



Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética 2

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

**Ensino e Aprendizagem como Unidade
Dialética
2**

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E59	Ensino e aprendizagem como unidade dialética 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ensino e Aprendizagem Como Unidade Dialética; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-483-2 DOI 10.22533/at.ed.832191507 1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. CDD 371.102
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado como: “Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética”, apresenta três volumes de publicação da Atena Editora, resultante do trabalho de pesquisa de diversos autores que, “inquietaos” nos seus mais diversos contextos, consideraram em suas pesquisas as circunstâncias que tornaram viável a objetivação e as especificidades das ações educacionais e suas inúmeras interfaces.

Enquanto unidade dialética vale salientar, a busca pela superação do sistema educacional por meio das pesquisas descritas, as quais em sua maioria concebem a importância que toda atividade material humana é resultante da transformação do mundo material e social. Neste sentido, para melhor compreensão optou-se pela divisão dos volumes de acordo com assunto mais aderentes entre si, apresentando em seu volume I, em seus 43 capítulos, diferentes perspectivas e problematização acerca do currículo, das práticas pedagógicas e a formação de professores em diferentes contextos, corroborando com diversos pesquisadores da área da educação e, sobretudo com políticas públicas que sejam capazes de suscitar discussões pertinentes acerca destas proposições.

Ainda, neste contexto, o segundo volume do e-book reuniu 29 artigos que, constituiu-se pela similaridade da temática pesquisa nos assuntos relacionados à: avaliação, diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem e as Tecnologias Educacionais. Pautadas em investigações acadêmicas que, por certo, oportunizará aos leitores um repensar e/ou uma amplitude acerca das problemáticas estudadas.

No terceiro volume, categorizou-se em 25 artigos pautados na: Arte, no relato de experiências e no estágio supervisionado, na perspectiva dialética, com novas problematizações e rupturas paradigmáticas resultante da heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos autores advindas das temáticas diversas.

Aos autores dos diversos capítulos, cumprimos pela dedicação e esforço sem limites. Cada qual no seu contexto e pautados em diferentes prospecções viabilizaram e oportunizaram nesta obra, a possibilidade de ampliar os nossos conhecimentos e os diversos processos pedagógicos (algumas ainda em transição), além de analisar e refletir sobre inúmeras discussões acadêmicas conhecendo diversos relatos de experiências, os quais, pela soma de esforços, devem reverberar no interior das organizações educacionais e no exercício da constante necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem como unidade dialética.

Cordiais saudações e meus sinceros agradecimentos.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO NO TERCEIRO CICLO – ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Gilcéia Leite dos Santos Fontenele</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8321915071	
CAPÍTULO 2	18
A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO EM LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS	
<i>João Debastiani Neto</i>	
<i>Néryla Vayne Alves Dias</i>	
<i>Maria Estela Gozzi</i>	
<i>João Marcos de Araujo Krachinski</i>	
<i>Larissa Aparecida Barbeto Gomes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8321915072	
CAPÍTULO 3	30
A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO POR PROFESSORES DE LICENCIATURAS	
<i>Maria Estela Gozzi</i>	
<i>Néryla Vayne Alves Dias</i>	
<i>João Debastiani Neto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8321915073	
CAPÍTULO 4	43
ANÁLISE DA REPROVAÇÃO EM DISCIPLINAS DO CURSO DE MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	
<i>Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto</i>	
<i>Antonio Marcos Moreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8321915074	
CAPÍTULO 5	53
AVALIAÇÃO DA TEORIA-PRÁTICA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	
<i>Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento</i>	
<i>Joelson de Sousa Moraes</i>	
<i>Maria Gleice Rodrigues</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8321915075	
CAPÍTULO 6	66
AVALIAÇÃO DE SALA DE AULA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE UM PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Amanda Tayne Lima Dias</i>	
<i>Edileuza Fernandes Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8321915076	
CAPÍTULO 7	72
AVALIAÇÃO: A CONCEPÇÃO DE LICENCIANDOS EM FÍSICA	
<i>Néryla Vayne Alves Dias</i>	
<i>Maria Estela Gozzi</i>	

CAPÍTULO 8 84

AVALIAÇÃO: PESQUISA CARTOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Maria de Lourdes da Silva Neta
Mayara Alves Loiola Pacheco
Alana Dutra do Carmo
Rachel Rachelley Matos Monteiro

DOI 10.22533/at.ed.8321915078

CAPÍTULO 9 97

DESVELANDO O FRACASSO ESCOLAR POR MEIO DO RACISMO

Gerusa Faria Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.8321915079

CAPÍTULO 10 107

AS POTENCIALIDADES DA PROGRAMAÇÃO LINEAR PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS ENVOLVENDO A ÁLGEBRA LINEAR

João Debastiani Neto
Roney Peterson Pereira
Valdinei Cezar Cardoso

DOI 10.22533/at.ed.83219150710

CAPÍTULO 11 122

ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS INICIAIS

Cristiane de Almeida
Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

DOI 10.22533/at.ed.83219150711

CAPÍTULO 12 136

ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA DISCIPLINA DE CONTROLE 1 DO CURSO DE ENGENHARIA ELETRÔNICA DA UTFPR

