

ESCOLA EM CICLOS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DE TESES E DISSERTAÇÕES (2000 A 2006)

MAINARDES, Jefferson – UEPG

GOMES, Ana Cláudia – UNIPAC

GT-13: Educação Fundamental

Introdução

No presente trabalho, apresentamos os principais resultados de uma pesquisa que envolveu a análise de 3 teses e 22 dissertações sobre a temática da avaliação da aprendizagem em programas de organização da escolaridade em ciclos, defendidas no período de 2000 a 2006. A referida análise integra um projeto de pesquisa mais amplo, que visa realizar uma busca sistemática de trabalhos sobre esse tema (livros, capítulos de livros, artigos, teses e dissertações), a fim de expandir, organizar e difundir essa produção acadêmica, bem como analisá-la sob diferentes aspectos: os temas abordados, as contribuições desses trabalhos para a compreensão da política de ciclos, os referenciais teóricos adotados, os problemas e as lacunas.

A implantação de políticas de ciclos iniciou-se na década de 1980¹ e, desde o final daquela década, inúmeras pesquisas vêm sendo desenvolvidas e publicadas. Dessa forma, um número significativo de pesquisas e publicações têm sido revisadas e sintetizadas por diferentes pesquisadores (SOUSA *et al*, 2003; BARRETTO & SOUSA, 2004; GOMES, 2004; SOUSA & BARRETTO, 2004; MAINARDES, 2006). Diante do crescimento constante de pesquisas e publicações, argumentamos que, por algumas razões, o levantamento e a análise aprofundada dessa produção adquirem significado e relevância. Em primeiro lugar, porque podem contribuir para se obter uma avaliação dos possíveis avanços e contribuições da produção acadêmica para uma maior compreensão da política de ciclos, bem como para o debate sobre ela. Em segundo, porque, em virtude do número relativamente elevado de pesquisas e publicações sobre determinados

¹ É importante destacar que o debate acerca da “promoção em massa” e, posteriormente, da “promoção automática” começou no início do século XX. As experiências pioneiras de políticas de não-reprovação iniciaram-se no final da década de 1950. A respeito de aspectos históricos da política de ciclos no Brasil, ver Barretto & Mitulic (1999) entre outros.

aspectos da política, as pesquisas de revisão sistemática podem oferecer sínteses importantes sobre tais temáticas. Finalmente, é possível argumentar que o conjunto dessa produção e a sua síntese podem subsidiar ou informar a implementação ou o redimensionamento de políticas de ciclos das redes de ensino.

Contextualização teórico-metodológica da pesquisa

Segundo dados da CAPES, até 2006, existiam 78 Cursos de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) no Brasil, sendo 44 de Mestrado e 34 de Mestrado e Doutorado². Desse total, 48,7% estavam na Região Sudeste; 24,3% na Região Sul; 14,1% na Região Nordeste; 9,0% na Região Centro-Oeste e 3,8% na Região Norte. No período de 2000 a 2006, foram localizados 120 trabalhos sobre a escolaridade em ciclos (13 teses e 107 dissertações)³. Esses trabalhos foram apresentados em 44 PPGEs e em outros 7 programas (Administração, Ciências do Desenvolvimento Humano, Letras, Psicologia, Semiótica e Linguística Aplicada).

Para a localização das teses e dissertações defendidas no período compreendido pela pesquisa, consultamos o Banco de Teses da CAPES, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (www.ibict.br) e o *site* domínio público (www.dominiopublico.gov.br), *sites* de PPGEs e catálogos *online* de bibliotecas universitárias. Simultaneamente, criou-se um banco de dados com os resumos de cada trabalho, que foram categorizados de acordo com os temas abordados. A fase de análise do conteúdo das teses e dissertações envolveu leituras sucessivas dos resumos, seguidas de anotações reflexivas.

A partir da análise dos resumos e da leitura de diversos trabalhos completos, as teses e dissertações foram classificadas em 10 categorias (Tabela 1).

² Segundo dados da CAPES, em 2007, existiam 86 Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

³ Foram localizadas outras 12 teses e 49 dissertações sobre o Regime de Progressão Continuada ou a ele relacionadas defendidas de 2000 a 2006. Esses trabalhos não foram incluídos no presente trabalho e serão analisados em uma futura etapa da pesquisa. É importante destacar que desse total, 2 teses e 11 dissertações referem-se à avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada.

