



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

AVALIAÇÃO E AXIOLOGIA: OS VALORES IMPLÍCITOS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

EVALUATION AND AXIOLOGY: THE IMPLIED VALUES OF ELEMENTARY EDUCATION TEACHERS - FINAL YEARS

Elizabete Rodrigues Fernandes Alexandre¹

Ana Carolina de Moraes Correia²

Lucken Bueno Lucas³

Simone Luccas⁴

Resumo

Este artigo tem como objetivo de estudo analisar o ato de avaliar como processo de construção de aprendizagens. Ao observar a forma como os processos avaliativos estão sendo utilizados no âmbito educacional, fica evidente a importância de que haja pesquisas que possam orientar os professores no estabelecimento de intencionalidades avaliativas e a aplicação de instrumentos avaliativos que visam estimular o desenvolvimento de aprendizagens efetivas de uma maneira formativa. Para que mudanças possam acontecer, é necessário que os professores saibam o real significado de avaliar e conheçam a variedade de instrumentos avaliativos para que possam aplicar em sua prática docente. Vale ressaltar que o estabelecimento de intencionalidades avaliativas está diretamente ligado a aplicação de juízos de valor por meio de preceitos axiológicos. Esta pesquisa foi realizada com professores de diferentes componentes curriculares da Rede Estadual de Ensino. Para a coleta de

¹ Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procópio.

² Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procópio.

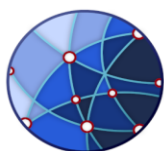
³ Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procópio. Bolsista de Produtividade do CNPq.

⁴ Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procópio.

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 653-680, 2024

ISSN: 2526-9542



III CONIEN
Congresso Internacional de Ensino
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE

DE 4 A 6 DE SETEMBRO
BRAGA - PORTUGAL



dados, foi utilizado um questionário com sete (7) questões, das quais foram analisadas neste estudo. Os dados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva. Os resultados revelam que os professores ainda elegem a “prova” como o instrumento de maior uso no ambiente escolar e que a avaliação dos conteúdos factuais e conceituais imperam na valoração destes profissionais. Também foi possível evidenciar que os professores cuja intencionalidade era avaliar os conteúdos procedimentais, estavam avaliando conteúdos matemáticos. Em adição, os dados expuseram o fato de que os professores não manifestaram intencionalidade nem avaliaram os conteúdos atitudinais em suas atividades avaliativas.

Palavras chave: Avaliação Educacional; Axiologia; Axiologia Relacional Pedagógica; Ensino; Docência.

Abstract

This article aims to analyze the act of evaluating as a process of building learning. When observing the way in which evaluation processes are being used in the educational context, the importance of research that can guide teachers in establishing evaluation intentions and the application of evaluation instruments that aim to stimulate the development of effective learning in a way becomes clear formative. For changes to happen, teachers need to know the real meaning of evaluating and know the variety of evaluation instruments that they can apply in their teaching practice. It is worth highlighting that the establishment of evaluative intentions is directly linked to the application of value judgments through axiological precepts. This research was carried out with teachers from different curricular components of the State Education Network. For data collection, a questionnaire with seven (7) questions was used, which were analyzed in this study. The data were analyzed using Discursive Textual Analysis. The results reveal that teachers still choose the “test” as the instrument most used in the school environment and that the evaluation of factual and conceptual content prevails in the valuation of these professionals. It was also possible to demonstrate that teachers whose intention was to evaluate procedural content were evaluating mathematical content. In addition, the data exposed the fact that teachers did not express intentionality nor evaluate attitudinal content in their assessment activities.

Keywords: Educational Assessment; Axiology; Pedagogical Relational Axiology; Teaching; Teaching.

Introdução

A avaliação educacional tem sido alvo de pesquisas e discussões dado a sua importância no processo de ensino e de aprendizagem. Há algumas décadas, pesquisadores trabalham no esforço de desvincular o termo avaliar de classificar como uma forma de melhorar a qualidade da avaliação aplicada aos estudantes.

Avaliar não se limita mais apenas a diagnosticar, determinar ou medir a aprendizagem do aluno, ela exige estudos mais aprofundados, voltados para a forma como o indivíduo aprende, o aluno reconhecer-se como sujeito de sua avaliação e de

sua aprendizagem, exigindo um ser mais ativo e co-responsável pelo processo que antes era delegado apenas ao professor.

Contudo, estes estudos ainda têm se limitado às pesquisas, uma vez que nas escolas a prática recorrente é a avaliação como classificação do aluno, algo que acrescenta em nada no avanço de sua aprendizagem, tampouco, informa qualitativamente ao professor sobre as aprendizagens do estudante. Alguns autores chamam a atenção para esta questão, apontando-a como um problema a ser superado. Mesmo nas licenciaturas, a avaliação não é abordada como uma aliada dos processos de ensino e de aprendizagem, de modo que se torna emergente cursos de extensão, principalmente, ligados a programas de Pós-Graduação, que deem suporte teórico-metodológico aos professores para o desenvolvimento de uma prática avaliativa mais relevante à formação do aluno e significativa aos processos de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, entende-se a necessidade da compreensão dos professores de aspectos importantes ligados à avaliação. A axiologia, teoria dos valores, contribui significativamente ao oferecer dados substanciais para o entendimento de como a avaliação é elaborada, por meio de que critérios ela é corrigida, tendo implícito valores daquele que avalia, isto é, o professor. Dito de outro modo, quais são os valores que subjazem o professor quando ele prepara uma avaliação ou quando ele procede na correção? O que ele avalia? Que critérios utiliza na correção? Uma análise detalhada pode explicitar que há inúmeros valores que podem influenciar o professor, tanto no ato de avaliar, quanto no de corrigir.

Este trabalho emerge do desenvolvimento de pesquisas referentes às avaliações de natureza formativa como a tipologia de Avaliação Como, Para e Da Aprendizagem, pesquisada há mais de duas décadas. Essa tipologia é pouco conhecida entre os professores que atuam na Educação Básica, posto que há poucos estudos que demonstram resultados de sua prática em sala de aula, sendo um campo fecundo para estudos e pesquisas em prol do reconhecimento de suas contribuições para a prática de uma avaliação mais efetiva voltada aos processos de ensino e de aprendizagem e, principalmente, para a formação de um indivíduo mais ativo e autônomo em suas aprendizagens.

Imbuído a essa tipologia, encontra-se a Axiologia Pedagógica Relacional (ARP) (Lucas, 2014), cujos estudos contribuem para compreender os valores

atribuídos pelos sujeitos avaliadores às aprendizagens dos alunos, de modo que o processo avaliativo possa ser percebido de forma mais clara por todos os envolvidos.

Neste sentido, espera-se, com este trabalho, esboçar as contribuições da avaliação educacional para os processos de ensino e de aprendizagem e também investigar de que forma a ARP revela com clareza as ações deste processo.

Aporte teórico

O ato de avaliar, quando empregado de forma adequada, não deve ficar restrito às medições de rendimento e desempenho escolar apresentado pelos alunos em suas avaliações. Por isso, é importante que os professores tenham um propósito avaliativo em mente para que esse processo possa promover momentos de aprendizagem efetiva, o desenvolvimento dos alunos de forma integral e auxiliar professores na definição dos próximos passos do trabalho docente.

Ao utilizar abordagens reflexivas em práticas avaliativas, nas quais o objetivo é o desenvolvimento de aprendizagens, é importante que os professores busquem nos registros escritos os indícios de aprendizagens presentes no instrumento avaliativo, e que esses registros possam guiá-los na busca de melhorias no processo de ensino.

