

## CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO SISTEMA DE CICLOS

### TEACHERS' CONCEPTIONS OF LEARNING ASSESSMENT IN THE CYCLE SYSTEM: MEANINGS, TENSIONS, AND PRACTICES

Joavania Elza Teixeira da Silva<sup>1</sup>  
Rozineide Iraci Pereira da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** A organização escolar em ciclos reposiciona a avaliação da aprendizagem, deslocando-a de um ato pontual de verificação para uma prática contínua de acompanhamento, interpretação e intervenção pedagógica, o que implica revisar critérios, instrumentos e finalidades em diálogo com tempos diferenciados de aprender e com a exigência de garantir trajetórias escolares menos excludentes. Ao focalizar concepções docentes sobre “avaliar” no contexto dos ciclos, este artigo discute como professores atribuem sentidos à avaliação, quais tensões emergem entre expectativas de controle e necessidades de regulação das aprendizagens, e de que modo registros, devolutivas e decisões pedagógicas se reorganizam sob pressões institucionais e demandas sociais por resultados. Sustenta-se que a avaliação, quando coerente com a lógica dos ciclos, tende a valorizar processos, evidências diversificadas e intervenções oportunas, mas enfrenta dilemas recorrentes ligados à cultura escolar, à burocratização e à persistência de imaginários seriados que solicitam retenção e classificação.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Sistema de ciclos. Progressão. Concepções docentes. Trabalho pedagógico.

**ABSTRACT:** School organization in cycles repositions learning assessment by shifting it from a punctual act of verification to an ongoing practice of monitoring, interpreting, and pedagogical intervention, which requires revising criteria, instruments, and purposes in dialogue with differentiated learning times and the demand to guarantee less exclusionary school trajectories. By focusing on teachers' conceptions of “assessing” within the cycle system, this article discusses how teachers assign meaning to assessment, which tensions emerge between expectations of control and the need to regulate learning, and how records, feedback, and pedagogical decisions are reorganized under institutional pressures and social demands for results. It argues that assessment, when coherent with the logic of cycles, tends to value processes, diversified evidence, and timely interventions, yet it faces recurring dilemmas linked to school culture, bureaucratization, and the persistence of graded imaginaries that call for retention and classification.

**Keywords:** Learning assessment. Cycle system. Progression. Teachers' conceptions. pedagogical work.

---

<sup>1</sup>Mestranda em ciência da educação pela Christian Business School, especialista em leitura e interpretação, graduada em pedagogia, letras, Professora do ensino básico.

<sup>2</sup>PhD, doutora em ciências da educação, mestra da educação, especialista em escrita avançada, psicopedagoga, professora e orientadora da Christian Business School- CBS.

## I INTRODUÇÃO

A adoção do sistema de ciclos, em diferentes redes de ensino, tem sido compreendida como uma tentativa de reconfigurar a escolarização, enfrentando o fracasso escolar por meio de trajetórias menos interrompidas e mais sensíveis aos tempos de aprendizagem, o que desloca o centro do debate para o modo como a escola organiza o trabalho pedagógico e como toma decisões sobre acompanhamento, apoio e progressão. Nesse cenário, a avaliação da aprendizagem deixa de ser apenas o mecanismo que encerra etapas e autoriza a passagem de série, passando a ser convocada como prática interpretativa que sustenta intervenções e reorganiza o ensinar, exigindo dos docentes uma leitura contínua do percurso do aluno e do que a escola oferece como oportunidades de aprender.

Ao mesmo tempo, a consolidação de políticas de ciclos evidencia que mudanças estruturais na organização do tempo escolar não produzem, por si sós, a transformação da cultura avaliativa, pois muitas práticas permanecem marcadas por lógicas seriadas de controle e seleção, reproduzindo expectativas de classificação, padronização e responsabilização individual, ainda que o discurso institucional se apresente como inclusivo e orientado à continuidade. Assim, a avaliação torna-se um campo de disputa simbólica e prática, no qual professores precisam negociar sentidos entre o que aprenderam a reconhecer como “rigor” e o que os ciclos demandam como acompanhamento formativo e suporte às aprendizagens.

Nessa tensão, emergem perguntas que atravessam o cotidiano escolar e o trabalho docente: o que significa “avaliar” em ciclos, quais evidências são consideradas legítimas para afirmar aprendizagens, como se definem critérios quando a progressão é planejada em tempos mais longos, e de que modo as devolutivas ao estudante e à família se articulam a intervenções pedagógicas consistentes. Em vez de supor respostas homogêneas, este artigo toma a avaliação como prática social situada, atravessada por expectativas institucionais, pressões externas, repertórios de formação e interpretações docentes sobre justiça, mérito e aprendizagem.

Para desenvolver essa discussão, o texto organiza-se em três movimentos analíticos: primeiro, delimita características do sistema de ciclos e suas implicações para currículo e planejamento, depois aprofunda concepções, instrumentos e a lógica da avaliação contínua, e, por fim, discute concepções docentes recorrentes, seus dilemas práticos e a relação entre formação, coordenação pedagógica e cultura avaliativa da escola. Ao longo do percurso, sustenta-se que compreender as concepções docentes é decisivo para evitar simplificações como

“aprovação automática”, reconhecendo que a transformação da avaliação depende de condições institucionais, de mediações formativas e de uma reorganização efetiva do trabalho pedagógico.

## 2 SISTEMA DE CICLOS E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

### 2.1 O QUE CARACTERIZA O SISTEMA DE CICLOS (PROGRESSÃO, TEMPOS DE APRENDIZAGEM, RUPTURA COM SERIAÇÃO)

O sistema de ciclos caracteriza-se, em termos gerais, por organizar a escolarização em períodos mais longos do que a série anual, articulando objetivos de aprendizagem e acompanhamento em uma temporalidade ampliada, na qual a progressão se orienta menos por cortes rígidos e mais por processos, o que pressupõe que a escola planeje, monitore e intervenha continuamente para garantir que diferentes ritmos e trajetórias encontrem condições efetivas de aprendizagem. Essa lógica implica reconhecer que aprender não se reduz a um evento medido em momentos isolados, mas se desenvolve em percursos que exigem tempo, apoio e oportunidades variadas. (Perrenoud, 2004)

