



A validação de produtos e processos educacionais na Área de Ensino: contribuições da Axiologia e da Avaliação Educacional para a proposição de um Itinerário Relacional de Valorações

Lucken Bueno Lucas¹ 

Resumo

Os produtos e processos educacionais na Área de Ensino correspondem a uma parte relevante das pesquisas desenvolvidas em mestrados e doutorados profissionais, mediante a problematização da prática docente em termos do ensino e/ou da aprendizagem. Incluem-se, nesse escopo, materiais didáticos e/ou pedagógicos que variam em categorias tipológicas, público-alvo e níveis escolares. Por serem considerados elementos imprescindíveis aos cursos *stricto sensu* da modalidade profissional, de caráter mais aplicado, tais produtos e processos constituem parte preponderante da produção intelectual final exigida dos estudantes. Como regra, eles necessitam sofrer um processo de validação, geralmente efetivado por meio de exames de qualificação e defesa da dissertação e/ou tese. Todavia, há uma diversidade de termos empregados para significá-lo, evidenciando não apenas um quadro polissêmico, mas uma confusão terminológica capaz de gerar diferentes interpretações e posicionamentos. Assim, com o intuito de promover reflexões sobre a validação desses materiais, o presente artigo apresenta uma revisão bibliográfica de estudos da Axiologia e da Avaliação Educacional, que foram conciliados e aplicados ao contexto das pesquisas desenvolvidas na Área de Ensino. Como resultado dessa conciliação, foi possível propor um Itinerário Relacional de Validação (IRV), que oferece uma visão sistêmica do percurso valorativo que esses materiais podem percorrer. Tal IRV conserva elementos de subjetividade e objetividade, inerentes à atividade humana de valorar ou emitir juízos de valor, mas avança para o estabelecimento de uma visão intersubjetiva e sistêmica do processo, evidenciando sua complexidade, sua riqueza e sua diversidade, valores fundantes que visam o seu aprimoramento.

Palavras-chave: produto educacional; área de ensino; validação; itinerário relacional de validação (IRV).

Validation of educational products and processes in the Teaching Area: contributions from Axiology and Educational Assessment to the proposition of a Relational Itinerary of Valuations

Abstract

Educational products and processes, in the area of Education, correspond to a part of the research developed in professional master's and doctoral courses, through the problematization of teaching practice in terms of teaching and/or learning processes. These products and processes include teaching and/or pedagogical materials that vary with respect to typological categories, target audience, and school levels. As they are considered essential elements for *stricto sensu* courses in the professional modality, of a more applied nature, they constitute a preponderant part of the final intellectual production required of students. As a rule, these products need to undergo a validation process, usually carried out through qualification exams and the defense of a dissertation/thesis. However, there is a diversity of terms used to signify validation, evidencing not only a polysemic framework, but a terminological confusion that can generate different interpretations and positions. Thus, with the aim of promoting reflections on the validation of these materials, this article presents a bibliographic review of axiological studies and the field of educational assessment, reconciled and applied to the context of research

¹ Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática, pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professor Associado da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2122-8672>. E-mail: luckenlucas@uenp.edu.br.

developed in the Teaching Area. As a result of this reconciliation, it was possible to establish assumptions that support the proposal of a Relational Validation Itinerary, which offers a systemic view of the valuation path that these materials need to follow. The proposed itinerary preserves elements of subjectivity and objectivity, characteristic of the inherent human activity of valuing or issuing value judgments, while advancing towards the establishment of a systemic vision of the validation process, highlighting its complexity, richness, and diversity, that is, some of its founding values, with a view to its improvement.

Keywords: educational product; validation; educational area; relational validation itinerary (IRV).

La validación de productos y procesos educativos en el Área de Enseñanza: aportes desde la Axiología y la Evaluación Educativa a la propuesta de un itinerario relacional de valoraciones

Resumen

Los productos y procesos educativos, en el ámbito del Área de Enseñanza, corresponden a una parte relevante de las investigaciones realizadas en los cursos profesionales de maestría y doctorado, a través de la problematización de la práctica docente en términos de enseñanza y/o aprendizaje. Se incluyen en este ámbito materiales didácticos y/o pedagógicos. Como regla general, estos productos deben someterse a un proceso de validación, que suele llevarse a cabo mediante exámenes de calificación y la defensa de disertaciones/tesis. Sin embargo, existe diversidad de términos utilizados para designarlo, poniendo de relieve no sólo un cuadro polisémico, sino una confusión terminológica capaz de generar diferentes interpretaciones y posicionamientos. Así, con el objetivo de promover reflexiones sobre la validación de estos materiales, este artículo presenta una revisión bibliográfica de los estudios axiológicos y del campo de la evaluación educativa, los cuales fueron conciliados y aplicados al contexto de las investigaciones realizadas en el Área de Enseñanza. Como resultado de esta conciliación, fue posible establecer supuestos que sustentaron la propuesta de un Itinerario de Validación Relacional (IRV), que ofrece una visión sistémica del camino de valoración que deben seguir estos materiales. Este itinerario conserva elementos de subjetividad y objetividad, propios de la actividad humana inherente a valorar o emitir juicios de valor, pero avanza hacia el establecimiento de una visión intersubjetiva y sistémica del proceso, resaltando su complejidad, su riqueza y su diversidad, es decir, algunos de sus valores fundacionales, con miras a su mejora.

Palabras clave: producto educativo; área de enseñanza; validación, itinerario de validación relacional (IRV).

Introdução

Em publicações da Área de Ensino², tem sido possível observar, com expressiva contingência, o emprego de diferentes termos para se referir à validação dos produtos e processos educacionais (PE)³ produzidos pelos estudantes nos cursos de mestrado e doutorado da modalidade profissional. Tal situação tem revelado não apenas um quadro polissêmico, mas também uma confusão terminológica. Dentre as

² A Área de Ensino se insere na Grande Área Multidisciplinar da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foi instituída por decisão do Conselho Superior dessa fundação, mediante a Portaria CAPES nº 83, de 6 de junho de 2011.

³ Neste artigo, tal expressão será utilizada para se referir tanto aos produtos quanto aos processos educacionais.



possibilidades de uso, as mais frequentes são: aplicação, avaliação, implementação e validação – palavras amplamente adotadas com equivalente peso semântico.

Em face da necessária legitimação dos PE, seja do ponto de vista da pesquisa acadêmica (comunidade científica) ou do setor educacional (professores e/ou alunos), este artigo busca contribuir com as discussões sobre a referida temática e empreender uma conciliação teórica. Mais do que isso, pretende-se estabelecer pressupostos capazes de diminuir os equívocos relacionados à compreensão da validação desses materiais, sem a pretensão de resolver qualquer tipo de impasse conceitual já estabelecido, mas de propor reflexões que fomentem outras reflexões, pavimentando um caminho de (re)significações para esse processo.

Considerando o papel pedagógico que perguntas de modo geral exercem, elaboramos algumas para exemplificar as dúvidas que fomentaram a atividade investigativa deste artigo. Notadamente, elas fazem sentido quando circunscritas à comunidade acadêmica da Área de Ensino, marcada por uma tradição de pesquisa que vem sendo construída nos últimos 25 anos, a partir de um evidente compromisso social com o contexto educativo. São elas:

1. No âmbito da validação de PE, são equivalentes os termos aplicar, avaliar, validar e implementar?
2. Em que consiste o processo de validação de um PE?
3. Quem são os atores/sujeitos que validam os PE? Como essa validação é realizada?

Tão importante quanto reconhecer a pertinência dessas questões é identificar referenciais que subsidiem o estabelecimento de conceitos e premissas capazes produzir reflexões e novas compreensões sobre a validação dos PE no âmbito da Área de Ensino, de modo a ampliar a compreensão atual sobre essa temática por parte dos programas de pós-graduação (PPG).

Neste artigo, oferece-se um olhar axiológico para a compreensão do processo de validação dos PE, com contribuições de referenciais do campo da Avaliação Educacional, de modo a propor um Itinerário Relacional de Validação (IRV) para esses materiais e esclarecer a pertinência do emprego adequado de algumas terminologias envolvidas nessa discussão.

No contexto brasileiro, os estudos da Axiologia⁴ relacionados à avaliação são escassos. Contudo, nos últimos anos, pesquisas como a de Lucas (2014), Lucas, Passos e Arruda (2015, 2016) têm demonstrado a viabilidade desse caminho teórico para tratar de diversas questões ligadas ao ensino e à aprendizagem. Recentemente, Luckesi (2018) evidenciou a pertinência de se refletir sobre a avaliação por meio do estudo dos valores. Segundo o autor, a avaliação está relacionada ao ato de “[...] investigar a qualidade da realidade” (Luckesi, 2018, p. 27). Esse ato pode ser entendido quando a qualidade daquilo que se avalia é revelada, favorecendo tomadas de decisão sobre os resultados evidenciados, por exemplo, a decisão de um professor de retomar um conteúdo a partir do resultado insatisfatório das atividades de seus alunos.