Paulo Roberto Brero de Campos
Miguel Antonio Sovierzoski

DOI 10.22533/at.ed.83219150712

CAPÍTULO 13 149

ESTILOS DE LIDERANÇA E SUA DINÂMICA NO COMPORTAMENTO SOCIAL VIRTUAL DOS GRUPOS DE UM PROGRAMA DE ENSINO A DISTÂNCIA

Quênia Luciana Lopes Cotta Lannes
Wagner Lannes

DOI 10.22533/at.ed.83219150713

CAPÍTULO 14 162

FATORES INTERVENIENTES NA RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA DIGITAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Rosemara Perpetua Lopes
Márcia Leão da Silva Pacheco

DOI 10.22533/at.ed.83219150714

CAPÍTULO 15	169
GAMEFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE JOGOS DE TABULEIRO (<i>BOARD GAMES</i>) NO ENSINO SUPERIOR	
<i>Adriana Paula Fuzeto</i>	
<i>Bethanya Graick Carizio</i>	
<i>Michele Ananias Quiarato</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150715	
CAPÍTULO 16	179
GAMIFICAÇÃO NA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA: METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Barbara Raquel do Prado Gimenez Corrêa</i>	
<i>Gabriela Eyng Possolli</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150716	
CAPÍTULO 17	186
MODELAGEM DE UMA PLATAFORMA WEB GAMIFICADO PARA MEDIAR A APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS DE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO	
<i>Cheli dos Santos Mendes</i>	
<i>Roberto Luiz Souza Monteiro</i>	
<i>Tereza Kelly Gomes Carneiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150717	
CAPÍTULO 18	192
MODELO DUAL DE EDUCAÇÃO: CASO JARAGUÁ DO SUL	
<i>Julio Perkowski Domingos</i>	
<i>Geison Stein</i>	
<i>Fernando Luiz Freitas Filho</i>	
<i>Carlos Alberto Klimeck Gouvea</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150718	
CAPÍTULO 19	203
MOODLE VERSÁTIL: SUPORTE PARA AULAS VIRTUAIS, INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE E PLATAFORMA PARA A APRENDIZAGEM DO ESPANHOL E DO ITALIANO NA UFBA	
<i>Cecilia Gabriela Aguirre</i>	
<i>Jadirlete Cabral</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150719	
CAPÍTULO 20	217
O AVA MOODLE E SUAS POSSIBILIDADES NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS: TRABALHANDO O CONTEÚDO “GERAÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA” NO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Ádson de Lima Silva</i>	
<i>Kleber Cavalcanti Serra</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150720	

CAPÍTULO 21	234
O ENTRELAÇAMENTO DA TEORIA E PRÁTICA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE	
<i>Maria da Graça Pimentel Carril</i>	
<i>Sandra Perez Tarriconi</i>	
<i>Sirlei Ivo Leite Zoccal</i>	
<i>Elisete Gomes Natário</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150721	
CAPÍTULO 22	241
O GOOGLE EARTH COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ANÁLISE DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	
<i>Danusa da Purificação Rodrigues</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150722	
CAPÍTULO 23	246
O PERFIL DOS ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/UAB	
<i>Janete Webler Cancelier</i>	
<i>Juliane Paprosqui Marchi da Silva</i>	
<i>Liziany Müller</i>	
<i>Carmen Rejane Flores</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150723	
CAPÍTULO 24	260
O USO DA LOUSA DIGITAL EM AULAS DE MATEMÁTICA	
<i>Eloisa Rosotti Navarro</i>	
<i>Marco Aurélio Kalinke</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150724	
CAPÍTULO 25	274
OTIMIZAÇÃO DO USO DA PLATAFORMA MOODLE EM PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DE DISCIPLINAS EM CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
<i>Lidnei Ventura</i>	
<i>Osmar Oliveira Braz Júnior</i>	
<i>Vitor Malagá</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150725	
CAPÍTULO 26	285
PROJETO MEGATRON: UM NOVO OLHAR NO ENSINO DE ELETRÔNICA E EMPREENDEDORISMO PARA O ENSINO MÉDIO	
<i>Elismar Ramos Barbosa</i>	
<i>Raiane Carolina Teixeira de Oliveira</i>	
<i>Fábio de Brito Gontijo</i>	
<i>Thiago Vieira da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150726	

CAPÍTULO 27	297
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO: A UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA WEBQUEST NO ENSINO DE CARTOGRAFIA	
<i>Rafael Arruda Nocêra</i> <i>Alessandra Dutra</i> <i>Vanderley Flor da Rosa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150727	
CAPÍTULO 28	311
UTILIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO DO TBL PARA ENGENHARIAS NA DISCIPLINA DE ELETRICIDADE APLICADA	
<i>Priscila Crisfır Almeida Diniz</i> <i>Antônio Cláudio Paschoarelli Veiga</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150728	
CAPÍTULO 29	322
FATORES INFLUENTES NA EVASÃO E PERMANÊNCIA NA EAD: O SUCESSO PODE AJUDAR A COMPREENDER AS CAUSAS DO FRACASSO?	
<i>Camila Figueiredo Nascimento</i> <i>Maria Emanuela Esteves dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.83219150729	
SOBRE A ORGANIZADORA	336

