em busca de uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna. (0,8)
		<i>Fase 3: Educar é mobilizar valores e esses valores devem pautar as interações humanas para que tenhamos uma vida social “saudável” tornando a sociedade mais ética, que prevaleça o respeito mútuo, a justiça e a igualdade de oportunidades. No contexto educacional e na avaliação, o aluno, de forma subjetiva pode colocar suas ideias, pensamentos, opiniões. DE forma objetiva o aluno pode repetir, reproduzir, sem colocar seu ponto de vista. Assim, os professores têm papel relevante na orientação e formação de valores de seus alunos, pois podem motivar, estimular, induzir de forma que percebam o quão importante os valores são para uma vida em sociedade.</i>	Por meio do processo avaliativo, os professores podem estimular os alunos, mobilizar valores para que tenham uma vida ética, prevalecendo o respeito mútuo (1,0).

Fonte: a autora (2022).

Na fase 1, P2 justifica a importância da avaliação com o fato de que, por meio dela, o professor pode analisar os erros e acertos do aluno para conduzir o processo de ensino. Nesse sentido, entendemos que lidar com o erro nem sempre é algo fácil para o professor, porém, ele é útil para que o aluno possa investigar, entender e aperfeiçoar sua regulação, como afirma Sanmartí (2009).

Na fase 2, o cursista assegura a utilidade da avaliação para a transformação social do aluno em busca de uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna.

Na fase 3, ele esclarece que, por meio do processo avaliativo, os professores podem estimular os alunos e mobilizar valores, para que eles tenham uma vida ética, prevalecendo o respeito mútuo. Nesse sentido, é importante destacar que os valores praticados pelos professores interferem na sua prática pedagógica que, por meio de suas escolhas, podem organizar e conduzir sua atividade profissional (TARDIF, 2012, *apud* LUCAS, 2014).

Quadro 37 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P3AFQ3

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Qual a importância da avaliação (no contexto escolar) para a aprendizagem dos alunos (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valoriza	Juízo de valor	Valor

Avaliação em fases	P3	<i>Fase 1: A avaliação da aprendizagem serve para verificar os avanços do aluno no decorrer do ano letivo; analisar a proposta de ensino do professor e orientar na elaboração do planejamento.</i>	A avaliação serve para o professor verificar os avanços do aluno, analisar a proposta de ensino e elaborar o planejamento (0,5)
		<i>Fase 2: Quando nós professores propormos um processo de ensino e aprendizagem que esteja inserindo nossos alunos em seu meio social, estaremos oferecendo instrumentos de avaliação adequados para definir estratégias e ações que contribuirão para uma avaliação inclusiva, acolhedora e democrática.</i>	Definir ações que contribuirão para uma avaliação inclusiva, acolhedora e democrática. (0,8)
		<i>Fase 3: A axiologia objetivista diz que o valor são qualidades pertencentes às coisas, os valores encontram-se fora da consciência das pessoas. Seria a transmissão de conteúdos. A axiologia subjetivista diz que os valores são qualidades que o sujeito (pessoa) atribui às coisas, ações e acontecimentos. Aqui, a concentração está no sujeito e não no objeto. Dependendo do contexto social, familiar e do ambiente, é que se elabora os conhecimentos. Dessa forma, essas duas correntes devem se unir no processo de ensino e aprendizagem para que o professor possa acompanhar o desenvolvimento do seu aluno e ajudá-lo a reelaborar os conteúdos que foram trabalhados com ele no contexto escolar. O ensino deve transformar o homem e essa transformação deve promover a reflexão teórica sobre os valores para cultivar na vida e no processo educativo escolar. Essa reflexão teórica deve ser transferida para as situações sociais do nosso aluno.</i>	A avaliação promove a reflexão teórica sobre os valores a serem cultivados na vida e no processo educativo. (1,0)

Fonte: a autora (2022).

Ao manifestar seu ponto de vista na fase 1, P3 diz que a avaliação é importante para que o professor possa verificar os avanços do aluno, refletir sobre o processo de ensino e analisar o seu planejamento. Diante disso, resgatamos as reflexões que Gauthier (2013, p. 241) teve a respeito do estudo de Ibrophy (1983):

O planejamento da gestão da classe começa não somente com o trabalho de preparação, antes do início do ano letivo, mas também com o estabelecimento e a comunicação de regras, de procedimentos, de relações e de expectativas diante dos alunos, assim que o ano se inicia.

Na fase 2, P3 acrescenta que, por meio do processo avaliativo, o professor é capaz de definir ações que contribuirão para uma avaliação mais

inclusiva, acolhedora e democrática. Portanto, é preciso entender que:

[...] a disposição de acolher está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação. O avaliador é o adulto da relação de avaliação, por isso ele deve possuir a disposição de acolher. [...] Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída. (LUCKESI, 2000, p. 1).

