



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: Profª Drª 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
Profª Drª 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
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª 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
Profª Drª 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
Profª Drª 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, “inquieta” 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 preposições.

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 Barbeta 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 EM LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS

João Debastiani Neto

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

Néryla Vayne Alves Dias

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

Maria Estela Gozzi

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

João Marcos de Araujo Krachinski

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

Larissa Aparecida Barbeta Gomes

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

RESUMO: Abordar a temática da avaliação do processo de ensino e de aprendizagem requer fazer reflexões às diversas concepções que a mesma possui. Dentre as diferentes compreensões destaca-se a diagnóstica, que considera as lacunas no processo de construção do conhecimento e, também, a concepção classificatória, pautada na pedagogia do exame. A partir desses pressupostos, este trabalho

tem por objetivo identificar as concepções de avaliação registradas por discentes de um curso de Licenciatura Plena em Ciências (LPC) de uma Instituição de Ensino Superior do estado do Paraná. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, de maneira que seu corpus foi constituído por um questionário aberto, com a participação de 18 licenciandos. A discussão tomou como referência a análise de conteúdo sugerida por Bardin. Assim, foram geradas categorias que agregam as diferentes respostas solicitadas no questionário. Como principais resultados, encontramos nos licenciandos do curso de LPC uma concepção de avaliação que classifica e examina os alunos, estereotipando-os segundo uma medida. Contudo, esse posicionamento é modificado, quando analisamos as respostas apresentadas na questão que fez referência à importância da avaliação. Nesse caso a avaliação se aproxima da concepção diagnóstica. Ainda, grande número de estudantes fez referência à avaliação como uma ferramenta para reflexão da prática docente, assim como identificadora de erros e dificuldades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Licenciatura Plena em Ciências. Pedagogia do Exame.

1 | INTRODUÇÃO

Entendida como um objeto fundamental

no processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação além de evidenciar as lacunas existentes na construção do conhecimento dos estudantes, deve proporcionar a oportunidade do avaliador compreender sua prática, os equívocos no processo de aprendizagem dos alunos, para que as dificuldades possam ser superadas (ALMOULOU, 2007).

Apesar do papel fundamental da avaliação do rendimento escolar, em geral, o que se observa é uma prática avaliativa utilizada como sinônimo de medir, examinar, apresentar um juízo de valor. No entanto, esta seria a concepção encontrada em discentes de um curso de Licenciatura em Ciências? Dito de outra maneira, futuros docentes da educação básica consideram a avaliação como um elemento que permite a análise de sua prática? A avaliação identifica conceitos que necessitam ser revistos?

A partir dessas interrogações foi elaborado este trabalho, com o objetivo de identificar as concepções de discentes de em um curso de Licenciatura Plena em Ciências (LPC), de uma Instituição de Ensino Superior do Paraná. Entendemos que esta pesquisa se justifica, uma vez que a avaliação representa uma temática que, apesar de conter diversos estudos, sua prática apresenta elementos que se distanciam de uma avaliação formativa, como parte intrínseca do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, identificar se futuros professores da educação básica compreendem a avaliação como necessária ao processo pedagógico.

Participaram da pesquisa dezoito licenciandos que responderam as seguintes questões: “1.O que significa a avaliação?; 2.Qual a importância da avaliação?”. Para a organização dos dados obtidos, foi realizada uma categorização segundo os pressupostos da análise de conteúdo (AC) sugerida por Bardin.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Ao realizar uma discussão sobre avaliação, podemos nos ater a uma diversidade de modalidades a que esta temática faz parte. Em todos os setores de nossa sociedade, a avaliação se faz presente. Por exemplo, profissionais de controle de qualidade, que avaliam as especificidades do produto enviado ao mercado ou, engenheiros têxteis, que avaliam as características de um tecido, qualificando-os como aptos para sua comercialização.

Na área de Educação, não é diferente. A avaliação se faz presente em várias situações, dentre as quais se destacam a avaliação da escola, a avaliação curricular, a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, entre outras. Este artigo centraliza a atenção para a última das avaliações, a saber, a escolar. Para tanto selecionamos um curso de Licenciatura Plena em Ciências (LPC), representando o ensino superior.

