

A young boy with brown hair, wearing a light blue shirt and a dark jacket, is sitting at a red table in a library, reading a large open book. The background is filled with bookshelves. A large green shape is overlaid on the top right of the image.

Contradições e Desafios na Educação Brasileira 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

**Contradições e Desafios na Educação
Brasileira**
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 Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
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. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
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. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a 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
Prof.^a Dr.^a 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.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C764	Contradições e desafios na educação brasileira 2 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Contradições e Desafios na Educação Brasileira; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-374-3 DOI 10.22533/at.ed.743190106 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 370.710981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

O livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” foi dividido em 4 volumes e reuniu autores de diversas instituições de ensino superior, particulares e públicas, federais e estaduais, distribuídas em vários estados brasileiros. O objetivo desta coleção foi de reunir relatos e pesquisas que apontassem, dentro da área da Educação, pontos em comuns.

Neste 2º Volume, estes pontos comuns convergiram nas temáticas “Interdisciplinaridade e educação” e “Um olhar crítico sobre a educação”, agrupando, respectivamente, na 1ª parte, 11 artigos e na 2ª, 13 artigos.

A coleção é um convite a leitura. No 1º Volume, os artigos foram agrupados em torno das “Ações afirmativas e inclusão social” e “Sustentabilidade, tecnologia e educação”. No 3º Volume, continuamos com a “Interdisciplinaridade e educação” e abordamos a “Educação especial, família, práticas e identidade”. E por fim, no 4º e último Volume, reunimos os artigos em torno dos temas “Dialogando com a História da Educação Brasileira” e “Estudo de casos”, fechando a publicação.

Entregamos ao leitor o livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” com a intenção de cooperar com o diálogo científico e acadêmico e contribuir para a democratização do conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONTRIBUIÇÃO DE UM FÓRUM PARTICIPATIVO NO ENTENDIMENTO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS DITO COMO O “IDEAL”	
<i>Klenicy Kazumy de Lima Yamaguchi</i> <i>Antônio Geilson Matias Monteiro</i> <i>Maria Aparecida Silva Furtado</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901061	
CAPÍTULO 2	14
A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONEXÃO DE SABERES: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO FAZER PEDAGÓGICO NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	
<i>Dennys Gomes Ferreira</i> <i>Milton Melo dos Reis Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901062	
CAPÍTULO 3	26
A OLIMPÍADA NACIONAL DE HISTÓRIA DO BRASIL COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA DE REVITALIZAÇÃO DO APRENDIZADO	
<i>José Luiz Pereira de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901063	
CAPÍTULO 4	34
A QUÍMICA DOS SOLOS: O ENSINO DE CIÊNCIAS SOB O OLHAR ATENTO EM SALA DE AULA	
<i>Luana Marciele Morschheiser</i> <i>Jéssica Scherer Baptaglin</i> <i>Claudia Almeida Fioresi</i> <i>Gisele Louro Peres</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901064	
CAPÍTULO 5	48
A QUÍMICA NO PROCESSO ALIMENTAR: FUNÇÕES QUÍMICAS E REAÇÕES QUÍMICAS DOS ALIMENTOS	
<i>Jéssica Scherer Baptaglin</i> <i>Luana Marciele Morschheiser</i> <i>Claudia Almeida Fioresi</i> <i>Gisele Louro Peres</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901065	
CAPÍTULO 6	61
A SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Márcia Santos Anjo Reis</i> <i>Denise de Castro Assis</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901066	

CAPÍTULO 7	74
CONHECIMENTO MATEMÁTICO, EMANCIPAÇÃO HUMANA E LIBERDADE	
<i>Robson André Barata de Medeiros</i>	
<i>Lana Jennyffer Santos Nazareth</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901067	
CAPÍTULO 8	85
CONTRIBUIÇÕES DE ACADÊMICOS ESPECIALISTAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERIFERIA DA CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA	
<i>Cláudia Lino Piccinini</i>	
<i>Rosa Maria Correa das Neves</i>	
<i>Maria Carolina Pires de Andrade</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901068	
CAPÍTULO 9	100
LUDICIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Simone Cardoso Silva</i>	
<i>Vívian da Silva Lobato</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901069	
CAPÍTULO 10	106
O DESENHO INFANTIL E A RELAÇÃO COM A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Jennifer Damiane Baia Vila Nova</i>	
<i>Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010610	
CAPÍTULO 11	112
TICAS DE MATEMA NA MATEMÁTICA ESCOLAR: TRANSDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE MATEMÁTICA	
<i>Adauto Nunes da Cunha</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010611	
CAPÍTULO 12	127
A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ALGUMAS CRÍTICAS À LÓGICA DE MERCADO	
<i>Rosane Toebe Zen</i>	
<i>Maria Cristina Da Silveira Galan Fernandes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010612	
CAPÍTULO 13	141
A IMPORTÂNCIA DA TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ	
<i>Madison Rocha Ribeiro</i>	
<i>Rosilândia de Souza Rodrigues</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010613	