Tabela 1 – Categorização de teses e dissertações (2000 a 2006)

Categorias		Nº
1	Implementação de políticas de ciclos	27
2	Avaliação da aprendizagem dos alunos	25
3	Processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (sala de aula)	22
4	Opinião de professores, alunos e pais	13
5	Ciclos, organização do trabalho pedagógico e questões curriculares	11
6	Concepção e formulação de política de ciclos	8
7	A política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos)	7
8	Ciclos e formação continuada de professores	4
9	Análise do desempenho de alunos	3
10	Ciclos: impacto sobre o trabalho docente	2
Total		122

A análise dos 25 trabalhos sobre avaliação da aprendizagem envolveu a leitura e a elaboração de síntese de cada trabalho. Os itens contemplados na síntese eram os seguintes: referência completa, número de páginas, número de capítulos, qualidade do resumo, objetivos, referencial teórico, metodologia (amostra, estratégias de coleta de dados, campo de pesquisa, etc.), presença de revisão de literatura, principais argumentos, principais conclusões, contribuições para o debate e uma avaliação geral do trabalho.

A presente pesquisa inscreve-se na categoria de revisão sistemática (*systematic review*) cujo objetivo é elaborar a síntese e a revisão da pesquisa existente em determinado campo ou temática, com a finalidade de responder questões específicas de pesquisa (DAVIES, 2007). Esse tipo de revisão pode ser válido para a construção de práticas mais efetivas, com base nas evidências indicadas pelos estudos (*evidence-based*) porque busca identificar as principais conclusões da pesquisa acumulada sobre um tópico ou uma questão, avaliando-as criticamente em relação à sua metodologia e conclusões e determinando as mensagens coerentes e variáveis geradas por esse *corpus* de trabalho.

As questões que orientaram a pesquisa foram as seguintes: a) Quais são as principais contribuições desses trabalhos para a compreensão da avaliação nos programas de ciclos? b) Quais são os principais questionamentos que esses trabalhos suscitam, tendo em vista a construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente?

A avaliação da aprendizagem no contexto da escola em ciclos

A implantação de políticas de ciclos no Brasil tem sido uma das principais responsáveis pela efetivação de mudanças na prática da avaliação da aprendizagem, uma vez que tal política supõe uma ruptura com a avaliação classificatória – geralmente predominante no sistema seriado. A escola em ciclos propõe que sejam abandonadas práticas como a atribuição de notas e o uso de provas e exames como critérios para aprovação ou reprovação dos alunos. De modo geral, a política de ciclos fundamenta-se nos princípios da avaliação formativa, da avaliação emancipatória ou outros modelos de avaliação, nos quais a preocupação é garantir a melhoria da aprendizagem. Em termos práticos, esses modelos recomendam a utilização das informações obtidas por meio da avaliação para reorientar o processo de ensino/aprendizagem, objetivando garantir a progressão contínua da aprendizagem dos alunos dentro do ciclo. Geralmente as formas avaliativas mais convencionais não são totalmente proscritas, mas re-significadas. O progresso dos alunos é registrado em fichas, pareceres, relatórios descritivos ou outras formas que privilegiam aspectos qualitativos do processo de aprendizagem.

Em virtude da importância da avaliação na implementação de política de ciclos, bem como do seu papel estratégico em uma escola onde a reprovação é eliminada total ou parcialmente, ela vem sendo bastante debatida tanto pelos órgãos oficiais, quanto nas pesquisas acadêmicas. Embora as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem nos programas de ciclos tenham sido sempre contempladas nas pesquisas, um interesse maior configurou-se nos últimos anos (e.g. LOCH, 1999; ALEXANDRINO, 2000; COSTA, 2000; SILVA, 2001; SOUSA, 2001; GUILHERME, 2002; FREITAS, A., 2003; FREITAS, L. C., 2003; SOUSA & ALAVARSE, 2003; CORTELLA, 2005; GAMA, 2006; FERNANDES, 2007; VILLAS BOAS, 2007).