Quando analisamos o papel da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, vários posicionamentos são observados quanto a sua finalidade.

A avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Nesse sentido, a avaliação deve garantir ao docente mais do que uma análise das dificuldades na construção do conhecimento dos alunos, a respeito de conteúdos abordados durante um determinado período letivo. Por um lado, a avaliação deve proporcionar a oportunidade do avaliador compreender sua prática, modificando-a de acordo com os resultados obtidos. Por outro lado, deve funcionar como um instrumento que permita aos avaliados compreenderem avanços e dificuldades, não os concebendo com juízos de valor, mas como identificador de lacunas em seu processo de aprendizagem.

De acordo com Almouloud (2007), a avaliação é um processo contínuo que ocorre em todos os momentos do processo de ensino e de aprendizagem. Considerá-la como um instrumento pontual, que ocorre geralmente em fins de bimestres é uma concepção equivocada, já que o processo avaliativo abrange aspectos mais amplos na relação professor-aluno-aprendizagem.

Nessa perspectiva, corrobora Haydt (1988) quando afirma que a avaliação é

[...] um processo contínuo e sistemático. Portanto, ela não pode ser esporádica e nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo de ensino-aprendizagem, nele se integrando. Como tal, ela deve ser planejada para ocorrer normalmente ao longo de todo esse processo, fornecendo feedback e permitindo a recuperação imediata quando for necessário (HAYDT, 1988, p.13-14).

Deste modo, a avaliação deve ser compreendida com um elemento que permita a busca pelo conhecimento, de maneira que o docente consiga identificar o progresso do discente, onde este se encontra, quais práticas e abordagens devem ser revistas e reestruturadas, para que ambos possam atingir uma condição satisfatória do processo de ensino e de aprendizagem (LUCKESI, 2001).

Apesar desse entendimento a respeito do papel da avaliação, em geral, quando os professores avaliam, o saber não é sua preocupação essencial. Ao utilizar de avaliações em sua prática docente, geralmente os professores não consideram se o saber dos alunos que foi construído, mas sim acabam por avaliar o “desempenho dos discentes”, frente a um determinado conteúdo abordado durante sua prática docente.

O objetivo principal da avaliação, que deveria ser o de analisar a prática docente e o de observar o progresso da construção do conhecimento dos estudantes, fica restrito a concepção de avaliar para “medir alguma grandeza”, mensurando o grau de conhecimento (ALMOULOU, 2007).

Essa postura a respeito da avaliação da aprendizagem e do rendimento escolar,

não é a única postura a ser encontrada em práticas docentes. Isso posto, na seção a seguir, serão apresentadas algumas concepções pedagógicas relacionadas com o papel da avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

3 | REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA

Apesar de o Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001) apresentar uma concepção de que a avaliação escolar deve considerar não somente o aluno em seu processo de construção do conhecimento, mas também o docente enquanto profissional que reflete sobre sua prática, o que se observa no sistema educacional, são procedimentos avaliativos que excluem e discriminam cada vez mais os indivíduos que são avaliados. Essa postura agrega estereótipos expressos em notas que não traduzem a aprendizagem.

No entanto, este cenário não é exclusivo dos dias atuais. Segundo Buriasco (1999, p.68), “durante muito tempo, a educação deu ênfase a uma função seletiva e admitia, como uma das tarefas básicas no ensino primário, a identificação da minoria a quem seria permitido ingressar e completar o ensino”. Reflexo deste aspecto, observarmos, atualmente, uma prática avaliativa que busca classificar os estudantes, por meio de valores atribuídos em exames que priorizam a memorização e a capacidade de reprodução, daquilo que foi apresentado como conteúdo.

Nesse modelo de avaliação, os alunos são encorajados a se dedicar a uma prática educativa que tem fundamento na repetição desarticulada. Consequentemente, a “avaliação se desvia de sua função diagnóstica e volta-se, quase que exclusivamente, para a função classificatória” (BURIASCO, 2000. p.158), desconsiderando o aprendizado dos estudantes.