CAPÍTULO 14	148
ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA: INTERVENÇÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Juliete Gomes Póss Asano</i>	
<i>Priscila Carozza Frasson Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010614	
CAPÍTULO 15	160
ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DISTANCE EDUCATION: LOSSES AND WINNINGS	
<i>Felipe Santana Machado</i>	
<i>Aloysio Souza de Moura</i>	
<i>Ravi Fernandes Mariano</i>	
<i>Carla Gonçalo Domiciano</i>	
<i>Rosângela Alves Tristão Borém</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010615	
CAPÍTULO 16	167
ARQUIVO E AUTORIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL: O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Elen Cristina Nascimento Coelho</i>	
<i>Soraya Maria Romano Pacífico</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010616	
CAPÍTULO 17	178
AVALIAÇÃO NOS CICLOS PEDAGÓGICOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	
<i>Ana Carolina Souza Azevedo</i>	
<i>Ireuda da Costa Mourão</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010617	
CAPÍTULO 18	191
AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): UMA POLÍTICA DE REGULAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO(?)	
<i>Fernanda Barros Ataídes</i>	
<i>Simone Freitas Pereira Cost</i>	
<i>Olenir Maria Mendes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010618	
CAPÍTULO 19	202
CÂMARA DE NUVENS: UMA PROPOSTA EXPERIMENTAL DIDÁTICA	
<i>Lucas Maquedano da Silva</i>	
<i>Pedro Haerter Pinto</i>	
<i>João Marcos Fávaro Lopes</i>	
<i>Fernando Tiemi Karia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010619	
CAPÍTULO 20	211
CONSIDERAÇÕES SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE MONITORIA	
<i>Dhessica da Silva Lima</i>	
<i>Debora Brito Lima</i>	

CAPÍTULO 21 216

DIÁLOGOS SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM BRAGANÇA-PA

Mequias Pereira de Oliveira

Magda Sousa Santana

Rogério Andrade Maciel

DOI 10.22533/at.ed.74319010621

CAPÍTULO 22 225

DIFICULDADES ESTRUTURAIS ENFRENTADAS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DAS ZONAS CENTRO-OESTE E LESTE DA CIDADE DE MANAUS/AM

Dennys Gomes Ferreira

Érika Morgana Felix do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.74319010622

CAPÍTULO 23 237

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Pedro Paulo Souza Brandão

DOI 10.22533/at.ed.74319010623

CAPÍTULO 24 243

O MAL-ESTAR NO TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRECISAMOS FALAR SOBRE ISSO

Camila Carolina Alves Assis

Laís Leni Oliveira Lima

DOI 10.22533/at.ed.74319010624

SOBRE O ORGANIZADOR..... 249

AVALIAÇÃO NOS CICLOS PEDAGÓGICOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Ana Carolina Souza Azevedo

Universidade de Brasília, Brasília - DF

Ireuda da Costa Mourão

Universidade de Brasília, Brasília - DF

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo compreender as concepções e o tratamento dado à avaliação nos ciclos pedagógicos por professores do Bloco Inicial de Alfabetização/ BIA de uma escola de Sobradinho localizada no Distrito Federal. A investigação tem uma abordagem qualitativa, e caracteriza-se como pesquisa Participante. A Entrevista semiestruturada e a Observação foram as técnicas para coleta de dados, e o diário de campo foi o instrumento utilizado para registrar a prática avaliativa na escola. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras e estudantes de duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental/BIA. Para fundamentar teoricamente a pesquisa foram utilizados alguns teóricos, dentre eles: Alavarse (2009); Hoffman (2010); Kenski (2004); Vasconcelos (2007); Villas Boas (2012); O resultado da investigação demonstra que as professoras apresentam um discurso coerente com a proposta dos ciclos pedagógicos. Entendem e defendem a avaliação formativa e processual, utilizada a favor da aprendizagem dos alunos e como um dos elementos de organização do trabalho

pedagógico. Entretanto, as práticas de algumas das professoras ainda demonstram resquícios de uma avaliação tradicional e opressora. Também foi possível constatar práticas inovadoras como a utilização de relatórios descritivos do desempenho das crianças e a utilização do portfólio.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Ciclos Pedagógicos. Organização do Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT: This work aims to understand the conceptions and treatment given to evaluation in the pedagogical cycles by teachers of the Initial Block of Literacy / BIA of a school in Sobradinho located in the Federal District. The research has a qualitative approach, and is characterized as a Participant research. The semistructured Interview and Observation were the techniques for data collection, and the field diary was the instrument used to record the evaluation practice in the school. The subjects of the research were five teachers and students from two classes from the initial years of elementary school / initial literacy block. To theoretically base the research were used some theorists, among them: Alavarse (2009); Hoffman (2010); Kenski (2004); Vasconcelos (2007); Villas Boas (2012). The result of the investigation shows that the teachers present a discourse coherent with the proposal of the pedagogical cycles. They