Na fase 3, o referido participante defende que a avaliação promove a reflexão teórica sobre os valores a serem cultivados na vida e no processo educativo, os quais devem ser transferidos para as situações sociais do aluno.

É importante salientar que, se os professores almejam conduzir a prática educativa a serviço da coletividade social, essa prática deve ser produtiva e eficaz, ou seja, deve oportunizar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam. Dessa forma, todos terão a oportunidade de conquistar o seu lugar na vida social de forma justa, equilibrada e em situação de igualdade (LUCKESI, 2018).

Quadro 38 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P4AFQ3

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Qual a importância da avaliação (no contexto escolar) para a aprendizagem dos alunos (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P4	<i>Fase 1: Avaliar é importante, pois é um processo contínuo que ajuda o professor a saber se está atingindo ou não seu aluno, realizando as intervenções necessárias.</i>	A avaliação ajuda o professor no processo de aprendizagem, para realizar as intervenções necessárias. (0,5)
		<i>Fase 2: A aprendizagem do aluno precisa fazer sentido para ele, não somente no ambiente escolar, mas no seu contexto social também. Essa verificação será possível por meio do processo avaliativo.</i>	A aprendizagem do aluno precisa fazer sentido para ele no ambiente escolar e no contexto social (0,7)
		<i>Fase 3: Avaliar é emitir um juízo de valor, somos carregados de valores e ao avaliar não nos separamos deles. Os valores de cada professor influenciam na sua prática. O valor atribuído a cada aluno depende da relação que se estabelece entre esse aluno, o professor e o conhecimento. Portanto, o processo de avaliação em fases possibilita ao docente valorar a cada etapa</i>	possibilita ao docente valorar a cada etapa concluída, esperando que a aprendizagem se objective

		<i>concluída, esperando que a aprendizagem se objective conforme o que foi planejado.</i>	conforme o que foi planejado. (1,0).
--	--	---	---

Fonte: a autora (2022).

Na fase 1, P4 comenta que a avaliação ajuda o professor a saber se está atingindo ou não a aprendizagem do aluno para realizar as intervenções necessárias. Nesse contexto, o professor deve ajustar as determinações metodológicas à sua área de estudo, ter uma visão da sua dimensão, como também dos aspectos a serem levados em consideração e os recursos para coleta de informações (LUCKESI, 2018).

Na fase 2, o participante esclarece que a aprendizagem do aluno precisa fazer sentido para ele no ambiente escolar e no contexto social.

Na fase 3, ele defende que a avaliação possibilita ao docente valorar a cada etapa concluída, para que a aprendizagem se concretize conforme o que foi planejado. De fato, um dos procedimentos avaliativos que permite valorar a cada etapa concluída é a avaliação em fases, pois, segundo De Lange (1999), ela oferece ao aluno a oportunidade de uma reflexão a cada fase, podendo analisar e superar suas dificuldades e retomar a atividade avaliativa.

Além do mais, Hadji (2001) aponta que a avaliação pode ter uma função prognóstica, ou seja, pode detectar certas características do aluno e fazer um balanço de seus pontos fortes e fracos – ao mesmo tempo em que pode incentivar situações dialógicas entre professor e aluno.

Quadro 39 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P5AFQ3

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Qual a importância da avaliação (no contexto escolar) para a aprendizagem dos alunos (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P5	<i>Fase 1: A avaliação é importante para que o aluno e o professor avaliem o que não está dando certo e, a partir disso, realizarem as alterações necessárias, tanto na estratégia de ensino, como na estratégia de aprendizagem.</i>	Professor e aluno podem avaliar suas dificuldades, fazer alterações na estratégia de ensino e de aprendizagem. (0,6)
		<i>Fase 2: A avaliação não é apenas um instrumento de prova escrita, mas sim, qualquer atividade</i>	A avaliação auxilia no

		<i>desenvolvida pelo aluno a partir da explicação do conteúdo feito pelo professor. Além do aspecto cognitivo, a avaliação também auxilia no desenvolvimento de diferentes aspectos da vida do aluno, por isso, é importante realizar atividades como: trabalhos em grupo ou em dupla, simulações, resoluções de problemas, sempre inserindo um contexto histórico, social ou cultural.</i>	desenvolvimento cognitivo, no contexto histórico, social, cultural, político, cognitivo, do aluno. (0,8)
		<i>Fase 3: Na axiologia objetivista, inserida no contexto da avaliação pedagógica, se entende que o valor está na avaliação e não no sujeito que valora, ou seja, o valor é atribuído a partir da resposta que foi dada pelo aluno acreditando que qualquer outro professor que corrigisse aquela resposta atribuiria a mesma nota. Já na axiologia subjetivista, acredita-se que o valor está na consciência do sujeito que valora, ou seja, se vários professores corrigissem uma mesma questão, eles atribuiriam notas diferentes, juízos de valores diferentes para ela, mesmo seguindo os mesmos critérios avaliativos. Assim, por meio da axiologia relacional pedagógica, podemos entender que o valor do processo avaliativo (nota) deve se estabelecer por meio da relação entre professor-aluno e conhecimento.</i>	o valor do processo avaliativo (nota) se estabelece por meio da relação entre professor-aluno e conhecimento. (1,0).