Assim, a partir de pressupostos axiológicos e avaliativos, este artigo objetiva desenvolver reflexões sobre o processo de validação de PE no contexto da Área de Ensino, considerando a evidente complexidade dessa atividade. Para tanto, propõe-se um itinerário sistematizado em um percurso composto por instâncias validativas relacionais, as quais atuam sob limites e competências específicas, oferecendo uma visão mais abrangente sobre o contínuo processo de valoração desses materiais.

Na perspectiva dos estudos qualitativos, os movimentos de pesquisa e escrita deste trabalho foram pautados pela estratégia da revisão bibliográfica, segundo os pressupostos de Flick (2009). Tal estratégia viabilizou o levantamento de fontes e a conciliação de pressupostos teóricos que permitiram o estabelecimento de ponderações e proposições acerca da temática em questão – a validação de PE.

Para a apresentação dessas ponderações/proposições, o presente artigo começa situando historicamente a origem dos PE nos PPG brasileiros até a sua inserção nos cursos de mestrado e doutorado profissionais da Área de Ensino.

A origem dos PE nos PPG brasileiros e sua caracterização na Área de Ensino

As bases legais para a estruturação da pós-graduação no Brasil são provenientes da década de 1960, a partir do Parecer nº 977/1965 do Conselho Federal de Educação, que elencou diretrizes formais para a sua disposição, visando à formação de pesquisadores e professores de alto nível. Embora a previsão para as

⁴ Também denominada Ciência dos Valores ou Teoria dos Valores.

modalidades acadêmica e profissional de cursos *stricto sensu* fosse indicada, os programas acadêmicos foram predominantes.

Três décadas mais tarde, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) publicou a Portaria nº 47/1995, que ofereceu subsídios legais para uma flexibilização do modelo de pós-graduação vigente, oportunizando a proposição de cursos de mestrado mais voltados à formação profissional, os quais deveriam preservar a produção qualificada da pesquisa, mas considerar as demandas da profissionalização, visando ao desenvolvimento de projetos do setor produtivo e às atividades extensionistas.

A referida Portaria (nº 47/1995) delineou novas possibilidades de articulação entre as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão para esse tipo de mestrado. No que diz respeito ao trabalho final do curso, por exemplo, anteriormente restrito ao formato de dissertação, foram indicadas alternativas como o desenvolvimento de projetos, equipamentos e protótipos.

Quatorze anos mais tarde, a Portaria CAPES nº 17/2009 dispôs nomeadamente sobre o mestrado profissional como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*, elencando seus objetivos e algumas tipologias de trabalhos finais.

Orientações mais específicas foram estabelecidas pelas Portarias nº 80/1998, nº 17/2009 e nº 131/2017, as quais regulamentaram os mestrados e/ou doutorados profissionais, ampliando seus objetivos e possibilidades de trabalho de conclusão do curso.

Por fim, a Portaria mais recente, nº 60/2019 descreveu recomendações para a submissão de novos cursos profissionais, demarcando aspectos relativos aos trabalhos finais em face às especificidades de cada PPG e às demandas da sociedade, reafirmando a importância do método científico, do estado da arte do conhecimento e de princípios éticos na condução das pesquisas.

Dentre as 50 Áreas de conhecimento da CAPES, a de Ensino – constituída através da Portaria nº 83/2011 – ocupa a posição 46 e está inserida no Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, na Grande Área Multidisciplinar (Brasil, 2014). Vale ressaltar, ainda, que a Área em questão deriva da antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática, criada no início dos anos 2000.

Os PPG da Área de Ensino, que ofertam cursos acadêmicos e/ou profissionais, caracterizam-se pela mediação do conhecimento em situações formais e não formais de ensino e de aprendizagem, com o intuito de promover a construção de conhecimentos sobre tal mediação e sobre os aspectos relacionados a esse processo. Nesse sentido, a Área assume um caráter translacional, ou seja, “[...] busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade” (Brasil, 2013, p. 1).

Seus PPG possibilitam o desenvolvimento de pesquisas em Ensino de diferentes disciplinas, articulando conhecimentos específicos das Áreas geradoras (Biologia, Geografia, Matemática, etc.) com conhecimentos didáticos, pedagógicos, epistemológicos, entre outros, com vistas à melhoria dos processos educativos. Por conseguinte, a Área viabiliza o “[...] desenvolvimento tecnológico por meio da concepção, elaboração, teste e avaliação de materiais didáticos, divulgação científica e assessorias diversas a órgãos públicos, agências e programas de ensino” (Brasil, 2013, p. 2).

Como uma das pioneiras na oferta de cursos de mestrado profissional no país (desde 2001) e registrando uma das maiores expansões da CAPES em todo o território nacional, a Área de Ensino é composta, considerando dados relativos ao primeiro semestre de 2025, por 181 PPG, que ofertam 230 cursos, sendo 80 de mestrado profissional e 13 de doutorado profissional, um dos contingentes mais significativos da modalidade.

Tal expansão sugere um índice expressivo de pesquisas aplicadas, por meio das quais são investigados, desenvolvidos e aplicados PE das mais variadas tipologias. De acordo com o Relatório do Seminário de Meio Termo da Área de Ensino (Brasil, 2023), somente nos anos de 2021 e 2022, foram produzidos 3.478 PE, voltados a diferentes áreas do conhecimento, com diversas configurações de aprendizagem (formal e não formal) para todos os níveis de formação.

Sobre esses PE, o Documento de Área mais recente (Brasil, 2019a) aponta que a vocação para a pesquisa desses materiais por parte dos cursos profissionais pode atender de forma mais direta às demandas da sociedade, relacionadas ao setor educacional, possibilitando o estabelecimento de parcerias com diferentes setores

⁵ Informações coletadas em julho de 2024 da Plataforma Sucupira - Cursos avaliados e reconhecidos (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>).

sociais. A inovação, inclusive, é um dos componentes que pode ser avaliado a partir dessa aproximação entre os setores produtivos e educacionais, considerando a geração de inovações sociais e sua disseminação. Tal posicionamento é convergente com as bases legais apresentadas anteriormente, no que diz respeito ao delineamento dos cursos de modalidade profissional, o que demonstra a coerência da Área de Ensino com as orientações da CAPES.

Em face do caráter aplicado das pesquisas desenvolvidas nos cursos de mestrado e doutorado profissionais da Área em questão, os PE ocupam uma posição estratégica na constituição da sua identidade formativa. É exigido que os estudantes dos PPG de modalidade profissional elaborem e validem esses PE, o que inclui o acompanhamento por parte dos professores orientadores na prática profissional supervisionada, ou seja, a aplicação desses materiais junto a um público-alvo. Tais PE devem ser disponibilizados nas páginas eletrônicas dos PPG ou em repositórios para livre acesso de toda a comunidade escolar e universitária (Brasil, 2019a).

É importante destacar que a Área de Ensino compreende como PE:

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado [...]. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019a, p. 15-16).

Isso evidencia que são muitas as possibilidades de PE. A Ficha de Avaliação da CAPES para o quadriênio 2020-2024 (Brasil, 2020a), por exemplo, apresenta 10 categorias de PE⁶ e ao menos 60 tipos. Todavia, como defendem Rôças *et al.* (2018, p. 61), os cursos da modalidade profissional devem:

[...] estabelecer uma interlocução com demais setores da sociedade, extrapolando os muros da academia e promovendo 'transferência de tecnologia' científica e/ou cultural, bebendo na fonte da pesquisa aplicada, além de ampliar o tempo de exposição e reflexão do profissional aos

⁶ Material didático/instrucional, curso de formação profissional, tecnologia social, software/aplicativo, evento organizado, relatório técnico, acervo, produto de comunicação, manual/protocolo, carta, mapa ou similar.

referenciais teórico-metodológicos de cada área de conhecimento (Rôças; Moreira; Pereira, 2018, p. 61).

A referida Ficha (Brasil, 2020a) orienta a identificação de estratégias de validação dos PE por parte dos PPG, ponderando estratos de pontuação. Nas definições e comentários sobre o quesito 3.3.3, por exemplo, a Área determina que os consultores devem confirmar que esses materiais foram “[...] validados por banca examinadora, possuam algum registro, [...] aplicados em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino” (Brasil, 2020a, p. 17). Entretanto, no Documento de Área, o termo utilizado para esse contexto é “avaliação”:

Para desenvolver ações no ensino formal e não formal na área de Ensino, os programas atuam em pesquisa, ensino e extensão, bem como realizam desenvolvimento tecnológico por meio da concepção, elaboração, teste e **avaliação de materiais didáticos**, divulgação científica e assessorias diversas a órgãos públicos, agências e programas educacionais (Brasil, 2019a, p. 4, grifo próprio).