understand and defend the formative and procedural evaluation, used in favor of student learning and as one of the organizational elements of the pedagogical work. However, the practices of some of the teachers still demonstrate remnants of a traditional and oppressive evaluation. But it was also possible to see innovative practices such as the use of descriptive reports of children's performance and the use of the portfolio.

KEYWORDS: Evaluation. Pedagogical Cycles. Organization of Pedagogical work.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, as escolas brasileiras passaram por várias modificações na tentativa de minimizar a problemática da reprovação e evasão escolar, e os ciclos pedagógicos compreendem uma delas. Eles abrangem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, para isso são organizados em blocos cuja duração varia (BARRETTO; MITRULIS, 2001). Segundo Alavarse (2009) os ciclos têm por lógica dominante a superação do fracasso escolar expresso pelas elevadas taxas de reprovação, estabelecendo, possivelmente, uma polarização com a escola seriada. Dessa forma, propõem-se a escolarização como um processo contínuo, em que a avaliação ocorre ao longo dos anos. Assim, os alunos se sentiriam mais motivados a continuar os estudos, sabendo que terão tempo para se desenvolverem ao máximo em cada disciplina.

Entende-se desta maneira que, ao invés de se estabelecer um vínculo entre avaliação e promoção ou retenção, “deve-se estabelecer relação entre avaliação e desenvolvimento. Os estudiosos insistem em dizer que os ciclos geram a necessidade de que a avaliação se constitua em atividade de acompanhamento e promoção do desenvolvimento dos alunos” (BARRETTO; SOUZA, 2005, p. 675). Isso faz com que a avaliação se transforme em subsídio para definir ações, práticas pedagógicas para que juntos, escola e família, possam buscar o maior aprendizado possível dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 permite que os sistemas educacionais organizem a escolaridade em séries, ciclos ou no regime de progressão continuada, entre outras formas de organização contempladas. Entretanto, a avaliação escolar, de modo geral, sempre buscou a classificação dos alunos, visando a retenção ou a promoção. Na seriação os alunos tem a possibilidade de aprovação ou reprovação ao final de cada ano letivo, porém, na organização em ciclos, os alunos permanecem um período maior, ou seja, 2 a 3 anos em cada ciclo, e só pode haver retenção ao final desse período.

Com isso, a impressão que se tem com esta proposta é que os professores agora deixaram de reprovar, ou entenderam que não podem mais reprovar os alunos. Mas o que está acontecendo nas escolas brasileiras para que este pensamento se propague? O que é avaliar? E o que é avaliar no ciclo? Qual é o entendimento dos professores a este respeito? Todas estas são indagações e inquietações iniciais e que fizeram delimitar a temática e propor este estudo, que tem como problema de

pesquisa: que concepções e que tratamento é dado à *avaliação* por professores do Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola de Sobradinho-DF?

Neste texto, apresentam-se a discussão teórica, a metodologia de pesquisa e alguns resultados obtidos.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial teórico

Avaliar é uma atitude habitual dos seres humanos, seja formal ou informalmente. Todas as decisões no cotidiano ou mesmo as reflexões sistematizadas fazem parte de um processo avaliativo. Por isso, pode-se considerar a existência de uma cultura avaliativa que envolve a sociedade e está fortemente presente nela.

A avaliação da aprendizagem, como se conhece hoje, foi estruturada durante os séculos XVI e XVII, com a constituição e consolidação da burguesia enquanto classe, e a formação dos sistemas nacionais de ensino. Porém, os exames já aconteciam bem antes. Segundo Vasconcellos “tem-se notícias de exames há 2.205 a. C., quando o imperador chinês Shun ‘examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de os promover ou os demitir’” (VASCONCELLOS, 2007, p. 33).

Os exames, como um modo de avaliação, foram utilizados no século XVI, quando a sociedade se estruturou socialmente, economicamente e politicamente muito semelhante aos dias atuais. É justamente quando a sociedade demanda, da escola, mão de obra para atender as indústrias e fábricas. O procedimento avaliativo da época sempre teve um tom de ameaças e castigos, tendendo a pressionar os alunos para que estudassem e estivessem aptos a atenderem as demandas do mercado.