Mais do que se distanciar do papel diagnóstico no processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação com princípios classificatórios, tem por fundamento a apresentação de uma medida ao término de um determinado período letivo ou do conteúdo ministrado. O que se observa é que não é realizada uma reflexão sobre os dados coletados. Nesse sentido, a avaliação se apresenta como um fim em si mesma, ou seja, não se identifica a partir dos resultados, das dificuldades, dos erros, para sua superação.

Em contrapartida, os obstáculos deveriam estimular aulas diferenciadas e situações distintas como forma de valorizar a construção do conhecimento. Nessa abordagem diagnóstica, a avaliação serve como orientadora do processo de ensino pois permite identificar o conteúdo que não foi aprendido. O erro cometido pelo estudante que é concebido, em geral, como um objeto que deve ser eliminado do processo educativo, nessa perspectiva se faz presente e necessário, pois é “uma fonte de dados, que indica por onde está indo o raciocínio dos alunos em relação à construção de seus conhecimentos” (PEREIRA, et al., 2008, p.21).

Segundo Almouloud (2007)

[...] o erro tem papel fundamental na aprendizagem, principalmente na concepção construtivista, em que o “direito ao erro” é dado aos alunos e, progressivamente, devem-se buscar situações em que os erros, necessários à aprendizagem, revelem um saber em constituição (ALMOULOU, 2007, p.131).

Entendemos, assim, que a avaliação deve reconhecer os erros e permitir que as concepções espontâneas sejam explicitadas. Sendo assim, a avaliação pode fornecer ao professor, os avanços e dificuldades de cada estudante, possibilitando a intervenção e melhora do processo de superação de tais dificuldades. Ainda, permitir que o estudante se torne ciente de seu processo de aprendizagem, percebendo suas dificuldades.

Notadamente, esta concepção não é consoante com as práticas encontradas em sala de aula. O que se observa, em geral, é que o erro é concebido como uma anomalia que deve ser superada e extinguida das avaliações. Conseqüentemente, classifica-se um estudante segundo a menor quantidade de erros encontrados em suas provas, estereotipando-os segundo uma nota, que se propõe medir o “grau de inteligência” dos avaliados.

Nesse sentido, o que se avalia nas instituições de ensino é o produto, a resposta correta, e não a “presença ou ausência dos pré-requisitos necessários para que as novas aprendizagens possam efetivar-se” (HAYDT, 1988, p.23). Segundo Luckesi (2001), uma avaliação deve fundamentar-se em desempenhos parciais dos estudantes, na medida em que deixa de se preocupar com o produto e considera os resultados durante todo o processo de ensino e de aprendizagem. Desta maneira, cada resultado parcial, obtido por meio de seminários, debates e participações em sala, servem de base para análises sequentes do desempenho do discente.

Esse entendimento nos permite enfatizar que a avaliação é

[...] não-pontual diagnóstica, por isso, dinâmica e inclusiva por oposição às características dos exames, que são pontuais, classificatórios e seletivos, isto é, à avaliação interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois com o educando, na medida em que ela está a serviço de um projeto pedagógico construtivo que olha para o ser humano como um ser em desenvolvimento, em construção permanente. Para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um educando, mas sim sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento: daí ela ser diagnóstica, permitindo a tomada de decisões para a melhoria; e ser inclusiva, enquanto não descarta, não exclui, mas sim convida para a melhoria (DATRINO et al., 2010, p.33).

Considerando os múltiplos enfoques de uma avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, entendemos ser fundamental para todos os atores da prática educacional, compreender a diversidade que essa temática alcança. Seria, pois, a avaliação utilizada em sala de aula, de forma a contemplar o seu papel diagnóstico ou

ela apresenta um papel examinador e excludente? Acreditamos que muitos docentes ainda se fundamentam em uma prática avaliativa que prioriza a “medida cognitiva”, obtida por meio de questões que prezam pela memorização e repetição.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando os pressupostos de uma atividade científica, este artigo tem como objetivo identificar as concepções dos discentes de um curso de Licenciatura Plena em Ciências (LPC) de uma Instituição de Ensino Superior, a respeito do papel da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem. Com esse propósito, convidamos dezoito licenciandos dessa Licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior, para responder um questionário com a temática da avaliação.

