

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DOS CICLOS: REFLEXÕES
SOBRE SEUS ELEMENTOS ESSENCIAIS**

doi: 10.4025/imagenseduc.v1i3.14242

Jefferson Mainardes*
Silvana Stremel**

* Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – PQ/CNPq II. jefferson.m@uol.com.br

** Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. silvanastremel@gmail.com

RESUMO: O artigo apresenta uma síntese dos elementos essenciais relacionados à avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos. Tal síntese foi delineada a partir da análise das pesquisas e publicações sobre o tema, em especial a partir de 33 teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2011. Argumenta-se que a implantação de programas de organização da escolaridade em ciclos possui um potencial significativo para a instauração de práticas avaliativas que se constituam em um salto qualitativo superior em relação às práticas avaliativas classificatórias e excludentes que caracterizam a escola brasileira, em especial o modelo da escola seriada. Argumenta-se também que a superação das práticas excludentes e classificatórias da avaliação demanda não apenas a formulação de políticas de ciclos e de avaliação com uma retórica progressista, mas, sobretudo, a existência de condições objetivas que permitam aos professores e demais profissionais que atuam na escola apropriarem-se crítica e ativamente desses referenciais.

Palavras-chave: Ciclos. Avaliação. Política educacional.

**ABSTRACT: ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF SCHOOLING
ORGANIZED IN CYCLES: THOUGHTS ON ITS ESSENTIAL ELEMENTS.**

This paper presents a synthesis of the essential aspects related to the assessment in the context of schooling organized in cycles (non-retention policies). Such synthesis was developed from the analysis of research and publications on this topic, with special reference to the 33 PhD thesis and MPhil Dissertations presented from 2000 to 2011. It argues that the implementation of programs of schooling organized in cycles has a relevant potential to the instauration of assessment practices which can be a superior qualitative advance in relation the exclusionary and classificatory styles of assessment which are present in the Brazilian schools. I also argues that the overcoming of classificatory and exclusionary styles of assessment demands not only the formulation of programs of schooling in cycles and proposals of assessment with a progressive rhetoric but also the guarantee of objective conditions which allow teachers and school practitioners critically and actively incorporate such proposals.

Keywords: Schooling in cycles. Assessment. Education Policy.

Introdução

Nesse artigo, exploramos os elementos essenciais relacionadas à avaliação da aprendizagem no contexto das políticas de organização da escolaridade em ciclos que foram definidas a partir da leitura e análise das publicações e pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da organização da escolaridade em ciclos.

Partimos da argumentação de que a implantação de programas de organização da escolaridade em ciclos possui um potencial significativo para a instauração de práticas avaliativas que se constituam em um salto qualitativo superior em relação às práticas avaliativas classificatórias e excludentes que caracterizam a escola brasileira, em especial o modelo da escola seriada. Essa argumentação

baseia-se na análise de pesquisas sobre a implementação de políticas de ciclos, bem como na literatura existente sobre a avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos.

Algumas características das propostas de ciclos justificam esse potencial: a) nas propostas de organização da escolaridade em ciclos a reprovação é eliminada total ou parcialmente; b) investe-se na aprendizagem como um processo contínuo; c) as notas são eliminadas e substituídas por critérios de avaliação que buscam valorizar o processo de aprendizagem dos alunos (e não apenas o produto); d) os registros da avaliação (pareceres, fichas, relatórios) são qualitativamente superiores à utilização de notas; e) dissemina-se a ideia de que as informações obtidas por meio da avaliação devem ser empregadas como ponto de partida

para o planejamento de intervenções e da reorientação do processo ensino-aprendizagem.

De modo geral, as pesquisas indicam que a implantação de propostas de ciclos tem levado a mudanças nas concepções e práticas de avaliação, tais como: o abandono do uso de notas, a tentativa de incorporar as contribuições da avaliação formativa, a utilização das informações obtidas por meio da avaliação para o planejamento de intervenções e da diferenciação das situações de ensino. Apesar disso, pode-se concluir, a partir do exame dessas pesquisas e de pesquisa de campo realizada pelos autores desse artigo, que as práticas classificatórias ainda não foram superadas e que os princípios da avaliação formativa (presentes em diversas propostas oficiais) têm se efetivado apenas parcialmente e de forma diferenciada em cada contexto.

A escola em ciclos e a produção sobre avaliação da aprendizagem

Embora as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem nos programas de ciclos tenham sido, de alguma forma, abordadas nas pesquisas sobre as políticas de não reprovação implementadas nas décadas de 1960 a 1990, um interesse maior pela temática configurou-se nos últimos anos (e.g. LOCH, 1999, 2008; ALEXANDRINO, 2000; COSTA, 2000; SILVA, 2001; SOUSA, 2001; GUILHERME, 2002; FREITAS, A., 2003; FREITAS, L., 2002, 2003; CUNHA, 2004; GAMA, 2006; CHAVES; MAIMONE, 2007; FERNANDES, 2007, 2008; SOUSA, 2007; VILLAS BOAS, 2007; ESTEBAN, 2008; FETZNER, 2008; JACOMINI, 2008; MAINARDES; GOMES, 2008; MENDES; MÜLLER, 2011). Além dessas publicações, um conjunto significativo de dados e reflexões podem ser encontrados em teses e dissertações.

