

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições 4



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições 4



2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
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. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 A educação no Brasil e no mundo [recurso eletrônico] : avanços, limites e contradições 4 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. – (A Educação no Brasil e no Mundo. Avanços, Limites e Contradições; v. 4)

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Inclui bibliografia
 ISBN 978-85-7247-934-9
 DOI 10.22533/at.ed.349202001

1. Educação. 2. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

APRESENTAÇÃO

Ítaca

Se partires um dia rumo à Ítaca

Faz votos de que o caminho seja longo repleto de aventuras, repleto de saber.

Nem lestrigões, nem ciclopes, nem o colérico Posidon te intimidem!

Eles no teu caminho jamais encontrarás.

Se altivo for teu pensamento

Se sutil emoção o teu corpo e o teu espírito tocar

Nem lestrigões, nem ciclopes

Nem o bravio Posidon hás de ver

Se tu mesmo não os lewares dentro da alma

Se tua alma não os puser dentro de ti.

Faz votos de que o caminho seja longo.

Numerosas serão as manhãs de verão

Nas quais com que prazer, com que alegria

Tu hás de entrar pela primeira vez um porto

Para correr as lojas dos fenícios e belas mercancias adquirir.

[...] Tem todo o tempo Ítaca na mente.

Estás predestinado a ali chegar.

Mas, não apresses a viagem nunca.

Melhor muitos anos lewares de jornada

E fundeares na ilha velho enfim.

Rico de quanto ganhaste no caminho

Sem esperar riquezas que Ítaca te desse. [...]

(KAVÁFIS, 2006, p. 146-147)

Freud, em *O mal-estar da civilização*, obra renomada e publicada em inúmeras edições, defende que a civilização é sinônimo de cultura. Ou seja, não podemos desassociar a funcionalidade cultural em organizar um espaço, determinar discursos e produzirem efeitos.

Por vivermos em tempos em que só o fato de existir já é resistir, seria ingenuidade, tanto de assujeitamento, quanto social, acreditar que a cultura não vem produzindo a resistência, principalmente na diferenciação social. Entre estudiosos, um dos pontos mais questionáveis, entre pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, é sobre o papel do professor como agente cultural, no espaço escolar, mas não podemos legitimar que a escola, bem como o professor, sejam os principais influenciadores. Há, no social, trocas dialógicas, enunciativas e discursivas que configuram e constituem o sujeito em meio sua adequação individual, ou seja, o acultramento perpassa por “muitas mãos”, instituições, sujeitos, ideologias que

atuam na formação estrutural.

De acordo com nossas filiações, determinamos culturas, determinamos não culturas, assim como afirma Bourdieu (1989), que responsabiliza essas legitimações aos próprios sujeitos que as vivem. Resistir seria, neste caso, transformar o mundo no qual estamos inseridos.

A escola precisa ser transformada, há muito tempo ela serve à legitimação da cultura dominante. É de fundamental relevância que a escola esteja cada vez mais próxima daqueles que são, de certa forma, o coração que a faz pulsar, da comunidade escolar que, ao garantir sua identidade cultural, cada vez mais se fortalece no exercício da cidadania democrática, promovendo a transformação da escola em uma escola mais humanizada e menos reprodutora, uma escola que garanta, valorize e proteja a sua autonomia, diálogo e participação coletiva. Assim, dentro dessa coletânea, buscou-se a contribuição do conceito de mediação como um possível conceito de diálogo para com as problemáticas anteriormente explicitadas.

O termo ensino e aprendizagem em que o conceito de mediação em Vigotsky (2009) dá início à discussão a uma discussão sobre mediação, que considera o meio cultural às relações entre os indivíduos como percurso do desenvolvimento humano, onde a reelaboração e reestruturação dos signos são transmitidos ao indivíduo pelo grupo cultural. As reflexões realizadas, a partir dos artigos propostos na coletânea, nos mostram que a validação do ensino da arte, dentro das escolas públicas, deve se fundamentar na busca incessante da provocação dos sentidos, na ampliação da visão de mundo e no desenvolvimento do senso crítico de percepção e de pertencimento a determinada história, que é legitimada culturalmente em um tempo/espço.

A escola precisa fazer transparecer a possibilidade de relações sociais, despertar e por assim vir a intervir nestes processos. Se deve analisar de maneira mais crítica aquilo que é oferecido como repertório e vivência artística e cultural para os alunos, bem como se questionar como se media estas experiências, ampliar as relações com a arte e a cultura, ao contrapor-se ao exercício de associação exercido muitas vezes pela escola nas práticas de alienação dos sujeitos diante de sua realidade.

Todos, no espaço escolar, atuando de maneira mais contributiva como lugar propício para ressignificação, mediação, produção cultural e diálogos culturais, que articulados junto a uma política cultural democrática podem vir a construir novos discursos que ultrapassam os muros que restringem a escola a este espaço de dominação, legitimado pelo atual sistema. A escola, dentro desta perspectiva, passa a ser concebida como um espaço de dupla dimensão. Dentro desta concepção, os processos de mediação potencializam a práxis de um pensamento artístico e cultural. É, atuando atrelado ao cotidiano, em uma perspectiva de mediação, que parte destes pressupostos apresentados que a escola passa a adquirir um carácter de identidade, resistente à homogeneização cultural. A escola pode causar novas

impressões, pode abrir seu espaço para novos diálogos e conversações.

É preciso, no entanto, despertar esta relação, desacomodar-se do que é imposto. Muitos são os fatores que teimam em desmotivar, no entanto, está longe desta ser a 90 solução para um sistema educacional que precisa de maneira urgente ser repensado. Ao acompanhar a ação nestas escolas, foi impressionante observar como a movimentação contagiava todos, até mesmo aos que observavam a movimentação e curiosos passavam pelo espaço, alunos de outras turmas apareciam para ajudar e tudo era visto com grande expectativa. Os alunos que participaram do processo aparentavam estar realmente coletivamente envolvidos, e isso pode ser observado nos depoimentos. O movimento observado na montagem, na realização da exposição e na ação educativa foi surpreendente e demonstra que a escola carrega realmente consigo algo muito precioso, que é pouco valorizado, o cotidiano real, o qual não está incluso em documentos, a parte viva da escola.