Fonte: a autora (2022).

Na fase 1, podemos observar que P5 salienta a importância da avaliação ao afirmar que tanto o professor quanto o aluno podem avaliar suas dificuldades, e fazer alterações em suas estratégias de ensino e de aprendizagem, respectivamente. Entretanto, segundo nossas bases teóricas, isso depende em boa parte “[...] da qualidade da avaliação-regulação realizada ao longo dos processos de ensino e aprendizagem” (SANMARTÍ, 2009, p. 15).

Na fase 2, P5 estende seu comentário, argumentando que, além do desenvolvimento cognitivo, a avaliação auxilia no desenvolvimento de diferentes aspectos da vida do aluno, como no contexto histórico-social-cultural-político, entre outros.

Na fase 3, ele acrescenta ao seu argumento a ideia de que o valor final do processo avaliativo (nota) se estabelece por meio da relação entre professor-aluno e conhecimento. Desse ponto de vista, é preciso entender que a “nota” só terá sentido se realmente considerar o comportamento cognitivo desejado do aluno, pois a avaliação é uma operação de verificação, de conexão entre o existente e o que se espera do aluno. (HADJI, 2001).

Quadro 40 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P6AFQ3

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta) Qual a importância da avaliação (no contexto escolar) para a aprendizagem dos alunos (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P6	<i>Fase 1: Entendo a avaliação como de extrema necessidade para aprendizagem do aluno, pois, é através dela que diagnosticamos as lacunas de aprendizagem e podemos retomar os conteúdos não apreendidos no processo de ensino. A avaliação deve estar sempre a serviço da aprendizagem.</i>	Através da avaliação o professor faz o diagnóstico do processo de aprendizagem para retomar os conteúdos não apreendidos (0,5)
		<i>Fase 2: A avaliação leva em frente uma ação que foi planejada para direcionar os conhecimentos do aluno. Se o conhecimento e a avaliação tem significado para o aluno, sua participação ativa na vida social, cultural econômica e política acontece naturalmente e transcende os muros da escola. Entretanto, não pode haver submissão, mas sim, liberdade.</i>	A avaliação leva em frente uma ação que foi planejada para direcionar os conhecimentos do aluno, (0,8)
		<i>Fase 3: A axiologia, assume para nós um sentido teórico-prático, ou seja, ensinamos implícita e explicitamente por meio de escolhas valorativas, o que inclui pensar que aprendemos desse modo. Levamos valores e sentimentos para sala de aula, não ensinamos somente o conteúdo. O professor não exerce seu papel de forma neutra. Os autores que foram apresentados no curso são enfáticos em dizer que os estudos axiológicos apresentam particular importância a dimensão pedagógica, que não pode ser compreendido em separado. Por isso, é importância que futuros professores entendam que sua prática não pode se limitar a dimensão teórica dos problemas científicos, haja visto que professores ensinam valores.</i>	O professor ensina conteúdos, valores e sentimentos implícita e explicitamente por meio de escolhas valorativas, o que inclui pensar que o aluno também aprende desse modo. (1,0)

Fonte: a autora (2022).

Analisando o relato de P6 na fase 1, verificamos que o cursista considera que, através da avaliação, o professor pode diagnosticar as lacunas de aprendizagem e retomar os conteúdos não apreendidos no processo de ensino.

Já na fase 2, ele amplia seu argumento, afirmando que a avaliação leva em frente uma ação que foi planejada pelo professor para direcionar os conhecimentos do aluno. De modo a complementar essa afirmação, encontramos em Sanmartí (2009) um esclarecimento sobre a necessidade da avaliação para que

o professor possa melhorar sua prática, uma vez que ela fornece informações que possibilitam julgar a qualidade do currículo utilizado, com o objetivo de aperfeiçoar a ação docente e a teoria que a ampara.

Na fase 3, P6 prossegue ajuizando que o professor ensina conteúdos, valores e sentimentos implícita e explicitamente por meio de escolhas valorativas, o que inclui pensar que o aluno também aprende desse modo.