A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO POR PROFESSORES DE LICENCIATURAS

Maria Estela Gozzi

Universidade Estadual de Maringá (UEM),
Departamento de Ciências
Goioerê - Paraná

Néryla Vayne Alves Dias

Universidade Estadual de Maringá (UEM),
Departamento de Ciências
Goioerê - Paraná

João Debastiani Neto

Universidade Estadual de Maringá (UEM),
Departamento de Ciências
Goioerê - Paraná

RESUMO: O texto propõe estabelecer uma discussão a partir de percepções sobre a avaliação, registradas por um grupo de professores, que trabalha em licenciaturas. Entendendo que a avaliação pressupõe atitudes, valores e práticas escolares, que se configuram na sistematização e cumprimento do processo de ensino, por meio de atividades escolares e da representação simbólica de resultados, busca-se dialogar com a questão. Para tanto, selecionou-se excertos de um questionário realizado por professores que atuam na Licenciatura em Ciências Naturais (LPC) e na Licenciatura em Física (LF), cursos ofertados pelo Departamento de Ciências (DCI) de uma Universidade do estado do Paraná. Para o desenvolvimento da pesquisa

foram selecionados três grupos distintos de professores, a saber: 1. Professores que lecionam especificamente na LPC; 2. Professores atuantes somente na LF; 3. Professores que atuam tanto na LPC quanto na LF. Neste trabalho, analisamos duas questões que compõem um questionário denominado “Prática avaliativa no contexto do ensino”, direcionado a esses professores. As questões analisadas foram: “1) Para você, o que significa avaliação? 2) Qual a importância da avaliação?”. O propósito é, a partir das impressões coletadas, proceder a uma discussão com os professores que compõem o quadro de docentes do DCI, sobre os encaminhamentos teóricos que vem norteando o processo avaliativo. Tem-se o intuito em contribuir com o entendimento dos limites de uma avaliação pautada unicamente na concepção tradicional de educação e, avançar no entendimento e nos propósitos de uma avaliação formativa.

PALAVRAS-CHAVE: Concepção de avaliação. Prática avaliativa. Formação inicial.

1 | INTRODUÇÃO

Discutir concepções de avaliação já não é mais um tema considerado novo. Há registros de que essa questão vem permeando o ideário pedagógico, identificado por avanços teóricos,

em propostas de socialização da educação sistematizada. Esse discurso busca repensar práticas educativas em prol da grande maioria que, historicamente, passa a frequentar o espaço escolar. Em paralelo a essa discussão, também convivemos com registros de práticas avaliativas que não tem avançado na percepção do rendimento escolar, relacionado à apropriação da aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Entendendo que a avaliação pressupõe atitudes, valores e práticas escolares, que se configuram na sistematização e cumprimento do processo de ensino, por meio de atividades escolares e da representação simbólica de resultados, buscamos dialogar com a questão. Para tanto, consideramos percepções que vem norteando algumas práticas, na busca de entender a concepção de avaliação que permeia o cotidiano educacional. Em específico, registramos a urgência dessa reflexão quando se considera que essas práticas são reforçadas na formação inicial de professores e, ainda, que tal encaminhamento pode contribuir com um determinado modelo de avaliação, que se estende a outros níveis de ensino.

Nossa percepção é de que o processo avaliativo, que se consolida durante a formação docente inicial, pode reforçar concepções engessadas de avaliação que estão presentes no cotidiano escolar. Percebemos que a avaliação vivenciada durante a formação docente inicial, somada às experiências que o licenciando agregou da vida escolar, manifestam-se em representações sociais que podem se repetir na prática a ser conduzida pelo egresso (MAGALHÃES JÚNIOR; GOZZI, 2016). Essa postura avaliativa pode corroborar com a avaliação pautada no exame, bem como a dificuldade de inovar a prática avaliativa pautada numa perspectiva formativa (BARRIGA, 2003).

Tendo em vista a importância de tais discussões, inseridas no processo de formação de professores, a relevância dessa pesquisa se justifica pela proposição de momentos de reflexões e diálogos. Nosso texto está organizado em: referencial teórico, desenvolvimento, procedimentos metodológicos, discussão dos resultados e considerações finais, que envolvem a temática de avaliação no espaço da educação sistematizada.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Apesar da ideia da avaliação estar presente no discurso educacional, como uma prática indispensável no processo de escolarização, esse tema continua sendo questionado por educadores envolvidos com o ensino. Os debates giram em torno de críticas à avaliação que ocorre no contexto escolar e, especificamente, no espaço da sala de aula. Muitos educadores tem enfatizado que o papel da escola e, da avaliação, vem atendendo as necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho na sociedade capitalista (BARRIGA, 2003; ESTEBAN, 2003; PERRENOUD, 1999; VEIGA, 1996).