No levantamento e análise da produção sobre a escola em ciclos no Brasil, em Programas de Pós-Graduação em Educação e áreas correlatas (2000-2011) que vimos desenvolvendo, foram localizadas 217 teses e dissertações que abordam aspectos relacionados à organização da escolaridade em ciclos¹. Além desses, foram ainda catalogados 74 dissertações e

19 teses sobre o Regime de Progressão Continuada.

Os 217 trabalhos que abordam de forma específica as políticas de organização da escolaridade em ciclos (Ciclos de Formação, Ciclos de Aprendizagem, Ciclo Inicial de Alfabetização e outras modalidades) foram classificados em 17 categorias (Quadro 1). A categoria 'avaliação da aprendizagem' concentrou um número significativo de trabalhos (33 trabalhos), o que corresponde a 15,2% do total. Esses trabalhos abordam: a) questões relacionadas às práticas avaliativas em escolas organizadas em ciclos (ALENCAR, 2006; CUNHA, 2003; FONSECA, 2003; GOMES, 2003; KNOBLAUCH, 2003; LAUNÉ, 2006; LOCH, 2006; NEIVA, 2003; PEREIRA, 2008; SANTIAGO, 2003; SANTOS, 2003; SOUZA, 2005; TRESCASTRO, 2001; VILLAR, 2009); b) discussões sobre o registro da avaliação nos ciclos (AMARAL, 2006; BESERRA, 2006; CHRISTOFARI, 2008; FERNANDES, 2006; LIMA, 2005; METZNER, 2003); c) análise da opinião de professores e outros profissionais da educação (ALMEIDA, 2008; BASTOS, 2007; DORNELLAS, 2003; FARIAS, 2004; MELO, 2006; OLIVEIRA, 2006; REIS, 2009); d) a opinião de professores (ALCÂNTARA, 2002; CABRERA, 2004); e) a opinião de professores e alunos (MARCHESI, 2003); e) a opinião de alunos (TETU, 2001); f) opinião de pais (OLIVEIRA, 2011) e g) a construção do discurso oficial sobre avaliação da aprendizagem (AROSA, 2008).

Quadro 1 – Categorização de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2011)

	Categoria	Nº
1	Processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (escola e sala de aula)	37
2	Implementação de políticas de ciclos	35
3	Avaliação da aprendizagem dos alunos	33
4	Opinião de professores, alunos e pais	24
5	Ciclos e questões curriculares	21
6	Organização do trabalho pedagógico na escola em ciclos	11
7	Concepção e formulação de política de ciclos	10
8	A política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos)	9
9	Ciclos e formação continuada de professores	9
1	Impacto no processo de aprendizagem e	9

¹ Informações complementares acerca da mencionada pesquisa podem ser encontradas na *homepage* do Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Práticas Educativas <<http://www.uepg.br/gppepe>>, bem como em outras publicações (MAINARDES, 2006, 2008, 2009, 2011; STREMEI, 2011).

0	análise do desempenho de alunos – ciclos	
1	Ciclos: impacto sobre o trabalho docente	6
1	Ciclos e gestão	4
1	Ciclos e educação inclusiva	3
1	Ciclos e relação família-escola	2
1	Ciclos e seriação	2
1	Ciclos e formação inicial de professores	1
1	Política de ciclos – análise comparada	1
Total		217

Fonte: <http://www.uepg.br/gppepe>.

Nota: Algumas teses e dissertações poderiam ser incluídas em mais de uma categoria.

Com relação ao referencial teórico das pesquisas, observa-se a tendência de abordar a avaliação da aprendizagem escolar em perspectiva sociológica e crítica. De modo geral, os trabalhos indicam que a avaliação na escola não deve ser compreendida como uma função técnica, balizada por parâmetros pretensamente objetivos, nem ser compreendida e praticada apenas como verificação ou mensuração, porque deve servir como ponto de partida para a reorientação da prática pedagógica, bem como para a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Embora as teses e dissertações apresentem discussões sobre diversas concepções de avaliação, a avaliação formativa recebe destaque. Segundo Hadji (2001), a avaliação formativa constitui-se mais propriamente num paradigma do que numa forma avaliativa específica: todo momento ou instrumento de avaliação, mesmo aqueles de caráter certificativo, em tese, pode ser formativo, quando visem a continuidade dos processos de aprendizagem e não mais a mera classificação dos alunos.

Além da avaliação formativa, as teses e dissertações apresentam discussões e sínteses de outras abordagens de avaliação, tais como: avaliação classificatória e diagnóstica; avaliação emancipatória; avaliação mediadora; avaliação participante e avaliação qualitativa; avaliação dialética; avaliação dialógica; avaliação somativa; avaliação investigativa; avaliação na perspectiva formativo-reguladora; entre outras.