Além desses estudos, a presente pesquisa localizou 25 teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2006. É interessante destacar que as discussões sobre a avaliação da aprendizagem nos ciclos vêm crescendo de forma bastante articulada às discussões sobre avaliação educacional, principalmente pelo debate em torno das

propostas que propõem a superação dos modelos de avaliação classificatória (por exemplo, a avaliação formativa, a emancipatória, a diagnóstica, a mediadora, entre outras). Segundo os estudiosos da temática, a avaliação classificatória é um dos fatores que contribui fortemente para os processos de seletividade e exclusão da escola brasileira.

Em termos gerais, os estudos sobre avaliação da aprendizagem nos ciclos oferecem evidências de que a implementação de políticas de ciclos geralmente causa um impacto significativo nas práticas avaliativas, alterando-as. No entanto, tais mudanças não chegam a concretizar a proposta de avaliação proposta nos documentos oficiais.

Avaliação da aprendizagem nas teses e dissertações: um panorama geral

Os trabalhos analisados nesta fase da pesquisa enfocam aspectos relacionados às práticas avaliativas em escolas cicladas (12 trabalhos), discussões sobre o registro da avaliação (5 trabalhos) e opinião de professores, dos demais profissionais da educação e de alunos (8 trabalhos). Em geral, os pesquisadores estão preocupados em investigar como a avaliação da aprendizagem tem sido conduzida, os principais problemas e dificuldades dos professores e o impacto da avaliação sobre os processos de ensino-aprendizagem nas escolas organizadas em ciclos.

Tabela 2 – Categorização das teses e dissertações

Categories	Trabalhos
Práticas avaliativas em escolas cicladas	Alencar (2006); Cunha (2003); Fonseca (2003); Gomes (2003); Knoblauch (2003); Launé (2006); Loch (2006); Neiva (2003), Santiago (2003); Santos (2003); Souza (2005); Trescastro (2001)
Discussões sobre o registro da avaliação (fichas, pareceres e relatórios)	Amaral (2006); Beserra (2006); Fernandes (2006); Lima (2005); Metzner (2003)
Opinião de professores e outros profissionais (técnicos, diretores, pedagogos)	Dornellas (2003); Farias (2004); Melo (2006); Oliveira (2006);
Opinião de professores	Alcântara (2002); Cabrera (2004)
Opinião de professores e alunos	(Marchesi (2003)
Opinião de alunos	Tetu (2001)

São todas pesquisas de natureza qualitativa, sendo a maioria estudos de caso desenvolvidos em uma ou mais escolas ou turmas. As estratégias de coleta de dados

utilizadas são variadas (primordialmente análise de documentos, entrevistas, questionários e observação). Esses trabalhos enfocam diferentes programas de organização da escolaridade em ciclos de redes estaduais de Minas Gerais (3 trabalhos), Mato Grosso (3) e Ceará (2) e redes municipais de Belém (3), Curitiba (2); Belo Horizonte (2); Rio de Janeiro (2), Porto Alegre (2), Goiânia (1), Vitória (1), Blumenau (1), Natal (1), Coaraci – BA (1) e Pesqueira – PE (1).

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, talvez por trazer subsídios tanto para os processos de ensino quanto para os processos de aprendizagem. Segundo Bloom *et al* (1983), o conceito de avaliação formativa foi cunhado em 1967, pelo pesquisador americano Michael Scriven⁴. Inicialmente, a avaliação formativa era proposta como a verificação do processo de aprendizagem no decorrer de unidades de estudos, através de *testes* cujas questões se referissem claramente aos objetivos daquela unidade e que pudessem prevenir falhas no processo e permitir a adoção de estratégias de ensino que as superassem, caso verificadas.

Nos programas de organização da escolaridade em ciclos, a avaliação formativa aparece desvestida do caráter técnico com que foi formulada, embora defenda os mesmos princípios que seus primeiros formuladores apresentaram, ou seja, é *processual, contínua e diagnóstica*. Para Perrenoud (1999), é formativa “toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento de um projeto educativo” (PERRENOUD,

⁴ Diversos autores têm apresentado conceitos de avaliação formativa. Para Landsheere (apud ABRECHT, 1994, p. 31), “a avaliação formativa deve criar uma situação de progresso, e reconhecer onde e em que é que o aluno tem dificuldades e ajudá-lo a superá-las. Esta avaliação não se traduz em níveis e, muito menos em classificações numéricas. Trata-se de uma informação em *feedback* para aluno e professor.” Para Cardinet (apud ABRECHT, 1994, p. 31), “É uma avaliação que tem por finalidade guiar o aluno no seu trabalho escolar. Procura situar as dificuldades sentidas pelo aluno, e ajudá-lo a descobrir modos de progredir em sua aprendizagem.