A presente ação demonstrou que a escola pode tomar rumos diferentes dos quais ela é designada pelo sistema. Aponta que um destes caminhos é apostar nos processos de mediação cultural que partam do cotidiano dos sujeitos que constituem este espaço. Assim, os processos de mediação cultural atrelados ao conceito de cotidiano não documentado atuam como exercício de partilha do sensível e colaboram na formação da práxis de um pensamento artístico e cultural. Esta concepção aqui analisada remete à tomada de uma nova postura frente ao ensino da arte e a concepção de espaço escolar assinala à construção de narrativas que possam contribuir para a construção de uma escola menos determinista e mais humanitária. Ao se realizar uma ação como esta proposta, o espaço escolar permite uma participação ativa e democrática entre seus autores, possibilitando a troca de vivências e experiências na comunidade escolar, promovendo um diálogo que potencializa a produção cultural dos alunos. A mediação dos trabalhos pelos alunos foi, segundo os depoimentos, algo muito rica e satisfatória para eles, os quais se mostraram maravilhados ao poderem partilhar de suas criações e apresentá-las à comunidade escolar.

Na ação educativa os alunos mediam o processo criativo e estes momentos de mediação, em absoluto, se configuraram como exercícios de partilha do sensível, que carregados de significados possibilitam a troca e o contato com o outro. Diante do que aqui se faz exposto, nada se tem a concluir como algo pronto e acabado, assim o que se faz é concluir uma etapa, que se transformará em múltiplas possibilidades de novos fazeres, desta teia de retalhos cabe, por agora, apreciar a parte que foi tecida e refletir, para sem muito tardar, sair em busca de outros retalhos que possa quiçá, um dia, tornar-se uma trama densa da práxis educativa e artística.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
LIBERDADE SEXUAL E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA CANÇÃO <i>MARIA CHIQUINHA</i>	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Heitor Messias Reimão de Melo Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Débora Cristina Machado Cornélio Andreza de Souza Fernandes Monica Soares Carlos Simão Coury Corrêa Valquiria Nicola Bandeira Anna Clara de Oliveira Carling	
DOI 10.22533/at.ed.3492020011	
CAPÍTULO 2	9
AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SEU PAPEL COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO	
Daniel de Oliveira Perdigão	
DOI 10.22533/at.ed.3492020012	
CAPÍTULO 3	14
AVALIAÇÕES DE BIOLOGIA: O QUE DIZEM ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	
Mariana Bolake Cavalli Bruno Garcia Pires Juliana Moreira Prudente de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.3492020013	
CAPÍTULO 4	26
CELING (CENTRO DE LÍNGUAS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON): ENTRE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA CONTEMPORANEIDADE E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE	
Elisângela Redel Diana Milena Heck Verônica P. Coitinho Constanty	
DOI 10.22533/at.ed.3492020014	
CAPÍTULO 5	39
CINOTERAPIA: PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO E FONOAUDIOLOGIA	
Renata Gomes Camargo Dayane Stephanie Potgurski Luana Zimmer Sarzi Camilla Fernandes Diniz Fernanda Celeste Sánchez Weber	
DOI 10.22533/at.ed.3492020015	

CAPÍTULO 6 49

COBERTURA VACINAL CONTRA PAPILOMAVÍRUS HUMANO EM ADOLESCENTES NO ACRE

Ruth Silva Lima da Costa
Cliviane da Costa Farias
Emiliane Souza Bandeira
Eder Ferreira de Arruda
Aylana de Souza Belchior
Marília Perdome Machado
Jair Alves Maia
Mediã Barbosa Figueiredo
Priscila Su-Tsen Chen
Jediel Rezende de Melo Júnior

DOI 10.22533/at.ed.3492020016

CAPÍTULO 7 59

COREOGRAFIAS, CENOGRAFIAS, CORPOS ESCOLARES: ARGUMENTOS PARA PENSAR A FORMA DA ESCOLA

Ana Paula Lima Aprato

DOI 10.22533/at.ed.3492020017

CAPÍTULO 8 70

CRIANÇAS E A FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo
Daniela Santos Furtado
Sirlane de Jesus Damasceno Ramos

DOI 10.22533/at.ed.3492020018

CAPÍTULO 9 76

CSI IFSC - QUÍMICA FORENSE PARA DESVENDAR UM ASSASSINATO

Marcel Piovezan
Claudia Lira
Felipe de Oliveira
Gisele Serpa
Rafael Lapolli da Silveira Venera
Karen Aparecida Justen
Paulo dos Santos Batista
Renata Pietsch Ribeiro
Tula Beck Bisol
Berenice da Silva Junkes
Wilson Pedro Espindola

DOI 10.22533/at.ed.3492020019

CAPÍTULO 10 82

CURRÍCULO ADAPTADO: UMA PROPOSTA PARA ALFABETIZAR LETRANDO

Viviane Cristina de Mattos Battistello
Ana Teresinha Elicker
Rosemari Lorenz Martins

DOI 10.22533/at.ed.34920200110

CAPÍTULO 11	91
CURSO MICROSOFT EXCEL – BÁSICO AO AVANÇADO	
Natália Cardoso dos Santos Nardel Luiz Soares da Silva Jessyca Vechiato Galassi Lucas Casarotto Leonardo Backes Mosconi Nathália Cotorelli Aline Rafaela Hasper Daliana Hisako Uemura-Lima Paula Caroline Bejola Maria Antonia Urnau Daniela da Rocha Herrmann Lucas Natan Scheuermann	
DOI 10.22533/at.ed.34920200111	
CAPÍTULO 12	97
DISPOSITIVOS MÓVEIS COMO PROMOTORES DE INCLUSÃO SOCIAL	
Marilene Santana dos Santos Garcia Jaqueline Becker Willian Rufato da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.34920200112	
CAPÍTULO 13	104
DO TEXTO AO HIPERTEXTO: UMA CONTRIBUIÇÃO DA NARRATIVA MÍTICA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Everton Nery Carneiro	
DOI 10.22533/at.ed.3492020013	
CAPÍTULO 14	115
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DE OTTO PETERS	
Nelson Batista Leitão Neto	
DOI 10.22533/at.ed.3492020014	
CAPÍTULO 15	128
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CONTEXTO DA ESCOLA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES	
Amilton Gonçalves dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.3492020015	
CAPÍTULO 16	140
EDUCAÇÃO INFANTIL EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL: OLHARES, SENTIDOS, FALAS E PERCEPÇÕES INFANTIS	
Kenia dos Santos Francelino Katscilaine dos Santos Francelino	
DOI 10.22533/at.ed.34920200116	
CAPÍTULO 17	146
EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCÊNCIA E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Kenia dos Santos Francelino	
DOI 10.22533/at.ed.34920200117	