Quando comparados com trabalhos que abordam outros aspectos da política de ciclos, os estudos sobre avaliação da aprendizagem, em geral, mostram-se teoricamente consistentes e indicam problemas e contradições muito

relevantes para se compreender a avaliação da aprendizagem no contexto de programas de organização da escolaridade em ciclos. Parece contribuir para isso o fato de que o campo da avaliação vem sendo alvo de extensa discussão e, desse modo, oferece aos pesquisadores bases teóricas relativamente sólidas para a análise e descrição dos dados de pesquisa².

O conjunto de teses e dissertações analisadas oferece contribuições relevantes para se compreender a problemática da avaliação da aprendizagem nos programas de organização da escolaridade em ciclos:

1 – Apresentam sínteses importantes sobre os referenciais teóricos da avaliação da aprendizagem, enfatizando aqueles que têm fundamentado os programas de organização da escola em ciclos. Em termos gerais, esses referenciais: a) defendem a superação dos modelos de avaliação seletivos e classificatórios; b) apontam que a obtenção de informações sobre a aprendizagem dos alunos (na avaliação formativa) implica o uso de uma variedade de métodos, técnicas e instrumentos; c) indicam que a avaliação precisa ser entendida como processual e contínua e d) alertam para os riscos da avaliação informal (juízos gerais sobre o aluno).

2 – De modo geral, as pesquisas evidenciam que a implementação de programas de ciclos tem causado mudanças nas práticas avaliativas. Exemplos: o abandono do uso de notas como referência para a aprovação ou reprovação, a incorporação de novas formas de registro da avaliação, tentativas de utilizar as informações obtidas por meio da avaliação para a realimentação do processo ensino-aprendizagem. Tais mudanças podem ser identificadas no sistema educacional como um todo e são mais visíveis e consistentes em algumas redes de ensino e escolas específicas. Apesar disso, tais mudanças estão ainda distantes de consolidar as potencialidades oferecidas pelas teorias de avaliação e pelas propostas oficiais mais consistentes. Em outras palavras, a implantação de programas de organização da escolaridade em ciclos, por eles mesmos, não têm levado a uma ruptura com as concepções e práticas de avaliação classificatória.

3 – Diversas pesquisas evidenciam que há um descompasso entre o conhecimento acumulado sobre avaliação da aprendizagem e os textos de

² Uma síntese sobre a constituição do campo da avaliação educacional no Brasil pode ser encontrada no texto de Lüdke (2002).

propostas oficiais, ou seja, nem sempre a concepção de avaliação da aprendizagem das propostas oficiais é explicitada de forma clara e coerente.

4 – Há também um descompasso entre a proposta oficial de avaliação e as práticas docentes (NEIVA, 2003; MELO, 2006; FARIAS, 2004; ALMEIDA, 2008). Em muitos casos, o discurso avançado e transformador da avaliação presente nos documentos oficiais apenas em parte se materializa no trabalho pedagógico. Algumas pesquisas mostram que a avaliação classificatória e a avaliação final ou certificativa, baseada apenas na descrição do que o aluno sabe no momento da elaboração da ficha ou parecer avaliativo, estão ainda bastante presentes nas práticas avaliativas (LOCH, 2006; NEIVA, 2003; FONSECA, 2003; METZNER, 2003; AMARAL, 2006; MELO, 2006). Por outro lado, existem práticas efetivas que apontam o uso da avaliação para verificar as aprendizagens durante o processo e retroalimentar os processos de ensino-aprendizagem (FONSECA, 2003; CUNHA, 2003; NEIVA, 2003). Outras pesquisas indicam que muitos professores têm dificuldades para utilizar os dados obtidos por meio da avaliação para planejar intervenções necessárias e, em última instância, atender as necessidades de aprendizagem dos alunos.

5 – As formas de registro utilizadas nos programas de ciclos (fichas, pareceres descritivos, relatórios descritivos) são qualitativamente superiores às notas ou conceitos (e.g. BESERRA, 2006). Apesar disso, diversas pesquisas mostram que o preenchimento desses registros assume um caráter altamente burocrático e nem sempre retrata a realidade do processo de aprendizagem dos alunos (LIMA, 2005; METZNER, 2003; KNOBLAUCH, 2003).

6 – As estratégias de formação permanente dos professores têm sido frágeis e insuficientes para garantir-lhes um domínio aprofundado e abrangente das questões teórico-práticas referentes à avaliação da aprendizagem. Apesar disso, os trabalhos apontam que muitos professores adotam diversos elementos discursivos referentes à avaliação de caráter formativo e se declaram favoráveis a ela (ALCANTARA, 2002; GOMES, 2003). Dessa forma, diversas pesquisas defendem a necessidade da criação de estratégias de formação permanente de professores que sejam mais adequadas e consistentes.