Esses educadores situam a avaliação escolar como uma prática que tem como

referência o contexto social, organizado em papéis hierárquicos, que se manifestam nas diferentes funções. É nesse interim que a avaliação atende ao papel de selecionar e enquadrar os indivíduos aos espaços que lhes são devidos. Um breve resgate histórico do papel da avaliação contribui com o entendimento da consolidação das práticas avaliativas tradicionais e, a partir dessa realidade, surgem propostas que buscam avançar no entendimento da avaliação formativa.

A avaliação se sistematizou, historicamente, na forma de notas escolares durante o século XIX, momento em que as notas foram relacionadas ao desempenho escolar (BARRIGA, 2003). Para o autor, essa primeira relação entre avaliação e desempenho individual tem desencadeado algumas inversões. A primeira inversão é tomar a objetividade, confiabilidade e validade de determinados resultados, sem se levar em consideração o contexto em que os indivíduos, que foram submetidos à avaliação, estão inseridos. A segunda inversão se relaciona às questões metodológicas, voltadas a atender as exigências de rendimento.

A partir dessas considerações, Barriga destaca o papel dado à centralidade do exame para o controle científico, em detrimento de questões educativas. A avaliação que se pauta unicamente no exame é discutida por Garcia: “O exame por si só não pode resolver problemas produzidos em outras instâncias sociais, pois que, se a estrutura social é injusta, o exame não pode ser justo, por mais aperfeiçoado que seja” (GARCIA, 2003, p. 43).

Esse encaminhamento acaba por se perpetuar em práticas que vem priorizando a memorização de conteúdos, muitas vezes em detrimento de sua aprendizagem. Buscando estabelecer uma relação entre avaliação e aprendizagem, Garcia (2003, p. 42) se posiciona: “O resultado da prova pouco dirá ao professor ou professora sobre o processo de aprendizagem de cada aluno; sobre as dificuldades que cada um enfrenta e do que sabe além do perguntado na prova; de sua capacidade de fazer sínteses, de comparar, de criticar, de criar”.

Essas percepções nos instigam a uma discussão sobre o papel social do ensino e da educação para a formação humana. Veiga (1996, p. 151) entende que o foco dessas discussões tende a recair no trabalho pedagógico, que vem buscando estabelecer nexos com a forma como a sociedade organiza o trabalho em geral. Para ela, o “conhecimento tem sido concebido como algo pronto e acabado, verdade absoluta externa ao aluno e que deve ser nele inculcada para, depois de memorizada, ser reproduzida, avaliada e utilizada”. Nesse sentido, a educação se identifica com a classificação, momento em que a avaliação enfatiza a fragmentação do trabalho pedagógico, ao transmitir ao aluno da ideia da separação, da seleção e da rotulação. É por meio dessa prática da avaliação que o processo de ensino se impõe de forma autoritária.

No bojo dessa realidade, a avaliação que prioriza somente o aspecto somativo se manifesta como uma realidade que sinaliza em favor das propostas tradicionais. Nesse sentido, o papel da educação, denominado por Perrenould (1999) como

pedagogia do domínio, é o de “delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos”. O autor situa que, foi a partir dos limites dessa avaliação que nasceu a ideia de “*avaliação formativa*, desenvolvida originalmente por Scriven (1967) em relação aos programas”. Caberia à nova postura avaliativa considerar uma transposição da “pedagogia e às aprendizagens dos alunos” (PERRENOUD, 1999, p.14). Ainda, o autor enfatiza que:

Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção *diferenciada*, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização de horários, de organização de grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares (PERRENOUD, 1999, p.15).

Essa proposta diferenciada, em comparação à prática em curso, se choca com a avaliação pautada em um ensino tradicional. Também esclarece Perrenoud (1999, p. 16) que a avaliação formativa “não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos”. Para o autor, essas considerações também provocam o entendimento de que a avaliação formativa se aproximaria de uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação, o que não é muito animador.

O espaço educacional, permeado por discussões que concebem outra perspectiva sobre a avaliação, representa, para Esteban (2003, p. 12), a consolidação de “um *modelo híbrido*”. A autora acentua que a “redefinição do processo de avaliação dá continuidade a uma dinâmica estabelecida a partir do modelo qualitativo e agrupa propostas que, embora possam apresentar intencionalidades distintas e muitas vezes opostas, desencadeiam práticas com conseqüências semelhantes”. Vai se evidenciando que o contexto escolar adquire um certo grau de liberdade, apesar dos processos pedagógicos continuarem vinculados a resultados de um produto que fora previamente definido.

3 | AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Abordar a avaliação, junto a professores que atuam na formação inicial de docentes é um desafio já que, historicamente, essa formação não tem sido objeto de grandes mudanças. Nos sistemas educativos, “há uma *distância* significativa entre o discurso modernista, entremeado de ciências da educação e de novas pedagogias, e as preocupações prioritárias da maioria dos professores e dos responsáveis escolares” (PERRENOUD, 1999, p. 17).