Diante disso, consideramos pertinente retomar Tardif (2014), que afirma que o professor exerce uma atividade e interage com os alunos em um contexto, no qual estão presentes valores, sentimentos e atitudes sujeitos a interpretações e decisões. Por isso, seus discursos e comportamentos requerem a competência de agir como sujeito capaz de ensinar e alcançar uma boa atuação na prática de seu ofício.

Quadro 41 – Categorias valorativas dos professores cursistas – P7AFQ3

Estabelecimento de uma relação (por meio de uma pergunta)			
Qual a importância da avaliação (no contexto escolar) para a aprendizagem dos alunos (1,0)?			
Objeto valioso	Sujeito que valora	Juízo de valor	Valor
Avaliação em fases	P7	<i>Fase 1: A avaliação é de suma importância, pois ela norteia o trabalho do professor. Não somente para a questão da aprendizagem, mas para a análise de seu trabalho pedagógico. É através dela que se analisam os eventuais problemas e se tem tempo hábil para a correção dos mesmos. Problemas estes que devem ser superados para a plena aprendizagem de seus alunos.</i>	A avaliação norteia e analisa o trabalho pedagógico do professor. (0,6)
		<i>Fase 2: Muitas vezes, os conhecimentos adquiridos nas escolas são somente utilizados no meio acadêmico. Falta a nós professores uma intersecção para a construção de uma mescla dos conhecimentos experienciais dos alunos, com os conteúdos curriculares propostos na escola, para a sua utilização em sua vida cotidiana. Não é somente aprender por aprender, mas o aprender para se utilizar em sua vida e na construção de seu aprendizado e formação como pessoa. Assim, deve ser o processo avaliativo para o professor e para o aluno.</i>	O processo avaliativo permite que professor e aluno construam seu aprendizado e formação como pessoa. (0,8)
		<i>Fase 3: Ao meu ver, a axiologia relacional pedagógica, alinha as axiologias objetivista e subjetivista em uma única vertente quando trazidas a luz da aprendizagem, pois uma valora mais o conteúdo em si, na aprendizagem do mesmo (objetivista) e a segunda (subjetivista) trata a relação na construção deste conteúdo por parte de seus sujeitos, no caso, os professores e os alunos. A unificação das duas vertentes contempla plenamente o processo de ensino e aprendizagem, para formar a axiologia relacional pedagógica para entender que o</i>	Através da axiologia relacional pedagógica que se estabelece a relação entre professor-aluno e conhecimento

		<i>processo avaliativo determina a relação entre professor-aluno e conhecimento e atribuir um juízo com base em valores culturais, sociais, ideológicos e pessoais.</i>	para atribuição de um valor. (1,0).
--	--	---	-------------------------------------

Fonte: a autora (2022).

Na fase 1, P7 justifica que a avaliação é importante para a aprendizagem do aluno, porque ela norteia e analisa o trabalho pedagógico do professor.

Na fase 2, ele informa que o processo avaliativo permite que tanto o professor quanto o aluno construam seu aprendizado e a sua formação como pessoa.

Já na fase 3, o participante esclarece que a conciliação entre a Axiologia objetivista e subjetivista contempla o processo de ensino e de aprendizagem, para formar a Axiologia Relacional Pedagógica (ARP) e entender que o processo avaliativo determina a relação entre professor-aluno e conhecimento. Assim, o professor pode atribuir um juízo com base em valores culturais, sociais, ideológicos e pessoais, mas considerar aspectos da relação que estabelece com os alunos avaliados (coletiva e individualmente).

Vale ressaltar que a Axiologia objetiva e a Axiologia subjetiva são correntes teóricas que se completam (FRONDIZI, 1977), para entendermos a ARP (LUCAS, 2014).

Teoricamente, a organização da ARP se dá por três componentes: a) sujeito que valoriza (no nosso caso, a pesquisadora); b) objeto valoroso (representado, nesta pesquisa, pela avaliação em fases realizada pelos professores participantes do curso); c) juízo de valor (representado pela valoração atribuída às respostas dos participantes da pesquisa pela pesquisadora) (LUCAS, 2014).

Esses componentes, somados à valoração (nota) atribuída às respostas dos cursistas pela pesquisadora, estão condicionados à relação que se estabeleceu durante o curso. O valor/nota que qualificou as respostas dos professores participantes foi detectado/reconhecido/evidenciado, nesse caso, a partir da relação pesquisadora-professores cursistas, através dos conteúdos estudados e conhecimentos adquiridos.