7 – As práticas que poderiam auxiliar no desenvolvimento de uma concepção formativa

da avaliação nas escolas eram quase que inexistentes nos contextos pesquisados. Entre essas práticas, destacam-se: a) os conselhos de ciclo, nos quais a constituição de balizas para a avaliação e o planejamento de intervenções poderiam ser discutidas; b) os registros do cotidiano da sala de aula e a autoavaliação dos alunos ou o conhecimento, por parte destes, dos critérios avaliativos e de seu próprio processo de desenvolvimento em relação a tais critérios; e c) avaliação da própria instituição e de seu projeto pedagógico.

8 – Diversas pesquisas apresentam evidências sobre a ausência de espaços de participação de professores, profissionais da educação como também dos pais ou responsáveis nas decisões relacionadas à avaliação da aprendizagem nos ciclos. Oliveira (2011) indica que, de modo geral, os pais são vistos como expectadores e não como participantes do processo de avaliação e das mudanças propostas na avaliação no contexto dos ciclos. Da mesma forma, os estudos indicam que as decisões relacionadas ao formato da avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos geralmente são tomadas sem a participação dos professores e demais profissionais que atuam na escola.

9 – De modo geral, as teses e dissertações analisadas focalizam a avaliação da aprendizagem mais diretamente relacionada à sala de aula, ao trabalho docente e opinião dos professores. Da mesma forma, poucos trabalhos estabelecem relações da avaliação da aprendizagem com a dimensão política que está relacionada à formulação e implementação dos ciclos nas redes pesquisadas. Abordar a avaliação da aprendizagem em um espectro de análise mais amplo, relacionando-a ao contexto político e às características que a política de ciclos pesquisada poderia contribuir para a compreensão da avaliação em uma perspectiva crítica e de totalidade (pelo menos relativa) das relações envolvidas nessa questão.

Avaliação da aprendizagem nos ciclos: elementos essenciais

A partir da análise das pesquisas e das publicações sobre o tema avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos, buscamos sintetizar seus elementos essenciais.

1 – As questões relacionadas à avaliação da aprendizagem precisam ser compreendidas em conjunto com as mudanças propostas para o currículo, metodologia, gestão da escola, formação continuada, relação escola-família e

infraestrutura disponível na escola. Em alguns casos, a avaliação da aprendizagem recebe uma atenção prioritária pelas redes de ensino, uma vez que a avaliação está estreitamente relacionada ao sistema de promoção dos alunos (eliminação da reprovação). Assim, um dos desafios dos estudos sobre avaliação da aprendizagem nos ciclos é buscar compreender essa temática em uma perspectiva de totalidade, analisando as relações da avaliação da aprendizagem com os demais aspectos que compõem a política de ciclos. As questões relacionadas à infraestrutura e condições de trabalho são elementos relevantes na compreensão do nível de apropriação e objetivação das propostas de avaliação pelos professores e profissionais que atuam na escola.

2 – As pesquisas e as publicações sobre o tema indicam que não é fácil mudar as concepções e práticas de avaliação. Apesar disso, como já argumentado no início desse artigo, a implantação dos ciclos pode facilitar o processo de mudança, uma vez que os ciclos propõem uma ruptura (mais ou menos radical) com o sistema seriado e com a avaliação classificatória. O processo de mudança das concepções e práticas avaliativas é longo e está relacionado à qualidade das mediações empregadas nas situações de formação continuada oferecidas pelas secretarias de educação ou no cotidiano das escolas, via coordenadores pedagógicos, reuniões pedagógicas, grupos de estudo, etc. A partir do conhecimento acumulado acerca das teorias de avaliação e das pesquisas sobre ciclos, é possível indicar alguns dos principais aspectos que necessitariam ser desenvolvidos com os professores: a) estudos e discussões acerca da natureza da avaliação formativa e da necessidade do planejamento de intervenções necessárias e do planejamento para o atendimento dos diferentes níveis de aprendizagem (pedagogia diferenciada)³; b) discussões sobre o papel da escola (garantir a apropriação do conhecimento da forma mais ampla e exitosa possível, mesmo que em ritmos bastante diferenciados); discussões sobre os benefícios da eliminação da reprovação, pelos menos nos anos iniciais e da aprendizagem como um processo contínuo; a importância da criação de estratégias de estudos complementares para alunos que necessitam de maior tempo para a apropriação dos conteúdos,

por meio de classes de apoio, atendimento em pequenos grupo no turno e/ou no contraturno.