Partindo desse viés de que a elaboração e utilização de um instrumento avaliativo deve ter um propósito maior que a classificação dos alunos por meio de notas, uma nova tipologia foi proposta por pesquisadores canadenses, entre eles, Lorna Earl e Steven Katz.

Por meio da Aporia Consulting, em colaboração com a Equipe de avaliação do Protocolo para Colaboração em Educação (Western and Northern Canadian - WNCPE) (2007), desenvolveram um documento, em inícios dos anos 2000, que discute uma nova tipologia de avaliação. Os estudiosos apresentaram três tipos: a Avaliação como Aprendizagem (AcA), a Avaliação para Aprendizagem (ApA) e a Avaliação da Aprendizagem (AdA). É importante salientar que cada tipologia envolve uma intencionalidade avaliativa no âmbito escolar, descrevendo a forma em que cada uma pode ser utilizada na promoção de aprendizagens efetivas.

Neste trabalho, abordaremos os tipos de avaliação como e para aprendizagem, foco de nossas pesquisas, tendo em vista a relevância que elas possuem ao serem abordadas junto aos processos de ensino e de aprendizagem.

Conceito de Avaliação

O ato de avaliar faz parte de inúmeras situações presentes no cotidiano de todo ser humano, seja de forma individualizada ou coletiva. Normalmente, atribuímos juízo de valor a situações baseadas em nossas vivências e percepções que, de certa forma, direcionam nossas ações e tomada de decisões. Tais fatores que permeiam as experiências de vida acabam influenciando o estabelecimento de valores nas avaliações.

No contexto escolar, as avaliações são aplicadas com o intuito de desenvolver diferentes habilidades, coleta de informações acerca da aprendizagem e das possíveis dificuldades dos alunos e reorientação do trabalho pedagógico. Neste sentido, os instrumentos avaliativos precisam ser elaborados com o intuito de buscar informações acerca das possíveis aprendizagens, para que os professores possam analisar os resultados, fornecer os *feedbacks* aos alunos e reorientar o seu processo de ensino.

Nos processos avaliativos, busca-se sempre uma aproximação com imparcialidade, para que seja considerado o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e culturais baseadas nas vivências dos alunos. Neste sentido, os professores devem estar sempre em busca de procedimentos e instrumentos avaliativos que indiquem da melhor forma possível indícios de aprendizagens. A escolha dos instrumentos avaliativos a serem utilizados é responsabilidade do professor, afinal é ele que define a intencionalidade avaliativa. Os registros (escritos ou orais) nas avaliações, evidências de aprendizagens ou possíveis dificuldades atuam como ponto de partida para que o professor possa (re)organizar seu trabalho docente.

Neste sentido, a avaliação é encarada como “acto de regulação das aprendizagens” (Santos, 2002, p. 1), entendendo regulação da aprendizagem como todo ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua diretamente para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem (Santos, 2002). No tocante, compreende-se que o uso de determinadas tipologias e procedimentos torna-se mais adequado diante dos propósitos assumidos pelo docente.

Estudos realizados por Earl (2003) apresentam uma nova tipologia que, centrada mais na interatividade do aluno, propõe uma divisão de responsabilidades

no ato de avaliar, isto é, o aluno é corresponsável por sua avaliação, pois, além do professor, ele também analisa as suas aprendizagens. A autora expõe três tipos: a Avaliação como Aprendizagem (AcA), Avaliação para Aprendizagem (ApA) e a Avaliação da Aprendizagem (AdA).

A partir de suas pesquisas Earl (2003) representou em uma pirâmide de base quadrangular cuja base de maior área e volume representa o quanto a AdA é utilizada no âmbito educacional, seguida de uma utilização menor da ApA e, por fim, no topo, com uma utilização bem pequena, a AcA. Desse modo, a frequência com que tradicionalmente esses procedimentos são empregados nas salas de aula é evidenciada por meio desta forma geométrica. No entanto, a pesquisadora propõe uma reconfiguração desta pirâmide, invertendo a posição dos procedimentos que se encontram na base e no topo por entender que a AcA é o procedimento que necessita estar em mais evidência na escola (Figura 1).

Figura 1 - Pirâmide de avaliação reconfigurada



Fonte: Earl (2013, p. 32) adaptado pelos autores

A AdA é entendida como a avaliação cujos resultados expressos por meio de notas são tornados públicos e servem como certificado de proficiência, destinados à comunidade escolar. Esse procedimento avaliativo, como evidenciado por Earl (2003), é o que se encontra mais presente nas salas de aula, muitas vezes sendo utilizado de forma exclusiva e preponderante. Assim, é importante salientar que a AdA, quando utilizada em momentos finais dos processos de ensino e de aprendizagem, após a utilização de outros procedimentos (AcA e ApA), como meio para certificar a aprendizagem é muito bem-vinda no cenário educacional.

Já a ApA possibilita que o professor colete uma variedade de informações e reorienta seu trabalho pedagógico, assim como oportuniza aos alunos uma conscientização da evolução de sua aprendizagem, a partir de *feedbacks* fornecidos pelos professores. Por se tratar de uma tipologia que sugere mudanças no processo avaliativo, é importante que os professores tenham conhecimento e saibam aplicar seus instrumentos avaliativos de forma a sair daquela abordagem avaliativa tradicional e seguindo para uma aplicação alternativa na qual o aluno passa a se sentir parte do seu próprio processo de aprendizagem.

Os professores, na perspectiva da ApA, devem “zelar pela aprendizagem dos alunos” (LDB, 1996), e serem mediadores no processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que os alunos necessitam de *feedback* constante para desenvolver “autonomia e competências” (Manitoba, 2006, p.47), já que as informações sobre os resultados servem de guia, tanto para o professor, ao planejar suas estratégias de ensino, quanto ao aluno, na busca por compreender o que ainda precisa aprender.

Os instrumentos avaliativos estruturados por meio da ApA, devem ser elaborados para identificar os indícios de aprendizagens no decorrer de todo o processo de ensino. Dessa forma, os professores conseguem ter uma visão mais ampla acerca do que foi aprendido, quais foram as dificuldades de compreensão apresentadas durante o trajeto e de que maneira esse professor poderá recalculá-lo seu processo de ensino com o intuito de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Por isso, é necessário destacar a importância de que os professores tenham conhecimento e façam a aplicação de processos avaliativos como um meio que investigue de fato o que os alunos já aprenderam e em quais pontos precisam retomar, sanando as defasagens ou dificuldades com base nas informações coletadas.

A AcA, conforme estudos de Earl (2003), é a tipologia que deveria estar na base da pirâmide avaliativa, ou seja, é o procedimento que deveria estar mais presente nas salas de aula devido ao fato de colocar o aluno no centro do ato avaliativo, sendo este participante ativo no processo de avaliação, pois dá ênfase na avaliação como um processo de aprendizagem metacognitivo, destacando a autoavaliação.

Ao sobrepujar o uso da AcA, é necessário que se tenha em mente uma aprendizagem como “um processo ativo de reestruturação cognitiva que ocorre

quando os indivíduos interagem com novas ideias”⁵ (Earl, 2006, p. 41, tradução nossa). Ao desenvolver a AcA em sala de aula, torna-se importante o estímulo a atitudes mais autônomas dos estudantes, que resultem em comportamentos que decorram na formação de “[...] avaliadores críticos que dão sentido às informações, as relacionam com o conhecimento anterior e as utilizam para novas aprendizagens”⁶ (Earl, 2006, p. 41, tradução nossa).