Quando se fala em ruptura com a seriação, trata-se de questionar a estrutura que, historicamente, associa a avaliação à promoção anual e à retenção como mecanismo de “correção” do percurso, produzindo repetências que naturalizam a exclusão e cristalizam desigualdades. Em ciclos, a continuidade se apresenta como princípio organizador, exigindo que a escola substitua a lógica do “passa ou fica” por uma lógica de acompanhamento e de ações pedagógicas que reduzam lacunas antes que elas se tornem irreversíveis, o que tensiona práticas fortemente ancoradas na cultura classificatória. (Mainardes, 2009)

A progressão, nesse contexto, não é um simples ato administrativo, mas uma decisão pedagógica que depende de como a escola compreende aprendizagem, currículo e avaliação, pois, se o ciclo amplia o tempo, ele também amplia a responsabilidade institucional de planejar intervenções e organizar apoios, evitando que a continuidade se converta em invisibilização de dificuldades. Assim, a progressão requer critérios e registros coerentes com processos e com metas de aprendizagem assumidas coletivamente, para que a passagem entre etapas não seja uma aposta cega, mas um compromisso com o desenvolvimento. (Sousa, 2003)

A noção de tempos de aprendizagem, frequentemente associada aos ciclos, implica reconhecer que a escola trabalha com sujeitos em desenvolvimento, com diferenças de percurso, linguagem, cultura e experiências, o que torna problemático exigir homogeneidade de desempenho em janelas temporais estreitas. Ao considerar o desenvolvimento humano como

eixo, a organização em ciclos pode favorecer uma pedagogia que respeita ritmos e que reorienta expectativas, mas isso exige professores capazes de observar processos, interpretar evidências e ajustar o ensino, sob pena de manter o currículo e apenas “esticar” o calendário. (Arroyo, 1999)

A ruptura com a seriação também se expressa na tentativa de deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, na medida em que o trabalho pedagógico precisa se organizar por objetivos e por acompanhamento contínuo, com decisões coletivas e práticas de intervenção que não dependam do fracasso final para agir. Nesse sentido, o ciclo convoca a escola a operar com diagnósticos permanentes, a redefinir prioridades e a assumir que a diferença é constitutiva do cotidiano, o que demanda um trabalho docente menos centrado na aula como unidade fechada e mais centrado no percurso como unidade de análise. (Freitas, 1995)

Ainda assim, a implementação dos ciclos costuma conviver com ambiguidades, pois a escola pode manter a cultura seriada por meio de práticas de avaliação e de registro que continuam a operar como seleção, mesmo quando não há retenção formal anual, produzindo classificações informais, estigmas e expectativas reduzidas. Desse modo, a característica definidora do sistema de ciclos não é apenas a estrutura temporal, mas a coerência entre organização do tempo, currículo, acompanhamento e práticas avaliativas que sustentem intervenções reais e decisões pedagógicas fundamentadas. (Bertagna, 2016)

## 2.2 IMPLICAÇÕES PARA CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS

A organização em ciclos implica reconfigurar o currículo, pois objetivos de aprendizagem precisam ser pensados em progressões mais longas, articuladas e coerentes, evitando a fragmentação que a seriação frequentemente produz ao converter conteúdos em listas anuais que não dialogam com continuidade e retomada. Quando o currículo se organiza por etapas ampliadas, o planejamento docente tende a exigir maior clareza de expectativas, critérios e evidências de aprendizagem, de modo que o que se espera ao final do ciclo seja sustentado por práticas e intervenções ao longo do percurso, e não por uma prova final que “resolve” retrospectivamente. (Mainardes, 2009)

No planejamento, a implicação central é que a aula deixa de ser concebida como evento isolado e passa a integrar um encadeamento de ações, no qual observar, registrar e reajustar estratégias se tornam movimentos constitutivos do ensinar. Essa mudança exige que docentes elaborem sequências, retomadas e apoios, compreendendo que a avaliação informa o planejamento e que o planejamento cria condições para avaliar com sentido, o que demanda

tempos institucionais de trabalho coletivo, análise de registros e pactuação de critérios para que a escola não funcione como somatório de decisões individuais desconectadas. (Freitas, 1995)

O acompanhamento das aprendizagens, em ciclos, assume uma centralidade que redimensiona o papel do professor, pois acompanhar não é apenas “anotar” desempenho, mas produzir uma leitura pedagógica capaz de orientar intervenções e reorganizações, incluindo estratégias de apoio, atividades diferenciadas e retomadas. Para que esse acompanhamento não se converta em um discurso vazio, é necessário que a escola disponha de instrumentos e rotinas que permitam transformar observações em decisões, articulando currículo, ensino e avaliação em um mesmo movimento. (Hoffmann, 2014)

A lógica curricular dos ciclos também pressiona a escola a produzir referências comuns sobre níveis de aprendizagem, critérios de qualidade e marcos esperados, sob risco de cada turma operar com expectativas desiguais e de a progressão se tornar arbitrária. Assim, a elaboração coletiva de critérios e descritores, ainda que flexíveis, contribui para sustentar a equidade, pois permite que o acompanhamento seja comparável no sentido pedagógico, sem recair em padronizações cegas, e que as devolutivas ao aluno e à família sejam mais transparentes e formativas. (Brookhart, 2013)

A articulação entre planejamento e acompanhamento se intensifica quando se considera a necessidade de evitar que dificuldades se acumulem, pois, em ciclos, a intervenção precisa ocorrer enquanto o processo acontece, e não quando o tempo já se esgotou. Isso significa que currículo e planejamento devem prever espaços de recuperação, reforço e reinsino ao longo do percurso, concebendo apoio como parte da rotina e não como medida excepcional, de modo que a continuidade se converta em oportunidade real de aprender com diferentes estratégias e tempos. (Perrenoud, 1999)

Assim, as implicações para o trabalho pedagógico incluem a reorganização de responsabilidades e de mediações, pois a coordenação pedagógica, as orientações institucionais e as decisões coletivas passam a ser decisivas para sustentar uma cultura de acompanhamento e para evitar a burocratização dos registros. Quando as rotinas escolares valorizam análise, devolutiva e intervenção, os registros deixam de ser mero preenchimento e passam a operar como memória pedagógica que orienta o ensino, reforçando o sentido formativo da avaliação no interior do currículo em ciclos. (Sousa, 2001)