Já no Anexo da Ficha de Avaliação da Área de Ensino (Brasil, 2020b), que contém orientações para o registro de resultados e produções intelectuais, “avaliação” e “validação” são indicadas conjuntamente:

A Área de Ensino fará avaliação qualitativa dos PTT destacados no quadriênio pelo Programa. Os produtos indicados pelos docentes permanentes do Programa devem mostrar identidade e aderência à área de concentração, às linhas de pesquisa e devem estar vinculados às dissertações/teses. Portanto, podem ser desenvolvidos por discentes/egressos, envolvendo docentes do PPG em avaliação. Ressalta-se que os PTT destacados serão utilizados para fins de classificação. Para isso, o Programa deve incluir no anexo do formulário de registro dos PTT, na Plataforma Sucupira, as seguintes informações: [...] forma de **avaliação (validação) realizada para o PTT** (Brasil, 2020b, p. 2, grifo próprio).

Considerando os critérios elencados pela CAPES para a Avaliação Quadrienal (2017-2020) da produção técnica-tecnológica (PTT) dos PPG, a Área de Ensino instituiu, por ocasião do Seminário de Meio Termo de 2019, alguns grupos de trabalho (GT) para discutir questões relacionadas à modalidade profissional, incluindo a compreensão sobre os PE e sua validação (Brasil, 2019b). O Relatório do GT, dedicado ao estudo da PTT, foi publicado no artigo de Rizzatti *et al.* (2020), em que é apresentada a compreensão dos autores sobre PE na Área de Ensino e uma proposta com critérios para avaliação e realização do Qualis Educacional, reunidos em um “[...] modelo de *formulário de validação* com o objetivo de possibilitar uma validação



unificada do PE por bancas de defesa de dissertação ou tese (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 1, grifo próprio). Mas, afinal, o que significa validar um PE?

O caminho teórico percorrido para explorar essa questão foi constituído por reflexões do campo axiológico articuladas a estudos do campo da Avaliação Educacional, como apresentado nas seções seguintes.

Axiologia, valores e suas contribuições à compressão do processo de validação de PE

A Axiologia corresponde a uma seção da Filosofia que se dedica ao estudo dos valores, da sua natureza, hierarquia, classificações e tipologias, assim como à investigação dos juízos de valor que são constantemente emitidos sobre os objetos, as situações e as pessoas. Nesse domínio teórico, termos como “*validação*”, “*valoração*” e “*avaliação*” são proeminentes, apesar do difícil entendimento devido à multiplicidade de sentidos e significados.

As primeiras significações da palavra “*valor*” foram identificadas na Grécia, onde se utilizava o substantivo “*axia*” (raiz do termo “Axiologia”) para estimar o que se entende atualmente por preço ou valor das coisas, e o adjetivo “*axios*” era empregado para evidenciar qualidades, como a valentia dos heróis e as virtudes dos artistas. Em termos de registro histórico, o termo “*valor*” foi identificado pela primeira vez nos textos de Dante Alighieri (1265-1321), que definiu Deus como o “*eterno valor*” (Reale, 1991).

Mas foi somente a partir do final do século XIX que os estudos axiológicos avançaram de modo mais efetivo, sobretudo no campo da Economia, contribuindo não apenas para o estabelecimento de critérios voltados à valoração de bens e negócios, mas para a compreensão de pressupostos subjetivos envolvidos nesse processo, ponderando a emissão de juízos de valor como uma ação própria da natureza humana (Reale, 1991).

Há, como se evidencia nas revisões bibliográficas acerca do tema, uma condição polissêmica na acepção do termo “*valor*” desde o início de seu uso. São extensas e variadas as definições encontradas sobre ele nos dicionários, especialmente naqueles dedicados à Filosofia, como observado em cinco páginas de Abbagnano (2007). Essa condição polissêmica tem se intensificado cada vez mais, pois reflexões axiológicas estão ganhando espaço em diferentes campos do

conhecimento, como nas Áreas de Educação em Ensino, aprofundando divergências sintáticas e semânticas sobre os valores e o processo valorativo.

Por isso, defende-se neste artigo a ideia de que conhecer mais profundamente os valores, enquanto unidades básicas da Axiologia, é fundamental para uma compreensão não deformada de processos humanos altamente sofisticados, como o ato de *valorar/validar* objetos, atitudes e pessoas. Se aplicada ao campo educacional, por exemplo, há bases conceituais da Axiologia capazes de contribuir para a compreensão de ações como a avaliação da produção discente e da prática docente, a seleção de estratégias e procedimentos de ensino, além da validação de PE. Aliás, a própria educação escolar/universitária pode ser entendida como um valor (Patrício, 1993).

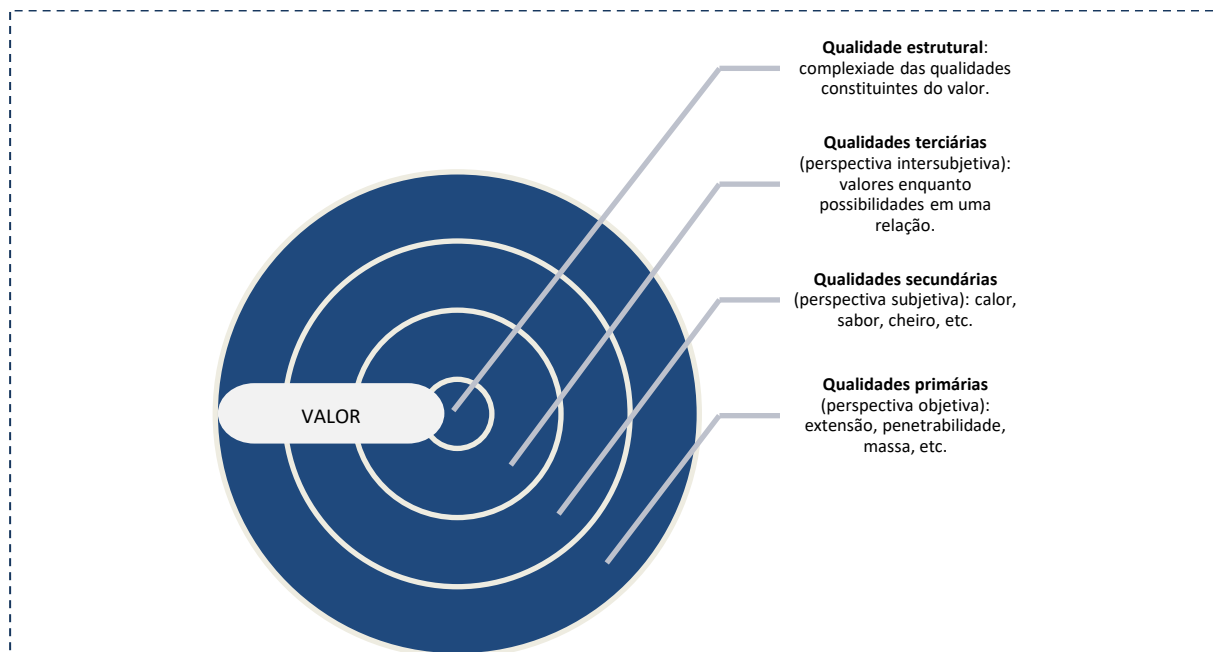
Mas, antes de refletir sobre os valores e o processo de validação/valoração no campo educacional, faz sentido perguntar: o que são os valores? Segundo o pensamento axiológico desenvolvido por Risieri Frondizi (1977), os valores dizem respeito a entes parasitários, qualidades possíveis que necessariamente dependem de um ente depositário. Por exemplo: o *valor utilidade* é uma possibilidade que se associa ao ente *ferramenta*, assim como o valor *beleza* pode ser associado a uma *obra de arte*. Conceber os valores, portanto, como qualidades possíveis, demanda conhecer mais sobre as qualidades valorativas.

Para Frondizi (1977), há três tipos de qualidades frequentemente atribuídas aos valores no campo da Axiologia, que revelam características daquilo que é valorado. As *qualidades primárias* evidenciam aspectos da existência e propriedades fundamentais mais ligadas à perspectiva objetiva, como extensão, penetrabilidade, massa etc. Já as *qualidades secundárias* são mais situadas à seara da subjetividade, àquilo que se detecta do ponto de vista da percepção humana, como o calor, o sabor e o cheiro. Finalmente, as *qualidades terciárias* consideram os valores não como qualidades *sui generis*, que existem por si mesmas, mas como qualidades virtuais que não possuem sentido real se desvinculadas de entes depositários. Pensar em valorar algo, portanto, implica pensar em relação e contexto.