CAPÍTULO 18 152

EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO DOS SEM TERRA, ÓROCO – PE

Xenusa Pereira Nunes
Gáudia Maria Costa Leite Pereira
Francisco Assis Filho
Xirley Pereira Nunes
Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.34920200118

CAPÍTULO 19 160

EDUCAR NA CIDADANIA- UMA PROPOSIÇÃO RELEVANTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO CONTEXTO ESCOLAR

Marivalda Evangelista dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.34920200119

CAPÍTULO 20 172

ENSINANDO BIOLOGIA ATRAVÉS DO BOB ESPONJA

Susete Wambier Christo
Augusto Luiz Ferreira Júnior
Ana Flávia Monteiro
Marilise Silva Meister
Denilton Vidolin

DOI 10.22533/at.ed.34920200120

CAPÍTULO 21 179

ESPÉCIES BOTÂNICAS E A INFLUÊNCIA DAS PRECIPITAÇÕES NO FORRAGEAMENTO DE *MELIPONA EBURNEA* EM RIO BRANCO, ACRE

Carmem Cesarina Braga de Oliveira
Francisco Cildomar da Silva Correia
Rui Carlos Peruquetti

DOI 10.22533/at.ed.34920200121

CAPÍTULO 22 184

ESPECIFICIDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONHECIMENTO DE PROFESSORES DE AEE

Thalia Costa Medeiros
Najra Danny Pereira Lima
Mayanny da Silva Lima
Thais Costa Medeiros
Maria Helena Rodrigues Bezerra
Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha
Marcus Vinicius da Rocha Santos da Silva
Ava Fabian dos Anjos Lima
Beatriz Zeppelini Bezerra de Menezes Nasser
Alice Figueiredo de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.34920200122

CAPÍTULO 23 197

EXPLORANDO JOGOS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA A APRENDIZAGEM DE FRAÇÕES

Andreia Belter
Fernando Feiten Pinto
Ivana Letícia Damião
Júlia Gabriela Petrazzini da Silva
Elizangela Weber
Julhane Alice Thomas Schulz
Mariele Josiane Fuchs

DOI 10.22533/at.ed.34920200123

CAPÍTULO 24 206

FAUSEL E AUST: DOIS EXPOENTES DA LITERATURA

José Luís Félix D

OI 10.22533/at.ed.34920200124

CAPÍTULO 25 216

FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: UM CRIME CONTRA OS DIREITOS HUMANOS

Jenijunio dos Santos
José Guilherme Aguiar Assis
Rafael de Carvalho da Costa

DOI 10.22533/at.ed.34920200125

CAPÍTULO 26 223

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CAMPESINOS: O ENTRELAÇAMENTO ENTRE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sabrina Stein
Charles Moreto

DOI 10.22533/at.ed.34920200126

CAPÍTULO 27 230

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: VOZES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Odaléa Barbosa de Sousa Sarmento
Ana Leide Rodrigues de Sena Góis
Jocyléa Santana dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.34920200127

CAPÍTULO 28 240

FORMAÇÃO DE CÉLULAS COOPERATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ARTICULADORA, NO PROGRAMA FOCCO, CÁCERES MT

Ana Karla Pereira Viegas
Cleide Aparecida Ferreira da Silva Gusmão
Daniely Takekawa Fernandes
Daiany Takekawa Fernandes
Josimeire Teixeira Carrara
Juliana Carol Braga Aponte
Karla Silva da Paixão
Rosane Andrade Vasconcelos

Thaysa Rodrigues da Silva Gonçalves

Thulio Santos Mota

DOI 10.22533/at.ed.34920200128

CAPÍTULO 29 243

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO JALAPÃO -
TOCANTINS**

Odaléia Barbosa de Sousa Sarmento

Daniela Patrícia Ado Maldonado

Jocyleia Santana dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.34920200129

CAPÍTULO 30 246

**GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES: O MEME E A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

Nubiana Salazar

Paula dos Reis Lanz

Luciane Maria Wagner Raupp

DOI 10.22533/at.ed.34920200130

CAPÍTULO 31 255

**GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ALGUNS ENFOQUES E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE FUTUROS PESQUISADORES**

Renata Cristina Geromel Meneghetti

Augusta Teresa Barbosa Severino

Gabriela Castro Silva Cavalheiro

Julyette Priscila Redling

Marcela Aparecida Penteado Rossini

DOI 10.22533/at.ed.34920200131

SOBRE A ORGANIZADORA..... 266

ÍNDICE REMISSIVO 267

AVALIAÇÕES DE BIOLOGIA: O QUE DIZEM ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 03/01/2020

Mariana Bolake Cavalli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel – Paraná

Bruno Garcia Pires

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel – Paraná

Juliana Moreira Prudente de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel – Paraná

RESUMO: A avaliação é sempre um assunto que gera discussão, pelas suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, neste trabalho foram investigadas as percepções dos alunos sobre avaliação, uma vez que eles raramente são envolvidos nas decisões acerca dessa questão. A coleta de dados foi realizada com setenta e nove alunos de cinco turmas de terceiro ano do ensino médio de dois colégios estaduais da região oeste do Paraná, por meio de questionários com questões objetivas e dissertativas, os quais foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. A análise dos dados revelou que a maioria dos alunos tem a percepção de avaliação como classificatória, punitiva e gostariam que os professores diversificassem mais os instrumentos avaliativos, pois o mais utilizado é

a prova objetiva ou discursiva. O que evidencia que falta diálogo entre professor e aluno no que tange a avaliação, para que haja melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e Aprendizagem; Instrumentos avaliativos; Ensino de Biologia.