Assim, para resumir as três fases da avaliação (AF) realizada junto aos sete professores (P1 a P7), cujos dados foram analisados, podemos concluir que as respostas para a questão 3 (Q3 – Qual a importância da avaliação (no

contexto escolar) para a aprendizagem dos alunos?) apresentaram a seguinte variação axiológica:

Quadro 42 – Variação axiológica nas três fases avaliativas – P1a P7AFQ3

	Valor fase 1	Valor fase 2	Valor fase 3
P1	A avaliação revela ao professor a retomada dos conteúdos para promover a aprendizagem dos alunos, mostrar avanços e pontos de atenção. (0,6)	Ajuda o professor a melhorar sua prática, elaborar critérios e objetivos, inteirar-se sobre os conhecimentos prévios dos alunos e aplicar diferentes instrumentos avaliativos para que o aluno reflita sobre os conhecimentos adquiridos. (0,8)	Por meio da avaliação, podemos entender a teoria da ARP, que explica o valor da relação entre o aluno, o professor e o conhecimento, para se estabelecer o juízo de valor. (1,0)
P2	Por meio da avaliação o professor analisa os erros e acertos do aluno para conduzir o processo de ensino. (0,5)	O processo avaliativo é útil para a transformação social do aluno, para viver numa sociedade mais justa, igualitária e fraterna. (0,8)	Por meio do processo avaliativo, os professores podem estimular os alunos, e mobilizar valores para que tenham uma vida melhor. (1,0)
P3	A avaliação serve para o professor verificar os avanços do aluno, refletir sobre ensino e planejamento. (0,5)	Define ações que contribuirão para uma avaliação inclusiva, acolhedora e democrática. (0,8)	Promove a reflexão teórica sobre os valores a serem cultivados na vida e no processo educativo que deverão ser transferidas para as situações sociais do aluno. (1,0)
P4	A avaliação ajuda o professor a saber se está atingindo ou não a aprendizagem do aluno para realizar as intervenções necessárias. (0,5)	A aprendizagem do aluno precisa fazer sentido para ele no ambiente escolar e no contexto social. (0,7)	Possibilita ao docente valorar a cada etapa concluída, esperando que a aprendizagem se objetive conforme o que foi planejado. (1,0)
P5	Professor e aluno podem avaliar suas dificuldades, fazer alterações na estratégia de ensino e de aprendizagem. (0,6)	A avaliação auxilia no desenvolvimento de diferentes aspectos da vida do aluno, como por exemplo no contexto histórico, social, cultural, não apenas o cognitivo. (0,8)	O valor do processo avaliativo (nota) se estabelece por meio da relação entre professor-aluno e conhecimento. (1,0)
P6	Através da avaliação o professor faz o diagnóstico do processo de aprendizagem e retoma os conteúdos não apreendidos no processo de ensino. (0,5)	Leva em frente uma ação que foi planejada para direcionar os conhecimentos do aluno. (0,8)	O professor ensina conteúdos, valores e sentimentos por meio de escolhas valorativas, o que inclui pensar que o aluno também aprende desse modo. (1,0)
P7	Norteia e analisa o trabalho pedagógico do professor. (0,6)	Permite que professor e aluno construam seu aprendizado e formação como pessoa. (0,8)	A unificação da axiologia objetivista e subjetivista forma a teoria da axiologia relacional. Nessa teoria se estabelece a relação entre professor-aluno e

			conhecimento para atribuição de um valor (nota). (1,0)
--	--	--	---

Fonte: a autora (2022).

Ao verificar os relatos dos cursistas no quadro acima, constatamos que, no contexto escolar, a importância da avaliação para a aprendizagem dos alunos consiste em entender que a unificação da Axiologia objetivista e subjetivista forma a teoria da ARP (LUCAS, 2018), para explicar o valor da relação entre o aluno-professor-conhecimento e estabelecer o juízo de valor no processo avaliativo (nota) através dessa relação. Com isso, é possível promover a reflexão teórica sobre os valores a serem cultivados na vida e no processo educativo do educando, e possibilitar ao docente a valoração de cada etapa concluída, esperando que a aprendizagem do aluno se objetive conforme o que foi planejado.

Em linhas gerais, podemos concluir que a corrente subjetivista afirma que o “valor” está no sujeito e não no objeto ou nas situações valoradas, enquanto que a corrente objetivista determina que o “valor” está no objeto ou nas coisas passíveis de valoração (LUCAS, 2014). Portanto, para a ARP, “[...] o valor tem caráter relacional e requer a presença do sujeito e do objeto para atribuição de um juízo de valor” (FRONDIZI, 1977 *apud* LUCAS, 2014, p. 40).

Assim, tendo vencido o percurso analítico dos dados, apresentamos, na próxima seção, as considerações finais da pesquisa, bem como seus possíveis desdobramentos e os limites aqui observados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou os valores relacionais de um grupo de professores que atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, mediante sua participação em um curso sobre a temática da avaliação da aprendizagem na perspectiva da Axiologia Relacional Pedagógica (ARP).