A AcA é a tipologia que vai ao encontro da formação a que se pretende para o indivíduo que frequenta a Educação Básica. Isto pode ser observado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), em que apresenta por toda a sua extensão, a clara intenção de formar indivíduos críticos e autônomos. No capítulo 5 do documento, ao tratar do Ensino Médio no Contexto da Educação Básica, o texto enfatiza que para formar os jovens

[...] como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. (Brasil, 2017, p. 463).

Ainda para ressaltar o destaque dado à formação autônoma do sujeito, observa-se também na seção da Área de Linguagens e suas Tecnologias que o documento observa que “[...] é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo” (Brasil, 2017, 483).

Por fim, reafirma-se que a avaliação é uma importante aliada dos processos de ensino e de aprendizagem, sobretudo, quando utilizada a tipologia, os procedimentos e os critérios adequados aos objetivos a que se pretende atingir. No tocante às avaliações AcA e ApA, é inegável que elas podem contribuir muito além do que fornece uma simples classificação do educando, elas podem informar sobre as aprendizagens não só dos alunos, como também do professor.

Procedimentos avaliativos

⁵ No original: “[...] an active process of cognitive restructuring that occurs when individuals interact with new ideas”.

⁶ No original: “[...] critical assessors who make sense of information, relate it to prior knowledge, and use it for new learning”.

Ao longo de toda a trajetória escolar, os alunos vivenciam diversos momentos nos quais estão sendo avaliados. Para que esses momentos de avaliações aconteçam, os professores fazem uso de diferentes estratégias com o intuito de identificar todos os indícios do que de fato seus alunos compreenderam e quais as possíveis dificuldades apresentadas. Dentre essas estratégias, os professores podem utilizar instrumentos avaliativos com diferentes objetivos, como avaliações orais, trabalhos em grupo, seminários e as provas escritas com questões abertas/fechadas, entre outros.

Os procedimentos avaliativos, no âmbito educacional, vêm sendo muito discutidos por pesquisadores, pois é por meio das avaliações que os professores conseguem identificar sucessos e possíveis defasagens no processo de seu ensino e de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, diferentes procedimentos passam a ser utilizados como, por exemplo, a Avaliação em Fases (Conceição, 2022), a Avaliação pelos Pares (Hypólito, 2019) e a Autoavaliação (Leite, 2020).

O ato de avaliar vai muito além da aplicação de uma prova escrita, mesmo que contenha questões abertas e fechadas. Avaliar o desempenho dos alunos não é uma tarefa fácil, por isso é preciso que os professores utilizem procedimentos e instrumentos avaliativos que facilitem a coleta de informações e possam evidenciar os indícios de aprendizagem apresentados por seus alunos.

A constante busca por melhorias nos processos avaliativos aplicados nas instituições escolares, evidencia a preocupação dos professores na definição dos procedimentos e dos instrumentos avaliativos com base nos objetivos de aprendizagens que se pretende alcançar. Em adição, também são pré-estabelecidos critérios avaliativos específicos para cada ação avaliativa.

O processo avaliativo está presente na rotina escolar e deve ser utilizado como um componente importante no processo de ensino, no desenvolvimento da aprendizagem e no registro dos resultados, permitindo que os professores possam refletir sobre sua prática docente e buscar por diferentes propostas que tragam melhorias nas dificuldades dos alunos que foram identificadas. Nesse contexto, fica evidente que um procedimento avaliativo proporciona momentos de *feedback* entre professores e alunos, visando a avanços no processo de aprendizagem, por meio de procedimentos e instrumentos que valorizem as diferentes formas de aprender, sempre levando em consideração o contexto em que este aluno está inserido.

A avaliação, como recurso importante nos processos de ensino e de aprendizagem, precisa ser utilizada em diferentes momentos do trabalho pedagógico. Inicialmente, sua aplicação tem como objetivo a identificação dos conhecimentos prévios que os alunos possuem promovendo assim a sondagem dos conhecimentos. Baseado nessa avaliação diagnóstica é que o professor dará continuidade em seu trabalho buscando um melhor caminho para sanar as dificuldades encontradas e desenvolver novos conhecimentos.

Após traçar essa rota de ensino, o professor fará uso de procedimentos avaliativos durante todo o processo de ensino que visem a identificação e levantamento de informações a respeito de como e o quê seus alunos estão aprendendo, bem como, quais dificuldades ainda persistem nesse trajeto, atento a possíveis redirecionamentos de sua prática, sempre que houver necessidade.

Por fim, após todo processo de ensino e quando os resultados das avaliações indicam indícios de compreensão do conhecimento trabalhado, pode ser utilizada uma avaliação da aprendizagem dos alunos para verificar, num momento final de todo processo, com o intuito de indicar o que foi aprendido para o estabelecimento de uma nota e visando uma aprovação.

Vale destacar a importância do desenvolvimento de pesquisas voltadas ao campo avaliativo, evidenciando que uma avaliação não deve ser utilizada apenas como instrumento de autoridade, para promover a classificação de alunos ou determinação de notas para uma aprovação ou retenção. Mas sim como forma de estabelecimento de diálogos entre professores e alunos, com foco na melhoria do desenvolvimento cognitivo e das aprendizagens efetivas.

Os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais

A avaliação é um processo importante para a promoção da aprendizagem, contudo essa perspectiva não é facilmente compreendida pelos professores e praticada nas escolas. Se temos o ensejo de uma formação integral como finalidade do ensino e, por conseguinte, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo e não somente as cognitivas, neste sentido, muitos pressupostos da avaliação mudam (Zabala, 1998).

É perceptível que os parâmetros para a Educação nacional baseiam-se na formação integral do sujeito, algo que deverá estar de fato inserido no currículo e nas

práticas docentes. Atualmente, o principal documento da educação no Brasil - a BNCC - salienta inúmeras vezes a formação integral do estudante. Em sua apresentação, o documento já enfatiza que o mesmo “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (Brasil, 2017, p. 7). Neste viés, a avaliação necessita caminhar com os objetivos de formação do sujeito, contribuindo de fato para esta formação.

Quando reitera-se uma modificação na perspectiva do ato de avaliar, entende-se que

[...] os conteúdos de aprendizagem a serem avaliados não serão unicamente conteúdos associados às necessidades dos caminhos para a universidade. Será necessário, também, levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social. Uma opção desta natureza implica uma mudança radical na maneira de conceber a avaliação, posto que o ponto de vista já não é seletivo, já não consiste em ir separando os que não podem superar distintos obstáculos, mas oferecer a cada um dos meninos e meninas a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas suas capacidades (Zabala, 1998, p. 197).

Também na BNCC são enfatizadas questões que dizem respeito à formação do sujeito para além do ensino de conteúdos, ampliando-o para as questões afetivas e emocionais do educando. Neste sentido, percebe-se que uma das delegações da escola torna-se a abordagem dos conteúdos atitudinais.

Zabala (1998) discorre que escolas centradas quase que exclusivamente nos conteúdos conceituais, especialmente os factuais, de conhecimento enciclopédico, limita os instrumentos avaliativos habitualmente utilizados às provas escritas, isto é, quando o professor implicitamente carrega valores atribuídos a conceitos, privilegia muito mais a avaliação escrita, buscando apenas fatos, conhecimentos enciclopédicos.