Esse procedimento de avaliação estava presente também na pedagogia jesuítica, trazida para o Brasil no ano de 1549. Os jesuítas eram rigorosos em seus processos de ensino, usava-se castigo físico e o professor era o principal detentor do saber. Eles possuíam um cuidado especial nas provas e exames. Havia bancas examinadoras e os resultados eram comunicados em público.

Segundo Bertagna (2008) a forma de organizar o tempo e o espaço na escola em séries e níveis de ensino vem do século XVII com Comenius. A finalidade da educação na época era ensinar muitos alunos e “democratizar” a escola, para isso, era necessário otimizar o tempo e o espaço, garantindo uma organização produtiva, ou seja, com mais eficiência, rapidez e padronização.

O pioneiro na discussão e propagação de um modelo sistematizado de avaliação da aprendizagem foi Ralph Tyler a partir de 1930. No Brasil, essa teoria teve ampla divulgação em 1960 e, segundo Hoffman (2010), era conhecida como avaliação por objetivos. Na prática, a avaliação era estabelecida a partir de objetivos propostos pelo professor, em maior parte ligados a conteúdos programáticos, e de tempos em tempos havia a verificação da conquista desses objetivos pelos educandos. Essa proposta se

tornou referencial na formação de professores.

Nesse sentido, quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa era restrita a correção de tarefas e registro dos resultados. Isto lembra Hoffman (2010, p. 34-35) ao afirmar que “quando se discute avaliação, discutem-se de fato instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final”.

Ao se fazer um percurso pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, verificando o tratamento dado à avaliação dos alunos percebe-se que, inicialmente, se falava apenas em exames. Posteriormente passou a se falar em verificação do desempenho do aluno, enquanto na Lei mais recente começa-se a discutir uma avaliação formativa, processual.

Apesar de existir diferença no texto das leis, percebe-se que, na prática, a concepção de avaliação ainda está ligada à primeira LDB, de 1961, pois ainda hoje a avaliação é vista como um exame. Por isso, Luckesi (2011, p. 29) ressalta a importância de se efetivar uma aprendizagem sobre a avaliação, e não uma avaliação das aprendizagens. “Estamos necessitando de ‘aprender a avaliar’, pois que, ainda estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores.”

Atualmente, existe uma grande quantidade de educadores que defendem uma avaliação diferente. Para Kenski (2004) avaliação deve ser entendida como dinâmica e orientadora da prática. Segundo a autora, para avaliar é necessário refletir sobre os objetivos do que é trabalhado em sala de aula e o modo como os alunos estão vivenciando e experimentando o cotidiano das aulas. Além disso, ela deve ser planejada e executada com a finalidade de assistir aos alunos, a fim de fazê-los aprender mais e melhor.

Portanto, para uma prática pedagógica mais consciente, é necessário vincular a avaliação à organização do trabalho pedagógico, pois esta pode ajustar o que vier a ser realizado para suprir as necessidades da turma, se atentando a diversidade presente em sala de aula e ao contexto social, a fim de responder as inclinações e as dificuldades apresentadas por cada educando. A avaliação deve ser, segundo Hoffman (2010), reflexão transformada em ação.

Tendo em vista um modo de superar a prática dos exames escolares e o modelo de avaliação classificatória e excludente no Brasil, suscitou-se uma nova organização escolar: os ciclos pedagógicos. Estes surgem com um discurso de uma educação que valoriza o aluno, seu desenvolvimento e aprendizagem, e a forma de avaliar nesta nova configuração contribuiria para isto.

A sistematização e o processo de implantação dos ciclos pedagógicos no Brasil são visualizados ao se fazer um passeio pela própria legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que, dentre outras formas de organização, podem ser usados os ciclos pedagógicos, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 1997) já adotavam a proposta dos ciclos por reconhecer que ele

caminha na direção de neutralizar a pressão do tempo escolar, podendo partilhar os conteúdos de forma mais adequada à essência do processo de aprendizagem.

Em si tratando da proposta de ensino em ciclos, Sousa (2007) destaca que de todas as práticas escolares, a que foi mais atingida pela escolarização em ciclos foi a avaliação, sendo necessário dar um novo significado a ela, pois esta deveria sempre estar a serviço da democratização, dando subsídios para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a avaliação deve girar em torno de todo processo pedagógico, levando em consideração seus múltiplos fatores. Deve ser global, indo além do aspecto quantitativo, identificando o desenvolvimento ético, social e intelectual do educando. Ela ainda indica que avaliação no Ensino Fundamental deve ter um caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, com estratégias que favoreçam o desenvolvimento do aluno.

Além disso, na LDB (BRASIL, 1996), é ressaltado que os aspectos qualitativos da aprendizagem devem se sobressair em relação aos quantitativos. Para os alunos com menor rendimento, é assegurado, em espaços e tempos variados, atendimento ao longo do ano letivo, assim como para os alunos com frequência insuficiente, para os quais deve ter reposição de conteúdos curriculares.