A questão de pesquisa que norteou nosso itinerário investigativo foi: *Quais valores relacionais podem ser evidenciados em um curso de formação continuada/em serviço pautado na compreensão axiológica da avaliação em fases no âmbito do Ensino Fundamental?*

Para respondê-la, elencamos como objetivo geral da investigação: investigar possíveis contribuições da Axiologia Relacional Pedagógica em uma proposta de formação continuada/em serviço de professores do Ensino Fundamental, tendo como suporte a avaliação em fases para entender o processo da avaliação da aprendizagem.

Para tanto, empreendemos uma revisão bibliográfica em publicações sobre avaliação e Axiologia aplicada ao ensino, sendo que as principais bases teóricas consultadas e utilizadas foram:

a) sobre avaliação da aprendizagem: Hadji (2001), Maria Fernandes (2002), Domingos Fernandes (2009), Sanmartí (2009), Pires e Buriasco (2011), Luckesi (2011, 2018) e Mendes (2014);

b) sobre Axiologia e sua aplicação ao ensino: Reale (1991), Patrício (1993), Ruiz (1996), Lucas (2014), Lucas e Passos (2015), Lucas, Passos e Arruda (2016) e Luckesi (2018).

Como Produto Educacional, desenvolvemos um curso sobre “avaliação da aprendizagem”, abordando conteúdos como: a finalidade e a importância da avaliação no contexto escolar, conceitos de avaliação, tipos de avaliação, critérios avaliativos, procedimentos avaliativos (tendo como foco de pesquisa o exemplar da avaliação em fases), conceito de Axiologia, Axiologia aplicada à educação, Axiologia Relacional Pedagógica e saberes docentes.

O curso foi desenvolvido junto a um grupo de dezenove professores, no ano de 2022, dos quais sete foram selecionados para que suas atividades constituíssem o *corpus* de análise da pesquisa. Essa escolha se deu por

considerarmos que suas respostas eram representativas das respostas dos demais professores participantes.

Assim, aplicando os dados textuais dos sete cursistas ao Instrumento Analítico-Axiológico de Lucas (2014), obtivemos uma evidenciação de seus juízos de valor a respeito dos vários aspectos que lhes foram questionados, tanto nos momentos iniciais, quanto intermediários e finais do curso. Analisando esse contingente valorativo, detectamos os seguintes valores relacionais a respeito da avaliação em fases e dos conhecimentos de Axiologia aplicados a sua compreensão (da avaliação em fases):

- O ato de avaliar é fundamental para o ensino e para a aprendizagem;
- É preciso repensar constantemente o processo avaliativo, superando a simples observação e avançando para o respeito e a valorização do conhecimento do aluno;
- O ato de avaliar revela a qualidade da realidade (que é a produção do aluno);
- Conhecer a qualidade da produção do aluno possibilita ao professor agir sobre ela e tomar decisões;
- O direcionamento do professor é evidente no processo avaliativo;
- A avaliação possibilita ao professor manifestar valores éticos, sociais e pedagógicos, além de desenvolver uma consciência axiológica para estabelecer uma relação positiva entre o ensino, a aprendizagem e o conhecimento;
- Para o aluno, a avaliação tem como finalidade apresentar-lhe um juízo de valor que pode ser aprimorado, segundo uma relação positiva com o professor e o conhecimento;
- Tanto para o professor quanto para o aluno, a avaliação tem como finalidade a construção de uma relação de confiança fundamentada na comunicação, sendo o juízo de valor final (nota) resultado dela;
- A Axiologia Relacional Pedagógica contribui para a compreensão de que os valores estão presentes na escola, nas salas de aula e nas avaliações, gerando a percepção, nos docentes, de que avaliar significa atribuir valor, mas que esse processo é intimamente relacional, ou seja, resulta da

corresponsabilidade constituída entre o ensino (professor) e a aprendizagem (aluno).

Portanto, concluímos que a pesquisa atingiu o seu objetivo, e que os referenciais teóricos e metodológicos adotados foram pertinentes e suficientes para a evidênciação axiológica apresentada.

Além disso, a avaliação em fases foi planejada, aplicada e analisada com os cursistas para que eles pudessem aprender sobre esse procedimento avaliativo e, também, para que fossem avaliados no âmbito do contexto dos referenciais axiológicos, o que nos possibilitou transcorrer diferentes caminhos para a atribuição de valores (notas), ou seja, diferentes juízos de valor em cada uma das fases para uma mesma questão respondida. Isso mostrou-lhes, na prática, de que forma o processo avaliativo pode ser constituído e reconstituído, sendo os valores ampliados à medida em que a relação demandada pelas fases se intensifica. O resultado é o acompanhamento da aprendizagem em perspectiva axiológica.