1999, p.103). 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, podem ser formativos, quando visem a continuidade dos processos de aprendizagem e não mais a mera classificação dos alunos⁵.

Além da avaliação formativa, as teses e dissertações apresentam discussões e sínteses de outras formulações de avaliação, tais como: avaliação classificatória e diagnóstica (LUCKESI, 1995); avaliação emancipatória (SAUL, 2005); avaliação mediadora (HOFFMANN, 1996); avaliação participante e avaliação qualitativa (DEMO, 1987); avaliação dialética (VASCONCELLOS, 1995); avaliação dialógica (ROMÃO, 1998); avaliação informativa (no sentido de informar ou realimentar o processo de ensino/aprendizagem - SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998); avaliação sumativa (no sentido de avaliação final ou certificativa - LOCH, 2006); avaliação investigativa (ESTEBAN, 2001); avaliação na perspectiva formativa-reguladora (Silva, 2004); avaliação de controle (normalmente utilizada pelo Estado, mas que também pode adquirir um caráter formativo, segundo ESTEBAN, 2001 e AFONSO, 2000).

Há diferenças epistemológicas e teórico-metodológicas significativas nas concepções de avaliação mencionadas. Por exemplo, algumas estão mais centradas na aquisição do saber sistematizado, enquanto outras exploram mais acuradamente as complexas relações entre sujeito e cultura, defendendo a não-linearidade na aquisição dos conhecimentos por pessoas e grupos sociais. Embora nem sempre as pesquisas analisadas estejam preocupadas em explorar tais diferenças, elas dão uma medida do conhecimento acumulado sobre a avaliação da aprendizagem escolar na atualidade.

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

⁵ Com base em Enguita, Afonso (2000) aponta que a avaliação formativa pode transformar-se em um instrumento de controle mais opressivo que a avaliação pontual, embora em trabalho anterior (AFONSO, 1999), tenha indicado possibilidades de se resgatar a avaliação formativa como instrumento de emancipação. Outros autores (ESTEBAN, 2001; HADJI, 2001; CORAZZA, 1995) também apontam os riscos da avaliação formativa, quando ela assume contornos de julgamento sobre o sujeito e suas capacidades, ao invés de centrar-se em parâmetros claramente delineados e em julgamentos sobre os processos de ensino/aprendizagem, neles incluindo não apenas o sujeito aluno, mas também os docentes e toda a instituição educativa.

em ciclos. Parece contribuir para isso o fato de que o campo da avaliação vem sendo alvo de extensa discussão e teorização e, desse modo, oferece aos pesquisadores bases teóricas relativamente sólidas para a análise e descrição dos dados de pesquisa.

Principais contribuições das pesquisas

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 – As teses e dissertações analisadas apresentam sínteses importantes sobre os referenciais teóricos da avaliação da aprendizagem, enfatizando aqueles que têm fundamentado os programas de organização da escola em ciclos e, de forma mais singular, aqueles que fundamentam o programa investigado. Tais referenciais geralmente defendem a superação da avaliação somativa e classificatória; argumentam que a avaliação formal, como um instante específico do processo ensino/aprendizagem, deve ser substituída por uma perspectiva avaliativa articulada ao processo de ensino-aprendizagem (PERRENOUD, 1999), por isso deve ser entendida como processual e contínua, e alertam para os riscos da avaliação informal⁶.

2 – As pesquisas analisadas mostram que a concepção de avaliação da aprendizagem dos programas de ciclos nem sempre é explicitada de forma clara e coerente. Não raras vezes os autores indicam que há um descompasso entre o conhecimento acumulado sobre avaliação da aprendizagem e os textos de propostas oficiais (NEIVA, 2003; MELO, 2006).