Diante de uma realidade que aponta a formação de professores enrijecida frente a mudanças que se apresentam pertinentes, há a necessidade de discussões sobre a avaliação. Para Garcia (2003, p. 43), “se não se investe na formação e atualização

de professores, se não se estimula a pesquisa educacional em que se investiguem os processos de aprendizagem, considerando as condições objetivas e subjetivas dos alunos e alunas”, fica comprometido o processo de aprendizagem.

No entanto, raros são os educadores que se opõem abertamente a mudanças que apontam para uma pedagogia diferenciada ou a uma avaliação formativa. Todavia, Para Perrenoud (1999, p. 17), “só há adesão com a condição de que essas sejam efetivadas *acima do mercado*, sem comprometer nenhuma das funções tradicionais da avaliação, sem tocar na estrutura escolar”. O autor também registra que:

A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de *situações de aprendizagem* ‘portadoras de sentido e de regulação’ (PERRENOUD, 1999, p.18).

A partir desses pressupostos retoma-se que, em se tratando da formação de professores, as mudanças na formação inicial acontecem lentamente. A escola vem aderindo à avaliação formativa, mas de forma muito singela, entendendo que a realidade se apresenta muito complexa. Veiga (1996) acentua que para se realizar um ensino de qualidade para todos, em uma escola realmente democrática, que garanta não só o acesso, mas a permanência do aluno no processo educativo há a necessidade de se romper com a atual organização de trabalho pedagógico. Em se tratando do espaço de trabalho para os professores, Magalhães Júnior e Gozzi (2016, p. 201) chamam a atenção para a necessidade de se estimular, na formação, o “desenvolvimento de operações de pensamento e o significado da aprendizagem”.

O espaço escolar é, essencialmente, o espaço de se repensar a aprendizagem. Ela é, para Veiga (1996),

concebida como um processo de assimilação/apreensão de determinados conhecimentos, habilidades intelectuais e psicomotoras, atitudes e valores, organizados e orientados no processo de ensino. É também uma atividade intencional, planejada e dirigida, e não algo casual e espontâneo. A aprendizagem é a atividade do aluno de assimilação/apreensão/produção do conhecimento. Aprender por compreensão exige a disposição do aluno em querer aprender (VEIGA, 1996, p.160).

Considerando que no espaço de formação docente as discussões que priorizam o tema da avaliação são escassas, a prática avaliativa vai acontecendo, em atenção à legislação que a tem sustentado. Como exemplo, a aprendizagem, que atende aos critérios de graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Art. 8., Parágrafo único, está assim definida: “Entende-se por avaliação da aprendizagem as atividades desenvolvidas pelo acadêmico, por meio de provas e/ou trabalhos exigidos, de acordo com o critério de avaliação aprovado para a disciplina/turma” (UEM, 2001)

As instituições de ensino superior, legalmente amparadas, vêm respondendo

aos anseios sociais de formação, em conformidade da seleção dos mais aptos ao exercício profissional docente.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior, que tem como objetivo discutir a formação de professores de Ciências, seus limites e as possibilidades de avanços. Dentre os propósitos de formação estão a apropriação conceitual das ciências, as metodologias de ensino, o processo de aprendizagem e a prática avaliativa. Nosso intuito é avançar na busca de superação de encaminhamentos pedagógicos que apontam para uma concepção tradicional de avaliação, em que se prioriza, necessariamente, o domínio do conhecimento pautado na repetição de conteúdos.

Priorizou-se um olhar a partir do referencial teórico que concebe a história dos homens, em relação aos diversos contextos, para entender a prática avaliativa. Nesse sentido, realizou-se uma análise qualitativa inter-relacionada aos dados quantitativos, representados pela incidência de percepções, que foram mencionadas pelos professores participantes da pesquisa. Consideramos que as diferentes percepções, assim como a frequência com que elas aparecem, manifestam-se de forma interdependentes.

Neste trabalho, analisamos duas questões que compõem um questionário denominado “Prática avaliativa no contexto do ensino”, direcionado aos professores do Departamento de Ciências (DCI). As questões analisadas foram: “1) Para você, o que significa avaliação? 2) Qual a importância da avaliação?”. Participaram desta pesquisa dezesseis professores que atuam em disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Física (LF) e de Licenciatura Plena em Ciências (LPC), ofertados pelo DCI, de uma Universidade do estado do Paraná. Os professores que trabalham na LF são bacharéis e licenciados em Física e Matemática. Fazem parte do grupo de professores que atuam na LPC Licenciados e Bacharéis em Física, Química e Ciências Biológicas. O grupo de professores que atua nas duas licenciaturas são Licenciados em Ciências, Física, Matemática e Ciências Sociais. Dos professores atuantes, cinco possuem o mestrado e onze, doutorado. Eles trabalham no ensino superior, em média há sete anos.