Dizemos que uma avaliação é factual quando sua centralidade reside na busca pelos conhecimentos sobre fatos, como a descrição de um acontecimento ou a relação das obras mais importantes de determinado autor. Neste caso, “é evidente que queremos que este conhecimento seja significativo, que não seja uma simples verbalização mecânica e, portanto, que a enumeração dos fatos não implique um

desconhecimento dos conceitos associados a cada um deles” (Zabala, 1998, p. 202). Uma aprendizagem relevante de fatos implica na associação dos fatos aos conceitos que possibilitem transformar esse conhecimento em instrumento para concepção e interpretação das situações ou fenômenos que explicam (Zabala, 1998).

A avaliação dos conteúdos conceituais, por sua vez, busca investigar conceitos. No entanto, não é tão simples quanto parece. De acordo com Zabala (1998, p. 205):

As atividades que podem garantir um melhor conhecimento do que cada aluno compreende implicam a observação do uso de cada um dos conceitos em diversas situações e nos casos em que o menino ou menina os utilizam em suas explicações espontâneas. Assim, pois, a observação do uso dos conceitos em trabalhos de equipe, debates, exposições e sobretudo diálogos será a melhor fonte de informação do verdadeiro domínio do termo e o meio mais adequado para poder oferecer a ajuda de que cada aluno precisa.

O autor chama a atenção para o fato de que, por inúmeras razões, o ideal pode não ocorrer e o uso da prova escrita pode se tornar recorrente, no entanto, suas limitações devem ser observadas de modo a elaborá-la, tentando superar estas deficiências.

Além dos conteúdos conceituais, com os fatos e conceitos, há os conteúdos procedimentais que implicam saber fazer e “o conhecimento sobre o domínio deste saber fazer só pode ser verificado em situações de aplicação destes conteúdos” (Zabala, 1998, p. 207). Neste sentido, o que constitui sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio ao transferi-lo para a prática. Não é o conhecimento que se tem de um artigo de opinião, e sim em como escrever um artigo de opinião, ou ainda o que é uma pesquisa, mas saber fazer uma pesquisa.

Há que se ponderar a respeito da utilização demasiada dos conteúdos procedimentais desarticulado dos demais (conceituais, factuais e atitudinais), ou seja, é preciso que os alunos saibam fazer determinados procedimentos, mas compreendam por que estão fazendo, quais implicações desses procedimentos no contexto de suas aprendizagens e da sociedade atual.

A avaliação dos conteúdos atitudinais tem em sua essência a complexidade de ação devido à tradição escolar em menosprezar estes conteúdos e reduzir a avaliação a uma função sancionadora, expressada quantitativamente, fato que

provoca a ilusão de se acreditar no rigor de suas afirmações porque são matematizáveis. Assim, entende-se que

O problema da avaliação dos conteúdos atitudinais não está na dificuldade de expressão do conhecimento que os meninos e as meninas têm, mas na dificuldade de aquisição deste conhecimento. Para saber de que realmente os alunos precisam e o que valorizam e, principalmente, quais são suas atitudes, é necessário que na classe e na escola surjam suficientes situações “conflitantes” que permitam a *observação do comportamento* de cada um dos meninos e meninas (Zabala, 1998, p. 208).

Há a necessidade, portanto, de observação de conflitos e de problemas interpessoais; de estímulo da capacidade de atuação dos alunos e de exposição autonomamente de suas opiniões pessoais; de exposição dos alunos a situações complexas, para que, assim, possa-se observar os avanços e as dificuldades de progresso de cada aluno nos conteúdos atitudinais, bem como avaliar a necessidade de oferecer ajudas educativas (Zabala, 1998).

No cotidiano escolar, é possível observar que, na prática docente, cada professor intrinsecamente valora com preponderância um ou mais destes tipos de conteúdos sistematizados por Zabala e que, dificilmente, valorize, de fato, os conteúdos atitudinais.

A Axiologia e os processos avaliativos

A Axiologia faz parte do ramo de pesquisas que estuda os valores e como os seres humanos empregam juízo de valores nas diversas situações que fazem parte de sua vida.

Em um processo avaliativo, preceitos axiológicos exercem um importante papel, pois é por meio da determinação de valores que os professores passam a estabelecer quais são suas intencionalidades avaliativas. Essas intenções avaliativas é que refletirão quais foram os juízos de valor estabelecidos pelo professor no momento da escolha de um procedimento avaliativo e de elaboração do seu instrumento. Por este motivo, o momento de estabelecimento das rubricas avaliativas é importante, afinal, esses valores acabam seguindo critérios com base nas vivências e crenças particulares dos professores.

No dicionário filosófico de Abbagnano (2007), a Axiologia é instituída como a “teoria dos valores”. Este conceito passou a ser aplicado à Educação, partindo do pressuposto de que há uma influência dos valores em diferentes aspectos dos processos de ensino e de aprendizagem (Lucas, 2014; Lucas, Passos e Arruda, 2015; Manso *et al.*, 2011; Patrício, 1993; Ruiz, 1996).

De acordo com Lucas, Passos e Arruda (2016), Ruíz (1996) entende que aspirar a prática educativa sem referenciais axiológicos de base significa ignorar a capacidade de formar cidadãos sensíveis às constantes mudanças, preparados para a vida em sociedade e capacitados para deliberar sobre temas complexos, isto é, com vistas à formação integral humana.

Neste viés, a Axiologia e a Avaliação caminham paralelamente, uma vez que ambas podem contribuir significativamente para os processos de ensino e de aprendizagem, com um sucessivo ancoramento, isto é, a Axiologia fornece suporte para a Avaliação se apresentar mais qualitativa e, respectivamente, a Avaliação contribui nas aprendizagens dos discentes.

Lucas (2014) traz uma nova vertente axiológica voltada para fins educacionais, à qual denomina Axiologia Relacional Pedagógica (ARP). A ARP é formada por meio da união das perspectivas objetivistas e subjetivistas dos valores. A perspectiva objetivista está relacionada à aplicação de um juízo de valor sem levar em consideração a opinião de quem valora; já a perspectiva subjetivista está voltada a uma determinação de valor com base na opinião de quem está atribuindo esse valor.

Esses componentes que envolvem o ato de valorar trazem relação com o nó borromeano, encontrado no brasão da família Borromeu. Os três círculos entrelaçados representam os valores da unidade e da colaboração, nessa aliança tripla, a ruptura de um dos anéis pode liberar os outros, não permitindo sequer a formação de um par. Fundamentado neste conceito Lucas (2014) desenvolve um sistema valorativo no qual os valores relacionais são identificados a partir do entrelaçamento entre o sujeito que emite o juízo de valor, os valores possíveis e o elemento sob juízo de valor.

Pesquisas que envolvem a Axiologia nas discussões em que relacionam a construção de valores no âmbito educacional, contribuem para uma análise detalhada dos juízos de valores que são empregados no momento da escolha de um procedimento ou de construção de um instrumento avaliativo e que permeiam todo processo de avaliação, com o intuito de desenvolvimento de aprendizagens efetivas.

Considerando esse contexto, os professores podem fazer uso de valores pessoais em sua prática docente, pelo simples fato de fazer parte de suas tomadas de decisões. Com o passar do tempo, esses valores pessoais se tornam amalgamados a seu trabalho pedagógico e são esses valores que vão orientar suas ações. Com base nessa perspectiva, Tardif (2012) nos traz indícios de como as experiências de vida podem interferir na valoração empregada nas atividades de sala de aula, pois o professor

[...] se baseia em sua 'experiência vivida' como fonte viva de sentido a partir do qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor faz julgamentos profissionais. (Tardif, 2012, p. 211).

Portanto, é preciso ressaltar que a atribuição de valores não é um ato desconexo da relação entre professor/aluno e o juízo de valor empregado pelo professor aos registros dos alunos está conectada a existência dessa relação.