Em nível distrital, têm-se três documentos importantes a serem citados que dizem buscar melhorar a qualidade da Educação Básica e fazem referência a organização curricular em ciclos de aprendizagem: o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

A diversidade de estudantes e dos tempos escolares, a demanda dos educandos, muito diferentes de épocas anteriores, em suas experiências, saberes e interesses estavam cada vez mais distantes dos currículos segundo o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), e o estudante, precisava de uma nova escola e novos profissionais para sanar os problemas educacionais advindos de uma escolarização ultrapassada, como a reprovação, a exclusão e a evasão escolar. Dessa forma, a garantia de um maior tempo para as aprendizagens, para o desenvolvimento global dos estudantes, seria, conforme o documento, uma forma de superar os problemas citados.

Outro documento importante, que rege a educação no Distrito Federal são as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014b), as quais abordam as concepções, procedimentos, instrumentos e práticas avaliativas que devem estar nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas conveniadas a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

As Diretrizes de Avaliação Educacional, assim como os documentos anteriormente

citados, defendem uma educação integral, uma educação que visa à formação global do aluno, compreendendo que a avaliação deve ser formativa, não sendo reduzida apenas a realização de exames e a uma forma de medida. Entretanto, a avaliação somativa não é excluída das Diretrizes (DISTRITO FEDERAL, 2014b). É sugerido que as duas coexistam, sem que haja dicotomia entre elas. Ainda se sugere que se somem a essas duas formas, a avaliação diagnóstica e a autoavaliação, fortalecendo o processo avaliativo. A primeira está diretamente relacionada aos registros e observações diárias, e a segunda tem como objetivo fazer com que o aluno se perceba em seu processo de aprendizagem.

Para se atingir plenamente o objetivo da avaliação formativa, o documento sugere diálogo entre todas as partes envolvidas no processo educativo, incluindo assim as famílias. Dessa forma, é possível ampliar a compreensão de todos sobre o modo como ocorre a aprendizagem. Dessa forma, as Diretrizes ressaltam a importância do diálogo com a família.

Por fim, há as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco (DISTRITO FEDERAL, 2014c), que objetivam orientar o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, garantindo a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno.

O DF adotou, progressivamente, a partir de 2005, o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, entendendo que com isso poderia alcançar uma educação pública, democrática e de qualidade. Dessa forma, os três primeiros anos do Ensino Fundamental passaram a integrar um bloco, permitindo que houvesse a retenção apenas ao final do último ano, caso o aluno não tenha alcançado os objetivos da aprendizagem.

Percebe-se assim, que a avaliação nos ciclos e a proposta que estes trazem para a escola possuem muitas variáveis para que o trabalho ocorra de forma bem sucedida. Como elemento organizador do trabalho pedagógico, a avaliação deve promover a aprendizagem, ocorrer por meio de vários instrumentos para que o aluno possa se expressar de diferentes formas, além de sempre ser considerada também uma avaliação do professor e de todos os envolvidos no ambiente escolar, para que o aluno dentro dos ciclos sempre alcance os objetivos propostos para cada etapa.

2.2 Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa tem um cunho qualitativo, ou seja, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2002, p. 21-22). Portanto, ela possui um caráter subjetivo, com a intenção de compreender a realidade de um determinado grupo social.

A coleta de dados foi possível a partir de uma articulação do estágio com a pesquisa. Segundo Pimenta e Lima (2005, p. 6) “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”.

A experiência de observar a escola confirmou a escolha do objeto de estudo e possibilitou definir o tipo de pesquisa como participante, uma vez que a observadora estava integrada aquela comunidade, a escola, e participava ativamente das atividades que cotidianamente lá aconteciam durante um ano inteiro como estagiária. Confirmando a pesquisa como participante, Gil (2008) complementa que este tipo de pesquisa é caracterizado como aquela em que há envolvimento entre os pesquisadores e os pesquisados. E para Prodanov e Freitas (2013, p. 104), a pesquisa participante “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”.

Para a efetivação da pesquisa participante, foram escolhidas duas formas de coleta de dados: a observação e a entrevista. A observação foi realizada em uma escola de Sobradinho, região administrativa de Brasília, Distrito Federal. Foram escolhidas duas turmas direcionadas pela escola, sendo a única exigência para a pesquisa que fossem turmas do BIA, por isso foi uma do 1º ano do Ensino Fundamental e a outra do 3º ano do Ensino Fundamental do Bloco Inicial de Alfabetização, com suas respectivas professoras e alunos.

Para a entrevista, entrou-se em contato com cinco professoras que ensinam no BIA de um dos turnos da mesma escola, entretanto, somente quatro aceitaram participar da pesquisa. Uma delas era a professora do 3º ano, no qual foi realizada a observação. A outra professora que participou da observação não foi entrevistada, pois quando aplicadas as entrevistas, a mesma já havia se aposentado.