O intuito é contribuir com o entendimento dos limites de uma avaliação essencialmente somativa, e avançar no entendimento e na busca de uma avaliação que concebe a perspectiva formativa.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante da questão: “Para você, o que significa avaliação?” elencamos as seguintes observações feitas por professores, que atuam exclusivamente no Curso

de Licenciatura em Física (LF):

Categorias	Comentários
Verificação da Aprendizagem	-Verificar o grau de conhecimento (...) (Prof.1). -(...) verificar o grau de conhecimento (...) (Prof.9). -Averiguar a compreensão de conteúdos determinados no programa, pelo aluno. (Prof.17).
Sistema de medidas	-(...) mensurar o aprendizado averiguado (...) (Prof.11). -(...) verificar e quantificar o aprendizado. (Prof.16).

Fonte: Questionário direcionado aos professores da Licenciatura em Física

As contribuições dos professores que atuam no Curso de Licenciatura Plena em Ciências (LPC) foram:

Categorias	Comentários
Verificação da aprendizagem	- (...) verificar o ensino-aprendizagem do aluno (...) (Prof.12). -(...) verificar o aprendizado e desenvolvimento do aluno. (Prof.15).
Sistema de medidas	-(...) quantizar a aprendizagem. (Prof.4).
Refletir sobre a aprendizagem	-(...) um momento de reflexão quanto ao processo de aprendizagem. (Prof.2). -(...) é algo contínuo (prof. 12)
Refletir sobre a prática do professor	-(...) verificar (...) a didática pessoal (professor) (Prof.12). -(...) me ajuda a direcionar os alunos para um determinado conhecimento (...) (Prof.14).

Fonte: Questionário direcionado aos professores da Licenciatura Plena em Ciências

A seguir elencamos os registros dos professores que atuam nas duas licenciaturas, ou seja, na LF e na LPC:

Categorias	Comentários
Verificação da aprendizagem	-(...) verificar através do retorno dos alunos, como está sendo a assimilação deles referente ao conteúdo (...) (Prof.3).
Necessidade	-Um processo necessário durante ... o processo de ensino e aprendizagem. (Prof.13).
Avaliação como processo	-Tem a finalidade de avaliar o aluno, não só pontualmente! Mas também de modo processual. (Prof.13).
Refletir sobre a aprendizagem	-(...) verificar se houve a construção do conhecimento do aluno, identificando possíveis equívocos neste processo de aprendizagem (...) (Prof.5). -(...) significa conhecer os conhecimentos dos meus alunos, sejam os que eles trazem, sejam os que eles constroem nas disciplinas conjuntamente comigo (...) (Prof.7).

Refletir sobre a prática do professor	-(...) serve para analisar se a prática docente está sendo coerente, tendo assim um parâmetro para modificações em seu fazer docente. (Prof.5). -(...) conhecer como o meu trabalho está sendo desenvolvido com esta turma. (Prof.7).
Identificar o desempenho/ competências e habilidades	-(...) nossas Instituições de ensino se pautam pela avaliação de desempenho (...) (Prof.8). -Identifica o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos (...) (Prof.10).

Fonte: Questionário direcionado aos professores das Licenciaturas em Física e em Ciências

Das respostas acima elencadas, sobre o significado da avaliação, podemos fazer algumas observações. Embora organizarmos algumas categorias, que se repetem em diferentes quadros, elas abordam noções conceituais que permitem leituras diferenciadas.

No tocante a categoria “verificação da aprendizagem” percebemos que os sujeitos relacionam a avaliação como uma forma de “chegar” o “grau de conhecimento” e “averiguar a compreensão de conteúdos”. Essas expressões apresentam indícios de uma concepção de avaliação pautada na comprovação do que o aluno sabe ou do que ele não sabe. Em se tratando de verificação da aprendizagem é comum, segundo Esteban (2003, p. 14-15), que o professor encaminhe uma avaliação que se fundamenta na “fragmentação do processo de ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto”.

Situamos, a seguir, a categoria “sistema de medidas”, em que os sujeitos entendem avaliação a partir da ideia de “mensurar” e “quantificar” o conhecimento, corroborando à concepção de avaliação como medida da aprendizagem, fortemente presente nas avaliações no nível superior. Segundo Luckesi (2011), essa prática estática e pontual é centrada no desempenho final do aluno, e não no processo de ensino e de aprendizagem, e em como esses resultados direcionam o processo. Esse posicionamento é reforçado pelas legislações que norteiam o trabalho docente na universidade já que valoriza a nota em detrimento da aprendizagem (UEM, 2001). Conforme Barriga (2003) e Perronoud (1999), as concepções de avaliação como verificação e como sistema de medidas, caminham na direção de uma concepção tradicional, sendo uma prática que não contribuem para a real formação e aprendizagem dos alunos.

A categoria “necessidade” complementa o intuito da avaliação como necessária ao sistema educacional. Apesar de declarar como uma ação necessária, não dimensiona a que ela favorece: se a classificação e a obtenção de notas; se o processo de ensino e a aprendizagem mediante os resultados. Inferimos, portanto, que apesar desse docente reconhecer a necessidade da avaliação dentro do processo de ensino, ele não define sua concepção. Esse fator também pode indicar falta de clareza sobre a temática, que apesar de ser bastante considerada nas pesquisas científicas essa

discussão está quase ausente no cotidiano da prática docente universitária.