Encaminhamentos metodológicos

O contexto da pesquisa deu-se em escolas estaduais que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental de duas cidades vizinhas de pequeno porte, localizadas ao norte do Estado do Paraná; as instituições a que estes professores atendem contam com a média de 150 (cento e cinquenta) alunos matriculados.

Participaram do estudo dez (10) professores que fazem parte tanto do quadro efetivo, quanto do Processo Seletivo Simplificado (PSS) da rede de ensino estadual. Dos pesquisados, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tomando o devido conhecimento sobre a pesquisa.

O estudo em questão se classifica como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, com os dados analisados segundo o aporte teórico da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2016), que a denomina como uma metodologia de etapas detalhadas e objetivos claros, uma vez que visa, inicialmente, à desmontagem dos textos e análises nos mínimos detalhes para a produção dos resultados e discussões finais. Ao término da pesquisa, pretende-se compreender e reconstruir conhecimentos existentes sobre a temática pesquisada.

A ATD parte da análise do *corpus*, constituído pelos dados coletados no estudo, a partir do qual são definidas as unidades de análise que, por sua vez, compõem as categorias (Moraes, 2003). Neste estudo, a composição das categorias deu-se *a priori* e as unidades de análise *à posteriori*, em uma organização mista.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário com sete (7) questões abertas, cujas respostas foram analisadas neste artigo. O questionário foi enviado pelo formulário *Google Forms*, via aplicativo *Whatsapp* no mês de março do ano de 2024. De acordo com Gil (2002, p.125), um questionário envolve um “conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”, com o objetivo de se obter informações para a análise de determinada temática, no caso deste estudo, sobre a Avaliação Educacional.

Assim, as sete questões cujas respostas foram analisadas neste artigo são: 1) Há quanto tempo você atua em sala de aula?; 2) Qual componente curricular você leciona?; 3) Qual instrumento avaliativo (por exemplo, prova, trabalho em grupo, seminário, pesquisa) você mais utiliza em suas aulas?; 4) Você avalia os alunos em quais momentos, ou seja, após o término de um conteúdo ou em outros momentos?; 5) Com que frequência você utiliza a avaliação escrita, ou seja, “prova em suas aulas (1 vez ao mês, 2 vezes no mês, 3 vezes no bimestre)?; 6) Escreva um conteúdo que você tenha dado recentemente e escreva também 3 questões que você colocou em sua avaliação escrita sobre este conteúdo.; 7) O que você buscou compreender sobre a aprendizagem do aluno com estas questões?.

Por fim, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, isto é, os 10 (dez) professores, os mesmos foram codificados de P1 a P10. As questões também foram codificadas por Q1 a Q7 e os excertos foram transcritos na íntegra, sem correções gramaticais e ortográficas.

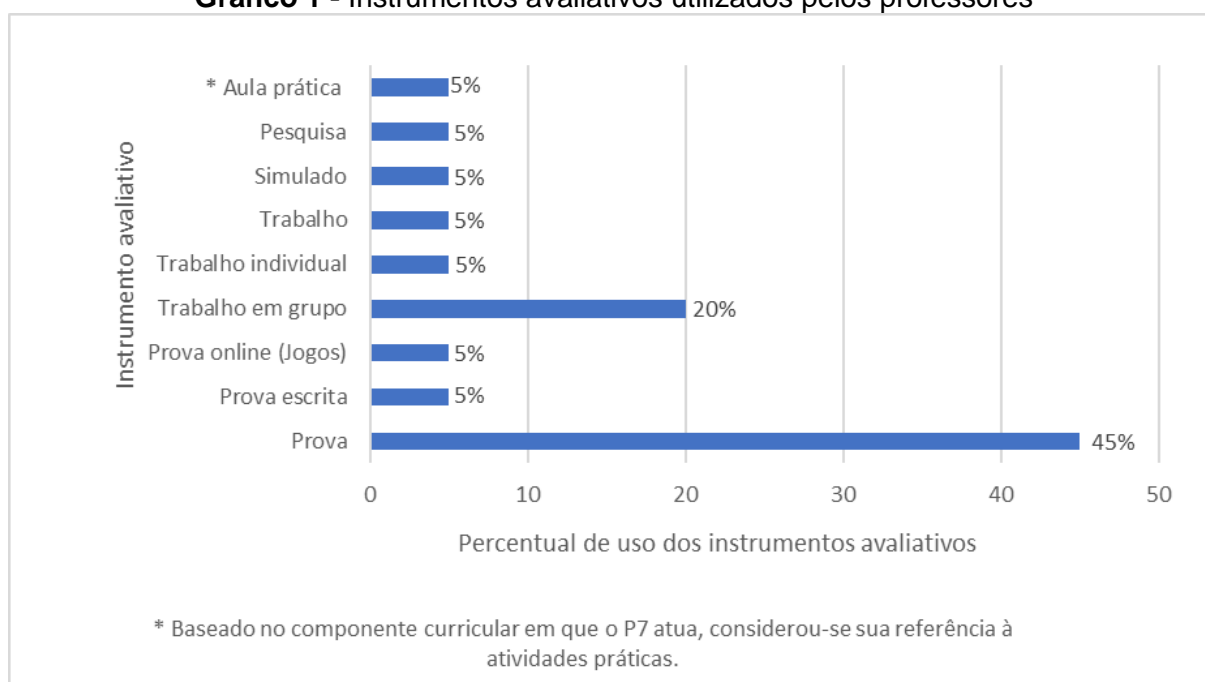
Resultados e Discussão

Os professores participantes da pesquisa atuam nos componentes curriculares de matemática, geografia, língua inglesa, língua portuguesa, ciências, educação financeira e história e, um dos pesquisados respondeu com a Modalidade de ensino Educação Especial, contudo, suas respostas foram analisadas, uma vez que versaram sobre os conteúdos de matemática que o mesmo aborda com os alunos em Sala de Recursos.

Para a análise e interpretação do *corpus* da pesquisa, foram definidas 3 (três) categorias, a saber: Frequência com que avalia os alunos, Natureza das questões e Intencionalidade do professor ao elaborar a questão.

Na primeira categoria, o intuito era observar a frequência com que os professores avaliam seus alunos, tendo em vista os diferentes procedimentos, instrumentos e atividades avaliativas que podem ser utilizadas. Segundo as respostas apresentadas pelos professores, alguns instrumentos são mais recorrentes que outros, como “provas” e trabalhos em grupo. A Q3 buscou compreender quais são os instrumentos mais utilizados pelos professores para avaliar a aprendizagem de seus alunos, os resultados encontram-se ilustrados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores

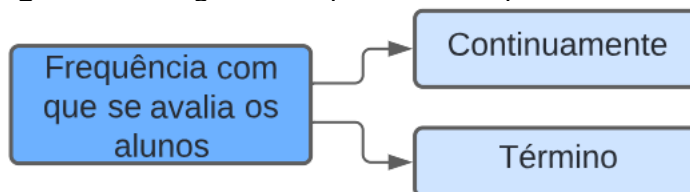


Fonte: Dados da pesquisa

Como pode ser constatado no Gráfico 1, o instrumento avaliativo que ainda é mais utilizado nas escolas é a prova escrita, que ocupa 45% dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores. De acordo com Zabala (1998), se as denominadas provas são bem elaboradas, permitirão saber se os alunos são capazes de relacionar e utilizar os conceitos em algumas situações muito determinadas. Por outro lado, “não contribuirão com dados suficientes sobre o grau de aprendizagem e dificuldades de compreensão que cada aluno tem, o que nos impedirá de dispor de pistas sobre o tipo de ajuda a proporcionar” ((Zabala, 1998, p. 206).