Por fim, os dados reafirmam que a avaliação é um processo que se dá em relação, tendo como elementos principais o professor e o aluno, sendo o professor mediador do conhecimento, e que influências valorativas decorrem de ambos os lados. Entretanto, no caso da avaliação em fases apresentada no curso e envolvida na pesquisa, ficou evidente que a compreensão axiológica dos professores sobre o processo valorativo, em cada uma das fases, se mostrou coerente, visto que a avaliação não é uma ação pontual, mas processual e relacional, pois, a cada fase, um novo valor foi evidenciado, o que é coerente com a perspectiva avaliativa adotada na pesquisa.

Como limite da pesquisa, ficou evidente ao final do curso a necessidade de que novos momentos formativos sejam realizados, para tratar detalhes da avaliação que não puderam ser abordados ao longo da proposta interventiva. Os professores reforçaram a grande demanda formativa que têm e o quanto o curso contribuiu para a sua compreensão e prática avaliativa.

Como desdobramento, essa mesma detecção de valores poderá ser realizada em novos cursos que utilizem como exemplares de outros procedimentos avaliativos, como a autoavaliação e a avaliação por pares, sendo esses nossos novos empreendimentos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**: Edição revista e ampliada. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARRUDA, Sergio de Mello; LIMA, João Paulo Camargo de; PASSOS, Marinez Meneghello. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4200/2765>. Acesso em: 07 ago. 2022.
- BIZZO, Nelio. **Metodologia do ensino de Biologia e estágio supervisionado**. São Paulo: Ática, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BOLDARINE Rosaria de Fátima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4244>. Acesso em: 07 ago. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.
- DE LANGE, J. **Mathematics, Insight and Meaning**. Utrecht: OW&OC, 1987.
- DE LANGE, J. **Framework for classroom assessment in Mathematics**. Utrecht: Freudenthal Institute, 1999.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação institucional da escola**: base teórica e construção do projeto. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRONDIZI, Risieri. **Qué son los valores?** México: Fondo de Cultura Económica, 1977.
- GAUTHIER, Clermont. **Por Uma Teoria da Pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Tradução de Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

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

HAMMOND, Linda Darling. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-247, 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303>. Acesso em: 07 ago. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLIEBARD, Herbert M. Os Princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 23-35, 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/2.pdf>. Acesso em 17/03/2021.

LISBÔA, Eliana Santana; SANTOS ROSA, Selma dos; ROSA, Valdir. Avaliação por pares no Ensino Superior: análise das percepções dos alunos de Licenciatura sobre a adoção dessa prática. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, Braga, 2019. **Anais [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2019. p. 78-84.

LUCAS, Lucken Bueno. **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. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/LUCAS-Lucken-Bueno-1.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

LUCAS, Lucken Bueno; PASSOS, Marinez Meneghello. Filosofia dos valores: uma compreensão histórico-epistemológica da ciência axiológica. **Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)**, Caxias do Sul, v. 20, p. 123-160, 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3200>. Acesso em: 27 jan. 2021.

LUCAS, Lucken Bueno; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sérgio de Mello. Saberes Docentes e Axiologia: os valores no processo de formação inicial de professores. **Conjectura: Filosofia e Educação (USC)**, Caxias do Sul, v. 21, p. 514-537, 2016. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4287>. Acesso em: 28 jan. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** [S. l.], [s. n.], 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: Componente do Ato Pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação: Questões Epistemológicas e Práticas**. 6. ed. Salvador: Cortez, 2018.

LÜDKE, Menga. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de. (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

MENDES, Marcele Tavares. **Utilização da Prova em fases como recurso para aprendizagem em aulas de Cálculo**. 2014. 277 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/MENDES-Marcele-Tavares.pdf.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MENDES, Marcelle Tavares; BURIASCO, Regina Luiza Corio de. O dinamismo de uma prova escrita em fases: um estudo com alunos de Cálculo Diferencial e Integral. **Bolema**, Rio Claro, v. 32, n. 61, p. 653-672, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/V4HV4HrWGqcPb68bFMLjnRG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3838>. Acesso em: 20 maio 2020.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2021.

PADILHA, Rodrigo Tomaz. **Uso das rubricas na autoavaliação e na avaliação por pares: contribuições e desafios**. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23627>. Acesso em: 07 ago. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Gestão em Foco**. Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/webconferencia/web_27_04_avalicao_final.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

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

PIRES, Magna Natalia Marin; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. **Prova em fases: uma oportunidade para aprender**. *In*: SEMINÁRIO SOBRE INCIDÊNCIA DE

POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM REDES ESCOLARES - SIPERE, 1., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: UFPR, 2011. p. 146-155.