O questionário é composto por várias questões, mas, no limite do espaço deste texto, as questões analisadas neste texto são as seguintes: “1.O que significa a avaliação?; 2.Qual a importância da avaliação?”. Para a organização dos dados obtidos, foi realizada uma categorização segundo os pressupostos da análise de conteúdo (AC) sugerida por Bardin.

Apresentamos, no quadro 1, a relação dos participantes dessa pesquisa. Os estudantes, aleatoriamente, receberam uma identificação que não expõem a identidade dos entrevistados. Para tanto, foram numerados, a partir de A1 até A18, representando a totalidade dos licenciandos. A partir dessa informação indicamos o tempo em que cada sujeito faz parte do corpo discente do curso de LPC.

ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	TEMPO DE GRADUAÇÃO NO CURSO DE LPC
A3; A6.	1 ano e meio
A2; A4; A5; A9.	2 anos
A1; A7; A8; A12; A14; A15; A17.	3 anos
A13; A16.	4 anos
A10; A11.	5 anos
A18.	6 anos

Quadro 1: Participantes da pesquisa e tempo de estudos no curso de LPC.

Fonte: Os autores.

A partir de uma leitura minuciosa das respostas apresentadas pelos discentes colaboradores da pesquisa, observamos que algumas concepções sobre a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem eram convergentes. Nesse sentido, segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), foram elaboradas categorias de análise para as respostas apresentadas nas duas questões que fizeram parte de nosso material coletado para investigação.

Ressalta-se que esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que sua finalidade é explicar e descrever uma determinada situação, não se preocupando

com seus aspectos mensuráveis. Além disso, se insere no campo científico por meio do paradigma interpretativo, uma vez que nos interessa a ênfase em aspectos singulares de alguns fenômenos e não o desenvolvimento de leis que sejam válidas para situações mais gerais.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que se refere a primeira questão que indagava sobre o significado da avaliação, foram elencadas cinco categorias, à saber, avaliação como sinônimo de teste (C1), avaliação para análise da construção do conhecimento (C2), avaliação como sinônimo de medida (C3), avaliação com seus múltiplos enfoques (C4) e respostas inconclusivas (C5). Realizando uma análise global da categorização supracitada, entendemos que as categorias C1, C2 e C3 são aquelas que são observadas em concepções de avaliações que priorizam a prática do exame, enquanto a categoria C4 é aquela que é presente em uma concepção de avaliação diagnóstica.

A seguir, apresentamos o Quadro 2, em que são exibidas as categorias e as respostas dos alunos colaboradores desta pesquisa.

CATEGORIAS	ALUNOS E SUAS RESPOSTAS
Avaliação como sinônimo de teste (C1)	A2: “[...] testar o aluno, não só o aluno, qualquer tipo de teste”. A5: “[...] ato de testar a capacidade de algo ou de alguém”.
Avaliação como sinônimo de verificação (C2)	A1: “[...] meio de identificar o que seu aluno está conseguindo absorver do conteúdo aplicado”. A3: “[...] é onde o professor avalia o que o aluno aprendeu sobre o que foi transmitido em suas aulas”. A7: “[...] é um modo de observar o que o aluno aprendeu durante o tempo que estudou”. A9: “[...] é uma etapa em que o professor faz para poder saber se o aluno aprendeu ou não”. A14: “[...] é necessária a avaliação para saber o que o aluno conseguiu desfrutar da aprendizagem aplicada”. A15: “[...] é uma forma de avaliar um rendimento do estudante. Hora de ouvir o que ele de fato sabe sobre a disciplina”. A17: “[...] é algo que se faz para observar como o estudante está entendendo os conteúdos aplicados em sala”. A18: “[...] significa avaliar o que o aluno aprendeu, avaliar o aprendizado em uma prova”.