### 2.3 TENSÕES RECORRENTES: RETENÇÃO, “APROVAÇÃO AUTOMÁTICA”, EXPECTATIVAS DE FAMÍLIAS E CULTURA ESCOLAR

Uma tensão recorrente no debate sobre ciclos é a associação, muitas vezes simplificadora, entre progressão e “aprovação automática”, como se a ausência de retenção anual implicasse ausência de exigência, invisibilizando a responsabilidade pedagógica de acompanhar e intervir. Essa leitura tende a aparecer quando a escola não consegue demonstrar, por registros e devolutivas, quais aprendizagens foram consolidadas, quais estão em desenvolvimento e quais apoios foram ofertados, gerando desconfiança social e reforçando a demanda por mecanismos tradicionais de controle. (Mainardes, 2009)

A retenção, por sua vez, permanece como imaginário de justiça escolar em muitas comunidades, pois é interpretada como punição ao descompromisso ou como garantia de “base” para etapas seguintes, ainda que pesquisas problematizem seus efeitos e sua eficácia como resposta pedagógica. Em ciclos, a retenção deixa de ser o recurso de gestão ordinária do fracasso, mas sua pressão retorna quando professores se percebem sem condições institucionais para intervir, quando turmas são numerosas e quando o apoio pedagógico é insuficiente, transformando a continuidade em fonte de ansiedade e de sensação de perda de controle. (Bertagna, 2016)

As expectativas de famílias frequentemente se organizam a partir de experiências anteriores e de sinais facilmente interpretáveis, como notas e reprovação, o que torna mais complexo explicar processos avaliativos que enfatizam progressos, descrições e evidências diversificadas. Quando a escola não constrói canais consistentes de comunicação e de devolutiva, a família pode perceber a avaliação formativa como falta de rigor, e o ciclo como estratégia administrativa, o que intensifica conflitos e exige dos docentes um trabalho adicional de tradução pedagógica sobre critérios, objetivos e intervenções realizadas. (Luckesi, 2014)

A cultura escolar, marcada historicamente pela seriação, tende a reproduzir rotinas que valorizam classificação e comparação, mesmo quando a normativa aponta para continuidade, pois práticas como provas padronizadas, registros meramente quantitativos e decisões tomadas ao final do período reforçam a lógica de corte. Nessa cultura, o aluno é frequentemente “etiquetado” precocemente, e a avaliação, em vez de orientar o ensino, acaba reforçando expectativas fixas, o que colide com a ideia de tempos de aprendizagem e com a possibilidade de desenvolvimento progressivo ao longo do ciclo. (Arroyo, 1999)

Outra tensão emerge do modo como as escolas articulam ciclos com políticas de responsabilização e com demandas por desempenho, pois a pressão por resultados pode induzir a simplificações, como reduzir avaliação a indicadores, ou intensificar treinamentos para testes, enfraquecendo a dimensão formativa. Quando isso ocorre, o sistema de ciclos passa a ser atravessado por uma contradição, pois exige acompanhamento contínuo, mas premia evidências finais padronizadas, deslocando o trabalho docente para cumprir metas e, por vezes, produzindo estratégias defensivas que empobrecem o currículo. (Stiggins, 2002)

Em síntese, as tensões sobre retenção e “aprovação automática” não se explicam apenas por discordâncias individuais, mas por disputas sobre o sentido social da escola, por expectativas históricas e por condições concretas de trabalho pedagógico. Para sustentar os ciclos como alternativa ao fracasso escolar, a escola precisa alinhar currículo, acompanhamento e avaliação, produzindo práticas comunicáveis, critérios claros e intervenções efetivas, de modo que a continuidade seja percebida como compromisso com aprendizagem e não como flexibilização sem suporte. (Sousa, 2003)

### 3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DOS CICLOS

#### 3.1 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO (DIAGNÓSTICA, FORMATIVA, SOMATIVA) E SUAS FINALIDADES

7

A avaliação diagnóstica, no contexto dos ciclos, ganha relevância por orientar o início de percursos e por permitir que o professor identifique conhecimentos prévios, hipóteses, lacunas e potencialidades, evitando que o ensino avance sobre bases frágeis sem oferecer apoio. Em vez de ser um rito inicial formal, o diagnóstico se torna prática recorrente de leitura do processo, pois, ao longo do ciclo, novas demandas surgem e exigem reinterpretações, o que reforça a necessidade de avaliar para conhecer e para planejar intervenções coerentes com os tempos de aprendizagem. (Luckesi, 2014)

A avaliação formativa, por sua vez, corresponde à ideia de que avaliar é produzir informação útil para melhorar o ensino e a aprendizagem durante o percurso, e não apenas ao final, o que se alinha diretamente à lógica da progressão em ciclos. Nessa concepção, a ênfase recai sobre devolutivas, ajustes de estratégias e construção de critérios compreensíveis aos alunos, de modo que a avaliação opere como mediação e como diálogo pedagógico, e não como sentença classificatória que encerra possibilidades. (Hoffmann, 2014)

No debate contemporâneo, a avaliação formativa é frequentemente associada à melhoria da aprendizagem porque pressupõe que evidências sejam transformadas em ações, o que exige clareza de objetivos, interpretação criteriosa e feedback que ajude o estudante a compreender o que já domina e o que precisa desenvolver. Ao tratar a avaliação como componente da aprendizagem, essa perspectiva desafia práticas em que o professor apenas atribui um resultado, pois convoca um trabalho de regulação que depende de relações pedagógicas mais transparentes e de participação discente na compreensão de critérios. (Black, 1998)

A avaliação somativa, ainda que muitas vezes criticada quando se confunde com punição e seleção, continua a desempenhar funções institucionais, como sínteses de percurso, prestação de contas e comunicação social, o que significa que não se trata de eliminá-la, mas de reposicioná-la em uma arquitetura avaliativa mais ampla. Em ciclos, a somativa precisa ser interpretada como parte de um processo e não como única evidência, sob pena de recolocar a seriação por dentro do ciclo, recriando o corte e a lógica de decisão final que o sistema pretende superar. (Hadji, 2001)