Frondizi (1977) propôs o que ficou conhecido no meio axiológico por “*qualidade estrutural dos valores*”, uma proposta que reconhece como verdadeiras as perspectivas objetivista e subjetivista envolvidas na discussão. Para o autor, uma estrutura não pode ser entendida como a sobreposição de partes isoladas, mas

precisa ser tomada como um todo. Quando isso acontece, é possível identificar novidade, ou seja, originalidade (Figura 1). Tais reflexões sugerem que uma estrutura não poder ser reduzida à soma de suas partes.

Figura 1 – Qualidades dos valores



Fonte: elaborado pelo autor com base em Frondizi (1977).

Para exemplificar tal situação no âmbito das pesquisas em Ensino, pode-se destacar uma tipologia específica de PE amplamente utilizada nos cursos de mestrado profissional: as sequências didáticas (SD). De acordo com a noção de qualidade estrutural dos valores de Frondizi (1977), é possível assumir que a organização das etapas que constituem uma SD é tão importante quanto as próprias atividades nela dispostas. Como observado na definição de Zabala (1998, p. 18):

[sequências didáticas compreendem] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (Zabala, 1998, p. 18).

Desse modo, um especialista nesse tipo de PE saberá reconhecer que a efetividade das qualidades (valores) primárias (*design*, textura, cor etc.) e secundárias (beleza, utilidade, funcionalidade etc.) desse PE dependerá da disposição das atividades em cada uma das etapas previstas na literatura considerada (Zabala, 1998). Isso significa que não há SD sem atividades, mas a eficácia do conjunto não equivale à eficácia de cada atividade. São qualidades que se agregam, constituindo

uma qualidade estrutural coerente com um referencial teórico-metodológico específico. A estrutura “sequência didática segundo Zabala”, portanto, é ativa.

Em outras palavras, as atividades não possuem em si mesmas a estrutura de uma SD conforme proposto por Zabala (1998). Elas são apenas elementos potenciais, valores/qualidades estruturais que assumem outro sentido quando dispostas em uma relação física e humana determinada, originando-se “[...] da reação de um sujeito frente às propriedades que estão em um objeto” (Frondizi, 1977, p. 213).

Vale destacar que a situação e/ou o contexto em que se estabelece essa relação entre o sujeito que valora e o objeto valorado, diante de tantas possibilidades de valores, imprime efeitos condicionais sobre o que se valora, sobre os juízos emitidos. Isso pode ser amplamente aplicado à Área de Ensino, e essa constatação não é trivial. O contexto da implementação de um PE e os sujeitos envolvidos nesse processo não é igual ao contexto das bancas de qualificação/defesa de mestrado/doutorado, e os atores envolvidos nesse processo, assim como o contexto dos usuários desse PE também serão sempre diferentes.

Portanto, é deletério assumir como equivalentes os termos “validação”, “aplicação” e “avaliação” dos PE. Isso porque os contextos e seus componentes não se equivalem e não se relacionam (com os PE) da mesma forma e com as mesmas intenções. Essas diferenciações serão abordadas com mais detalhes ao final deste artigo.

No âmbito da avaliação das atividades escolares, Carvalho e Gil-Perez (2011) mostram que, em situações simuladas de pesquisa, as mesmas respostas de um aluno hipotético são diferentemente avaliadas (mensuradas/estimadas em termos de nota) quando os docentes recebem descrições divergentes sobre ele (que o enaltecem ou o desmerecem). Isso significa que, quando estimulados a avaliarem o aluno em um certo “contexto”, os professores atribuem notas que evidenciam os efeitos contextuais induzidos. *Valorar* ou *avaliar*, nesse sentido, não se sustentam no escopo da neutralidade.

Na opinião de Frondizi (1977), mesmo influências contextuais pequenas, quando agregadas, podem alterar totalmente a polaridade do valor emitido, e são diversos os componentes do contexto que interferem (embora não determinem) na valoração ou na emissão de juízos de valor. Dentre eles, podem ser citados o ambiente físico (clima, temperatura, comportamento das pessoas), o ambiente cultural



(crenças, convenções, orientações políticas e filosóficas), as necessidades (saúde, alimentação), o fator tempo-espacial (estar em um lugar em um determinado tempo pode inverter avaliações humanas, como a situação de guerra), entre outros. A discussão situa-se, portanto, entre a subjetividade e a objetividade em meio a um contexto específico:

Além do sujeito e do objeto, há que se considerar a ‘atividade’ do sujeito, por meio da qual este se põe em relação com o objeto; no caso dos valores, tal atividade é a valoração. Um sujeito valorando um objeto valioso será, por conseguinte, o ponto de partida da análise. Uma vez realizada tal análise se poderá afirmar a existência de um valor com independência do sujeito que o valora – como querem os objetivistas – ou concluir, ao contrário, que não é mais que uma projeção do ato de valoração do sujeito, como sustentam os subjetivistas. Ou que o valor tem caráter relacional e requer a presença do sujeito e do objeto (Frondizi, 1977, p. 194).

A questão a ser exposta aqui é que um PE, desde a proposição de sua ideia até o seu destinatário (público-alvo), passa pela apreciação/valoração de diferentes sujeitos e diferentes contextos, cada um com seus limites e perspectivas axiológicas. Isto é, as relações estabelecidas entre esses sujeitos e o PE são variadas, condicionadas, e se somam em um longo itinerário, que encaminha, em geral, para o seu aprimoramento.

Há correntes subjetivistas da Axiologia que defendem que os valores são preferências pessoais, de modo que o seu *lócus* é o sujeito que valora. Outras, de segmento objetivista, defendem que as coisas têm valor em si e as pessoas os evidenciam em seus juízos. Seria o mesmo que questionar: ao avaliar um material didático, atribuem-se valores e desvalores a eles ou reconhecem-se os valores subjacentes a eles?

A resposta oferecida para essa pergunta, neste artigo, é direta: depende. Depende do contexto e da relação que se estabelece entre quem valora o PE e o PE, e essa relação se dá em diferentes níveis de interesse e competência. Como enunciado por Frondizi (1977, p. 193): “Se examinamos a relação do objeto valioso com o sujeito que valora [...] advertiremos que o valor não pode existir senão na relação com um sujeito que valora”.

Foi justamente a ideia de relação que levou Lucas (2014) a deslocar a discussão restrita ao domínio dessas doutrinas extremas para uma dimensão mais ampla, prefigurando uma nova Axiologia, voltada para o escopo educacional, a qual

foi denominada Axiologia Relacional Pedagógica (ARP). Por meio dela, é possível perceber que:

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

Para estudar essa relação, em termos de suas implicações para o processo de valoração das coisas (PE), buscam-se pressupostos teóricos em pesquisas do campo da Avaliação Educacional. Dentre os autores utilizados para esse desenvolvimento teórico, Luckesi (2018) é quem explicitamente apresenta um entendimento claro da Avaliação Educacional por meio da Axiologia, como exposto a seguir.

Avaliação Educacional, Axiologia e validação de PE

Considerando que a emissão de juízos de valor corresponde a uma ação intrinsecamente humana, seria a validação de PE axiologicamente neutra, ainda que realizada por profissionais especializados? Entende-se, neste artigo, que não. As pesquisas na Área de Ciências Humanas são realizadas em meio a relações, influenciadas invariavelmente por elementos pessoais e sociais. Cabe reconhecer, portanto, que o trabalho dos professores e pesquisadores será sempre influenciado por valores e sistemas de valores, implícita ou explicitamente, conferindo a condição da parcialidade, uma vez que a neutralidade não encontra sustentação no campo das valorações humanas.

Isso se justifica, como relatado por Lucas, Passos e Arruda (20015), pelo fato de que os pesquisadores do ensino e da aprendizagem, ao realizarem suas investigações, não podem se despir dos valores que constituíram ao longo da vida. Tais valores são difíceis de serem ignorados, pois se revelam nas opiniões/avaliações/juízos que trazem consigo. Resta, por conseguinte, reconhecer que cada pessoa carrega consigo a figura de um avaliador, já que o ato de *avaliar* corresponde a uma atividade tipicamente humana.

Há profissionais cuja atividade avaliativa constitui uma dimensão importante de seu ofício, como é o caso dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior, que cotidianamente avaliam produções de seus alunos, como projetos, PE e

performances didáticas, além de constituírem bancas e comitês de avaliação, entre outros. Mas em que consiste o ato de *avaliar*?