Avaliação como sinônimo de medida (C3)	<p>A6: “[...] um importante método, no qual é usado para saber se o aluno está realmente indo bem”.</p> <p>A8: “[...] é um método de medir o grau de conhecimento. Mede somente o conhecimento absorvido pelo receptor”.</p> <p>A10: “[...] forma do professor estar avaliando o conhecimento do aluno em determinada matéria. Forma de medir o conhecimento”.</p> <p>A13: “[...] é um método que qualifica ou não um aluno. Se for bem na avaliação é um bom aluno que aprendeu”.</p> <p>A16: “[...] para saber o nível de qualidade do aluno para saber se aprendeu ou não”.</p>
Avaliação com seus múltiplos enfoques (C4)	<p>A11: “[...] avaliação pode ter diversos sentidos. [...], por exemplo, avaliar o conteúdo por parte do aluno/professor, avaliar o grau de conhecimento sobre determinado conteúdo que o aluno possui, que pode até ser um erro”.</p>
Respostas inconclusivas (C5)	<p>A4: “[...] o curso nos proporciona um aprendizado bem complexo sobre o assunto”.</p> <p>A12: “[...] é quando estou sendo avaliada por alguém que em determinada situação pode ser coisa boa ou ruim”.</p>

Quadro 2: Respostas apresentadas para a questão “o que significa a avaliação”?

Fonte: Os autores.

Por meio das respostas apresentadas, foi possível identificar que dos dezoito licenciandos que responderam à questão, quinze apresentaram uma concepção de avaliação como sinônimo de exames, enquadrando-se nas categorias C1, C2 e C3. Dois alunos apresentaram uma resposta que não foi possível identificar o sentido de seu discurso sendo, por isso, inseridas na categoria C5. Por fim, somente dois estudantes apresentaram uma concepção de avaliação diagnóstica do processo de ensino e de aprendizagem, destacando sua diversidade de aplicações na prática educacional (C4).

É possível observar, por meio do no quadro 2, que uma quantidade expressiva de licenciandos compreendem a avaliação como teste, buscando uma medida para classificar e estereotipar os estudantes. Este entendimento de avaliação fundamenta-se em uma concepção de juízo de valor, no qual ideias de mérito, julgamento e punição são intrínsecas ao processo avaliativo. Desta forma, a avaliação se torna um objeto pontual e solitário.

Segundo Esteban (2013)

A prática da avaliação, que pretende medir o conhecimento para classificar os(as) estudantes, apresenta-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição. Essa prática exclui do processo ações indispensáveis para um contexto pedagógico favorável à aprendizagem de todos (ESTEBAN, 2013, p.17-18).

Nesse contexto, uma das principais características da avaliação que é o de

analisar e identificar falhas no processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula fica postergado. Destaca-se, desta maneira, uma avaliação que se preocupa com o rendimento escolar dos estudantes, fornecendo um valor para identificar o desempenho do mesmo. Assim, aquele que apresenta um baixo rendimento escolar é estereotipado com um mau aluno.

Essa concepção verificacionista do rendimento escolar é a mais presente nas respostas obtidas por meio do questionário apresentado aos licenciandos. Sobre essa questão, dos dezoito sujeitos colaboradores, oito manifestam características de que a avaliação identifica se o avaliado está compreendendo o conteúdo lecionado.

Diferenciando desta concepção de avaliação que busca classificar e testar os alunos, somente um estudante, a saber, A11, apresentou uma resposta distinta às dos outros dezoito. De acordo com esse estudante “a avaliação pode ter diversos sentidos, ou melhor, ser aplicada com várias intenções e objetivos”. Observa-se nesta afirmação, o entendimento do licenciando ao admitir a multiplicidade de maneiras distintas que a avaliação de rendimento escolar pode apresentar, destacando os vários objetivos que a mesma pode atingir. É, pois, uma concepção que prioriza a construção de conceitos segundo um processo contínuo, contrariamente ao modelo pontual, que se fundamenta na memorização e reprodução em uma única avaliação.

Já a segunda questão que interrogava sobre a importância da avaliação, foram elencadas seis categorias, à saber, avaliação como verificação do rendimento escolar (C1), avaliação como motivadora para estudos (C2), avaliação para a reflexão da prática docente (C3), avaliação como identificadora de erros e dificuldades na aprendizagem (C4), avaliação como critério de classificação (C5) e respostas inconclusivas (C6).

Assim como na primeira questão, realizamos uma análise global da categorização supracitada. Desta maneira, entendemos que as categorias C1, C2 e C5 são aquelas que são observadas em concepções de avaliações que priorizam a prática do exame, enquanto as categorias C3 e C4 são aquelas presentes em uma concepção de avaliação diagnóstica.