Na sequência situa-se outro grupo de categoria: “refletir sobre a aprendizagem” e “refletir sobre a prática do professor”, ambas sinalizadas nos dois últimos quadros de professores. A expressão denota um movimento investigativo que concebe a aprendizagem como uma meta a ser alcançada. As respostas aqui categorizadas apresentam indícios de uma concepção de avaliação formativa, que considera importante não apenas a nota ou a retenção de informação, mas compreende a avaliação como responsável por conduzir a tomada de decisão frente aos juízos de valores oportunizados pelo processo avaliativo. Tal concepção se encaminha na perspectiva formativa defendida por Perrenoud (1999). Cabe observar que a menção ao ato de “refletir” foi feita tanto por professores que atuam especificamente na LPC quanto pelo grupo de professores que atua na LPC e na LF.

A categoria “Identificar o desempenho/competências e habilidades” é mencionada somente no último quadro. Essa concepção vai ao encontro do que Perrenoud (1999, p. 25-26) explicita como as normas de excelência implícitas nas práticas de avaliação que buscam o domínio dos saberes e das competências. De modo que, “sem normas de excelência não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelência; sem hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos *declarados* e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilidades almejadas do secundário ou aos diplomas”. O foco está na classificação, no julgamento que aponta o êxito ou o fracasso.

A segunda questão encaminhada ao grupo de professores foi: “Qual a importância da avaliação?”. Dos registros realizados organizou-se a seguinte classificação:

Primeiramente apresentamos as observações dos professores que atuam especificamente na LF:

Categorias	Comentários
Impor uma obrigação	-Faz os alunos se dedicarem mais horas de estudo (...) (Prof.9). -(...) incentivar que os alunos estudem. (Prof.11). -(...) para continuar na “regra” e firmar o conhecimento e compromisso com o aluno (...) (Prof.17).
Representa um sistema de medida	-(...) A avaliação pode ser vista como uma “medida” do quanto foi absorvido e, a partir daí, tomar decisões sobre o processo. (Prof.1).
Verificar a aprendizagem/desenvolvimento	-(...) verificar se o aluno está preparado para os próximos níveis/disciplinas (...) (Prof.11). -Verificar o aprendizado. (Prof.16).

Fonte: Questionário direcionado aos professores da Licenciatura em Física

O quadro a seguir apresenta as contribuições dos professores que trabalham no Curso da LPC:

Categorias	Comentários
Está implícita no processo ensino aprendizagem	- (...) é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. (Prof.4). - (...) é importante para saber como o aluno está indo na disciplina (...) (Prof.15).
Envolver alunos e professores	- (...) um momento de reflexão para aluno e professor (...) (Prof.2).
Contribuir no trabalho do professor	- (...) a avaliação norteia a metodologia utilizada. (Prof.12). - (...) um momento de reflexão... quanto a metodologia trabalhada em sala. (Prof.2). - Direcionar o meu trabalho para melhor aprendizagem dos meus alunos. Saber quais pontos ambos temos que melhorar. (Prof.14).
Verificar a aprendizagem	- (...) também para verificar se há uma evolução dos conceitos durante o curso. (Prof.15)

Fonte: Questionário direcionado aos professores da Licenciatura Plena em Ciências

A seguir estão os registros das observações dos professores que atuam nas duas licenciaturas mencionadas, ou seja, na LF e na LPC:

Categorias	Comentários
Representa um sistema de medidas	- Aferir o desenvolvimento do aluno relacionado aos conteúdos (...) (Prof.10).
Dar um “feed bak” ao aluno	- Dar um “feed bak” ao aluno quanto ao seu processo de assimilação do conteúdo (...) (Prof.13).
Está implícita no processo ensino aprendizagem	- (...) se pauta a relação de ensino e aprendizagem (...) (Prof.8).
Envolver alunos e professores	- (...) A avaliação é tanto dos alunos como do professor. (Prof.7).
Contribuir no trabalho do professor	- (...) pode olhar para suas metodologias utilizadas em sala de aula e procurar corrigir algumas falhas que acham necessárias (...) (Prof.3). - É possível identificar lacunas, erros conceituais, e temas que devem ser retomados. Indicam também a forma como tenho trabalhado. (Prof.7). - (...) quando utilizada para identificar concepções incorretas construídas pelos alunos, possibilitando a correção das mesmas. (Prof.5). - (...) ter... uma percepção mais apurada acerca do aproveitamento da sala. (Prof.13).

Fonte: Questionário direcionado aos professores das Licenciaturas em Física e em Ciências

A partir dos quadros, acima apresentados, classificamos sete categorias que abordam a importância da avaliação. Em se tratando da categoria “Impor uma obrigação”, para Romanowski & Wachowicz (2005, p. 124-125), essa é a forma em que

se ratifica a condução do ensino, centrada no professor, já que o trabalho pedagógico se baseia na imposição de uma obrigação para se verificar o desempenho dos alunos, perante os objetivos do ensino estabelecidos no planejamento. As autoras acentuam que para “examinar os resultados obtidos, são utilizados geralmente testes e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles”. Essa categoria foi mencionada por professores que atuam unicamente na LF.