REALE, Miguel. Invariantes axiológicas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 131-144, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a08.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

RUIZ, Juana Manjón. La axiología y su relación con la educación. **Revista de Ciências da Educação**, 1996. Disponível em: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/12/art_13.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para Aprender**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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
 Campus Cornélio Procópio.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Este é um convite especial para você participar voluntariamente da pesquisa intitulada: “Axiologia Relacional Pedagógica como Fundamento para a Avaliação em Fases”. Por favor, leia com atenção as informações do presente termo antes de decidir por sua participação ou não na pesquisa. No caso de dúvidas, entre em contato diretamente com a pesquisadora responsável, Prof^a Márcia Batista:

Endereço: Avenida Minas Gerais, nº 176, Apartamento: nº 64 – Edifício Morada do Sol
 Cornélio Procópio – PR. CEP: 86300-000
 Fone (43) 98434-7793
 E-mail: marciabatistaleo@gmail.com

OBJETIVO E BENEFÍCIOS DA PESQUISA

Pretendemos, com esta pesquisa, investigar possíveis contribuições do referencial da Axiologia Relacional Pedagógica, ou seja, uma teoria que estuda os valores que as pessoas atribuem às coisas ou objetos e situações, em uma proposta de formação continuada/em serviço de professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, voltada à temática da avaliação da aprendizagem escolar, tomando como exemplar de abordagem a avaliação em fases.

Por meio de entrevistas/questionários e atividades que serão propostas ao longo de um curso de formação continuada/em serviço, pretendemos compreender as dificuldades que os professores encontram ao avaliar seus alunos e ao atribuir juízos de valor às atividades que propõem aos seus estudantes, cotidianamente, bem como apresentar estratégias que favoreçam processo de avaliação escolar, levando-se em consideração as experiências e o ponto de vista dos docentes participantes.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Sua participação é muito importante nesta pesquisa que se efetivará a partir de um curso formativo que abordará a avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da teoria dos valores. Ao longo do curso, serão realizadas entrevistas/questionários com os docentes participantes que versarão sobre sua compreensão da avaliação da aprendizagem, com evidenciação de suas práticas

avaliativas e dificuldades nesse processo.

Os questionários serão transcritos, bem como as entrevistas, que além de transcritas serão audiogravadas para análise de seu conteúdo. Além disso, as atividades escritas propostas aos cursistas, no decorrer do curso, também serão objetos de nossa análise.

Assumimos o compromisso ético de não fornecer a estranhos suas atividades ou a gravação/transcrição de suas entrevistas/questionários.

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os participantes envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

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

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas à pesquisa são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada (nome fictício), para que sua identidade não seja divulgada. A pesquisadora garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você pode fazer todas as perguntas que julgar necessárias durante e após o estudo. Caso tenha alguma denúncia de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética (CEP/UENP, Rod. BR 369, Km 54, Bandeirantes-PR, CEP 86360-000, Caixa Postal 261, Fone (43)3542-8056, e-mail: cep@uenp.edu.br), funcionamento de segunda a sexta-feira das 7h30min às 12h e das 13h30min às 17h.

É assegurado ao participante a procura de indenização caso a pesquisa lhes cause algum dano.

Diante do exposto eu, _____ **RG**
nº _____, li e concordo em participar da pesquisa em questão.

Cornélio Procópio/PR, _____ de março de 2022.

Pesquisadora

Participante da Pesquisa

Obs.: Os participantes receberão uma via original deste termo, assinada pela pesquisadora. A primeira página deve estar rubricada tanto ela quanto pelos(as) participantes.



APÊNDICE B – AVALIAÇÃO EM FASES

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

Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE),

Campus de Cornélio Procopio.



Nome do(a) professor(a): _____
 Email Particular: _____
 Escola/Colégio que atua: _____
 Outros: _____
 Fone: _____

AVALIAÇÃO EM FASES

Prezado(a) cursista! Esta avaliação será realizada em quatro fases. A ideia é que haja uma ampla compreensão dos conceitos que serão abordados.

Obs: sua resposta deve ser feita sempre com letras em cor **PRETA** e eu farei sempre os *feedbacks* em cor **AZUL**.

ATENÇÃO! POR FAVOR, NÃO ALTERE O QUE JÁ ESCREVEU, FAÇA SUA NOVA RESPOSTA ABAIXO DO MEU FEEDBACK.

ATIVIDADE	DATA	NOTA
1ª Fase		
1º <i>Feedback</i>		
2ª Fase		
2º <i>Feedback</i>		
3ª Fase		
3º <i>Feedback</i>		
4ª Fase		
4º <i>Feedback</i>		

QUESTÕES

- 1 – Como você define a avaliação da aprendizagem (1,0)?
- 2 – Qual a finalidade da avaliação para o professor e para o aluno (1,0)?
- 3 – Qual a importância da avaliação (no contexto escolar) para a aprendizagem dos alunos (1,0)?