Segundo Luckesi (2018), a palavra “*avaliação*” tem origem no Latim (*a-valere*) e significa “dar valor a...”. Trata-se de uma ação em constante desenvolvimento, uma vez que os sujeitos axiológicos implicados na avaliação educacional – os professores – agem e reagem frente às mais variadas situações, incluindo a análise das atividades dos alunos. Para o autor, o ato de *avaliar* está relacionado à ação de investigar a “qualidade da realidade” (Luckesi, 2018, p. 27), a qual por si só não pode ser revelada, necessitando de um posicionamento do avaliador sustentado por critérios, mais ou menos sistematizados, os quais embasam a qualificação e subsidiam as escolhas e os desdobramentos após a evidenciação dos resultados.

Na perspectiva de diversos pesquisadores (Hadji, 2001; Luckesi, 2011a, 2011b, 2018; Sanmartí, 2009), a prática avaliativa dos docentes, em geral, se apresenta atrelada a um padrão historicamente reprodutivo, entendida como sinônimo de prova e nota. Segundo eles, o que se efetiva nas escolas, na maior parte das vezes, consiste na realização de “exames”, cujo objetivo, embora legítimo, se restringe a *validar* a aprovação ou a reprovação dos alunos. O exame, portanto, possui uma função classificatória (aprovar ou reprovar) e se encerra com o resultado, enquanto outras abordagens avaliativas, como as avaliações de caráter formativo, dão continuidade ao processo, atuando como guias capazes de mostrar sucessos e insucessos aos professores e alunos.

Ao abordar a prática de exames incorporada à sala de aula, Luckesi (2011b, p. 189) mostra que ela desconsidera as relações das quais educador e educando fazem parte, “[...] como se fossem sujeitos neutros, isentos de determinantes interferências administrativas, sociais, históricas, psicológicas, biológicas e espirituais presentes em todos os seus atos”. Por isso, não surpreende reconhecer que, em muitos casos, as ações em educação e ensino, incluindo a pesquisa, são concebidas como neutras. No entanto, todo ato avaliativo está fundamentado em escolhas e/ou opções axiológicas, e esse pensamento é convergente com as reflexões de Hadji (2001) e de Lucas, Passos e Arruda (2016), que defendem que, se não há neutralidade, há escolhas. Se há escolhas, confere-se um juízo e, havendo juízo, expressam-se valores. Ou seja:

Quer se trate de avaliações com intenção certificativa, ou formativa, a escolha dos objetivos avaliados, assim como a definição de critérios e dos patamares

de êxito, jamais é neutra. Ela expressa e traduz preferências individuais e/ou sociais, em si sempre discutíveis. [...] a objetividade é ilusória na medida em que os professores-avaliadores (quando se trata deles) usam a margem de liberdade que dispõem para determinar os conteúdos de aprendizagem, administrar as provas escritas que servem para controlar o grau de aquisição desses conteúdos (Hadji, 2001, p. 53).

Desse modo, ao qualificar a realidade (a produção escrita de um aluno, o PE etc.), atribuem-se valores/desvalores a ela: útil, inútil; coerente, incoerente; certa, errada; e adjetiva-se o objeto, a coisa em si – portanto, o substantivo. Quanto ao estabelecimento da “qualidade da realidade”, ela se efetiva, segundo pesquisadores da Avaliação Educacional, a partir do estabelecimento de critérios de avaliação, que precisam ser claramente definidos e conhecidos por quem avalia e por quem é avaliado (Luckesi, 2011b, 2018), o que frequentemente não ocorre.

Sanmartí (2009, p. 56) reforça que

[...] os professores não costumam formular critérios de avaliação antes de iniciar o ensino de um tema. Em geral, os critérios de avaliação são mais implícitos que explícitos e se pode dizer que é o segredo mais bem guardado pelos professores (Sanmartí, 2009, p. 56).

Há, como se percebe, uma espécie de cegueira axiológica em termos da evidenciação de critérios/valores no campo da avaliação escolar, pois eles ficam restritos à subjetividade dos docentes e, muitas vezes, são negligenciados. Em um processo de avaliação adequado, esses critérios atuam como grandes valores a serem postos em relação àquilo que se pretende *avaliar*, de modo que se possa conhecer o grau de proximidade ou distanciamento entre eles.

Todo sujeito que avalia utiliza valores para isso, consciente ou inconscientemente, e sua ação consiste em colocar esse contingente axiológico e o objeto sob valoração em perspectiva, o que evidencia o carácter relacional do juízo. *Avaliar*, portanto, consiste em *valorar*, sendo essa valoração produto de uma relação entre a pessoa que valora, o objeto valorado e os valores (critérios) possíveis, coerentes com um determinado contexto – que, por seu turno, exerce influências.

Segundo essa reflexão, as notas atribuídas a um PE seriam valores relacionais, nem totalmente evidenciados como propriedades dos produtos e nem totalmente derivados da percepção dos avaliadores, mas entes em trânsito, presos à dimensão de uma determinada relação, na qual unicamente fazem sentido. As notas/valores, por conseguinte, são coerentes quando analisadas à luz de uma relação, como proposto por Lucas (2014).

Diante do exposto, é pertinente questionar: Que critérios (valores) têm sido utilizados para *avaliar/validar* os PE? Quais são os grandes valores, assumidos pela comunidade científica da Área de Ensino, como princípios de qualidade a serem vislumbrados nesses materiais?

Felizmente, a referida Área tem avançado no sentido de estabelecer, no que compete aos PE, uma lista de valores tomados como elementos axiológicos menos variantes que juízos particulares. Diante da necessidade de avaliá-los e da impossibilidade de sustentar a neutralidade nesse processo, tais critérios se apresentam como valores gerais que podem satisfazer expectativas do ambiente acadêmico/científico para, em meio a um processo de relações e estimativas, proporcionar um fluxo de imparcialidade. Isso é sugerido no campo axiológico pelo filósofo da ciência Hugh Lacey (2010), o qual desenvolveu fundamentos para a defesa da imparcialidade (na ciência) mediante a manifestação de valores cognitivos em alto grau.

Uma relevante contribuição nesse quesito foi o trabalho de Rizzatti *et al.* (2020), já mencionada neste artigo. Segundo os autores, uma das principais discussões em torno da modalidade profissional para a Área de Ensino reside na compreensão dos PE e sua validação. Em vista disso, eles elaboraram e propuseram um formulário de avaliação, com o objetivo de “[...] possibilitar uma validação unificada do PE por bancas de defesa de dissertação ou tese” (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 1). Os critérios/valores estabelecidos nesse formulário foram: complexidade, impacto, aplicabilidade, acesso, aderência e inovação, com graus de variação em cada um deles. Tal formulário, preenchido pelos membros das bancas de mestrado e doutorado, pode viabilizar a análise dos PE defendidos na modalidade profissional e ser considerado “[...] uma opção de 1ª instância de validação para PE elaborados no MP e, como 2ª instância de validação, para aqueles oriundos do DP (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 11).

O que se busca, com o referido instrumento, é evidenciar academicamente a validade dos PE. Sobre esse aspecto, Kinneer *et al.* (2024) discorrem que, há muito tempo, a validade ocupa um lugar venerado na educação, levando alguns pesquisadores a se reportarem a ela como a “virtude *sine qua non*” ou a “virtude cardinal” da avaliação. Apesar disso, seu significado tem mudado rapidamente com o passar dos anos.



Com base nos estudos de Kinnear *et al.* (2024), entende-se que a validação de PE pretendida pela Área de Ensino, a partir da proposta de formulário de Rizzatti *et al.* (2020), embora se efetive em meio a exames de qualificação e defesa de mestrado e doutorado, não se restringe à prática classificatória do exame, em face da dicotomia que dele deriva (aprovado/reprovado) (Luckesi, 2018). Ela também não se engessa por conceitos de validade empregados no reconhecimento de testes (modelos de medição, como a Teoria Clássica de Testes e a Teoria da Resposta ao Item), ou, ainda, na ideia de validade como uma cadeia de evidências baseada puramente em argumentos (como a teoria unificada de validade de Messick e a abordagem de validação de Kane).

O que se objetiva está além disso, aproximando-se do que Kinnear *et al.* (2024) denominaram de “validade como um imperativo social”, ou seja, a validade reconhecida não apenas pela presença de valores acadêmicos, mas também de valores que expressem consequências positivas da pesquisa, como impacto social e equidade. Aplicando essa ideia às discussões deste artigo, seria o mesmo que considerar os efeitos da aplicação dos PE em termos do ensino, da aprendizagem e da formação de professores. Essa abordagem valorativa mais abrangente é capaz de integrar as consequências das decisões de avaliação em conceituações de validade, ponderando o papel da avaliação na responsabilidade social (impacto) e na equidade enquanto argumentos de validade.