A categoria “Sistema de medidas” refere-se ao uso das notas e foi mencionada por professores que atuam nas duas licenciaturas. As notas, para Perrenoud (1999, p. 12) fazem parte de “uma *negociação* entre o professor e seus alunos ou, pelo menos, de um *arranjo*. Elas lhe permitem fazê-los trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano”.

A categoria “Dar um ‘*feed bak*’ ao aluno”, mencionada pelo mesmo grupo de professores, ratifica o resultado da nota, já que sinaliza o desempenho alcançado pelo estudante. Evidenciando que, caso não tenha sucesso, isso aconteceu exclusivamente pelo fato do estudante não se dedicar suficientemente aos estudos. A avaliação é para dar um *feed bak* ao aluno e não ao processo de ensino e de aprendizagem. Nesse caso, parece que o professor se ausenta do processo de avaliação, demonstrando não reconhecer a avaliação como parte do processo, mas como uma forma pontual de devolver ao aluno “o valor” de sua postura em relação aos estudos (LUCKESI, 2011).

As categorias como “Verificar a aprendizagem”, “Está implícita no processo ensino aprendizagem”, “Envolver alunos e professores” e “Contribui no trabalho do professor” foram mencionadas por professores que atuam na LF e na LPC. Percebemos que estas categorias constroem duas percepções distintas: uma que vê a avaliação como forma de aferir, de verificar, de checar o resultado da aprendizagem, ausentando o trabalho docente e ações a partir de tais resultados; e outra perspectiva, com a qual nos identificamos, que reconhece a avaliação dentro do processo formativo, como fundamental para direcionar ações que desenvolvam a aprendizagem, que reconhece o trabalho do professor neste encaminhamento como não pontual, não visando apenas à nota e a classificação.

Entendemos que a superação da visão estagnada de avaliação, como declara Luckesi (2011) é fundamental para um processo mais democrático de ensino, que não esteja pautado na exclusão e na classificação, mas que seja responsável pela efetiva aprendizagem.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o tema da avaliação é complexo e necessita de momentos

de discussões que norteiam a formação inicial nas diversas licenciaturas. Assim, buscamos compreender a concepção de docentes dos cursos de Licenciatura em Física (LF) e Licenciatura Plena em Ciências (LPC) a respeito da importância da avaliação. O intuito é contribuir com os propósitos da educação de qualidade, já que as práticas de avaliação dos formadores de professores influenciam as práticas e concepções dos futuros professores.

Vai se evidenciando que mesmo sendo formadores de cursos de licenciatura ainda permanece arraigada uma concepção tradicional de avaliação, pautada na verificação, medida, classificação com objetivo no produto final em detrimento do processo de ensino e de aprendizagem. As análises, a partir das categorias dos diferentes quadros, permitem observar que o grupo de professores que atua exclusivamente na LF apresenta um olhar mais técnico e objetivo diante dos propósitos da avaliação. Todavia, encontramos também concepções que permeiam uma visão de avaliação formativa. O grupo que atua conjuntamente nas duas licenciaturas concebe o momento da avaliação propício ao envolvimento entre professor e alunos, assim como o momento de repensar da prática docente. Esses professores enfatizam a importância da avaliação como parte do processo, considerando a aprendizagem como fator principal.

Nossos resultados indicam a necessidade de socializar, junto aos professores participantes da pesquisa, as possibilidades de avançar no entendimento de uma avaliação que contemple o processo de aprendizagem dos estudantes para além, somente, dos registros, visamos à superação da perspectiva da avaliação excludente. Esta, para Esteban (2003, p. 15-16), “silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento”.

Essas discussões apontam para a necessidade de uma ruptura com a avaliação genuinamente quantitativa, por meio de um diálogo que faz a crítica à concepção de avaliação com o foco somente no resultado.

REFERÊNCIAS

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira.; GOZZI, Maria Estela. Representações sociais de avaliação de professores e licenciandos de Ciências. In: JUSTINA, Lourdes Aparecida Della.; LIMA, Bárbara Ggrace Tobaldini de; OLIVEIRA, Juliana Moreira Prudente de. (Orgs.). **Interfaces entre**

avaliação, aprendizagem e ensino. Cascavel, Pr: Edunioeste, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade.** Joenville, SC: Univille, 2005.

UEM, Resolução n. 064/2001 – CEP. Aprova normas sobre os critérios de avaliação da aprendizagem dos cursos de graduação da UEM, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Didática:** o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SOBRE A ORGANIZADORA

Kelly Cristina Campones - Mestre em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa , na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É professora especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Internacional de Curitiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) diplomada para Administração, Direção e Supervisão Escolar . Membro do GEPTADO- Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente e coordenadora na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem ampla experiência na área educacional atuando nas seguintes vertentes: educação infantil, processo de ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos ; tecnologias educacionais; entre outros.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-483-2