Distinguir finalidades é essencial, pois a avaliação pode servir tanto à certificação quanto ao aprimoramento das aprendizagens, e a confusão entre essas finalidades costuma produzir incoerências, como usar uma prova classificatória para tomar decisões pedagógicas que exigiriam leitura processual. Em ciclos, a coerência avaliativa requer que professores saibam quando precisam diagnosticar para planejar, quando precisam acompanhar para intervir e quando precisam sintetizar para comunicar, sem reduzir todo o processo a uma nota que pouco informa sobre o que foi aprendido. (Perrenoud, 1999)

Diante disso, as concepções de avaliação se traduzem em práticas e em decisões que afetam diretamente o aluno, pois definem o que é considerado conhecimento válido, quais evidências contam e como a escola reage às dificuldades. Quando a avaliação assume função reguladora e processual, ela tende a ampliar oportunidades e a reduzir efeitos excludentes, mas quando mantém a função seletiva, mesmo em ciclos, ela pode apenas deslocar a exclusão para formas mais sutis, como rótulos, expectativas reduzidas e trajetórias marcadas por repetidos “déficits” não enfrentados. (Bertagna, 2016)

### **3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS (REGISTRO, DEVOLUTIVAS, PORTFÓLIOS, OBSERVAÇÃO, PROVAS, RUBRICAS ETC.)**

Os instrumentos avaliativos, no contexto dos ciclos, precisam ser compreendidos como meios de produzir evidências sobre processos, e não apenas como mecanismos de gerar resultados, o que amplia o repertório para além da prova tradicional e valoriza registros contínuos, observações planejadas e produções dos estudantes em diferentes linguagens. Ao diversificar instrumentos, o professor aumenta a possibilidade de captar progressos que não aparecem em eventos pontuais, o que fortalece a coerência entre tempos de aprendizagem e acompanhamento ao longo do percurso. (Hoffmann, 2014)

O registro docente adquire um estatuto central, pois, sem registros, a avaliação contínua se torna dependente de memórias fragmentadas e de impressões imediatas, dificultando a análise do percurso e a justificativa de decisões pedagógicas. Registros podem assumir formatos variados, mas, para serem pedagógicos, precisam conectar evidências a critérios e a objetivos, evitando que a escrita se reduza a listas de comportamentos ou a marcações burocráticas que pouco informam sobre aprendizagens e que não orientam intervenções concretas. (Freitas, 1995)

As devolutivas, quando bem estruturadas, operam como ponte entre evidência e ação, porque ajudam o aluno a compreender o que se espera, onde ele se encontra e quais passos podem ser dados para avançar, o que se torna especialmente relevante em ciclos, nos quais o estudante precisa perceber continuidade e sentido no próprio percurso. A devolutiva formativa exige linguagem clara, referência a critérios e indicação de estratégias, de modo que a avaliação deixe de ser apenas julgamento e se converta em orientação para aprender. (Sadler, 1989)

Portfólios e coletâneas de produções, quando utilizados com intencionalidade, permitem visualizar progressos ao longo do tempo, articulando produto e processo e favorecendo a reflexão do aluno e do professor sobre trajetórias. Em ciclos, esse tipo de instrumento é coerente porque evidencia desenvolvimento, retomadas e superações, e pode sustentar conversas com famílias e com a equipe escolar, desde que o portfólio não seja uma acumulação indiscriminada, mas uma seleção comentada por critérios e por objetivos curriculares. (Mainardes, 2009)

Provas e tarefas mais estruturadas continuam a existir e podem ser relevantes para certas habilidades, desde que não monopolizem a decisão e que sejam interpretadas em conjunto com outras evidências. Em ciclos, o problema não é a existência de instrumentos mais formais, mas seu uso como mecanismo exclusivo de classificação, pois isso reintroduz a lógica seriada, reduz o currículo ao que é testável e enfraquece o acompanhamento, tornando a avaliação um evento que confirma desigualdades em vez de orientar intervenções. (Hadji, 2001)

Rubricas e critérios explícitos podem contribuir para dar transparência e consistência à avaliação, apoiando tanto o professor na interpretação quanto o aluno na compreensão do que é esperado, especialmente quando o ciclo exige acompanhar progressos em etapas. Ao tornar visíveis níveis de desempenho e dimensões da aprendizagem, a rubrica pode favorecer devolutivas mais qualificadas e reduzir arbitrariedades, mas sua eficácia depende de uso reflexivo, evitando transformá-la em tabela rígida que substitui o julgamento pedagógico por preenchimentos automáticos. (Brookhart, 2013)

### 3.3 A LÓGICA DA AVALIAÇÃO CONTÍNUA: ACOMPANHAMENTO, INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E RECUPERAÇÃO/APOIO

A avaliação contínua, em ciclos, parte do princípio de que acompanhar é inseparável de intervir, pois a escola não pode esperar o final do percurso para agir quando identifica dificuldades, sob risco de tornar a progressão mera formalidade. Assim, avaliar continuamente significa produzir evidências frequentes, interpretá-las à luz de objetivos claros e reorganizar o ensino, criando oportunidades para que o aluno avance, o que demanda do professor atenção ao processo e capacidade de ajustar estratégias de modo planejado. (Perrenoud, 1999)

O acompanhamento contínuo exige rotinas de observação e registro que permitam perceber padrões, avanços e obstáculos, evitando que dificuldades sejam interpretadas como traços pessoais fixos do aluno. Quando o professor observa com intencionalidade e registra com critério, ele constrói uma base para decidir intervenções, escolher tarefas, organizar agrupamentos e planejar retomadas, o que transforma a avaliação em ferramenta de trabalho pedagógico e não em mecanismo de punição. (Hoffmann, 2014)

A intervenção pedagógica, por sua natureza, supõe que o professor disponha de alternativas didáticas e de condições para implementá-las, pois não basta identificar a dificuldade se a escola não oferece tempo, materiais, apoios e espaços para reensino e acompanhamento. Em ciclos, a intervenção deveria ser parte do planejamento regular, incluindo momentos de reforço, retomada e aprofundamento, de modo que a continuidade se traduza em oportunidades reais e reiteradas, especialmente para estudantes que precisam de mais tempo para consolidar aprendizagens. (Freitas, 1995)

A recuperação, entendida como apoio ao longo do processo, tende a ser mais coerente com os ciclos do que a recuperação “final” que aparece apenas como rito para compor notas, pois, ao intervir cedo e frequentemente, a escola reduz a chance de acúmulo de lacunas. Essa perspectiva desloca a recuperação do lugar de remendo e a coloca como estratégia pedagógica

integrada ao currículo, o que implica pensar tempos de apoio, estratégias diferenciadas e acompanhamento da efetividade dessas ações. (Sousa, 2001)