Com amparo no estudo de Kinnear *et al.* (2024), aplica-se essa perspectiva nas reflexões aqui expostas, não apenas para estabelecer uma diferença entre a “aplicação” e a “validação” de um PE, mas também para compreender a validação em meio à complexidade e à integralidade situacional a ser considerada: quem desenvolve os PE são estudantes de mestrado e doutorado, mas o fazem com a contribuição de interlocutores (grupos de pesquisa, disciplinas, orientadores, bancas etc.), e o que se acaba por *validar* não são apenas os PE e suas correlatas dissertações e teses, mas sim os próprios estudantes (e interlocutores) e seus valores refletidos nessas produções. Afinal:

Considerando que os PPGs são lócus de formação de recursos humanos, ressaltamos que o principal ‘produto’ da modalidade profissional é o professor/profissional que termina os cursos da área, pois eles estão aptos a refletirem sobre suas práticas a partir de um referencial teórico metodológico, identificando situações-problema e propondo soluções – o PE. Portanto, as dissertações e teses são as narrativas sobre os percursos percorridos e o PE



elaborado. E nesse contexto podemos afirmar que a produção que emana dos programas profissionais não se trata de uma reprodução tecnicista, e sim a materialização de uma análise crítica sobre diferentes contextos profissionais relacionados ao Ensino, pautada na reflexão e utilização de referenciais teóricos e metodológicos (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 14).

Assim, com essa visão ampliada do processo de validação, a seção seguinte traz algumas ponderações geradas a partir de uma conciliação das perspectivas teóricas apresentadas neste artigo, no sentido de esclarecer certos aspectos e estabelecer uma proposta de percurso validativo para a análise de PE na Área de Ensino.

Pressupostos axiológicos para a validação de PE

Reconhecendo a complexidade do processo de análise dos PE, em face das inúmeras variáveis implicadas, o presente estudo apresenta alguns pressupostos, derivados da articulação de estudos da Axiologia e da Avaliação Educacional, tendo como intenção o estabelecimento de um lastro teórico sobre o qual foi possível a proposição de um IRV desses materiais, produzidos no contexto das pesquisas da Área de Ensino no Brasil. São eles: Pressuposto da adequação terminológica, Pressuposto da perspectiva relacional e contínua do processo, Pressuposto do estabelecimento de instâncias de validação, Pressuposto do estabelecimento de valores gerais, Pressuposto da validação como imperativo social.

Pressuposto da adequação terminológica

Tendo como foco o processo da validação dos PE, os significados encontrados em diversos dicionários da Língua Portuguesa dão suporte para o esclarecimento de que os termos “*aplicar*” e “*implementar*” não se equivalet ao termo “*validar*”. Segundo o Houaiss (2009, p. 160), “*aplicar*” significa “[...] colocar algo sobre, justapor, empregar, utilizar, ministrar”, ao passo que “*implementar*” significa “[...] pôr em execução, pôr em prática, realizar” (Houaiss, 2009, p. 1054). Tais acepções, como se observa, caminham no sentido da utilização do PE por um público-alvo mediante a condução do pesquisador.

Portanto, afirmar que um PE será validado se unicamente for aplicado ou implementado junto aos seus destinatários resulta em uma simplificação que omite aspectos preponderantes do percurso acadêmico de validação. Segundo os

referenciais dos campos axiológico e avaliativo utilizados neste estudo, convêm defender que a aplicação ou a implementação dos PE correspondem a ações que integram o percurso de validação, mas não o contém totalmente em si mesmas.

No que tange aos termos “*avaliar*” e “*validar*”, a riqueza dos seus significados leva a uma reflexão mais profunda. Não se trata de empreender uma comparação cirúrgica de definições entre dicionários, mas de representar as acepções mais evidentes em relação ao que se tem conhecido e praticado na análise dos PE.

“*Avaliar*”, de acordo com o Houaiss (2009, p. 227), significa “estabelecer a valia, o valor, o preço, determinar a quantidade, a qualidade, a extensão, o mérito, estimar, reputar”. Já a palavra “*validar*” é definida como “tornar ou declarar válido, conforme os preceitos vigentes, legitimar, enaltecer, legitimar, valorizar, fortificar” (Houaiss, 2009, p. 1919). Os significados desses termos se aproximam em grande medida e, como advertiu Dewey (2009), sobrepõem-se ainda mais quando somados ao termo “*valorar*”, que concentra um duplo sentido, seja de designar a apreciação de algo ou de atribuir valor sobre tal. Isso porque,

[...] na **apreciação** a ênfase recai sobre algo que, possuindo uma explícita referência **pessoal**, como todas as atividades de referência pessoal singular, tem uma qualidade característica chamada emocional. A valoração como **avaliação**, entretanto, é primariamente envolvida com uma propriedade relacional dos objetos, de modo que o aspecto intelectual é predominante, como se encontra em **estimar**, quando a palavra tem conotação diferente do significado pessoal-emocional **estima** (Dewey, 2009, p. 55-56, grifo próprio).

Etimologicamente, segundo Dewey (2009), é sugestivo considerar que os termos “*apreciar*”, “*valorar*” e “*apreçar*” tenham origem na mesma palavra latina *pretiare* e que as palavras “*apreciação*” e “*valoração*” sejam utilizadas de modo intercambiável, ocasionando problemas de interpretações e até confusões quando pensadas em contextos disciplinares distintos. Assim, para uma análise mais coerente do processo de validação de PE, defende-se no presente pressuposto que o termo “*avaliação*” deve ser considerado com base nos estudos da Avaliação Educacional.

Em muitos deles, como abordado anteriormente por meio elocuições de Luckesi (2018), Sanmartí (2009) e Hadji (2001), a avaliação se efetiva de modo mais sistematizado, a partir de certos objetivos, da adoção de instrumentos e do estabelecimento de critérios que serão postos em relação àquilo que se pretende *avaliar*, a fim de estimar suas qualidades (valores/desvalores) e traduzi-las em



adjetivos, números ou escalas para, então, tomar decisões acerca do resultado (Luckesi, 2018).

Nesse sentido, arrazoa-se, como foi feito com os termos “*aplicar*” e “*implementar*”, que o ato de *avaliar* integra o processo de validação dos PE e deve ser realizado por profissionais especializados e preparados, mas ele também não abrange inteiramente o referido processo.

A justificativa para essa reflexão se sustenta na ideia de níveis de qualidades atribuídas aos valores, como demonstrado por Frondizi (1977). Nesse sentido, o papel dos avaliadores dos PE – aqui representados pelos membros das bancas de qualificação/defesa dos cursos de mestrado e doutorado profissionais – está muito mais circunscrito à análise do nível mais profundo dos valores dos PE, ou seja, das suas “qualidades estruturais”. Afinal, tais profissionais são capacitados para isso e possuem competências que os habilitam para essa atividade. Espera-se, portanto, que eles tenham o conhecimento necessário para analisar os valores dos PE menos evidentes, pois a eles foram revelados seus objetivos, justificações teóricas, demandas e particularidades de seus elementos constitutivos.

Esse nível de conhecimento sobre os PE situa tais sujeitos em um tipo de relação com os referidos materiais, muito diferente daquela estabelecida junto ao público-alvo e em um contexto fortemente classificatório. Como a própria expressão revela, a avaliação dos PE se efetiva em uma situação de “exame” de qualificação ou defesa. Por isso, os avaliadores que compõem as bancas dessa natureza conseguem alcançar aspectos muito particulares dos PE (sua estrutura) e possuem um papel fundamental na identificação ou não de valores fundantes (que originam outros valores) nas pesquisas que os derivam, como o valor *novidade* e o valor *originalidade*. Tais reflexões sugerem que *avaliar* um PE significa *valorar* aspectos de sua estrutura, a qual não pode ser reduzida à soma de suas partes.

Porém, *valorar* a estrutura não significa *validar* totalmente o PE, pois há certos aspectos, reportados às qualidades primárias e secundárias dos valores (Frondizi, 1977), que dizem muito mais respeito aos seus usuários (público-alvo). Trata-se de suas perspectivas objetivas (densidade, extensão, massa etc.) e subjetivas (bonito, eficaz, organizado etc.). Essas qualidades, segundo Lucas (2014), implicam pensar a validação em termos de experiência: uma coisa é emitir juízos de valor sobre um sistema, outra coisa é *valorar* a partir dele. Portanto, o público-alvo possui certas

capacidades que lhes permitem ver aspectos diferentes dos PE se comparados aos membros avaliadores das bancas de qualificação e defesa. Eles igualmente realizam juízos de valor sobre os PE, só que mais coerentes com suas dimensões valorativas primárias e secundárias.