Assim, um dos principais desafios da implantação dos ciclos e da mudança da avaliação da aprendizagem é o da criação de programas de ciclos que possuam uma articulação orgânica entre currículo, metodologia, avaliação e formação continuada de professores e que priorizem a formação dos professores que possam avançar em sua prática pedagógica de forma a garantir a aprendizagem efetiva de todos os alunos. Importantes pesquisas sobre o contexto de sala de aula indicam que a prática pedagógica bem conduzida e orientada pode sobrepor-se ao nível socioeconômico familiar dos alunos, sem baixar o nível de exigência conceitual e sem aumentar significativamente a quantidade de tempo que a escola tem para oferecer ao aluno. Moraes et al. indicam que:

[...] o efeito da prática pedagógica se pode sobrepor ao efeito do nível sócio-econômico familiar dos alunos, mesmo quando o aproveitamento dos alunos se refere ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas. Este é um resultado de extrema importância se considerarmos que é ao nível do desenvolvimento das competências cognitivas complexas que os alunos, particularmente os mais desfavorecidos, tendem a revelar maiores dificuldades. O facto de a prática pedagógica poder esbater diferenças a este nível, entre alunos sociologicamente diferenciados, mostra que não há necessidade de baixar o nível de exigência conceptual no processo de ensino-aprendizagem para que *todas* as crianças sejam bem sucedidas na escola. Pelo contrário, se a prática pedagógica possuir características favoráveis à aprendizagem de *todas* as crianças, elevar o nível de exigência conceptual constitui um passo crucial para que todas tenham acesso a um elevado nível de literacia científica e, conseqüentemente, tenham acesso ao texto científico mais valorizado, quer pela comunidade científica, quer pela sociedade em geral. (MORAIS et al., 2004, p. 130, grifo nosso).

Em síntese, as autoras citadas defendem que a forma como os professores conduzem as situações de ensino e como planejam as suas intervenções pode levar ao progresso da aprendizagem, mesmo em contextos considerados adversos. No entanto, para que isso possa ocorrer faz-se necessário investir

³ Há uma grande variedade de textos sobre avaliação formativa. Entre esses destacamos Allal (1986), Cortesão (1993), Abrecht (1994), Black (2009) e Taras (2010). Black (2009) destaca que o princípio chave da avaliação formativa é o fato de que ela deve estar intimamente conectada com os processos de ensino e aprendizagem.

tanto na melhoria da infraestrutura da escola quanto nas estratégias de formação continuada e acompanhamento das dificuldades reais e concretas que os professores enfrentam em seu cotidiano. Os conhecimentos e concepções já dominados pelos professores e as dificuldades concretas de incorporar os princípios da avaliação formativa poderiam constituir o ponto de partida do processo de formação continuada, seja ele desenvolvido pelas secretarias de educação ou pelas escolas. Assim, a desgastada ideia de resistência à mudança apenas parcialmente explica as dificuldades relacionadas à apropriação de novas possibilidades da avaliação, uma vez que é preciso considerar as condições de produção do trabalho docente, bem como as condições gerais do trabalho docente, dos projetos institucionais e da formação continuada oferecida.

3 – Conforme já indicado, as pesquisas e publicações sobre avaliação da aprendizagem apresentam inúmeras contribuições para a compreensão dessa questão. No entanto, observamos que poucas pesquisas estabelecem relações mais consistentes entre a avaliação da aprendizagem na sala de aula, a avaliação da escola e a avaliação em larga escala. Freitas et al. (2009) mostram que a avaliação da aprendizagem em sala de aula, a avaliação institucional da escola e a avaliação em larga escala de redes de ensino são mecanismos integrados e articulados. Para os autores, “[...] uma boa avaliação institucional terá conseqüências positivas para a avaliação da aprendizagem em sala de aula.” (FREITAS et al., 2009, p. 44) por meio do acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes em termos afetivos, atitudinais e cognitivos. A avaliação do sistema como um todo é um instrumento importante para a monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, “[...] dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir esses dados, validá-los e encontrar formas de melhoria.” (FREITAS et al., 2009, p. 65). Indubitavelmente, essas três esferas de avaliação indicadas por Freitas et al. (2009) são importantes e precisam ser entendidas como integradas e articuladas. No entanto, pode-se argumentar que as ações e iniciativas tanto da escola quanto dos gestores do sistema educacional deveriam ter como foco os processos de ensino-aprendizagem e avaliação que se dão no nível da sala de aula. Afirmar a centralidade da avaliação da aprendizagem na sala de aula, das relações de ensino e interações

estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, do papel da escola como sendo o de garantir o sucesso escolar e a apropriação do conhecimento sistematizado da forma mais ampla e exitosa possível emerge como uma questão essencial no contexto educacional brasileiro, uma vez que a avaliação do desempenho de alunos, a valorização de números e índices (tal como o IDEB, por exemplo), da definição de metas (em geral homogêneas para um contexto desigual e diverso) estão na pauta de políticas delineadas nas diferentes esferas de governo, principalmente nas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Ao mesmo tempo, há políticas como o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola que também defende a aprendizagem dos alunos como foco (BRASIL, 2007). No entanto, o referido Plano prioriza escolas públicas com IDEBs mais baixos⁴. Na prática, sabemos que tomar a aprendizagem como meta e planejar ações de intervenção são medidas necessárias em todas as escolas. Mesmo em contextos de índices mais elevados, há alunos que necessitam de mais apoio e atenção e escolas que necessitam de apoio técnico e financeiro.