A seguir, apresentamos o Quadro 3, em que são exibidas as categorias e as respostas dos alunos colaboradores desta pesquisa.

CATEGORIAS	ALUNOS E SUAS RESPOSTAS
Avaliação como verificação do rendimento escolar (C1)	A2: “[...] mostrar o que se aprendeu, se entendeu”. A5: “[...] provar o conhecimento do avaliado”. A9: “[...] é importante para saber se o aluno aprendeu ou não, e se aprendeu conforme o professor pretendia”. A17: “[...] de observar o andamento de cada aluno, da sala e até mesmo do professor”.
Avaliação como motivadora para estudos (C2)	A8: “[...] é importante, pois faz com que o aluno realmente estude para conseguir bons resultados”. A10: “[...] importante pois estimula o aprendizado pelo fato de precisar de nota para passar”.

Avaliação para reflexão da prática docente (C3)	<p>A11: “[...] a importância desta é para compreender o que o professor/aluno precisa melhorar, qual a maneira pode ser melhor para o ensino com aquela turma ou aluno”.</p> <p>A14: “[...] a avaliação nada mais é que avaliar os conteúdos adquiridos em sala. E para saber se o aluno consegue aprender os conteúdos que o professor avalia. É importante ressaltar que muitas vezes o professor se avalia através da avaliação dos alunos. Caso a sala tire nota vermelha o professor deve se avaliar que talvez o problema seja ele”.</p> <p>A16: “[...] é muito importante, pois através do resultado da avaliação, pode modificar aquilo que não está bom, ou seja, tentar melhorar cada vez mais através do processo de avaliação”.</p>
Avaliação como identificadora de erros e dificuldades na aprendizagem (C4)	<p>A1: “[...] ver onde o aluno está tendo dificuldade, tanto de aprendizado, quanto de algum déficit”.</p> <p>A3: “[...] a avaliação não serve só para testar o que o aluno aprendeu, mas também onde o aluno tem maiores dificuldades”.</p> <p>A15: “[...] extremamente importante, pois ela é ponte para o professor saber o que seu aluno aprendeu, podendo ser crítico ao seu trabalho avaliando o que houve de mais erros, para retornar e tampar as lacunas”.</p>
Avaliação como critério de classificação (C5)	<p>A7: “[...] é de grande importância pois, assim, o professor consegue identificar o quanto o aluno aprendeu”.</p> <p>A12: “[...] muito boa para a coleta de dados para poder classificar algo, deter uma informação”.</p> <p>A18: “[...] a importância da avaliação é medida pela nota, o que não é eficaz, pois o aluno pode ter aprendido em sala de aula e não ter tirado a nota necessária em prova”.</p>
Inconclusivas (C6)	<p>A4: “[...] significa que o curso precisa de melhorias onde necessita disso”.</p> <p>A6: “[...] é importante em tudo. Devia ter um peso maior em trabalhos”.</p> <p>A13: “[...] é importante pois obviamente se o aluno for mal em uma avaliação o semestre já fica em risco”.</p>

Quadro 3: Respostas apresentadas para a questão “qual a importância da avaliação”?

Fonte: Os autores.

Destaca-se nas respostas apresentadas na segunda questão, o aumento do número de estudantes que consideraram a avaliação em sua concepção diagnóstica, quando comparamos com a primeira questão. Analisando as categorias C3 e C4, observamos a existência de seis licenciandos que concebem a avaliação como um fator fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, devido a possibilidade de reflexão da prática docente a partir dos dados coletados durante a prática avaliativa. Além disso, foram encontrados elementos nas respostas indicando que a avaliação permite a identificação de erros e obstáculos na construção do conhecimento.

Apesar do aumento de respostas que apresentam características de uma concepção diagnóstica de avaliação, ainda é possível observar a superioridade de respostas de cunho classificatório, que visa a verificação da aprendizagem de meio

avaliações pontuais.

No entanto, o que deve ser destacado é que apesar de somente um licenciando conceber o significado de avaliação segundo uma concepção diagnóstica, seis apresentam uma resposta concernente com essa visão. Isso pode ser um indicativo de que apesar de apresentarem uma concepção de avaliação ainda com objetivo de testar, classificar e medir uma determinada grandeza, um número maior compreende que a avaliação é importante para além de fatos restritos permitindo a identificação de quanto seu avaliado compreende sobre um determinado assunto.