Em síntese, o termo “*avaliação*” corresponde a uma sistematizada e relevante etapa do processo de validação dos PE, mas não encerra sua totalidade, pois possibilita que os avaliadores estimem certos valores que não correspondem ao conjunto geral de valores possíveis e necessários para sua validação.

Pressuposto da perspectiva relacional e contínua do processo

Reforçando a ideia relacional defendida anteriormente (Lucas, 2014), fundamentada em diversos estudos axiológicos (Frondizi, 1977; Hessen, 1980) os valores que são atribuídos aos PE não podem ser entendidos como propriedades ou qualidades totalmente inerentes a eles ou resultantes unicamente dos juízos de seus avaliadores (membros das bancas de mestrado/doutorado) e público-alvo (alunos e professores). Há elementos importantes nessas duas perspectivas, mas, ao mesmo tempo em que se complementam, eles se contrapõem na dualidade objetivo-subjetivo.

Por isso, propõe-se aqui a noção de validação em uma perspectiva relacional (Lucas, 2014). Toda pessoa, com formação especializada ou não, pode emitir juízos de valor sobre um PE em uma certa relação com ele, em um contexto determinado. Uma vez que esses componentes são alterados, o fluxo valorativo identificado pode sofrer alterações. Os valores dos PE, portanto, se dão em meio a uma relação instável, mas que possui uma história registrada em momentos específicos e necessários à sua legitimação por uma comunidade.

Como discorrido neste artigo, as qualidades primárias e secundárias dos valores possivelmente evidenciadas por aqueles que utilizam um PE não alcançam níveis de validação mais abrangentes, como os registrados pelas bancas de qualificação e defesa, a exemplo dos valores delineados por Kinneer *et al.* (2024), capazes de integrar as consequências das decisões de avaliação em conceituações de validade, impacto e equidade, totalmente coerentes e convergentes com o propósito desses materiais desde a sua proposição normativa. O pensamento inverso é, também, proporcional. Então, seja um grupo (público-alvo), seja outro (membros



das bancas), cada um imprime juízos distintos e complementares em um processo de validação relacional e integral.

Há de se estabelecer, nessa via analítica, momentos históricos que satisfaçam certas exigências institucionais, como os períodos determinados para os exames de qualificação e defesa. Porém, essas instâncias temporais igualmente não encerram o processo de validação, a menos que institucionalmente. Seria uma falácia afirmar, segundo as bases axiológicas que fundamentam o presente estudo, que um PE está (terminantemente) validado. Isso significaria garantir, de certo modo, um período de validade/vigência para ele – afinal, se algo está validado, significa que suas qualidades/valores devem ser garantidas minimamente por um período. Mas as pesquisas geradoras de PE e as instâncias validativas não podem sustentar essas garantias, pois as generalizações nas Ciências Humanas são contextuais. A validação de um PE, portanto, é um processo parcial, consensualmente estimado em momentos específicos.

Pressuposto do estabelecimento de instâncias de validação

Cada novo leitor, cada novo usuário e cada novo avaliador de um PE poderá rever e emitir novos juízos sobre ele, reforçando ou obliterando valores/desvalores anteriormente manifestados. Isso diz respeito ao processo longo e contínuo de sua validação, constituído de fases interconectadas, mais ou menos intensas e extensas, cada uma delas contribuindo para a constituição de um acurado processo de refinamento desses materiais.

Não se pode exigir que o público-alvo de um determinado PE tenha a mesma competência para manifestar certos valores sobre eles que os membros da comunidade científica que o avaliam. Os juízos destes em face daqueles não são melhores, nem piores, são apenas de categorias diferentes, frutos de diferentes tipos de relação que mantiveram com eles.

No caso das avaliações realizadas por bancas qualificadas, há de se estabelecer critérios (valores) consensuais, mais objetivos e conhecidos pelas partes envolvidas, a serem colocados em relação aos PE, a fim de classificá-los mediante aproximações e distanciamentos. No caso do público-alvo ou do leitor interessado, os critérios são diferentes, menos sistematizados e, por vezes, baseados no senso comum. Defende-se, assim, que a validação dos PE na Área de Ensino deve



entendida como um processo não linear, constituído de instâncias que admitem um movimento recursivo, cada uma delas comprometida em certo grau e contexto com esses materiais.

Pressuposto do estabelecimento de valores gerais

Considerando o papel e a relevância dos “critérios” na literatura do campo da Avaliação Educacional (Hadji, 2001; Luckesi, 2011a, 2011b, 2018; Sanmartí, 2009) e sua relação com os estudos da Axiologia (Frondizi, 1977; Lucas, 2016), defende-se a ideia de que o estabelecimento de fichas ou roteiros avaliativos pode favorecer as fases mais formais da validação dos PE, as “avaliações” realizadas por meio de bancas de qualificação e defesa de mestrado e doutorado.

O argumento para tal defesa consiste em reconhecer que, se elencados consensualmente pela comunidade científica da Área de Ensino, os critérios dispostos nesses instrumentos poderão atuar como guias axiológicos que, se considerados em perspectiva junto aos PE de forma ética e metodologicamente responsável, poderão favorecer a evidenciação de diferentes qualidades (valores) desses materiais, sobretudo as mais profundas (qualidades estruturais). Trata-se, portanto, de defender o aprimoramento de propostas como o formulário sugerido por Rizzatti *et al.* (2020).

Na ausência desses guias, balizadores de certas qualidades esperadas nos PE, os juízos poderão ser emitidos arbitrariamente, sem referências de qualquer tipo, acentuando os aspectos subjetivos do avaliador em uma instância de validação demarcada por um forte teor de objetividade (exame de qualificação/defesa). A validação de PE, por conseguinte, envolve a atividade de colocá-lo em perspectiva relacional com valores específicos e consensualmente elencados (temporalmente) pela comunidade científica, ainda que transitórios e criticáveis.

Pressuposto da validação como imperativo social

Para além do que foi exposto até o momento, é preciso reconhecer que a aplicação dos PE corresponde a uma instância relevante e coerente com ideias mais recentes sobre a validação, como a noção de “validade como um imperativo social” (Kinneer *et al.*, 2024). Isso significa que há valores gerais que têm assumido um

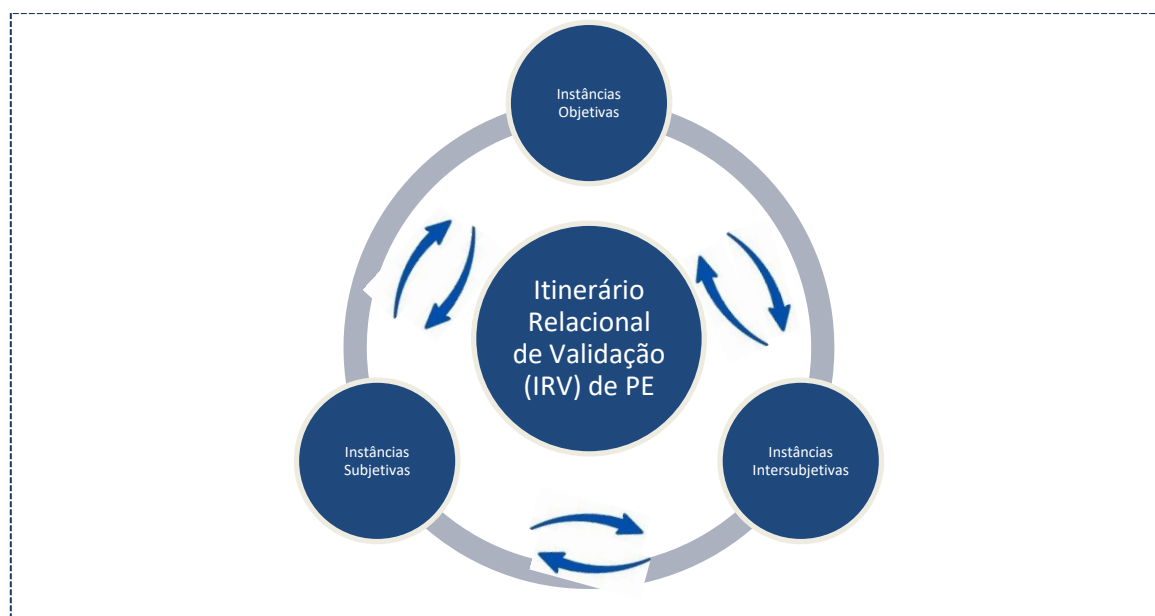


caráter invariante, por consenso de uma comunidade ou como expressão de uma cultura, e que acabam penetrando diferentes sistemas avaliativos.