Em análise à Q4, emergiram duas unidades de análise: “Continuamente” e “Término”. A primeira abrange os professores que relataram aplicar avaliação continuamente e, a segunda, refere-se aos professores que indicaram que as aplicações de avaliação são realizadas ao término do processo de ensino. Na Figura 2, é possível observar essas unidades de análise.

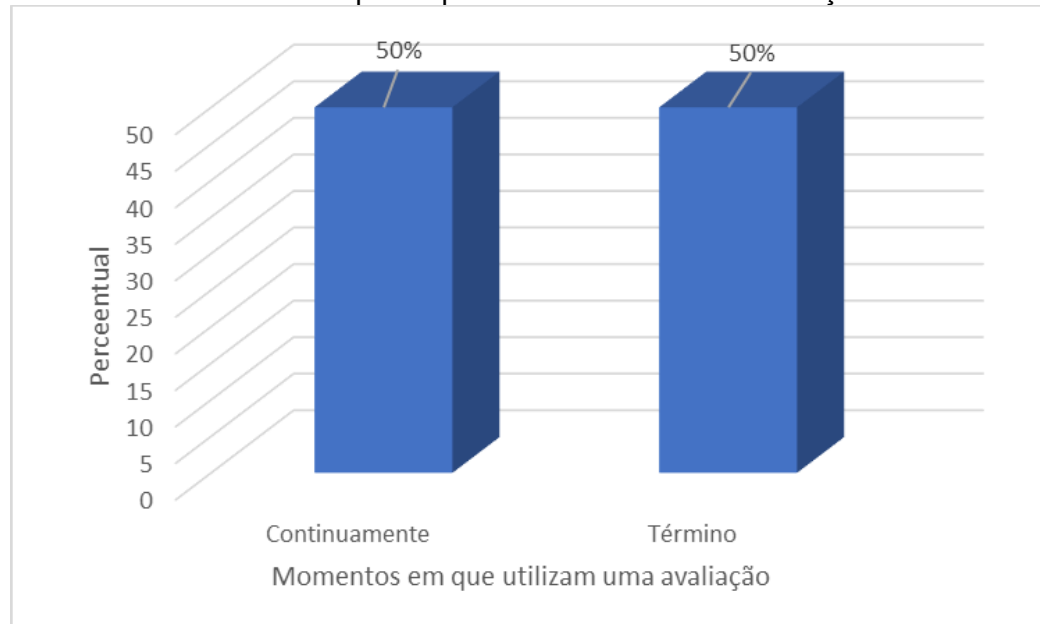
Figura 2 - Categoria “Frequência com que se avalia os alunos”



Fonte: Dados da pesquisa

Nesta categoria, houve uma paridade entre as respostas, notando-se que 50% dos professores realizam suas avaliações continuamente, ou seja, ao longo de todo o período de ensino; e os demais 50% afirmaram que realizam suas avaliações apenas ao término do estudo de um conteúdo. O Gráfico 2 traz o demonstrativo visual.

Gráfico 2 - Momentos em que os professores realizam a avaliação com os alunos

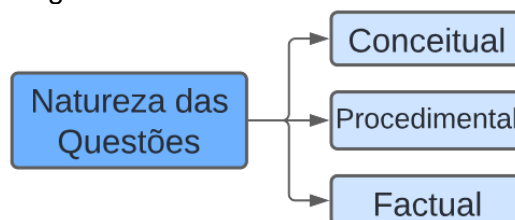


Fonte: Dados da pesquisa

Da Categoria “Natureza das Questões”, emergiram 3 (três) unidades de análise, a saber: Factual, Conceitual e Procedimental. Sendo que foram analisados o

conteúdo e as questões que os professores responderam na Q6. A segunda Categoria e suas unidades de análise podem ser observadas na Figura 3.

Figura 3 - Categoria Natureza das Questões e suas unidades de análise



Fonte: Dados da pesquisa

Algumas respostas foram alocadas em duas unidades de análise, uma vez que algumas questões dadas pelos professores enquadram-se em factual e conceitual, ou conceitual e procedimental (Quadro 1).

Quadro 1 - Questões que se enquadram em duas unidades de análise

Professor	Questão	C. Factual	C. Conceitual	C. Procedimental
P2	Quais foram os países que disputaram a Guerra Fria? O que o levantamento do muro de Berlim significou para esse conflito?	X	X	
P1	Carla está fazendo regime para diminuir sua massa corporal, que inicialmente era 60 kg. No primeiro mês, ela diminuiu sua massa corporal em 5 kg, no segundo, aumentou em 2 kg e, no terceiro mês, diminuiu 7kg. A fração que representa a razão entre a massa final e a massa inicial de Carla, antes de iniciar o regime, é:		X	X
P6	3) Se o número atômico do elemento Hidrogênio (H) eh 1, portanto qual eh o número de prótons?		X	X

Fonte: Dados da pesquisa

As questões dadas pelo P2 enquadram-se nas unidades de análise “Factual” e “Conceitual” porque exigem do aluno que ele conheça um dado específico do acontecimento histórico estudado em uma questão e, na outra, o aluno precisa saber explicar o que o levantamento do Muro de Berlim significou para o conflito, isto é, precisa saber um conceito.

A questão elaborada pelo P1 propõe uma Resolução de Problemas e exige do educando que ele tenha o conceito das operações matemáticas e também que

conheça a forma de resolução, isto é, inclui o saber fazer, o procedimento. O mesmo ocorre com o P6 que, ao elaborar a questão na avaliação, exige do aluno o conceito e a resolução de uma fórmula para se chegar ao resultado pretendido, explorando os conteúdos conceituais e procedimentais, conforme Zabala (1998).

Nesta Categoria, os conteúdos que são mais abordados nas avaliações escritas são os Conteúdos Factuais e os Conteúdos Conceituais. De 10 professores, 6 utilizaram em suas avaliações o conteúdo Factual; o conteúdo Conceitual foi abordado por 8 professores. Para Zabala (1998), se em uma prova escrita, relativamente simples, é bastante eficaz para determinar o conhecimento que se tem de um fato, sua confiabilidade é muito mais escassa quando o que temos que determinar e avaliar é o grau de aprendizagem dos conteúdos conceituais. No conteúdo Factual, uma simples pergunta é o suficiente para obter o que o aluno sabe sobre o assunto. Por outro lado, no conteúdo Conceitual, as atividades que podem garantir um melhor conhecimento do que cada aluno compreende “implicam a observação do uso de cada um dos conceitos em diversas situações e nos casos em que o menino ou menina os utilizam em suas explicações espontâneas” (Zabala, 1998, p. 205). O Quadro 2 expõe alguns exemplos de questões que abordam os conteúdos Factuais e Conceituais.