BIOLOGY ASSESSMENTS: WHAT THIRD-YEAR STUDENTS SAY

ABSTRACT: Evaluation is always a subject that generates discussion due to its implications in the teaching and learning process. Therefore, this work investigates students' perceptions of assessment, as they are rarely involved in decisions about this issue. Data collection was performed with seventy-nine students from five third year high school classes from two state colleges in western Paraná, through questionnaires with objective and essay questions, which were analyzed qualitatively and quantitatively. The analysis of the data revealed that most students have the perception of evaluation as classificatory, punitive and would like teachers to diversify the assessment instruments, because the most used is the objective or discursive test. This shows that there is a lack of dialogue between teacher and student regarding the evaluation, so that there is an improvement in the teaching and learning process.

KEYWORDS: Teaching and Learning; Evaluative instruments; Biology Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem sempre fez parte do processo educacional. É utilizada constantemente pelos educadores, por meio de vários instrumentos a fim de diagnosticar a aprendizagem de cada aluno (SILVA et al., 2007a).

Para Luckesi (2002), a avaliação deve ser desenvolvida quando a escola se interessa em qualificar o processo de ensino e aprendizagem, pois por meio dela o professor poderá rever o que está acontecendo e fazer intervenções adequadas para a melhoria dos resultados.

Alguns docentes encaram o processo de avaliação enfatizando um caráter memorizador, punitivo e classificatório, ao contrário disso, Luckesi (2002) afirma que as estratégias avaliativas devem ser vivenciadas dentro do contexto escolar a partir de uma perspectiva crítica, na qual a escola qualifica seu ensino na medida em que contempla em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) ações inovadoras que irão influenciar na avaliação da aprendizagem.

A avaliação é um processo amplo que pode facilmente ser confundida com instrumentos avaliativos, como: provas, exercícios e trabalhos, que são comumente utilizados como forma de punição ao aluno (SILVA et al., 2007a). Dessa forma a avaliação torna-se um julgamento do aprendizado escolar, com regras estabelecidas pelo educador. Esse julgamento é utilizado para distinguir o certo do errado, é como um acerto de contas entre professor e aluno (LUCKESI, 2002; MORETTO, 2004) estabelecido de forma homogênea. Porém “o educador não pode ter uma visão homogênea de seus alunos, ele deve considerar seus conhecimentos prévios, que irão direcioná-lo a desenvolver futuras habilidades e competências” (SILVA et al., 2007b).

A utilização da avaliação de forma errônea leva os educadores às armadilhas que podem ocasionar graves consequências, como: trauma psicológico, reprovação e até mesmo evasão escolar (SILVA et al., 2007b). Infelizmente essa visão errônea da avaliação é comum na comunidade escolar e está atrelada a aprendizagens teóricas e específicas, na qual se prioriza a quantidade, ou seja, uma postura discriminatória, deixando de lado outras habilidades, como: oralidade, expressão, entre outros (SILVA et al., 2007a).

Para Romão (2003), a avaliação da aprendizagem nas escolas é voltada para um sistema de aprovação e reprovação, no qual se cria e fortalece consensos discriminatórios, e inclui nos reprovados a culpa de sua própria reprovação.

Portanto, o sistema escolar utiliza-se da aprovação através de aprendizagens voltadas a benefícios externos e teorias prontas e acabadas sendo incorporadas

ao educando, se por ventura o aluno não adquirir o repassado pelo docente, ele certamente será reprovado (SILVA et al., 2007a).

Dentro deste contexto, Luckesi (2005) afirma que avaliar requer uma tomada de decisão na busca da qualificação do aprendiz e não a busca de resultados que estão ligados a critérios que limitam o processo educativo às aulas expositivas. Há uma linguagem incompreensível para o aluno, que restringe a avaliação como um momento de aprovação ou reprovação, tornando-se um critério classificatório, seletivo que promove os que “sabem” mais, desconsiderando alunos que não conseguiram demonstrar a sua real capacidade com esse tipo de avaliação.

Na literatura atual encontramos autores que propõem formas de avaliar que não se reduzem a quantificação dos resultados obtidos pelos alunos. Sendo assim, há diversas definições de avaliação, diferentes ou em alguns casos bastante ambíguas. Algumas defendem que o sujeito da avaliação não deve ser somente o aluno, mas também a classe e até mesmo os professores. Para Zabala (1998), a avaliação não deve abranger apenas professor e alunos, pois o processo de ensino/aprendizagem inclui relações pedagógicas grupais e a classe como um todo.

De acordo com Vasconcellos (2005), a avaliação é um processo que precisa de uma reflexão crítica sobre a prática, podendo desta forma, verificar os avanços, dificuldades e o que se fazer para superar os obstáculos. Portanto, a avaliação deve envolver uma constante observação do processo ensino/aprendizagem, possibilitando assim proceder a uma ação educativa que de fato melhore a condição do aluno (HOFFMANN, 2008).

Para Hoffmann (2008), Vasconcellos (2005) e Zabala (1998) o processo da avaliação deve andar junto com processo de aprendizagem, sendo uma ferramenta que auxilie o professor a verificar o progresso do aluno, e também um momento de reflexão sobre seu próprio trabalho, ou seja, se de fato está alcançando os objetivos propostos.

A avaliação deve ser um momento de reflexão sobre a prática de ensino, um momento de análise do processo educativo, no qual o professor possa verificar de que forma está ocorrendo a aprendizagem do aluno, se com qualidade ou dificuldade, e a partir disso dar um novo enfoque (SCHON; LEDESMA, 2008).

O professor deve buscar diferentes estratégias avaliativas que englobem a diversidade dos alunos dentro da sala de aula, e que esteja comprometida com o sucesso escolar. Sendo assim, avaliar exige dedicação por parte do professor, para que não julgue o aluno apenas por suas dificuldades, mas busque meios para analisar seu potencial e qualidades. Dessa forma, a avaliação se tornará uma ferramenta de troca entre professor e aluno, tornando a aprendizagem amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva (LUCKESI, 2002; SILVA et al., 2007a).