Para que a avaliação contínua cumpra sua promessa, é necessário que o aluno compreenda critérios e participe do processo, recebendo feedbacks que indiquem caminhos de melhoria e que o ajudem a monitorar o próprio aprendizado. Quando o feedback é específico e orientado a metas, ele se torna motor de aprendizagem, pois informa o que fazer a seguir, reduz incertezas e favorece autonomia, enquanto feedbacks genéricos ou apenas numéricos tendem a reforçar comparação e ansiedade, com pouco impacto positivo no percurso. (Sadler, 1989)

Entretanto, a continuidade pode ser esvaziada quando se converte em excesso de registros sem análise, em rotinas burocráticas e em demandas que ampliam a carga docente sem melhorar a intervenção, criando a aparência de acompanhamento sem efetividade. Nesses casos, a avaliação contínua pode produzir frustração e descrédito, reforçando pressões por retornos a práticas seriadas, o que evidencia que a lógica dos ciclos depende de condições concretas de trabalho, de coordenação pedagógica e de uma cultura de uso pedagógico das evidências. (Bertagna, 2016)

### 3.4 AVALIAÇÃO E EQUIDADE: RISCO DE EXCLUSÃO, RÓTULOS E RESPONSABILIZAÇÃO DO ALUNO

A avaliação, quando operada sob lógica classificatória, tende a reproduzir desigualdades ao traduzir diferenças de trajetória em déficits individuais, o que pode reforçar exclusões, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e de desigual acesso a bens culturais. Em ciclos, a promessa de equidade depende de uma avaliação que reconheça condições de aprendizagem, evite reduzir o aluno a um resultado e transforme evidências em apoios, pois, caso contrário, a exclusão pode apenas mudar de forma, mantendo-se como fracasso silencioso. (Arroyo, 1999)

Rótulos avaliativos, ainda que não apareçam formalmente como reprovação, podem se instalar por meio de comentários recorrentes, expectativas reduzidas e trajetórias marcadas por “não aprende”, criando um circuito que limita oportunidades e empobrece experiências curriculares. Quando a avaliação não se compromete com intervenção, ela pode legitimar a ideia de que o aluno é o problema, deslocando a análise das condições pedagógicas e institucionais, o que fragiliza a equidade e intensifica a responsabilização individual. (Luckesi, 2014)

A responsabilização do aluno se torna mais aguda quando a escola confunde avaliação com disciplina e usa instrumentos para controlar comportamento, pontualidade e obediência,

convertendo critérios pedagógicos em critérios morais. Em ciclos, esse risco é particularmente grave porque a continuidade exige persistência e apoio, e uma avaliação moralizante tende a produzir desistência simbólica, afastamento e baixa autoestima acadêmica, impedindo que o processo avaliativo cumpra sua finalidade de orientar o aprender. (Hadji, 2001)

Do ponto de vista da equidade, a transparência de critérios é condição relevante, pois critérios implícitos favorecem arbitrariedades e podem penalizar alunos com menor familiaridade com códigos escolares. Ao explicitar objetivos, critérios e níveis de desempenho, a escola reduz a opacidade da avaliação e amplia a possibilidade de participação do aluno na compreensão do que se espera, o que é coerente com ciclos, desde que essa explicitação não se converta em padronização rígida que ignore contextos e diferenças de percurso. (Brookhart, 2013)

Além disso, práticas de feedback orientadas à aprendizagem podem contribuir para reduzir exclusões ao oferecer ao aluno caminhos concretos para avançar, evitando que a avaliação apenas confirme o que falta. Quando o feedback é focado em metas, estratégias e próximos passos, ele tende a apoiar a aprendizagem de modo mais efetivo do que juízos globais, e, nesse sentido, a avaliação formativa se associa a uma agenda de justiça escolar, pois desloca o olhar de “quem é capaz” para “o que precisa ser feito para aprender”. (Black, 1998)

12

Desta feita, a equidade em ciclos depende de a escola reconhecer que o fracasso escolar não é atributo natural do estudante, mas resultado de uma organização do trabalho pedagógico que pode ampliar ou restringir oportunidades. Se a avaliação se integra ao planejamento e orienta intervenções, ela pode funcionar como mecanismo de proteção e de garantia de aprendizagem, mas se opera como classificação disfarçada, ela reforça exclusões e amplia tensões sociais sobre a legitimidade dos ciclos, comprometendo o próprio sentido da progressão continuada. (Freitas, 1995)

## **4 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AVALIAÇÃO NO SISTEMA DE CICLOS**

### **4.1 O QUE OS DOCENTES ENTENDEM POR “AVALIAR” EM CICLOS (SENTIDOS E CRITÉRIOS)**

Em muitas escolas organizadas em ciclos, docentes descrevem “avaliar” como acompanhar o aluno ao longo do processo, observando avanços, dificuldades e estratégias mobilizadas, o que indica um deslocamento parcial do foco da nota para a leitura do percurso. Nessa concepção, critérios tendem a incluir participação, produções, hipóteses e progressos, mas

a consolidação desse sentido depende de clareza curricular e de instrumentos que tornem evidências comunicáveis, evitando que a avaliação fique refém de impressões e de julgamentos pouco explicitados. (Hoffmann, 2014)

Ao mesmo tempo, persiste a compreensão de que avaliar é verificar se o aluno “atingiu” um padrão esperado, o que produz critérios centrados em acerto, domínio e rapidez, frequentemente herdados da seriação, ainda que o ciclo amplie o tempo. Quando esse sentido predomina, a avaliação tende a operar como seleção simbólica e a continuidade passa a ser percebida como ameaça ao rigor, levando docentes a buscar marcas de controle, como provas frequentes e registros numéricos, para recuperar segurança decisória em um contexto de progressão mais longa. (Mainardes, 2009)

Há também uma concepção intermediária em que avaliar é “medir para decidir”, combinando elementos de acompanhamento com a necessidade de síntese institucional, o que gera critérios híbridos e, por vezes, contraditórios. Nesse caso, o professor valoriza processos, mas sente que precisa produzir resultados comparáveis, seja por exigências burocráticas, seja por pressão social, o que pode levar a uma dupla contabilidade avaliativa, na qual a prática cotidiana é formativa, mas a comunicação final recai em notas que não traduzem o percurso. (Hadji, 2001)