Para Marconi & Lakatos (2003, p.90), a observação “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos”. E ela é considerada científica quando é planejada sistematicamente, é registrada metodicamente e está sujeita a verificações.

Como instrumento para a técnica da observação foi utilizado o diário de campo durante dois semestres letivos. Nele, foram anotadas todas as observações quanto ao objeto de estudo. O diário de campo configurou-se como um instrumento importante para a pesquisa, pois nele foram colocadas as primeiras percepções do que foi vivenciado.

Para melhor contemplar a realidade e aos objetivos deste trabalho, foi utilizada como técnica complementar a entrevista. Este instrumento, segundo Gil (2008) é uma forma de obtenção de dados por meio do diálogo, sendo que uma das partes coleta e a outra o fornece. Ela é usada com o objetivo de obter informações sobre o que as pessoas sabem, acreditam e o que almejam, por exemplo.

Para a entrevista semiestruturada foram elaboradas cinco perguntas: 1) Quais são as principais diferenças entre a seriação e o ciclo de aprendizagem/BIA? 2) Destaque os pontos positivos e negativos do Ciclo de aprendizagem/BIA. 3) O que é avaliação na sua concepção? 4) Para que serve avaliação? 5) O que e como você avalia seus alunos no BIA?

Nos dias agendados para as entrevistas as professoras se mostraram solícitas.

Foi utilizado um gravador para gravar as conversas que, posteriormente, foram transcritas. A intenção foi conhecer as concepções, ideais e conceitos que regem a prática pedagógica das entrevistadas na medida em que elas respondessem as perguntas podendo assim contemplar o objetivo deste trabalho.

2.3 Resultados e discussões

A escola classe, de Ensino Fundamental I, onde ocorreram as observações, se localiza em Sobradinho-DF. O primeiro semestre de observação foi em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental I, composta por 26 alunos que tinham entre 6 e 7 anos de idade, e o segundo em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, composta por 29 alunos, sendo uma aluna com síndrome de Down, com alunos de 8 a 10 anos de idade.

As entrevistas foram feitas com 4 professoras. Uma dessas professoras foi a que participou do estágio sendo professora do terceiro ano. A professora do primeiro ano não foi entrevistada pelo fato de sua aposentadoria. Ao decorrer das entrevistas, foi possível perceber pontos importantes citados pelas professoras que serão destacados.

Ao falar sobre o papel da avaliação, as professoras demonstram um entendimento sobre o assunto. Todas citaram aspectos referentes a uma avaliação favorecedora de aprendizagens, que seja formativa, que leve em consideração a aprendizagem do aluno, mas também o trabalho do professor, para que ela se torne um *feedback* para ambos, discutindo sempre uma avaliação que provoque intervenções na prática pedagógica, o que mostra conformidade com alguns aspectos discutidos até aqui.

Entretanto, destaca-se uma fala de uma das professoras que ressoou algo que chamou atenção: *“Porque o primeiro e segundo ano é importante sim, mas tinha que ter também uma ‘peneira’, não pode deixar estourar só lá no terceiro ano. Porque às vezes ele precisa é de um tempo maior no segundo ano, não é no terceiro, é no segundo.”*

Essa fala denuncia um problema: como os alunos não podem ficar retidos no primeiro e no segundo ano, a impressão que se tem, é que os alunos passam de ano sem conseguirem aprender o que deveriam em cada ano e não estão sendo avaliados no processo. Mas será que os professores na escola tem clareza sobre os objetivos específicos para cada ano do ciclo? Ao verificar o Currículo em Movimento do GDF, os objetivos e conteúdos são especificados por ano, apesar de estarem num único bloco e, por vezes, repetirem-se em anos diferentes. O que ocorre de fato na escola para que alguns alunos cheguem ao final de um ciclo sem concretizar os objetivos pré-estabelecidos?

Neste sentido, é importante destacar a fala de outra professora ao fazer uma reflexão sobre a não aprendizagem dos alunos dentro do ciclo: *“Mas aí, eu acho, quando não aprendeu. Porque não aprendeu? Ai tem que olhar os outros fatores. O que que foi feito pra ele aprender? O que que não foi feito? Porque ele não aprendeu?”*

E qual foi a participação da família nisso daí também, né?”.

Quando as professoras falam sobre o problema da retenção no ciclo, apresentam outro elemento deste contexto: a família. As professoras citam a pressão familiar sobre a aprendizagem dos alunos e o fato deles não conhecerem os documentos do ciclo, como um problema. Elas comentam a dificuldade dos pais entenderem como funcionam os ciclos e cita que, normalmente, ao saberem que “não há reprovação”, acham que não existe necessidade de orientação e participação da vida escolar das crianças.