Por esses motivos torna-se necessário uma constante reflexão sobre a prática

avaliativa, e que aos poucos seja desmitificada a lógica de que avaliação serve apenas para “medir conhecimento”. Mas sim, que seja mais uma ferramenta auxiliadora na melhoria da prática docente atingindo uma educação de qualidade (SCHON; LEDESMA, 2008).

Diante desses pressupostos, objetivou-se neste trabalho verificar quais tipos de avaliação estão sendo aplicadas pelos professores de biologia ao longo do ensino médio e quais as percepções dos alunos acerca das avaliações.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este trabalho foi realizado com 79 alunos de cinco turmas do terceiro ano do ensino médio, sendo três de uma escola e duas de outra escola, ambas estaduais, na cidade de Cascavel – PR.

Para coleta de dados foi utilizado um questionário contendo questões dissertativas e objetivas, sobre as avaliações em biologia. O questionário foi composto por sete questões, abrindo espaço para os alunos expressarem suas opiniões, conforme apresentado no quadro a seguir:

Questionário para os alunos	
1-	Em sua concepção o que é avaliar?
2-	Por que você acha que se deve avaliar?
3-	Na sua opinião, como o professor deveria avaliar os alunos?
4-	Quais outras funções você acha que tem a avaliação?
5-	Quais os tipos de avaliação os professores de biologia utilizam com mais frequência? (Pode marcar mais que uma resposta, se quiser)
	() Prova objetiva (marcar x)
	() Prova discursiva (responder de forma escrita)
	() Prova Prática (Através de experimentos)
	() Seminários
	() Trabalhos em Grupo
	() Exercícios (para responder como trabalho)
	() Outro/s. Qual/ls? _____
6-	Qual tipo de avaliação você prefere fazer?
	() Objetiva
	() Discursiva
	() Prática
	() Seminários
	() Trabalhos em Grupo
7-	Explique por que prefere esse/s tipo/s de avaliação: Os instrumentos utilizados avaliaram o seu conhecimento sobre os conteúdos da disciplina?
	() Sim
	() A maioria das vezes
	() Poucas vezes
	() Não

Quadro 1: Questionário para os alunos.

Fonte: Os autores.

Optou-se por este instrumento em razão da facilidade de aplicação, do baixo custo e por permitir coletar informações com relação ao tipo e ao contexto em que são realizados, sendo assim, seriam mais acessíveis para a investigação da percepção dos alunos sobre avaliação. E ainda, porque o questionário consegue abranger várias pessoas ao mesmo tempo, obtendo um grande número de dados. Garante uma maior liberdade de respostas em razão do anonimato, evitando propensões potenciais do entrevistador, além de se obter respostas rápidas e precisas (BONI; QUARESMA, 2005).

Por outro lado, pode haver algumas respostas que não sejam respondidas em um questionário, talvez por alguma dificuldade de compreensão da pergunta por parte do respondente, quando o pesquisador está ausente ou quando esse não consegue efetuar o auxílio necessário ao pesquisado (BONI; QUARESMA, 2005). O que se buscou evitar neste trabalho, pois os pesquisadores aguardaram enquanto os alunos respondiam, solucionando possíveis dúvidas que surgiram.

Para a análise dos dados utilizou-se as abordagens quantitativa e qualitativa de forma complementar. Uma pesquisa quantitativa faz uso de instrumentos específicos, capazes de estabelecer relações e causas, levando em conta as quantidades (RIBEIRO; ECHEVESTE; DANIELEVICZ, 2001), enquanto que a qualitativa permite que os entrevistados expressem suas opiniões de forma mais abrangente, não se restringindo a suposições pré-estabelecidas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram discutidos conforme a ordem das perguntas contidas no questionário, porém, enfocando-se o assunto principal destas. Sendo assim, evidenciaram-se percepções dos alunos referentes a seis temas: O que é avaliar; Por que se deve avaliar; Como o professor deveria avaliar os seus alunos; Instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores de biologia; Instrumentos avaliativos que os alunos preferem; A verificação da aprendizagem por meio dos instrumentos utilizados pelos professores. Estes serão discutidos na sequência.

3.1 O que é avaliar

Em relação a este tema, as respostas dos alunos dividiram-se em quatro grupos, sendo que a maioria (79,75%) afirmou que avaliar é testar seus conhecimentos; (11,39%) acredita que avaliar, além de testar o conhecimento, serve também para avaliar o comportamento em sala de aula; uma minoria respondeu que a avaliação serve para avaliar o método de explicação (7,59%), e para que haja maior esclarecimento do assunto (1,27%). Estes dados estão sistematizados no quadro 2.

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O QUE É AVALIAR	Nº DE ALUNOS	%
Testar os seus conhecimentos	63	79,75 %
Além de testar o conhecimento serve também para avaliar o comportamento em sala de aula	9	11,39 %
Serve para avaliar o método de explicação do professor	6	7,59%
Para que haja maior esclarecimento do assunto	1	1,27%

Quadro 2: O que é avaliar na percepção dos alunos.

Fonte: Os autores.

É possível identificar nestes dados que poucos alunos veem a avaliação como uma oportunidade de rever o conteúdo e tirar dúvidas, já que a oportunidade de uma avaliação que contribua com a aprendizagem dos alunos, parece que não vem sendo oferecida a eles. Os alunos também puderam apontar “outras funções da avaliação”, sendo que fizeram os seguintes apontamentos: serve para criar um registro de nota para o histórico escolar; aumentar a responsabilidade dos alunos; preparar para outros tipos de provas (como concursos), e entrevistas de emprego; esclarecer sobre os assuntos explicados durante a aula (resposta já mencionada anteriormente).

Portanto, as percepções de avaliação da maioria indicam que veem este instrumento como forma de julgamento, do qual participam e devem apresentar resultados, conforme apontam Luckesi (2002) e Moretto (2004). Poucos têm uma percepção de avaliação que inclui também o professor e a retomada para maiores esclarecimentos, aspectos que perpassam uma avaliação processual e contínua, aos quais deveriam estar habituados.