3 - Diversas pesquisas incluíram observações de salas de aula, análise de práticas avaliativas ou de fichas, aplicação de instrumentos de avaliação, entrevistas, entre outras estratégias de coleta de dados. Tais estratégias evidenciam que a implementação de programas de ciclos tem causado mudanças nas práticas avaliativas (abandono do uso de notas e avaliações formais para a atribuição de notas, utilização de registros qualitativos da avaliação, etc.). No entanto, essas mudanças geralmente são incipientes e, portanto, mais ou menos distantes da retórica presente nas propostas oficiais, bem como de referenciais teóricos sobre avaliação da aprendizagem. Dois exemplos mais específicos podem ser citados:

⁶ A avaliação informal não é o pólo oposto desejável da avaliação formal, porque carrega consigo a possibilidade de redundar em julgamentos subjetivos, irrelevantes para a continuidade dos processos de aprendizagem (FREITAS, 2003).

- a) De forma geral, a avaliação classificatória (centrada no desempenho) e a avaliação informal (comportamentos, condutas, etc.) estão ainda bastante presentes nas práticas avaliativas (LOCH, 2006; NEIVA, 2003; FONSECA, 2003; METZNER, 2003; AMARAL, 2006). Há professores com concepções mais conservadoras, que apontam a avaliação classificatória e somativa como necessária para manter o ordenamento do processo de ensino/aprendizagem. 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;
- b) As propostas oficiais geralmente sugerem a utilização de uma série de instrumentos de avaliação, cujos dados precisariam ser usados como ponto de partida para o planejamento de intervenções. As pesquisas indicam que raramente isso se efetiva, ou seja, apenas uma parcela de professores utiliza os dados obtidos por meio da avaliação para planejar intervenções necessárias e, em última instância, atender as necessidades de aprendizagem dos alunos.

4 - 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. Muitas vezes, ao fazerem tais registros, os professores utilizam roteiros pré-definidos para todos os alunos (ou pelo menos, para grupos mais ou menos semelhantes). Não raro, os critérios de avaliação utilizados não estão muito claros para os professores e discrepâncias entre o registro feito pelo professor e o nível de aprendizagem real dos alunos podem ser observadas (KNOBLAUCH, 2003).

5 - Embora as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem sejam bastante valorizadas no contexto da formulação e implementação dos ciclos, as pesquisas destacam que 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. Dessa forma, diversas pesquisas defendem a necessidade da criação de estratégias de formação permanente de professores mais adequadas e consistentes.

Questões que persistem

Tendo em vista a construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente, a partir da análise das teses e dissertações os seguintes

questionamentos podem ser destacados: a) Qual o lugar da avaliação da aprendizagem nos programas de ciclos? b) Quais estratégias poderiam ser utilizadas para se garantir que as práticas avaliativas estivessem realmente a serviço da promoção da aprendizagem de todos os alunos, da forma mais ampla e exitosa possível?

Alguns pesquisadores argumentam que a avaliação da aprendizagem ocupa um lugar central na escola em ciclos (e.g. SOUSA & ALAVARSE, 2003; BESERRA, 2006; LOCH, 2006). As discussões em torno desse argumento merecem ser debatidas de forma mais questionadora. Embora a dimensão da avaliação da aprendizagem seja extremamente importante nos programas de organização da escolaridade em ciclos, defendemos que ela, isoladamente, não é a questão central. A escola em ciclos, para constituir-se em uma mudança essencial e não apenas meramente formal (MÉSZÁROS, 2005) pressupõe uma revisão de toda a concepção de currículo (que não está desconectada de uma concepção de homem e sociedade), metodologia, avaliação, organização do trabalho pedagógico e da formação permanente dos professores. Essas dimensões têm paridade e estão bastante relacionadas. Em decorrência de tal argumento, é possível afirmar que: a) a avaliação da aprendizagem bem conduzida nas escolas cicladas é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir a construção da escola democrática; e b) a mera expansão do tempo, por meio da eliminação da reprovação; a ênfase na avaliação da aprendizagem e a realização de mudanças superficiais no currículo não garantem, por elas mesmas, a apropriação do conhecimento por todos os alunos, como seria esperado de uma escola efetivamente democrática.