Quando o ciclo é compreendido como estratégia de combate ao fracasso escolar, muitos docentes passam a considerar critérios relacionados ao desenvolvimento e à possibilidade de aprender com apoio, entendendo que dificuldades não são sentença definitiva, mas indicativos de intervenções necessárias. Nessa perspectiva, avaliar envolve identificar o que impede o avanço e planejar ações para superação, o que fortalece o sentido pedagógico da avaliação, mas também amplia a responsabilidade docente e evidencia a dependência de condições institucionais para que o acompanhamento se converta em apoio real. (Perrenoud, 2004)

Em diversas experiências, professores indicam que critérios em ciclos precisam ser mais descritivos e vinculados a objetivos claros, para que a progressão seja justificável e para que o aluno compreenda o que se espera ao longo do tempo. Essa necessidade de explicitação pode favorecer a construção de uma cultura avaliativa mais transparente, mas também pode gerar tensões quando a escola não dispõe de tempos de trabalho coletivo para pactuar critérios, resultando em variações grandes entre turmas e em insegurança sobre o que, de fato, significa “aprender o suficiente” em cada etapa do ciclo. (Sousa, 2003)

Assim, as concepções docentes sobre “avaliar” em ciclos revelam que critérios não são apenas técnicos, pois envolvem valores sobre justiça, inclusão e sentido social da escola, o que faz com que a avaliação seja atravessada por julgamentos sobre esforço, comportamento e participação. Quando esses critérios se tornam centrais e substituem critérios de aprendizagem, a avaliação pode operar como moralização e gerar exclusões simbólicas, enquanto, quando se subordinam a critérios pedagógicos claros, podem ser integrados como dimensões do processo sem comprometer a finalidade formativa. (Luckesi, 2014)

#### 4.2 O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO ENSINAR E NO APRENDER (AVALIAÇÃO COMO CONTROLE VS. COMO REGULAÇÃO)

A avaliação como controle se expressa quando o ato de avaliar é orientado a vigiar desempenho e comportamento, mantendo a sala sob disciplina e produzindo hierarquias, o que tende a reforçar a lógica de classificação típica da seriação. Em ciclos, essa função de controle aparece quando docentes sentem que perderam instrumentos tradicionais de autoridade, como a reprovação anual, e, diante disso, intensificam mecanismos de verificação e punição simbólica, deslocando a avaliação do lugar de mediação para o lugar de coerção. (Freitas, 1995)

A avaliação como regulação, ao contrário, assume que avaliar serve para orientar o ensino e apoiar o aluno a aprender, pois a informação produzida pela avaliação deve retornar ao planejamento e ao estudante, ajudando a ajustar estratégias e metas. Essa perspectiva é particularmente compatível com ciclos, uma vez que a progressão pressupõe acompanhamento e intervenções sistemáticas, e o professor se torna responsável por construir um circuito em que evidências, feedback e reensino se articulam, diminuindo a centralidade de decisões finais e ampliando a centralidade de decisões durante o processo. (Perrenoud, 1999)

No cotidiano docente, a tensão entre controle e regulação aparece quando o professor reconhece a importância de acompanhar processos, mas enfrenta pressões por resultados, por cumprimento de conteúdos e por registros padronizados, o que o leva a alternar práticas, às vezes privilegiando regulação na sala e controle na documentação. Esse movimento cria ambivalências, pois o aluno recebe sinais contraditórios sobre o que importa, e a avaliação pode perder potência formativa ao ser convertida em obrigação administrativa, sem tempo para análise e para intervenção. (Bertagna, 2016)

A regulação exige, ainda, que o feedback seja compreendido como núcleo da avaliação, pois sem devolutiva orientadora a avaliação se reduz a coleta de dados. Quando o professor devolve ao aluno informações específicas sobre critérios, metas e próximos passos, ele

transforma avaliação em aprendizagem, e, nesse sentido, a regulação não se limita a corrigir, mas a orientar e a construir autonomia, o que amplia o papel do estudante no processo e favorece uma cultura de aprendizagem em lugar de uma cultura de notas. (Sadler, 1989)

Em ciclos, a regulação também depende de a escola reconhecer que a aprendizagem é incremental e que o erro pode ser interpretado como evidência de hipóteses e de caminhos de desenvolvimento, evitando transformá-lo em marca de incapacidade. Uma cultura avaliativa reguladora tende a considerar o erro como informação para ajustar o ensino, enquanto uma cultura de controle tende a considerar o erro como falta a ser punida, o que impacta diretamente a disposição do aluno para participar, tentar e persistir em tarefas complexas. (Hoffmann, 2014)

Por fim, compreender o papel da avaliação implica considerar que a avaliação como regulação exige condições institucionais, como tempos de planejamento, apoio pedagógico e coordenação formativa, sem os quais docentes podem ser empurrados para práticas de controle por serem mais rápidas e socialmente reconhecíveis. Assim, a disputa entre controle e regulação não é apenas individual, mas estrutural, e a consolidação dos ciclos depende de fortalecer práticas reguladoras por meio de organização do trabalho pedagógico e de orientação consistente sobre avaliação para aprendizagem. (Stiggins, 2002)

#### 4.3 ATRIBUIÇÃO DE VALOR ÀS NOTAS/CONCEITOS/PARECERES DESCRITIVOS E SEUS EFEITOS

Mesmo em sistemas que valorizam pareceres descritivos e acompanhamento processual, notas e conceitos frequentemente mantêm alto valor simbólico porque são facilmente comunicáveis e porque respondem a expectativas sociais de comparação e hierarquização. Em ciclos, essa centralidade pode produzir um paradoxo, pois a escola busca acompanhar trajetórias, mas a comunidade interpreta o percurso por um marcador final, reduzindo a complexidade do processo e reintroduzindo a lógica seriada pela via da comunicação, o que pressiona docentes a converter descrições em números para ganhar legitimidade. (Mainardes, 2009)

Pareceres descritivos podem ampliar a qualidade da comunicação pedagógica ao explicitar critérios, evidências e necessidades de apoio, oferecendo ao aluno e à família um retrato mais fiel do percurso do que uma nota isolada. No entanto, para que isso aconteça, o parecer precisa ser construído com base em registros consistentes e em objetivos claros, caso contrário ele se torna genérico, repetitivo e pouco útil, o que gera descrédito e fortalece a ideia de que somente a nota “diz a verdade” sobre aprendizagem. (Sousa, 2001)