Conclusão

Nesse artigo, buscamos indicar questões essenciais sobre a avaliação da aprendizagem no contexto dos programas de organização da escolaridade em ciclos. Buscamos evidenciar que a superação das práticas excludentes e classificatórias da avaliação, um dos propósitos dos ciclos, demanda não apenas a formulação de políticas de ciclos e de avaliação com uma retórica progressista, mas, sobretudo, a existência de condições objetivas que permitam aos professores, e demais profissionais que atuam na escola, apropriarem-se crítica e ativamente desses referenciais.

⁴ Segundo informações do *website* do MEC, a prioridade de atendimento do MEC para assistência técnica e financeira é a seguinte: a) Escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no Ideb de 2005: Ideb até 2,7 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais; b) Escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no Ideb de 2007: Ideb até 3,0 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais; c) Escolas públicas municipais e estaduais não prioritárias, porém com Ideb de 2007 abaixo da média nacional: Ideb abaixo de 4,2 para anos iniciais e abaixo de 3,8 para anos finais. Assume-se que o PDE-Escola é “[...] uma *ferramenta gerencial* que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho.” (BRASIL, 2010, grifo nosso). Os princípios gerencialistas subjacentes ao PDE são criticados por alguns autores (GRACINDO, 2007; FERREIRA, 2009; MARTINS, 2009). Deve-se destacar que, mais recentemente, o termo ‘ferramenta gerencial’ foi substituído por ‘ferramenta de planejamento estratégico’ (BRASIL, 2011).

As políticas educacionais, em geral, e os ciclos e as propostas de avaliação, em particular, fundamentam-se em determinadas concepções de homem, mundo, sociedade e educação. A 'tradução' dessas políticas e propostas no contexto da prática varia de um contexto para o outro e apresenta diferentes resultados/efeitos. Um aspecto interessante desse processo de formulação de políticas e sua tradução na prática é que as possibilidades são sempre múltiplas. O fato de contabilizarmos, até o presente, relativos avanços em direção à superação das práticas avaliativas classificatórias e excludentes, não deve nos imobilizar na busca de alternativas e de respostas teórico-práticas mais adequadas aos nossos contextos e que satisfaçam o nosso desejo de construirmos práticas avaliativas mais justas e, em última instância e em longo prazo, um sistema educacional efetivamente democrático, não seletivo e não excludente.

Do nosso ponto de vista, a melhoria da qualidade da educação e a superação das práticas pedagógicas homogeneizadoras, classificatórias e excludentes não dependem do aumento das estratégias de controle e regulação. Ainda que a definição de metas e de índices (tal como o IDEB) e a avaliação em larga escala possam oferecer alguns elementos para isso, defendemos que tal melhoria e superação estão relacionadas a questões macrocontextuais e a questões mais diretamente ligadas ao trabalho pedagógico. No nível macrocontextual, destacamos como essenciais as transformações contínuas de longo prazo voltadas à construção de uma sociedade igualitária e democrática (APPLE, 2001)⁵. Já entre as questões diretamente ligadas ao trabalho pedagógico (nível microcontextual) destacamos como essenciais: a melhoria na infraestrutura e condições de trabalho docente; a existência de estratégias de suporte para professores e alunos (principalmente para aqueles que necessitam de mais tempo e apoio para a apropriação do conhecimento); a formação continuada de professores (não apenas a distância ou de modo semipresencial).

⁵ Segundo Boron (2003), uma democracia integral e substantiva remete: a) a uma formação social caracterizada por um nível relativamente elevado, ainda que historicamente variável, ao bem-estar material e igualdade econômica, social e jurídica, que permita o pleno desenvolvimento das capacidades e tendências individuais, bem como a infinita pluralidade de expressões da vida social; e b) a garantia formal e factual do pleno gozo dos direitos e exercício dos mesmos na vida cotidiana (capacidade da comunidade ter um governo baseado no sufrágio universal e a mais ampla liberdade política).

Os professores e os gestores escolares são sujeitos fundamentais para que a política de ciclos e o redimensionamento das práticas avaliativas sejam bem sucedidos. Sem desconsiderar o espaço de autoria e de autonomia a que esses sujeitos têm direito, algumas questões cruciais precisariam ser problematizadas de forma mais sistemática, tais como: reflexões sobre o papel da escola e da apropriação do saber sistematizado pelos alunos; sobre as mediações pedagógicas que poderiam potencializar a aprendizagem; a instrumentalização dos professores para o trabalho com a avaliação formativa e para o trabalho com a heterogeneidade da sala de aula.