Nesse sentido, estes estudantes consideram a avaliação em um universo mais amplo, ou seja, como uma prática que é importante para analisar a prática do próprio docente que leciona determinado conteúdo. Além disso, encontramos respostas, como as de A1, A3 e A15 que afirmam que por meio das avaliações de rendimento escolar é possível identificar erros dos estudantes em seu processo de aprendizado, permitindo que estas “lacunas” sejam reestruturadas de uma maneira mais adequada.

Um aspecto que merece ser destacado é o tempo em que os entrevistados são discentes do curso de Licenciatura Plena em Ciências. É possível observar que dentre os seis licenciandos, que apresentaram respostas relacionadas à concepção diagnóstica de avaliação, somente o aluno A3 possui um período inferior a três anos de curso. Todos os outros estudantes (A1, A11, A14, A15 e A16) possuem um tempo de curso não inferior a três anos.

Esse fato pode ser justificado, uma vez que a estrutura curricular do curso apresenta disciplinas que visam abordar diversos aspectos do processo de ensino e de aprendizagem do ensino básico e, em particular, do processo avaliativo e sua importância na prática docente. Desse modo, apesar de existirem respostas que reforçam concepções verificacionistas de avaliação, o curso de LPC possibilita aos discentes uma compreensão de avaliação que priorize a construção do conhecimento, entendendo-a como um processo que permite analisar tanto dificuldades discentes quanto a equívocos na prática docente.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a importância da avaliação no ensino de ciências apontou a necessidade de discussão sobre o assunto. A entrevista realizada contando com participantes que cursam Licenciatura Plena em Ciências (LPC), possibilitou destacar a importância de se discutir o papel da avaliação no contexto de ensino. Isso se deve, uma vez que a mesma é uma ferramenta eficaz para a análise de resultados que promovem uma mudança de metodologia/estratégias, para a construção de conhecimento nos educandos.

Embora alguns registros analisados mostrem que a avaliação pode/é realizada com o objetivo de classificar, ou punir de acordo com os erros expressos no

documento, outros educandos demonstram a concepção de avaliação diagnóstica que está fortemente ligada ao objetivo de construção do conhecimento. Esta é, pois, uma concepção que possibilita um momento em que professores e estudantes possam refletir acerca dos resultados obtidos, por meio de análise de acertos e erros, ou mesmo por meio do desenvolvimento do raciocínio que foram expressos na realização da atividade.

Em síntese, entendemos que o processo avaliativo precisa ser transformado em um momento de reflexão, em que o estudante poderia expressar suas ideias e seus conhecimentos, e o professor poderia utilizar essa contribuição como um recurso para a identificação de falhas e erros. Essa postura permitiria a realização de uma análise visando modificar a prática pedagógica em prol do respeito aos acertos e às dificuldades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMOULOUD, Saddo Ag. **Fundamentos da didática da matemática**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001** (Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação). 2001. Acesso 12/03/2018.

BURIASCO, Regina Luzia Corio. **Avaliação em Matemática: um estudo das respostas de alunos e professores**. 238f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999. Acesso 23/02/2018.

BURIASCO, Regina Luzia Corio. **Algumas considerações sobre avaliação educacional**. Revista Estudos em Avaliação educacional. Fundação Carlos Chagas. nº 22. pg. 155-178, 2000. Acesso 21/02/2018.

DATRINO, Roberto Cezar; DATRINO, Iraci Ferro; MEIRELES, Pedro Henrique. **Avaliação como processo de ensino-aprendizagem**. Revista de Educação. Vol. 13. Nº 15. pg. 27-44, 2010. Acesso 21/02/2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2013.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 11^a ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, Hélio Rubens Jacintho **Júnior**; **BATISTA, Angelina**. **Compreendendo a avaliação no processo de ensino-aprendizagem de ciências e biologia: algumas reflexões**. Revista Simbio-Logias. Vol.1, nº 1. pg. 17-33, 2008. Acesso 15/02/2018.

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