Quadro 2 - Questões com uso dos conteúdos Factuais e Conceituais

Conteúdo Factual	Conteúdo Conceitual
Quais órgãos fazem parte do sistema digestório? (P7Q6)	Para um jogo de multiplicação, a professora Carolina organizou 5 grupos na sala de aula com 3 alunos cada um. Para cada aluno do grupo, entregou 10 tampinhas. Marque a alternativa correta: a) A professora entregou 50 tampinhas para cada grupo. b) Cada grupo ficou com 15 tampinhas. c) A professora entregou para a turma toda, 150 tampinhas. d) Cada grupo ficou com 8 tampinhas. (P4Q6)
Relacione a proposta iluminista ao seu criador, através de fontes e análise de imagens e documentos [...] (P9Q6)	(ENEM - 2015) As exportações de soja no Brasil totalizaram 4,129 milhões em toneladas no mês de julho de 2012 e registraram um aumento em relação ao mês de julho de 2011, embora tenha havido uma baixa em relação ao mês de maio de 2012 A quantidade, em quilogramas, de soja exportada pelo Brasil no mês de julho de 2012 foi de? (P5Q6)
observar a figura de um carro e responder a posição da roda da frente (P8Q6)	de as coordenadas de cada ponto cartesiano (P8Q6)

Fonte: Dados da pesquisa

A unidade de análise “Procedimental” inclui as respostas, cujas questões dadas pelos professores apresentam o foco nos Conteúdos Procedimentais (Zabala, 1998). Nestas questões, o que se espera do aluno é o saber fazer e, para tanto, o professor deve elaborar “atividades abertas, feitas em aula, que permitam um trabalho de atenção por parte dos professores e a observação sistemática de como cada um dos alunos transfere o conteúdo para a prática” (Zabala, 1998, p. 207).

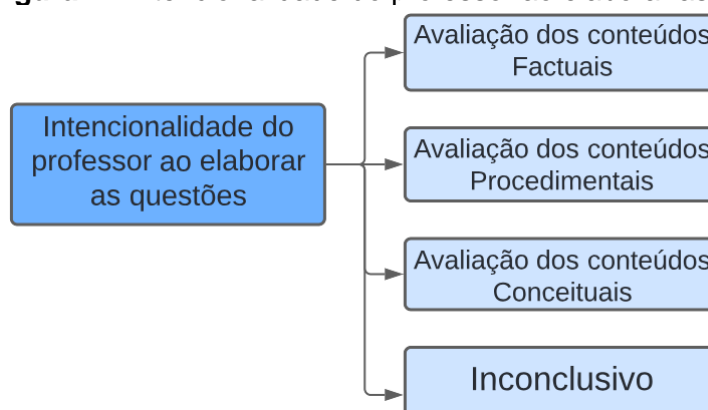
Das questões apresentadas pelos professores (22 questões), apenas 4 requeriam o conteúdo procedimental, algo que nos chama atenção, uma vez que o uso deste tipo de conteúdo implica o aluno em proatividade, em constante envolvimento com a prática do conteúdo, se não, em pleno desenvolvimento de sua autonomia.

Ainda nesta categoria, não foi possível analisar as respostas dos professores P3 e P10 por não terem apresentado as suas questões abordadas nas provas.

Na terceira Categoria elencada neste estudo, “Intencionalidade do professor ao elaborar a questão”, buscou-se compreender os critérios estabelecidos pelos professores ao elaborar e selecionar as questões presentes na prova.

Assim, em nossas análises, almejamos compreender quais valores estão implícitos no professor ao avaliar o aluno por meio da avaliação escrita. Nesta compreensão, cabe indagar: a) em determinado conteúdo, como a Guerra Fria ou Operações Matemáticas com números naturais, o que os professores, de fato, valorizam?; b) ao elaborar sua avaliação escrita, com suas questões, o professor tem de antemão critérios, ou seja, ele tem em mente o que é importante que o aluno saiba sobre aquele conteúdo?

Guiados por essas perguntas, esta Categoria apresentou 4 (quatro) unidades de análises, a citar: “Avaliação do Conteúdo Factual”, “Avaliação do Conteúdo Conceitual”, “Avaliação do Conteúdo Procedimental” e “Inconclusivo”. A Figura 4 ilustra esta Categoria e suas unidades de análise.

Figura 4 - Intencionalidade do professor ao elaborar as questões.

Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com as respostas dadas pelos professores, observamos se sua intencionalidade ao elaborar as questões das “provas” condiz com as questões elaboradas.

Tendo em vista que algumas respostas demonstraram falta de concisão com o que fora perguntado, como em “busquei compreender qual foi a aprendizagem dos alunos a partir das aulas sobre o conteúdo” (P2Q7) e “se ele aprendeu” (P3Q7) foi necessário o estabelecimento da unidade de análise “Inconclusivo”, pois apresentou uma dissonância em estabelecer com exatidão o que se estava avaliando na aprendizagem do aluno efetivamente. Nesta situação, encontram-se 4 das 10 respostas analisadas. No tocante, pode-se subentender que, em algumas situações, os professores podem elaborar as suas atividades avaliativas e não terem nem mesmo para si quais são as intenções e os critérios avaliativos de tal atividade previamente, quiçá para o aluno.

Nesta categoria, das respostas que foram, efetivamente, possíveis de fazer uma análise, todas apresentaram, mediante a intencionalidade do professor, pelo menos um dos conteúdos exigidos nas questões. O Quadro 3 explicita estas informações.

Quadro 3 - Questões elaboradas e suas intencionalidades

Questão	Conteúdo avaliado	Intencionalidade	Conteúdo valorado
2) Carla acompanhou sua mãe ao supermercado. Neste dia havia uma promoção de certa marca de refrigerante onde as garrafas de 1,5 litros custavam R\$ 7,00. Clarice calculou a razão entre o valor (em reais) cobrado e a capacidade (em litros) de cada garrafa. E o resultado foi: (P1Q6)	CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL	A interpretação e a resolução do cálculo (P1Q7)	PROCEDIMENTAL
1) A escola que Karina estuda funciona em dois períodos. No período da manhã há 429 estudantes e à tarde há 567 estudantes. Todos os estudantes da escola foram convidados para um passeio ao zoológico. No dia da viagem faltaram 270 alunos. Sabendo disso, marque a alternativa incorreta: A escola possui 996 estudantes. b) Foram ao passeio 726 estudantes. c) Foram ao passeio 270 estudantes. d) 270 estudantes não foram ao passeio. (P4Q6)	CONCEITUAL E PROCEDIMENTAL	Com esse descritor D04 - Efetuar cálculos que envolvam operações com números naturais, busquei fazer uma sondagem para ter uma visão completa de cada aluno e suas dificuldades. (P4Q7)	PROCEDIMENTAL
2- de as coordenadas de cada ponto cartesiano (P8Q6)	FACTUAL E CONCEITUAL	Se aluno aprendeu sobre os pares ordenados e, os eixos, origem do sistema cartesiano	CONCEITUAL

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 3 apresenta algumas questões elaboradas pelos professores com a intenção de obter a aprendizagem dos alunos referentes ao que fora trabalhado em sala e a intencionalidade que eles tinham antecipadamente ao elaborar as questões. Além disso, observamos o conteúdo avaliado, referente às questões e, o conteúdo valorado, referente à intencionalidade. Nestas duas colunas, respectivamente,

podemos observar que, apesar do conteúdo avaliado voltar-se para dois tipos de conteúdo, na intencionalidade, o professor tinha a pretensão de valorar apenas um. O ponto de destaque é que nenhum professor diverge do conteúdo avaliado para o conteúdo valorado mediante a intencionalidade.

Outro aspecto que chamou a atenção é que todos os professores que em sua intencionalidade pretendiam avaliar os conteúdos procedimentais, estavam avaliando conteúdos matemáticos (3 professores de matemática e 1 professor da Educação Especial, avaliando a matemática com o aluno), e por conseguinte, o que está intrínseco em sua valoração é o processo, o saber realizar o cálculo.