A atribuição de valor às notas também afeta a relação do aluno com a aprendizagem, pois quando a nota se torna objetivo, a tarefa passa a ser cumprir requisitos para obter um número, e não compreender e avançar, o que empobrece a experiência escolar e limita a autonomia. Em ciclos, esse efeito é especialmente problemático porque a progressão requer persistência e construção de sentido ao longo do tempo, e a centralidade da nota pode induzir estratégias superficiais de estudo e de participação, deslocando a atenção do processo para a recompensa. (Perrenoud, 1999)

Por outro lado, a substituição abrupta de notas por conceitos ou descrições, sem mediação formativa, pode gerar insegurança docente e resistência, porque muitos professores associam nota a objetividade e a justiça, ainda que essa objetividade seja apenas aparente. Assim, a mudança no sistema de registro avaliativo requer formação e pactuação de critérios, pois, sem isso, conceitos e descrições podem operar como notas disfarçadas, mantendo a classificação e apenas trocando o formato, sem alterar a função social da avaliação. (Hadji, 2001)

Os efeitos das diferentes formas de registro também se relacionam à equidade, porque instrumentos pouco transparentes ou linguagem técnica inacessível podem dificultar a compreensão de famílias e alunos, ampliando distâncias entre escola e comunidade. Quando pareceres descritivos são claros e orientadores, eles podem favorecer o apoio familiar e reduzir mal-entendidos sobre ciclos, mas quando são burocráticos, podem reforçar a desconfiança e alimentar discursos de “aprovação automática”, intensificando pressões por retorno à reprovação e à nota como “garantia” de aprendizagem. (Bertagna, 2016)

Em síntese, o valor atribuído a notas, conceitos e pareceres não é neutro, pois organiza expectativas, define comportamentos e orienta decisões pedagógicas, e, por isso, sua discussão é central para compreender concepções docentes em ciclos. A consolidação de registros descritivos como ferramenta formativa exige um deslocamento cultural, no qual a escola aprende a comunicar processos e a sustentar critérios, fortalecendo o entendimento de que avaliar é acompanhar e intervir, e não apenas certificar com um marcador final. (Luckesi, 2014)

#### **4.4 DILEMAS PRÁTICOS: PRESSÃO POR RESULTADOS, BUROCRATIZAÇÃO DE REGISTROS, TEMPO DE ACOMPANHAMENTO**

Um dilema recorrente no cotidiano escolar em ciclos é a pressão por resultados, que pode vir de avaliações externas, de metas institucionais e de expectativas de famílias, e que tende a reorganizar a avaliação como produção de evidências rápidas e comparáveis. Quando essa pressão se intensifica, o professor pode ser levado a priorizar instrumentos que geram números

e rankings, deslocando o foco da regulação das aprendizagens para a prestação de contas, o que fragiliza o sentido formativo e aumenta o risco de empobrecimento curricular. (Stiggins, 2002)

A burocratização de registros aparece quando a escola exige grande volume de formulários, planilhas e descrições padronizadas sem garantir tempo e espaços para análise coletiva e para uso pedagógico do que foi registrado. Nesse cenário, o registro deixa de ser memória de aprendizagem e passa a ser tarefa administrativa, o que aumenta a carga de trabalho docente e reduz a motivação para produzir devolutivas qualificadas, além de favorecer escritos genéricos que não orientam intervenção e que alimentam o descrédito social sobre a avaliação em ciclos. (Freitas, 1995)

O tempo de acompanhamento é outro dilema central, pois acompanhar processos requer observação, análise, feedback e replanejamento, e esses movimentos se tornam difíceis em contextos de turmas grandes, múltiplas demandas e pouca estrutura de apoio. Em ciclos, a ausência de condições para acompanhar pode produzir sensação de impotência docente, o que estimula a busca por soluções rápidas, como provas frequentes e critérios simplificados, que devolvem sensação de controle, mas não garantem intervenção consistente nem favorecem aprendizagem ao longo do percurso. (Bertagna, 2016)

Há também o dilema de conciliar diversidade de instrumentos com coerência de critérios, porque ampliar evidências exige que o professor tenha clareza do que busca observar e como interpretar produções diversas sem cair em arbitrariedade. Quando a escola não pactua referências comuns, o docente pode oscilar entre flexibilizar demais por insegurança e endurecer demais por medo de críticas, o que produz avaliações inconsistentes e tensiona a confiança entre professores, alunos e famílias, especialmente em um sistema que depende de continuidade e de decisões ao longo do ciclo. (Brookhart, 2013)

A pressão por resultados pode, ainda, induzir práticas de treinamento e de redução do ensino ao que é facilmente mensurável, o que compromete aprendizagens complexas e reduz oportunidades de desenvolvimento, sobretudo para estudantes que precisam de mais tempo e apoio. Assim, os dilemas práticos mostram que a avaliação em ciclos não se resolve apenas com boas intenções, pois envolve disputas sobre o que a escola valoriza, sobre o que se mede e sobre como se responde às desigualdades, exigindo escolhas pedagógicas sustentadas por uma cultura institucional de aprendizagem. (Black, 1998)

Assim sendo, o dilema do tempo também se relaciona à necessidade de coordenação pedagógica e de organização do trabalho coletivo, pois, sem espaços de análise e planejamento,

cada professor enfrenta sozinho a complexidade da avaliação contínua, aumentando riscos de esgotamento e de simplificação. Em ciclos, a avaliação precisa ser trabalho compartilhado, com rotinas institucionais de acompanhamento e apoio, de modo que o professor não seja apenas cobrador de registros, mas sujeito de decisões pedagógicas sustentadas por análise, intervenção e compromisso com aprendizagem. (Sousa, 2003)

#### **4.5 Formação docente e cultura avaliativa da escola (coordenação pedagógica, orientações institucionais)**

A formação docente é decisiva para consolidar práticas avaliativas coerentes com ciclos, pois mudar o formato do tempo escolar sem mudar concepções de aprendizagem e avaliação tende a manter a seriação dentro do ciclo, apenas com novos nomes. Quando a formação aborda finalidades, critérios, instrumentos e uso pedagógico das evidências, ela ajuda o professor a deslocar a avaliação de uma lógica de excelência seletiva para uma lógica de regulação das aprendizagens, fortalecendo a capacidade de interpretar processos e de planejar intervenções com intencionalidade. (Perrenoud, 1999)