Algumas professoras citam como problema a distância entre a escola e a família, a dificuldade de comunicação e a falta de apoio familiar nos momentos da tarefa de casa, por exemplo. Ainda elas ressaltam a importância da estimulação e do acompanhamento feito em casa, o que interfere diretamente na aprendizagem escolar. Segundo Polonia e Dessen (2005), a família e a escola são duas instituições centrais no desencadeamento de processos evolutivos, podendo ser propulsores ou inibidores do seu desenvolvimento global. Desta forma, entendo que a participação da família é fundamental para o avanço, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por isso o diálogo entre as partes é importante.

Mesmo com estas situações denunciadas, as professoras destacam que os ciclos de aprendizagem humanizam mais o processo de alfabetização, pois este destaca o respeito ao aluno, ao seu próprio ritmo e dá um maior tempo para que ele aprenda os conteúdos, no caso do BIA, mais tempo para alfabetização, que já é um processo longo.

As professoras citam vários instrumentos avaliativos usados na escola, como atividades diárias, observação, participação, prova, roda de conversa e relatórios descritivos, o que destaca a preocupação em formar integralmente os alunos, respeitando-os e obedecendo as recomendações e os documentos educacionais.

Dessa forma, é possível afirmar que parece haver uma avaliação mais ampla, levando em consideração não apenas a prova como a mais importante, mas também acompanhando todo o processo de aprendizagem, verificando no dia a dia como os alunos estão aprendendo.

No entanto, durante a observação, foi possível contrapor alguns pontos ditos na entrevista com a prática. Foi possível observar vários instrumentos de avaliação, mas também certo despreparo especialmente de uma das professoras para lidar com os alunos. A professora do 1º ano do Ensino Fundamental constantemente se irritava, taxava os alunos com adjetivos pejorativos, prejudicando a relação professor-aluno.

A professora, constantemente, avalia informalmente os alunos. Segundo Villas Boas (2012), a avaliação informal é o tipo de avaliação que se dá pela interação professor e aluno, com os demais profissionais da escola e entre os próprios alunos, em momentos de trabalho escolar. Ela pode contribuir para a formação no aluno de um autoconceito positivo ou negativo. Mas a avaliação informal realizada na sala observada fazia com que os alunos se avaliassem negativamente, comprometendo o

resultado desses alunos nas avaliações formais.

A professora usava as dificuldades de aprendizagem e a reprovação como elemento garantidor de sua autoridade, mesmo o ensino em ciclos já estando em uso na referida escola. Dessa forma, percebe-se que neste caso específico, a reprovação foi usada como modo de discriminar, mostrar que tais alunos não estão aptos para prosseguir os estudos, quando na verdade essa realidade dentro do BIA já está superada.

Nesse sentido, é consistente o que diz Vasconcellos (2007) ao afirmar que o professor acha que exigindo ou ameaçando a nota, ou com a reprovação, vai fazer com que o aluno se interesse e se envolva mais com a aula. Na verdade, o que poderia melhorar o envolvimento da turma nas aulas seria uma maior atenção e afetividade por parte da professora.

Já a professora do 3º ano do Ensino Fundamental tem algumas atitudes diferentes. Ela possui autoridade, mas raramente é autoritária, possui abertura para que os alunos falem, participem, opinem e contem suas próprias experiências. A relação professor-aluno é ótima e a docente está bem preparada para ensiná-los. Possui práticas pedagógicas consistentes, faz bom uso das tecnologias e dos recursos disponíveis.

O Projeto Político Pedagógico da escola prevê que a avaliação seja feita por meio do portfólio, realidade que durante as observações já foi um pouco descaracterizada. Durante as entrevistas, isso pôde ter uma maior constatação, pois as professoras não citam o portfólio quando questionadas sobre a forma de avaliação usada por elas. Mas quando perguntadas diretamente sobre ele, a resposta foi a mesma: é usado apenas para o projeto de português.

Uma das professoras justificou que não usam portfólio, pois para construir o portfólio seria necessário *“avaliar, anotar alguma coisa sobre aquele dia, perguntar pro aluno como que foi. Ter essas intervenções eu acho muito complicado, numa turma que você tem 28 alunos, 29 alunos”*. Além disso, ela cita a participação ativa do aluno como um requisito da construção do portfólio, o que seria difícil com alunos tão novos.

É possível dizer que a professora está correta em sua reflexão, pois, para Villas Boas (2012), o portfólio tem três características principais: é uma avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; os alunos devem ser ativos no processo de sua construção, pois dessa forma eles aprendem a identificar o que sabem e o que ainda precisam aprender; e a reflexão feita pelo aluno sobre sua própria aprendizagem é importante nesse processo.