3.2 Porque se deve avaliar

Esse item reafirma o anterior, pois a maioria dos alunos (70,89%) acredita que a avaliação deve ser realizada para verificar se aprenderam o conteúdo explicado, treze alunos (16, 46%) responderam que através da avaliação os professores conseguem perceber o que os alunos precisam melhorar e buscar estratégias para atingir o objetivo (ensino-aprendizagem). Uma pequena parcela (7,59%) aponta que o objetivo é controlar o comportamento da turma e poucos (5,06%) também apontam a avaliação como forma de preparar os alunos para o trabalho fora da escola. Os dados referentes a estes apontamentos estão sistematizados no quadro 3.

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DE POR QUE SÃO AVALIADOS	Nº DE ALUNOS	%
A avaliação deve ser realizada para verificar se os alunos aprenderam o conteúdo explicado	56	70,89%
Através da avaliação os professores conseguem perceber o que os alunos precisam melhorar e buscar estratégias para atingir o objetivo	13	16,46%
Controlar o comportamento da turma	6	7,59%
Para preparar os alunos para o trabalho fora da escola	4	5,06%

Quadro 3: Percepções dos alunos acerca de por que são avaliados.

Fonte: Os autores.

Segundo Luckesi (1990), a avaliação da aprendizagem destina-se a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir com e nos alunos, conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, através da assimilação ativa do legado cultural da sociedade.

Lukesi (1990) faz a constatação que a avaliação da aprendizagem é utilizada, basicamente, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E, nas ocasiões em que se possibilita uma revisão dos conteúdos, ainda não há uma busca pela aprendizagem, mas sim ocorre à busca para a melhora da nota do aluno.

Infelizmente o que podemos observar é que isso vem ocorrendo frequentemente, e que os alunos já têm um entendimento equivocado da avaliação, e por isso muitas vezes não se esforçam para aprender o conteúdo, mas apenas para obter nota suficiente para ser aprovado.

3.3 Como o professor deveria avaliar os seus alunos

As percepções dos alunos acerca da forma como deveriam ser avaliados também foram investigadas e as respostas variaram (quadro 4). A maioria (31,65%) respondeu que o professor deve variar os métodos de avaliação, porém também apontaram algumas formas possíveis, como debates (18,99%), com justificativa de que assim interagem e aprendem melhor o conteúdo. Avaliar pela participação e disciplina dentro de sala de aula foi outra forma destacada (17,72%). Prova escrita, trabalhos extraclasse, avaliações práticas e vistos nos cadernos também foram mencionados (13,92%, 8,86%, 6,33% e 2,53% respectivamente). Por meio destes dados, verifica-se que quase metade dos alunos tem a percepção da importância do professor utilizar diferentes estratégias na hora de avaliar e apontaram alguns exemplos. Quanto a isto, vários autores apontam nessa direção, entre eles Luckesi (2002) e Silva et al. (2007a).

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DE COMO O PROFESSOR DEVERIA AVALIÁ-LOS	Nº DE ALUNOS	%
Deve variar os métodos de avaliação	25	31,65%
Deve ser feita com debates em sala de aula	15	18,99%
Avaliação baseada na participação dos alunos e a disciplina dentro de sala de aula	14	17,72%
Prova escrita	11	13,92%
Trabalho extraclasse	7	8,86%
Avaliações práticas	5	6,33%
Vistos nos cadernos	2	2,53%

Quadro 4: Percepções dos alunos acerca de como o professor deveria avaliá-los.

Fonte: Os autores.

3.4 Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de biologia

Neste tópico, os alunos puderam assinalar mais de um tipo de instrumento e a maioria o fez, conforme apontam os dados no quadro 5.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DE BIOLOGIA	% DE RESPOSTAS
Prova Discursiva	32,06%
Exercícios para responder como trabalho	26,32%
Prova Objetiva	20,10%
Trabalho em grupo	13,4%
Alunos que não responderam	6,7%
Prova prática	1,44%

Quadro 5: Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de biologia.

Fonte: Os autores.

Através dos dados apresentados observa-se que os instrumentos mais utilizados são as provas discursivas, objetivas e exercícios para os alunos resolverem como trabalho. De acordo com Vianna (1987), a prova discursiva tem como objetivo verificar comportamentos mais complexos, como, por exemplo, a capacidade de explicar, descrever, interpretar, comparar, contratar, entre outras.

Para Zaina (2002), em provas discursivas o aluno deve escrever sobre determinado assunto colocando seu julgamento sobre o assunto. Portanto, para uma mesma questão pode haver respostas diferentes com o mesmo significado.

As provas objetivas possuem respostas diretas, ou seja, o aluno não descreve sua opinião nas respostas. Além disso, não permitem aos professores ter um julgamento parcial durante a correção da avaliação (ZAINA, 2002). Uma avaliação é denominada objetiva quando a opinião do examinador e sua interpretação dos fatos

não influem no seu julgamento (MEDEIROS, 1986).

Mesmo tendo pontos positivos, é preocupante o fato da prova, seja discursiva ou objetiva e exercícios terem sido apontados como os instrumentos mais utilizados, pois é necessário que o professor diversifique os instrumentos, a fim de buscar atender à diversidade dos alunos. Uma vez que, nem todos os alunos respondem bem a um tipo de avaliação, por isso é necessário dar a oportunidade àquele aluno, que não se familiariza com uma modalidade, para expressar suas opiniões e conhecimentos através da utilização de outras estratégias avaliativas.

3.5 Instrumentos avaliativos que os alunos preferem

Referente a esse assunto (quadro 6), observa-se que a maioria prefere prova prática (32,65%), justificando que com esse tipo de avaliação conseguem aprender melhor o conteúdo, pois coloca em prática o que foi visto na teoria.

Observa-se que a porcentagem para este instrumento foi maior do que para provas discursivas, mas no ambiente escolar são estas que predominam, como já visto anteriormente. Em segundo aparece prova objetiva (28,57%), justificando que este tipo de prova é mais rápido de responder e dessa forma fica mais fácil memorizar o conteúdo.