Há tempos, a tese da invariância axiológica é defendida por pesquisadores como Reale (1991). Nesse sentido, valores como equidade e responsabilidade social são invariantes axiológicos que perpassam e carregam um tipo especial de qualidade às produções técnicas dos pesquisadores, em termos de PE. Eles compelem saudavelmente os produtores de conhecimento intelectual a não se preocuparem unicamente com valores restritos à lógica interna da sistematização desses materiais e sua necessária correspondência com certos referenciais teóricos e metodológicos, considerando igualmente o impacto dessas produções em termos de aprendizagem e formação docente. A validação de um PE, portanto, envolve o reconhecimento de invariantes axiológicos capazes de promover, ainda que minimamente, o compromisso social das pesquisas.

Assim, com base reflexões teóricas deste trabalho e nos pressupostos acima descritos, é possível propor um IRV para os PE da Área de Ensino (Figura 2).

Figura 2 – IRV de PE



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

O IRV de PE aqui proposto corresponde a um percurso não linear, relacional e sistêmico, que admite movimentos recursivos, sendo constituído por três tipos de instâncias axiológicas: as subjetivas, as objetivas e as intersubjetivas, tomadas isoladamente para a sua compreensão, mas que são interconectadas e cujos

resultados, juízos de valor do/sobre o PE, são complementares e, por vezes, intercambiáveis.

A *instância subjetiva* compreende a dimensão particular/pessoal do processo de validação e se constitui por atividades como a observação da prática docente e a identificação de um problema/problemática, o estabelecimento de hipóteses de solução, o levantamento preliminar de fontes, a organização de um projeto, o ingresso em um PPG, a escrita do PE, as revisões desse material após atividades de orientação, a apresentação em grupos de pesquisa, os seminários e disciplinas, as adequações no PE resultantes das bancas de qualificação e defesa, de sua aplicação ou reaplicação e do movimento crítico-reflexivo do ponto de vista do pesquisador, etc. Nessa instância de validação, são manifestados certos valores/desvalores sobre o PE, que vão sendo priorizados, hierarquizados e categorizados.

A *instância objetiva* corresponde à dimensão mais avaliativa do processo de validação do PE, constituído por atividades como os exames de qualificação e defesa de mestrado/doutorado. Nesse domínio, o PE é posto em relação com critérios/valores objetivados pela comunidade científica, de modo que seja possível estimar suas proximidades e distanciamentos. Desse movimento, obtém-se um resultado mais classificatório, favorável à sua legitimação pública (acadêmica) por convenção axiológica, ou seja, pela manifestação de certos valores, em certos graus. Esses critérios/valores precisam estar reunidos em instrumentos consensualmente instituídos, abertos a críticas e revisões. Nessa instância, uma nova camada de valores/desvalores é manifestada acerca do PE, ampliando seu quadro hierárquico e categorial.

A *instância intersubjetiva*, por sua vez, envolve atividades mais relacionadas ao contato do público-alvo com o PE, sua testagem, experimentação, aplicação e replicação. Trata-se de uma instância diferente das anteriores, porque não se restringe ao subjetivismo axiológico incomensurável do pesquisador e nem ao objetivismo axiológico dos avaliadores. Nesse domínio, o PE é valorado em seu contexto de aplicação, uma instância de interface que considera fluxos axiológicos pessoais e sociais (impacto) mais livres, no qual outras classes e hierarquias de valores/desvalores serão manifestadas e hierarquizadas intersubjetivamente.

Por serem diferentes, cada uma dessas instâncias coloca os sujeitos nelas implicados em relações (axiológicas) muito particulares com os PE, que não podem

ser totalmente alcançadas quando tomadas separadamente. Afinal, eles possuem competências e compromissos diferentes com os PE, resultando na evidenciação de fluxos axiológicos que não podem ser comparados, senão em complementaridade.

Nesse sentido, afirmar que um PE está “validado” significa posicionar tal afirmação nessas instâncias (Figura 2), já que cada segmento evidencia categorias axiológicas diferentes, que servem a interesses distintos, embora o percurso seja contínuo e complementar. Em outras palavras, tendo consciência axiológica da complexidade do processo de validação de um PE, é viável afirmar que ele tenha passado por uma ou mais *instâncias de validação*, nas quais certos valores/desvalores (qualidades) foram evidenciados e hierarquizados, servindo a propósitos contextuais e temporais seja para o pesquisador, seja para a comunidade científica, seja para o seu público-alvo. Essas instâncias revelam, por seu turno, o quanto esse processo é ativo. *Validar* um PE, em última análise, significa considerar os fluxos axiológicos manifestados nesse itinerário cíclico de valoração.

Conclusões

Neste artigo, foram empreendidas revisões bibliográficas que possibilitaram desenvolver reflexões e conciliações teóricas acerca do processo de validação de PE no âmbito da Área de Ensino. As bases teóricas pesquisadas compreenderam referenciais do campo da Axiologia e da Avaliação Educacional, precedidas por um levantamento sobre a trajetória dos PE no contexto da pós-graduação brasileira.

Esse movimento investigativo viabilizou o estabelecimento de pressupostos teóricos, cuja finalidade consistiu em subsidiar a proposição de um percurso de validação para esses produtos, denominado *Itinerário Relacional de Validação (IRV)*. Tal IRV foi organizado em um percurso circular, recursivo e contínuo, composto por instâncias validativas relacionais, que atuam sob limites e competências específicas, mas que, em sua composição, podem oferecer uma visão mais abrangente do processo de valoração envolvido na validação dos PE.

A proposição do referido percurso de validação não possui qualquer compromisso com engessamentos ou visões finalistas. Pelo contrário, ele se apresenta como uma possibilidade explicativa, que pretende mostrar a riqueza e a



complexidade do processo de validação dos PE, no sentido de fomentar novas reflexões e contribuir para uma compreensão mais integral dessa atividade.

Com isso, espera-se que o presente artigo possa contribuir para uma revisão das terminologias empregadas à temática e oferecer um olhar axiológico, dentre muitos possíveis, para a compreensão relacional da validação de PE na Área de Ensino.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro - Bolsa de Produtividade em Pesquisa (Chamada CNPq N 04/2021).

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Documento de Área – Ensino. Brasília: CAPES, 2013. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Ensino_doc_area_e_comisso_block.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre as Áreas de avaliação**. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área – Ensino**. Brasília: CAPES, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Grupo de Trabalho Produção Técnica**. Brasília: CAPES, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação – Programas Acadêmicos e Profissionais: Área 46 – Ensino**. Brasília: CAPES, 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/FICHA_ENSINO.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.



BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Anexo da Ficha de Avaliação da Área de Ensino**: orientações quanto ao registro de resultados e produções intelectuais. Brasília: CAPES, 2020b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ORIENTACOES_REGISTRO_PRODUCAO_TECNICA_TECNOLOGICA_ENSINO.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEWEY, J. **A valoração nas Ciências Humanas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

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

HESSEN, J. **Filosofia dos valores**. Coimbra: Armênio Amado, 1980.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KINNEAR, B. *et al.* Validity in the next era of assessment: consequences, social impact, and equity. **Perspect Med Educ.**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 452-459, 2024. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11396166/>. Acesso em: 8 nov. 2024.

LACEY, H. **Valores e atividade científica**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LUCAS, L. B. **Axiologia relacional pedagógica e a formação inicial de professores de Biologia**. 2014. 285 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/LUCAS-Lucken-Bueno-1.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2024.

LUCAS, L. B.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. A não neutralidade axiológica do processo de formação inicial de professores de Biologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 16, p. 499-520, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4475>. Acesso em: 8 nov. 2024.

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**, [S. l.], v. 20, p. 15-34, 2015. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/57>. Acesso em: 8 nov. 2024.



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

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

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

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

REALE, M. Invariantes axiológicas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 131-144, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/X5NwJGWbnZQxCMWFKs3V5ZB/>. Acesso em: 8 nov. 2024.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657/7658>. Acesso em: 8 nov. 2024.

RÔÇAS, G. *et al.* “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da Área de Ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: <http://srvapp2s.urisan.tcche.br/seer/index.php/encitec/article/view/2624>. Acesso em: 8 nov. 2024.

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

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

Recebido: 24/11/2024

Aprovado: 26/01/2025

Publicado: 31/01/2025

Como citar (ABNT): LUCAS, L. B. A validação de produtos e processos educacionais na Área de Ensino: contribuições da Axiologia e da Avaliação Educacional para a proposição de um Itinerário Relacional de Valorações. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 11, e256925, 2025.

Contribuição de autoria:

Lucken Bueno Lucas: Conceituação, aquisição de financiamento, investigação, metodologia, recursos, validação, visualização, escrita (rascunho original) e escrita (revisão e edição).

Editor responsável: Iandra Maria Weirich da Silva Coelho

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