Para Zabala (1998), a prova escrita é um meio de conhecer o grau de domínio, as dificuldades e obstáculos da aprendizagem quando se trata de algoritmos matemáticos. Por outro, por mais que o conteúdo avaliativo exija os conceitos, o professor, ao estabelecer seus critérios, valoriza mais os procedimentos. Característica própria da Axiologia, cada pessoa manifesta um sistema hierárquico diferente de valores em decorrência de sua incomensurável história de vida (Fronzizi, 1977). Assim, ao longo de sua vida acadêmica, seja como aluno ou como professor, estes professores da Área de Conhecimento da Matemática tiveram arraigados como extremamente importante aprender a fazer, ou seja, os conteúdos procedimentais.

Algo alarmante é que todos os professores pesquisados mencionaram como uma das formas de avaliar seus alunos a prova, instrumento que é mais indicado para conhecer o que os alunos sabem dos conteúdos factuais. No tocante, Zabala (1998) ratifica que o professor deve proporcionar atividades que permitam realizar a observação sistemática de cada um dos alunos. Neste sentido, implica “conhecer até que ponto sabem dialogar, debater, trabalhar em equipe, fazer uma pesquisa bibliográfica, utilizar um instrumento, se orientar no espaço, etc.” (Zabala, 1998, p. 207).

Das atividades mencionadas por Zabala (1998), apenas o trabalho em equipe foi largamente mencionado pelos professores, do contrário, a maioria cita instrumentos avaliativos que nos indicam uma tradicionalidade na ação de avaliar. Não há indícios, por exemplo, de uma prática avaliativa a favor da aprendizagem do aluno enquanto avalia, da sua participação no ato de avaliar ou do desenvolvimento da autonomia do educando (Earl, 2003).

Outro aspecto igualmente importante da pesquisa é que em nenhum momento os professores mencionaram em suas questões ou em sua intencionalidade a

avaliação dos conteúdos atitudinais, tão importante nos dias atuais. Para Zabala (1998, p. 208), isto ocorre devido a uma

[...] necessidade de quantificação, juntamente com a falta de experiências e trabalhos neste campo, faz com que, muitas vezes, se questione a necessidade de avaliar os conteúdos atitudinais pela impossibilidade de estabelecer avaliações tão “exatas” como no caso de outros tipos de conteúdos.

Para o autor, a fonte de informação para conhecer os avanços de aprendizagens dos conteúdos atitudinais será a observação sistemática de opiniões e de atuações nas atividades em grupo, nos debates, nas manifestações dentro e fora da sala de aula, passeios, distribuição de tarefas e responsabilidades, durante o recreio, nas atividades esportivas, entre outros. No entanto, mesmo o trabalho em grupo, ocupando 20% dos instrumentos avaliativos, o segundo mais utilizado pelos professores, não é mencionado em nenhum momento a avaliação das atitudes dos educandos.

Atualmente, um dos principais documentos que embasam a Educação nacional – a BNCC – orienta expressamente sobre os aspectos emocionais e afetivos, vinculados à formação de atitudes e valores nos estudantes. Neste sentido, ao conceituar as competências que devem ser desenvolvidas nos alunos, afirma que a mesma

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p. 8)

Assim, a formação de atitudes, principalmente proativas, empáticas, críticas e autônomas, passa a ser uma das funções da escola e, portanto, fazem parte dos conteúdos a serem trabalhados e avaliados pelos professores da Educação Básica brasileira.

Considerações finais

A avaliação da forma como é praticada nas escolas parece simples e uma prática rotineira, entretanto, se entendida e utilizada de modo adequado pode trazer

importantes contribuições para os processos de ensino e de aprendizagem e, sobremaneira, para a formação integral do aluno.

A avaliação que é entendida como “acto de regulação das aprendizagens” (Santos, 2002, p. 1), vai além da cotidiana aplicação de prova ou trabalho em grupo, com o simples intuito de verificação da aprendizagem do aluno, sem que este momento proporcione novas aprendizagens. Um olhar que vai além desta cultura avaliativa, prevê na avaliação um processo que envolve o aluno a compreender e observar suas aprendizagens, suas dificuldades e as possíveis atitudes para ajudar a saná-las.

A preocupação principal deste artigo envolve a avaliação como foco de nossas pesquisas, nas quais buscam compreender os processos avaliativos e a influência axiológica na decorrência destes processos. Assim, neste artigo, intencionou-se compreender a frequência, os instrumentos e as intencionalidades avaliativas dos professores do Ensino Fundamental - anos finais, por meio de questionário respondido pelo *Google Forms*.

Alguns resultados se mostraram interessantes e outros alarmantes. Foi possível observar que há uma congruência em relação às questões propostas pelos professores em suas “provas”. Por outro lado, é preocupante que quase 50% dos instrumentos avaliativos adotados pelos professores ainda se configurem por meio de provas. Ademais, é importante salientar que não há indícios de avaliação dos conteúdos atitudinais, ou seja, que se busca observar sistematicamente as atitudes dos alunos. No entanto, os conteúdos factuais e os conceituais são preponderantes nas avaliações e nas intenções dos professores ao elaborar suas atividades avaliativas.

No tocante, entende-se que emerge no contexto escolar a necessidade de formações continuadas que intensifiquem e aprofundem temas referentes à avaliação, tais como a importância do estabelecimento de critérios avaliativos, o uso de procedimentos diversificados que desenvolvam principalmente a autorregulação, a autonomia e a criticidade dos alunos, estudos sobre os tipos de conteúdos e as formas diversificadas de avaliá-los e, principalmente, o aprofundamento de tipologias avaliativas deste século, que possa, de fato, cumprir com o importante papel que a avaliação possui em nossas salas de aula: contribuir com a aprendizagem do educando.

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**: Edição revista e ampliada. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases Para a Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: DF, 2017.
- CONCEIÇÃO NETO, B da. **Avaliação em Fases no Ensino de Geografia: uma Proposta Didática**. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022.
- EARL, L. M. **Assessment as learning**: using classroom assessment to maximize student learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003.
- EARL, L. M. **Rethinking classroom assessment with purpose in mind**: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning. Edmonton: Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education, 2006.
- FRONDIZI, R. **Qué son los valores?** México: Fondo de Cultura Económica, 1977.
- GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 97-112, jan./jun. 2003.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HADJI, C. **A Avaliação, Regras do Jogo**: das intenções aos instrumentos. Tradutores: Júlia L. Ferreira e José M. Cláudio. Portugal: Porto Editora, 1994.
- HADJI, C. **A Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HYPOLITO, V. A. H. A. **Online Peer Assessment no Ensino Superior: uma proposta de formação para professores em serviço**. 2019. 165. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

LEITE, S. R.. **Autoavaliação Orientada: contribuições para a autorregulação do processo de aprendizagem.** 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020.

LIBÂNEO, J. C. A avaliação escolar In: Didática. São Paulo: Cortez, 1994. p. 195-220.

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

LUCAS, L. B.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. Os focos da aprendizagem docente (FAD) como valores gerais para a formação inicial de professores de Biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 15-34, 2015.

LUCAS, L. B.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M.. 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.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Preposições.** 22 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

MANITOBA, Education. **Rethinking classroom assessment of purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning,** 2006.

MANSO, A. et al. **Contributo para o estudo da axiologia educacional de Manuel Ferreira Patrício.** Porto: Marânus, 2011.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI. M. do C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2016.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, direitos e orientações.** Paraná: PR, 2018. Disponível em: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/> Acesso em: 2 mar. 2024.

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

RUIZ, J. M. La axiologia y su relación con la educación. **Revista de Ciências da Educação**, 1996.

SANTOS, L. **Auto-avaliação regulada:** por quê, o quê e como? mar. 2002.
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Zabala, A. **A prática educativa:** Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.