A porcentagem de alunos que preferem trabalho em grupo é (18,37%) e justificaram que este formato facilita a aprendizagem e as dúvidas podem ser sanadas com os colegas. A porcentagem de alunos que preferem prova discursiva foi menor (14,29%) e alegaram que dessa forma conseguem explicar com suas palavras o conteúdo, além de poderem expressar suas opiniões, relacionando o conhecimento adquirido com o já existente. Seminários teve o menor percentual (6,12%), possivelmente pela dificuldade que tem de se expressarem oralmente, embora justificaram que assim como o trabalho em grupo, auxilia na aprendizagem.

Pelas respostas dos alunos é possível notar que as avaliações resumidas a um mecanismo de atribuição de notas, aplicação da teoria, faz com que valorizem a simples memorização do conteúdo para um momento específico, não tecendo relações com outros saberes, escolares ou não, ocorrendo uma aprendizagem fragmentada e volátil dos conteúdos trabalhados em sala.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS QUE OS ALUNOS PREFEREM	Nº DE ALUNOS	%
Prova Prática	26	32,65%
Prova Objetiva	23	28,57%
Trabalho em grupo	15	18,7%
Prova Discursiva	11	14,29%
Seminário	5	6,12%

Quadro 6: Instrumentos avaliativos preferidos pelos alunos.

Fonte: Os autores.

3.6 A verificação da aprendizagem por meio dos instrumentos utilizados pelos professores

Quando questionados “Se os instrumentos utilizados pelos professores de biologia realmente avaliam o conhecimento sobre os conteúdos da disciplina” (Quadro 7), observou-se que 43,04% dos alunos responderam que sim e 40,51% na maioria das vezes e a menor parte, 16,45%, que não. Os que responderam afirmativamente, justificaram que por terem facilidade em escrever o que aprendem conseguiram obter notas satisfatórias e compreender os conteúdos, uma vez que a avaliação discursiva foi a mais aplicada. Porém, pelos dados já discutidos anteriormente, questiona-se: será que aprenderão realmente ou memorizaram para a prova?

PERCEPÇÃO DOS ALUNOS ACERCA DA QUESTÃO “OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS AVALIARAM O SEU CONHECIMENTO SOBRE OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA?”	Nº DE ALUNOS	%
Sim	34	43,04%
Na maioria das vezes	32	40,51%
Não	13	16,45%

Quadro 7: Percepção dos alunos acerca da verificação da aprendizagem por meio dos instrumentos utilizados pelos professores.

Fonte: Os autores.

Observa-se, portanto, que a minoria aponta que os instrumentos utilizados pelos professores de biologia não avaliam seus conhecimentos. Quando ocorre de a maioria dos alunos se adaptarem a avaliação e apenas alguns não conseguirem se adaptar, deve-se imediatamente atender esses alunos com dificuldade através de outras atividades que possibilitem a superação (WEIZ; SANCHES, 2006). Isso evidencia que embora a maioria consiga apresentar resultados positivos nas avaliações dos professores, é necessário olhar para estes que não se sentem contemplados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que a maioria dos alunos aponta que avaliar é verificar o que aprenderam, realmente em parte estão certos, mas é importante ressaltar que a avaliação deve ser utilizada como uma ferramenta tanto para o aluno, como para o professor em relação ao processo de construção de conhecimento. Não se deve fazer da avaliação um método classificatório, no qual serão selecionados os “bons” e os “maus” alunos, mas sim por meio dela refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, de forma que possibilite buscar estratégias que se adaptem melhor a realidade da turma.

O que se observa frequentemente é que a avaliação vem sendo utilizada de

forma equivocada pelos professores, geralmente apenas no final de cada conteúdo, e por isso os alunos acabam se esforçando apenas para obter a nota necessária para “passar” de ano.

Dessa forma, a avaliação não é vista por parte dos alunos e também dos professores como uma oportunidade de rever dificuldades, tirar dúvidas, buscar soluções, o que acaba não contribuindo para a aprendizagem, pois a avaliação que deveria proporcionar isso, quase não é utilizada.

Foi verificado também que os professores de biologia não costumam diversificar as avaliações, realizando com mais frequência provas e exercícios (geralmente também em forma de questões), deixando de lado outras modalidades avaliativas, como por exemplo, trabalhos em grupo, seminários, debates, provas práticas, etc. Provavelmente, optam por essas avaliações, pela praticidade e facilidade de correção. Sem desconsiderar a importância dessas modalidades utilizadas, destaca-se que é importante diversificar os instrumentos avaliativos, pois, assim, os alunos poderão ser mais bem contemplados.

Embora as avaliações não sejam muito diversificadas, a maioria dos alunos aponta que estas os avaliam bem, porém alguns não concordam, talvez devido a não conseguirem se adaptar a essas modalidades avaliativas. Os professores deveriam utilizar a avaliação para verificar as dificuldades dos alunos e também as suas próprias dificuldades e falhas. Constatando as dificuldades dos alunos, o professor pode repensar também sua metodologia de ensino e até mesmo sua forma de avaliar, pois, nem sempre o problema é com o aluno, às vezes o professor está utilizando uma metodologia de ensino que não está sendo clara para o aluno, outra vez o aluno até compreende o conteúdo, mas na hora a avaliação ele não consegue expor o que aprendeu, devido a uma avaliação mal elaborada, entre outros problemas.

Portanto, este trabalho apresenta desafios para pesquisas mais aprofundadas, pois avaliação é um tema complexo e ainda carece de mais pesquisas, que apontem caminhos para torná-la uma ferramenta de observação e reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem. Assim, professores e alunos poderiam verificar juntos seus progressos e dificuldades, e dessa forma buscar solução para os problemas enfrentados.

REFERÊNCIAS

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n.1, p.68 – 80, 2005.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação para promover: as setas para o caminho**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUCKESI, C. C. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? In: CONHOLARO, M. C. A. A. (Org.) **Construção do projeto de ensino e avaliação**. São Paulo: FDE. Série Idéias, n. 8, p. 70-80, 1990.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas**: técnicas de construção. São Paulo: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 150 p.