A coordenação pedagógica desempenha papel estratégico ao criar espaços de reflexão, pactuação de critérios e análise de registros, evitando que a avaliação se reduza a decisões individuais desconectadas. Em ciclos, a coordenação pode mediar tensões entre exigências burocráticas e necessidades pedagógicas, organizando rotinas que priorizem devolutivas e intervenções, além de apoiar o professor na construção de instrumentos e de linguagem descritiva, de modo que a cultura avaliativa seja construída como projeto coletivo e não como imposição administrativa. (Sousa, 2001)

Orientações institucionais consistentes ajudam a reduzir ambiguidades, pois explicitar o que se espera da avaliação em ciclos, como se organizam apoios e como se comunicam aprendizagens contribui para alinhar expectativas e para diminuir conflitos com famílias. Quando a instituição não oferece diretrizes claras, professores tendem a improvisar, e a avaliação pode oscilar entre permissividade e rigidez, alimentando discursos de “aprovação automática” ou de “falta de rigor”, o que evidencia que a política de ciclos depende de mediações pedagógicas e comunicacionais sustentadas ao longo do tempo. (Mainardes, 2009)

A cultura avaliativa da escola se constitui na prática cotidiana, por meio de rituais, documentos, conversas e decisões, e pode reforçar ou desafiar lógicas excludentes. Quando a escola naturaliza a classificação, mesmo sem reprovação, ela produz exclusões simbólicas, enquanto, quando valoriza acompanhamento e intervenção, ela fortalece a ideia de que aprender

é processo e que a escola tem responsabilidade institucional por esse processo, o que se alinha aos ciclos como proposta de enfrentamento do fracasso escolar. (Arroyo, 1999)

Formação e cultura também se relacionam ao modo como a escola compreende o erro, a dificuldade e o apoio, pois práticas avaliativas formativas exigem que a escola trate a dificuldade como parte do percurso e não como desvio moral ou incapacidade. Quando a formação ajuda a construir essa leitura, docentes tendem a produzir devolutivas mais orientadoras e a organizar intervenções mais consistentes, reduzindo estigmas e ampliando oportunidades, o que é condição para que ciclos não se convertam em continuidade sem aprendizagem. (Hoffmann, 2014)

Assim, a consolidação de uma cultura avaliativa formativa exige que a escola enfrente o desafio de comunicar critérios e decisões com transparência, construindo confiança com famílias e alunos e sustentando a legitimidade do ciclo. Isso implica produzir registros compreensíveis, devolutivas frequentes e evidências de intervenção, de modo que a progressão seja percebida como compromisso pedagógico e não como concessão administrativa, e que a avaliação seja reconhecida como prática orientada a aprender, com responsabilidade institucional compartilhada. (Luckesi, 2014)

## 5 CONCLUSÃO

As concepções docentes sobre avaliação no sistema de ciclos revelam um campo de disputas em que coexistem sentidos formativos e impulsos classificatórios, frequentemente alimentados por pressões sociais, exigências burocráticas e heranças da cultura seriada. Quando docentes compreendem avaliar como acompanhar e intervir, a avaliação tende a se alinhar à continuidade e aos tempos de aprendizagem, mas, quando a avaliação é mobilizada como controle, ela reintroduz cortes simbólicos e seletividade, comprometendo a promessa dos ciclos de combater o fracasso escolar.

O texto também evidencia que a avaliação em ciclos depende de coerência entre currículo, planejamento e instrumentos, pois a diversidade de evidências só tem sentido quando critérios são claros e quando registros e devolutivas sustentam decisões pedagógicas orientadas ao avanço do aluno. Assim, não basta ampliar instrumentos ou substituir notas por pareceres se o processo não se organiza como circuito de análise, feedback e intervenção, pois, sem esse circuito, a continuidade corre o risco de se tornar invisibilização de dificuldades e fonte de desconfiança social.

Do ponto de vista institucional, as tensões sobre “aprovação automática”, retenção e legitimidade da avaliação mostram que a política de ciclos exige mediações formativas e condições concretas de trabalho, incluindo coordenação pedagógica, tempos de planejamento e organização de apoios. Quando a escola reduz a avaliação a documentação, ela burocratiza o trabalho docente e enfraquece a intervenção, mas quando transforma registros em memória pedagógica e devolutivas em orientação de aprendizagem, ela fortalece uma cultura avaliativa mais equitativa e coerente com a progressão.

Logo, sustenta-se que compreender e transformar concepções docentes é eixo decisivo para consolidar a avaliação como prática de regulação das aprendizagens em ciclos, pois são os professores que, no cotidiano, traduzem políticas em ações e dão materialidade aos princípios de continuidade e inclusão. Investir em formação, pactuação de critérios, comunicação com famílias e organização do trabalho pedagógico é condição para que a avaliação deixe de operar como seleção disfarçada e se afirme como compromisso institucional com aprendizagem e com justiça escolar.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 143-162, 1999. DOI: 10.1590/S0101-73301999000300008. 20
- BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 193-218, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643331>. Acesso em: 4 mar. 2026.
- BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI: 10.1080/0969595980050102.
- BROOKHART, Susan M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. Alexandria, VA: ASCD, 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2014.

- MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: pENSO, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: pENSO, 2004.
- SADLER, D. Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, v. 18, n. 2, p. 119-144, 1989. DOI: 10.1007/BF00117714.
- SOUSA, Sandra Zákia; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; STEINVASCHER, Andrea; JEFFREY, Debora; ARCAS, Paulo. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 99-114, jan./mar. 2003. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=So104-40362003000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=So104-40362003000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 4 mar. 2026.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; STEINVASCHER, Andrea; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Progressão continuada: re-significando a avaliação escolar. **Revista Psicopedagogia**, v. 19, n. 58, p. 10-14, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001226463>. Acesso em: 4 mar. 2026.
- STIGGINS, Richard J. Assessment crisis: the absence of assessment for learning. **Phi Delta Kappan**, v. 83, n. 10, p. 758-765, jun. 2002.