Embora o conhecimento dos alunos (diagnóstico), o acompanhamento dos seus processos de aprendizagem e o uso das informações obtidas por meio da avaliação como ponto de partida para a reorientação do processo ensino-aprendizagem sejam relevantes, as interações estabelecidas entre professores-alunos e alunos-alunos no cotidiano da sala de aula constituem-se em elementos essenciais do processo avaliativo. Essa dimensão interativa abrange as mediações pedagógicas desenvolvidas junto à classe, a pequenos grupos ou alunos individualmente; as intervenções realizadas; as iniciativas tomadas pelos/as professores/as em direção ao atendimento das necessidades comuns (da sala de aula como um todo), das necessidades distintas (de alguns alunos) e /ou necessidades individuais (O'BRIEN; GUINEY, 2001). Desse modo, apenas o conhecimento de técnicas e procedimentos de avaliação e de formas de registro não são suficientes para garantir a efetivação da dimensão formativa da avaliação. O desafio, portanto, é o de conseguirmos lidar com a diversidade e heterogeneidade que caracteriza a sala de aula em termos de níveis, características e necessidades de aprendizagem dos alunos. O enfrentamento desse desafio não é apenas de professores e pesquisadores engajados. É um desafio para todos aqueles que acalentam o desejo de construir uma escola efetivamente inclusiva e democrática e que garanta aos alunos o direito à aprendizagem, independentemente da sua condição social e de suas características aparentes.

Referências

ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Lisboa: Asa, 1994.

- ALCANTARA, N. A. I. **O sistema de ciclos no ensino fundamental, noturno, nas escolas estaduais de Uberlândia/MG**. 2002. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.
- ALENCAR, R. P. de. **Os ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica de avaliação da aprendizagem em Cáceres/MT**. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.
- ALEXANDRINO, M. C. Organização do ensino em ciclos: a proposta de avaliação da aprendizagem da SEDUC: alguns enviesamentos. **Educação em debate**, Fortaleza, v. 21, n. 39, p. 42-52, 2000.
- ALLAL, L. K. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Novalmedina, 1986.
- ALMEIDA, A. M. B. de. **Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: sentidos da prática avaliativa docente**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- AMARAL, M. C. E. **Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação**. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- AROSA, D. V. da S. **A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007**. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- BASTOS, R. L. **Avaliação da aprendizagem em uma “escola ciclada” em Juiz de Fora, MG: o que pensam as professoras?** 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2007.
- BESERRA, N. da S. **Parecer pedagógico: um gênero textual construindo a prática docente**. 2006. 160 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BLACK, P. Os professores podem usar a avaliação para melhorar o ensino? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 195-201, jul./dez. 2009.
- BORON, A. A. El Estado y las “reformas del Estado orientadas al mercado”. Los “desempeños” de la democracia em América Latina. In: KRAWCZYK, N. R.; WANDERLEY, L. E. **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 19-67.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programas e ações – PDE Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12696%253plan-o-de-desenvolvimento&Itemid=811>. Acesso em: 20 jan. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programas e ações – PDE Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12696%253plan-o-de-desenvolvimento&Itemid=811>. Acesso em: 27 jul. 2011.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 27, de 21 de junho de 2007**. Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola. Brasília: MEC, 2007.
- CABRERA, R. C. **A avaliação da aprendizagem no discurso das professoras da escola ciclada de Mato Grosso: um estudo de caso**. 2004. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.
- CHAVES, F. G.; MAIMONE, E. H. A avaliação nos ciclos de formação: uma proposta analisada pela perspectiva vygotskyana. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 23, p. 43-51, jan./jun. 2007.

- CHRISTOFARI, A. C. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar**: trajetórias nos ciclos de formação. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- CORTESÃO, L. **A avaliação formativa – que desafios?** Lisboa: Asa, 1993.
- COSTA, A. C. V. B. R. Ausência (negação) da avaliação escolar e a perda do desejo de aprender: um estudo sobre a escola plural. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Singular ou plural?: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000, p. 111-116.
- CUNHA, E. R. **Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém**. 2003. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- CUNHA, E. R. Práticas avaliativas na Escola Cabana de Belém. **Revista Trilhas**, Belém, v. 5, n. 1, p. 41-50, 2004.
- DORNELLAS, V. C. **Avaliação no contexto do regime de ciclos em Minas Gerais nos anos de 1990**: políticas, saberes e práticas. 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- ESTEBAN, M. T. Dar voz, silenciar, tomar a palavra: democratização e subalternidade na avaliação escolar cotidiana. In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista – v. 4**: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak, 2008, p. 33-49.
- FARIAS, I. P. **Concepções e saberes docentes nas práticas avaliativas da escola por ciclo de formação**. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.
- FERNANDES, A. C. C. **Avaliação, registros de classe e professoras**: escutamento no CIEP Bento Rubião. 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- FERNANDES, C. de O. Escola em ciclos: uma escola inquieta - o papel da avaliação. In:
- KRUG, A. R. F. (Org.). **Ciclos em revista – v. 1**: a construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: WAK, 2007, p. 95-109.
- FERNANDES, C. de O. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista**. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: WAK, 2008, p. 53-70. v. 4.
- FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 253-270.
- FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista – v. 4**: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: WAK, 2008.
- FONSECA, J. L. S. da. **Avaliação da aprendizagem na Escola Plural**: o que ocorre na prática? 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- FREITAS, A. L. S. de. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-82.
- FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.
- FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GAMA, Z. J. Avaliação nos ciclos de formação: mudanças e novas direções nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 105-117, jan./abr. 2006.
- GOMES, S. S. **Tessituras docentes de avaliação formativa**. 2003. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GRACINDO, R. V. Notas sobre a educação básica no PDE. **Retratos da escola**, Brasília, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=701&Itemid=146>. Acesso em: 21 out. 2009.