RIBEIRO, J. L. D.; ECHEVESTE, M. E. S.; DANIELEVICZ, A. M. F. **A utilização do QFD na otimização de produtos, processos e serviços**. Rio Grande do Sul: FEEng/UFRGS, 2001.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. 4. ed. São Paulo: Guia da Escola Cidadão, 2003.

SCHON, C. K.; LEDESMA, M. R. K. **Avaliação da Aprendizagem**. Programa PDE/2008 – SEED – PR, 2008.

SILVA, M. A. N.; BENTO, E. N.; FIGUEIREDO, G. E. F.; FARIAS, J. L.; SANTOS, M. P. A avaliação como um processo dialógico. **Revista Científica Sigma**, v.1, n.1, p. 5-17, 2007a.

_____; SILVA, A. S. T.; JACARANDÁ, A. L.; PEREIRA, C.; SOUTO, C.; SILVA, M. S.; SOARES, M. R. F.; SANTOS, R. C. Avaliação da aprendizagem escolar. **Revista Científica Sigma**, v.1, n.1, p. 20-32, 2007b.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação**: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNA, H. M. **Testes em Educação**. São Paulo: Ibrasa, 1987.

WEISZ, T; SANCHES, A. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. 2. Ed. São Paulo: Editora Atic. 2006.

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

ZAINA, L. A. M. **Acompanhamento do aprendizado do aluno em cursos à distância através da Web**: metodologias e ferramentas. Dissertação de Mestrado, (Escola Politécnica da Universidade de São Paulo). São Paulo, 2002.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abelha sem ferrão 179

Adolescente 50, 145, 161, 196, 221

Alfabetização 71, 72, 82, 84, 85, 88, 89, 100, 120

Alimentação saudável 152, 154, 155, 157, 158

Analfabetismo funcional 71, 97, 99, 100

Aplicativos educacionais 97

Aprendizagem 9, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 46, 60, 61, 65, 66, 67, 70, 72, 73, 74, 75, 82, 83, 85, 86, 88, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 125, 126, 134, 136, 138, 146, 150, 156, 167, 173, 184, 185, 187, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 204, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 233, 238, 240, 241, 246, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 263, 264, 265

Aprendizagem móvel 97

Autonomia 10, 37, 70, 73, 88, 101, 125, 126, 136, 150, 160, 161, 163, 164, 165, 171, 185, 195, 240, 255, 257, 260, 263, 265

Avaliação 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 34, 35, 37, 47, 77, 83, 86, 88, 116, 119, 121, 128, 129, 134, 135, 136, 137, 139, 150, 162, 188, 196, 209, 227, 256, 258, 263

C

Cidadania 92, 133, 145, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 247, 251, 252

Conservação 92, 172, 173, 174, 175, 177, 180

Contexto escolar 15, 82, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 137, 138, 143, 160, 161, 167, 187, 194, 231

Criança 31, 42, 44, 46, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 84, 85, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 161, 167, 170, 185, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 212, 213, 214, 221, 232, 234, 235, 236, 237, 238

Cultura escolar 128, 129, 130, 131, 134, 137

Currículo 29, 60, 62, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 114, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 148, 151, 165, 219, 255, 260, 261, 262, 264, 265

Currículo adaptado 82, 83, 87

D

Desenho animado 172, 173, 174, 175, 177, 251

Design de inclusão 97, 102

Direitos e deveres 160

Docência 146, 147, 149, 150, 162, 184, 197, 198, 245

E

Educação contextualizada 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139

Educação inclusiva 9, 10, 11, 82, 83, 89, 151, 185, 186, 191

Educação infantil 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 243, 244, 245

Ensino 1, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 46, 48, 60, 64, 67, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 92, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 146, 149, 150, 151, 167, 173, 174, 177, 178, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 217, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 243, 245, 247, 248, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266

Ensino de biologia 14

Extensão 1, 26, 27, 32, 33, 35, 40, 41, 42, 47, 52, 61, 68, 77, 80, 91, 92, 93, 119, 120, 152, 153, 158, 225

F

Floração 179, 181, 182

Formação 4, 5, 10, 12, 28, 30, 34, 36, 38, 41, 64, 66, 70, 73, 74, 75, 82, 92, 95, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 120, 121, 122, 136, 146, 147, 149, 150, 151, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 207, 214, 218, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 245, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266

H

Hipertexto 104, 106, 107, 110, 111, 112, 254

I

Informática 92, 93, 95, 96, 107, 117, 120, 263, 265

Instrumentos avaliativos 14, 15, 18, 21, 22, 24

L

Leitura 27, 28, 29, 34, 35, 42, 44, 45, 46, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 97, 98, 99, 101, 102, 107, 111, 130, 167, 170, 211, 212, 225, 226, 228, 233, 235, 236, 238, 247, 258

Letramento 34, 35, 82, 84, 89, 103, 171, 247

Linguagem 2, 3, 5, 16, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 70, 71, 72, 73, 85, 87, 100, 101, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 130, 137, 192, 205, 248, 249, 250, 253

M

Meliponicultura 179

Metodologias ativas 97

Metodologias de ensino 77, 200, 230

N

Narrativa mítica 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 113

P

Papilomavírus humano 49, 50, 51, 56, 57, 58

Percepções infantis 140

Pertencimento 30, 98, 136, 160, 163, 170, 244
Políticas públicas 9, 10, 153, 222, 236, 265
Práticas de formação continuada 146, 150, 237
Promoção da ciência 77
Promoção da saúde 152, 156, 157, 158

Q

Química forense 76, 77, 78, 80

R

Recurso polínico 179

S

Salas de recursos multifuncionais 9, 10, 187, 196

Software 92, 93, 120, 182, 227, 262

T

Tempo integral 140, 141, 142, 143, 144, 145

Terapia assistida por animais 39, 47

Texto 34, 35, 40, 58, 60, 63, 64, 67, 68, 73, 104, 106, 107, 110, 111, 115, 130, 138, 210, 213, 214, 228, 245, 250, 251, 254, 257

Transdisciplinaridade 39

V

Vacinação 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

Z

Zoologia 172, 174, 177