Os trabalhos de pesquisa analisados indicaram que as práticas avaliativas efetivamente utilizadas nas escolas geralmente exploram de forma frágil o potencial da avaliação formativa, e que, em muitos casos, a avaliação continua sendo utilizada com finalidades seletivas e classificatórias. Dessa forma, a discussão sobre como as práticas avaliativas poderiam avançar precisa ser enfrentada. Alguns pesquisadores enfatizam que o problema poderia ser equacionado a partir de investimentos na formação de professores ou apontam que os problemas relativos à avaliação da aprendizagem estão relacionados à forma como as políticas de ciclos e as propostas de avaliação são implementadas. No entanto, para se compreender a questão de forma mais ampla, outros aspectos precisam ser considerados: a proposta de avaliação da aprendizagem é sólida e teoricamente fundamentada? A rede de ensino possui uma concepção explícita do papel do conhecimento e da escola? A proposta de avaliação da aprendizagem é coerente com

as concepções de currículo, conhecimento, metodologia e organização da escola definidas para o sistema de ensino? Os objetivos a serem atingidos até o final de cada ciclo, bem como os critérios de avaliação do seu alcance, pelos alunos, ao longo do processo, estão claros? Os professores têm oportunidades de discussão, reflexão, intercâmbio de idéias que os impulsionem para uma apropriação crítica da concepção de avaliação proposta para a rede de ensino? Os professores são considerados sujeitos da proposta de avaliação da aprendizagem ou meramente objetos e executores de propostas pensadas por outros? As condições de trabalho e de infra-estrutura são satisfatórias de modo a permitir a implementação de um modelo de avaliação efetivamente inovador? O caráter progressista (quando presente na proposta de avaliação) representa um compromisso efetivo com a construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente ou é utilizado apenas como um recurso de retórica ou modismo? Todas essas questões são complexas, mas necessárias para se avançar em direção a uma visão mais integrada e de totalidade da avaliação da aprendizagem no contexto de programas de organização da escola em ciclos. A resposta às questões apresentadas poderia ser útil no delineamento de estratégias para se garantir que as práticas avaliativas estivessem realmente a serviço da promoção da aprendizagem de todos os alunos.

É preciso ter claro, no entanto, que a opção por um determinado modelo de organização da escolaridade em ciclos (ciclos de aprendizagem, de formação, regime de progressão continuada) ou de proposta de avaliação da aprendizagem está intrinsecamente relacionada a concepções de Estado e de política educacional que orientam a gestão educacional em um nível amplo. É sempre relevante lembrar que “toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, de homem, de sociedade, de mundo” (MENDES, 2006, p.157). Assim, seu caráter excludente ou inclusivo, centralizador ou participativo, pode ser decisivo nas atividades executadas nas escolas (ibid.). Dessa forma, as propostas de avaliação da aprendizagem precisam ser entendidas e analisadas no contexto político, econômico e sócio-cultural mais amplo que determinam e constituem o seu formato e função dentro de programas específicos de organização da escolaridade em ciclos.

Diante da variedade de concepções de avaliação e dos aspectos políticos envolvidos na opção e disseminação de uma ou de outra concepção, pelas redes de ensino, acreditamos que é essencial compreender as propostas de avaliação de forma articulada com concepções educacionais e políticas mais amplas.

Tomando como referência a idéia de que o papel da escola é o de garantir a todos os alunos a apropriação do conhecimento sistematizado (KLEIN, 2003; DUARTE, 2006) e que a construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente é uma tarefa essencial (APPLE, 2001), sugerimos que a formulação de uma proposta de avaliação da aprendizagem que enfatize suas funções formativas e emancipatórias parece mais adequada. Essa formulação deveria resultar de um processo mais amplo de discussão (com os profissionais da educação, pais, alunos) sobre o papel da escola, da apropriação do conhecimento e da avaliação.

Assim, além da definição de uma proposta de avaliação clara e consistente, coerentemente articulada a outros aspectos (currículo, metodologia, etc.), a formação permanente dos professores poderia privilegiar, entre outras, as seguintes questões: a) a importância da utilização de estratégias de avaliação com critérios claros e explícitos, com o objetivo de se obter informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos; b) o uso das informações obtidas por meio da avaliação para reorientar o processo de ensino-aprendizagem (avaliação *da* aprendizagem e *para* a aprendizagem, estratégias para o trabalho com alunos de diferentes níveis e necessidades de aprendizagem, etc.) e c) a construção coletiva de formas de registros de avaliação e a da aprendizagem que sejam mais coerentes com o caráter formativo e emancipador da avaliação.

Considerações finais

Nesse trabalho, exploramos as principais contribuições das teses e dissertações para uma compreensão mais abrangente da avaliação da aprendizagem na escola em ciclos e ainda alguns questionamentos que elas suscitam. A análise desses trabalhos evidenciou que, de um lado, se faz necessário explorar mais as teorias sobre a avaliação da aprendizagem e, por outro, discutir alternativas que permitam a construção de práticas avaliativas que sejam mais coerentes e adequadas, tendo em vista a construção de um sistema educacional efetivamente democrático, não seletivo e não excludente.