GUILHERME, C. C. F. Impacto do Ciclo Básico nas concepções, práticas e dificuldades dos professores no processo de avaliação do rendimento escolar. In: SAMPAIO, M. das M. F. (Org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM, 2002, p. 97-123.

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

JACOMINI, M. A. Avaliação escolar no ensino organizado em ciclos. In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista**. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: WAK, 2008, p. 81-98. v. 4.

KNOBLAUCH, A. **A avaliação de alunos na implantação da proposta de ciclos de aprendizagem no município de Curitiba, à luz da cultura escolar**. 2003. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

LAUNÉ, V. C. da R. L. **Uma experiência desafiadora em relação à avaliação da aprendizagem**. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LIMA, T. A. de S. da C. **A produção de sucesso e fracasso escolar por meio das fichas de avaliação: uma investigação junto aos ciclos de desenvolvimento humano em Goiânia**. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LOCH, J. M. de P. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de participação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 129-142.

LOCH, J. M. de P. **A teoria e prática da avaliação na escola cidadã por ciclos de formação: caminhos percorridos e desafios que se impõem**. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LOCH, J. M. de P. Avaliação na escola de ciclos de formação: teoria – prática. In: FETZNER, Andréa R. (Org.). **Ciclos em revista – v. 4: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. Rio de Janeiro: WAK, 2008, p. 159-171.

LÜDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C. de. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 89-98.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, 2006.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 13-29, jan./abr. 2008.

MAINARDES, J.; GOMES, A. G. Avaliação da aprendizagem e escola em ciclos: uma revisão de literatura (2000-2006). In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista**. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: WAK, 2008, p. 233-250. v. 4.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 7-23, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, p. 1-20, 2011.

MARCHESI, R. S. **A avaliação escolar: verdades, crenças e fecundação de sonhos**. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela

Educação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009.

MELO, M. N. R. **Avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação: ruptura ou continuidade da avaliação tradicional?** 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MENDES, M. de A.; MÜLLER, J. L. Modificações do processo avaliativo da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eventos pedagógicos**, Sinop, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2011.

METZNER, C. **Pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem: conteúdo e processo de elaboração.** 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.; PIRES, D. Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 12, n. 2, p. 119-132, 2004.

NEIVA, S. M. de S. F. **Ciclos de formação: caminho para a re-significação da avaliação numa escola de ensino fundamental.** 2003. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

O' BRIEN, T.; GUINEY, D. **Differentiation in teaching and learning.** London: Continnum. 2001.

OLIVEIRA, R. M. da S. e. **Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados.** 2011. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, T. M. F. **Avaliar na alfabetização: uma reflexão sobre as dificuldades docentes.** 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

PEREIRA, M. S. **A avaliação no bloco inicial de alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal.** 2008. 182 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

REIS, L. A. dos. **Implicações da avaliação da aprendizagem no ensino fundamental: série e ciclo.** 2009. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

SANTIAGO, S. B. **Avaliação nos ciclos de formação: das intenções à prática: estudo de caso em uma escola pública estadual de Fortaleza.** 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

SANTOS, J. M. C. dos. **Práticas avaliativas no contexto escolar da rede municipal de Coaraci - Bahia.** 2003. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

SILVA, C. S. T. Os ciclos e a avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 40, p. 28-39, jul./ago. 2001.

SOUSA, C. M. de. Pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem: conteúdo e processo de elaboração. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 91-105, jan./abr. 2007.

SOUSA, S. M. Z. L. A avaliação na organização do ensino em ciclos. **Revista de Educação USP**, São Paulo, n. 13, p. 30-36, 2001.

SOUZA, C. N. G. de. **O ensino/aprendizagem do português e a avaliação emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana.** 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

STREMEL, S. **A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas.** 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

TARAS, M. De volta ao básico: definições e processos de avaliação. **Práxis Educativa**,

Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2010.

TETU, V. **Concepções de alunos sobre a avaliação de sua aprendizagem escolar**. 2001. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

TRESCASTRO, L. B. **A avaliação nas práticas de alfabetização**: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de Ciclo Básico I. 2001. 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

VILLAR, A. P. R. **A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem**. 2009. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 43-61, jan.-abr. 2007.

Recebido em 27 de julho de 2011.

Aceito em 16 de agosto de 2011.