Mas destaco, também, que elas divergem quando a professora mostra entendimento de que o portfólio só é possível para alunos mais velhos. Villas Boas (2012) destaca que é um instrumento avaliativo a ser usado em qualquer idade, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

O portfólio não pode ser apenas destinado a reunir trabalho dos alunos a fim de mostrar seu progresso por meio de suas produções. Dessa maneira ele se torna um instrumento capaz de mostrar ao aluno as suas potencialidades e onde ainda é preciso

melhorar, porém, quando feito com a participação dos alunos, suas possibilidades e a aprendizagem se ampliam.

Por isso, prova se torna pouco como único procedimento de avaliação, porque, como ressalta Villas Boas (2012, p. 47), “ela não tem condições de avaliar toda aprendizagem do aluno, que se dá por meio de diferentes linguagens”. É importante destacar que não é necessário substituir a prova pelo portfólio, pois os dois são instrumentos avaliativos, porém cada um cumpre um propósito diferente.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As professoras demonstram um discurso coerente com a proposta dos ciclos pedagógicos, defendem a avaliação formativa e processual, utilizada a favor da aprendizagem dos alunos e entendem a avaliação como um dos elementos do trabalho pedagógico importante para a reflexão e replanejamento das ações pedagógicas. Entretanto, algumas práticas observadas ainda, demonstram em certos momentos resquícios de uma avaliação tradicional e opressora.

Mas também foi possível constatar práticas inovadoras como a utilização de relatórios descritivos do desempenho das crianças e a utilização do portfólio, assim como vários momentos que uma das professoras interagia com as crianças durante os processos de ensino e aprendizagem e agia incentivando e demonstrando acreditar no sucesso das crianças.

Entendo que para que o aluno tenha seu desenvolvimento e aprendizagem contemplados durante o processo de escolarização, é necessário que a avaliação se torne um elemento organizador do trabalho pedagógico. Dessa forma, a avaliação vai auxiliar os processos de ensino-aprendizagem, as relações interpessoais presentes no ambiente escolar, a elaboração do plano de aula dos professores, a fim de que se contemplem todas essas realidades em uma forma de atingir positivamente os alunos.

Os ciclos se tornam uma forma de organização escolar que tem como base o acompanhamento dos alunos durante todo o ano letivo a fim de que, por meios formativos e processuais, os alunos atinjam os objetivos propostos para cada etapa. É uma proposta positiva e inovadora, mas que requer muita preparação dos sistemas de ensino, da escola e dos seus integrantes, inclusive alunos e famílias, para que ele possa ocorrer da forma mais eficiente, ou seja, democratizando o ensino, garantindo a permanência do aluno e buscando o seu sucesso escolar.

Por fim, acredita-se que o problema da não aprendizagem das crianças e a retenção, não é por causa da política dos ciclos, estes na verdade, surgiram como uma bandeira de salvação para o problema da repetência e evasão escolar que sempre existiu e nos rodeou. No Brasil, sempre houve problema com os processos de ensino e aprendizagem. E isto leva a crer que o problema da retenção dos alunos no ciclo, independe da proposta, mas sim de vários fatores combinados (má estrutura

das escolas, problemas na formação de professores, falta de diálogo entre família e escola, péssimas condições de vida das crianças, professores mal remunerados, entre outros...) que não permitem o êxito de professores e alunos, o êxito da escola.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.40, p. 35- 50, Rio de Janeiro jan./abr. 2009.

BARRETTO; E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados**. v. 17, n. 42, São Paulo, mai./ago. 2001.

BARRETTO; E. S. S.; SOUSA, S Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BERTAGNA, R. H. Ciclos, progressão continuada e aprovação automática: contribuições para a discussão. **Revista educação: teoria e prática**. v. 18, n. 31, p. 73-86, São Paulo, jul./dez. 2008.

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9.394**.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Resolução nº 4. Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

DISTRITO FEDERAL, S. E. E. **Currículo em movimento**. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL, S. E. E. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL, S. E. E. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Ciclo**. Brasília, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed – São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 40ª ed – Porto Alegre: Mediação, 2010.

KENSKI, V. M. **Repensando a avaliação da aprendizagem**. IN: VEIGA, I. P. A. (coord.). Repensando a didática. 29ª ed. Campinas. SP, Papirus, 2004, p. 135-147.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. (Org) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista poiesis**. v. 3, n. 3, p. 5-24, Santa Catarina, 2005.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 9, n. 2, p. 303-312, São Paulo, 2005.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. – Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE, 2013.

SOUSA, S. Z. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 27-44, São Paulo, maio/ago. 2007.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17ª ed. – São Paulo: Libertad, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8ªed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

SOBRE O ORGANIZADOR

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-374-3