Referências

ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Rio Tinto/Portugal: Edições Asa, 1994.

AFONSO, A. J. 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. 83-99.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ALCÂNTARA, N. A. I. **O sistema de ciclos no ensino fundamental, noturno, nas escolas estaduais de Uberlândia/MG**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

ALENCAR, R. P. de. **Os ciclos de formação e sua repercussão na prática pedagógica de avaliação da aprendizagem em Cáceres/MT**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 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.

AMARAL, M. C. E. **Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2006.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27- 48, nov. 1999.

BARRETTO, E. S. de S., SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan-/abr. 2004.

BESERRA, N. da S. **Parecer pedagógico**: um gênero textual construindo a prática docente. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADDAUS, G.F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

CABRERA, R. C. **A avaliação da aprendizagem no discurso das professoras da escola ciclada de Mato Grosso: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, 2004.

CORAZZA, S. M.. Currículo e Política Cultural da Avaliação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS / FACED, v.20, n.2, p.47-59, jul/dez, 1995.

CORTELLA, M. S. Conceitos de avaliação em ciclos: repercussão da política voltada para a cidadania. In: ALMEIDA, F. J. de (Org.). **Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez; EDUC, 2005. p.45-57.

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**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2003.

DAVIES, P. Revisões sistemáticas e Campbell Collaboration. In: THOMAS, G.; PRING, R. **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 31-43.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DORNELLAS, V. C. **Avaliação no contexto do regime de ciclos em Minas Gerais nos anos de 1990: políticas, saberes e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n.1, jan./jun. 2006.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

FARIAS, I. P. **Concepções e saberes docentes nas práticas avaliativas da escola por ciclo de formação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2004.

FERNANDES, A. C. C. **Avaliação, registros de classe e professoras: escutamento no CIEP Bento Rubião**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal

Fluminense, 2006.

FERNANDES, C. de O. Escola em ciclos: uma escola inquieta - o papel da avaliação. In: KRUG, A. R. F. (Org.). **Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível**. v. 1, Rio de Janeiro: WAK, 2007, p. 95- 109.

FONSECA, J. L. S. da. **Avaliação da Aprendizagem na escola plural: o que ocorre na prática?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 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.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GAMA, Z. J. Avaliação nos ciclos de formação: mudanças e novas direções nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, 17 (33):105-117, jan./abr. 2006.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 39-52, jan-/abr. 2004.

GOMES, S. dos S. **Tessituras docentes de avaliação formativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

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 Editora, 2002, p. 97-123.

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

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KLEIN, L. R. Fundamentos teóricos – os ciclos de aprendizagem e a qualidade da escola pública. In: **Seminário de Educação e Políticas Educacionais: qualidade da escola pública e os Ciclos de Aprendizagem**. Curitiba, 2003.

KNOBLAUCH, A. **A avaliação de alunos na implantação da proposta de ciclos de aprendizagem no município de Curitiba, à luz da cultura escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC/SP, 2003.

LAUNÉ, V. C. da R. L. **Uma experiência desafiadora em relação à avaliação da aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 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**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, 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**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

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, jan-/abr. 2006.

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

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

MENDES, V. da R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V. H. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

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

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

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação entre duas lógicas**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo Cortez, 1998.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. **Comprender e transformar o ensino**: Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

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

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

SILVA, J. F. da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-directivas?** Lisboa: Moraes Editores, 1974.

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.

SOUSA, S. M. Z. L.; ALAVARSE O. M. Ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. de (Org.). **Questões de avaliação educacional**. Campinas, SP: Komedi, 2003, p. 71-96.

SOUSA, S. M. Z. L.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.). **Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002)** – Relatório Final. São Paulo: USP (MEC/INEP/Comped/PNUD), 2004.

SOUSA, S. Z.; ALAVARSE, O. M.; STEINVASCHER, A.; ARCAS, P. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 99-114, jan-/ mar. 2003.

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

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

TRESCASTRO, Lorena Bischoff. **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. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Pará, 2001.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 7 ed. São Paulo: Libertad, 1995.

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