

## CONTRADIÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO INSTITUIÇÃO E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO MODELO DE CICLOS

### CONTRADICTIONS BETWEEN INSTITUTIONAL ASSESSMENT AND PEDAGOGICAL ASSESSMENT IN THE CYCLES MODEL

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

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar criticamente as contradições entre a avaliação institucional e a avaliação pedagógica no modelo de ciclos, com foco nas tensões produzidas quando políticas de monitoramento, metas e accountability passam a coexistir com propostas de acompanhamento contínuo, regulação da aprendizagem e progressão continuada. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica e análise teórico-conceitual, fundamentado em autores que discutem avaliação educacional, avaliação formativa, regulação das aprendizagens, ciclos e responsabilização no campo das políticas educacionais. O estudo toma como eixo de reflexão o contexto da organização escolar no modelo de ciclos no Brasil, considerando especialmente as relações entre práticas de avaliação pedagógica, dispositivos de avaliação institucional, indicadores de desempenho, fluxo e políticas de regulação por resultados. Os achados indicam que as contradições entre essas duas racionalidades avaliativas se expressam, sobretudo, na divergência de finalidades, nas temporalidades incompatíveis, na diferença entre instrumentos e linguagens e nas pressões por desempenho que favorecem o estreitamento curricular e processos de culpabilização. Conclui-se que a articulação entre avaliação institucional e avaliação pedagógica só se torna pedagogicamente consistente quando os dados institucionais são interpretados de forma crítica e subordinados ao projeto político-pedagógico, de modo a fortalecer a aprendizagem como direito, o acompanhamento contínuo e a justiça educacional, em vez de reforçar mecanismos de controle e punição.

**Palavras-chave:** Avaliação pedagógica. Avaliação institucional. Ciclos. Regulação da aprendizagem. Accountability.

---

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

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

**ABSTRACT:** This article aims to critically analyze the contradictions between institutional assessment and pedagogical assessment in the cycles model, focusing on the tensions that arise when monitoring policies, targets, and accountability come to coexist with proposals for continuous follow-up, regulation of learning, and continuous progression. It is a qualitative study, developed through a literature review and theoretical-conceptual analysis, grounded in authors who discuss educational assessment, formative assessment, regulation of learning, cycles, and accountability within the field of educational policies. The study takes as its axis of reflection the context of school organization in the cycles model in Brazil, considering especially the relationships among pedagogical assessment practices, institutional assessment mechanisms, performance indicators, student flow, and result-based regulation policies. The findings indicate that the contradictions between these two evaluative rationalities are expressed mainly in the divergence of purposes, incompatible temporalities, differences in instruments and languages, and performance pressures that encourage curriculum narrowing and processes of blame. It is concluded that the articulation between institutional assessment and pedagogical assessment only becomes pedagogically consistent when institutional data are interpreted critically and subordinated to the political-pedagogical project, in order to strengthen learning as a right, continuous follow-up, and educational justice, rather than reinforcing mechanisms of control and punishment.

**Keywords:** Pedagogical assessment. Institutional assessment. Cycles. Learning regulation. Accountability.

## I INTRODUÇÃO

A avaliação escolar, historicamente, tem sido capturada por expectativas de controle, classificação e certificação, ainda que o discurso pedagógico contemporâneo enfatize a necessidade de compreendê-la como prática orientada ao desenvolvimento, ao diagnóstico e ao acompanhamento do estudante, o que se torna especialmente sensível no modelo de ciclos, pois nele a aprendizagem é concebida como processo que demanda tempo pedagógico alargado, intervenções planejadas e decisões que se justificam pela qualidade do percurso formativo, e não apenas pela fotografia de um resultado isolado.

No contexto brasileiro, a adoção de ciclos e a progressão continuada, com diferentes desenhos nos sistemas de ensino, deslocou a centralidade da reprovação anual e reivindicou uma cultura de acompanhamento sistemático, o que implica reconfigurar instrumentos, registros e formas de comunicação com estudantes e famílias, ao mesmo tempo em que expõe a escola a pressões externas por desempenho e por comparabilidade, alimentando disputas internas sobre o que conta como evidência de aprendizagem e sobre quem define os critérios legítimos de qualidade.

A avaliação institucional, por sua vez, ganha densidade quando articulada ao projeto político-pedagógico, aos processos de autoavaliação e às formas de gestão que procuram ler a

escola como organização, mobilizando indicadores, metas e planos de melhoria, porém essa racionalidade pode operar com lógicas que nem sempre convergem com a avaliação pedagógica cotidiana, sobretudo quando a institucionalização de medidas e rankings reforça o foco em resultados e induz escolhas curriculares defensivas, deslocando a atenção do processo para a prestação de contas.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é discutir criticamente as contradições entre avaliação institucional e avaliação pedagógica no modelo de ciclos, organizando o debate em torno de fundamentos conceituais, práticas escolares e tensões produzidas por políticas de monitoramento, buscando mostrar que a convivência entre lógicas distintas pode gerar tanto empobrecimento curricular quanto oportunidades de reflexão coletiva, dependendo de como a escola interpreta, traduz e negocia as demandas, o que exige recolocar a avaliação como mediação pedagógica e não como instrumento de punição.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL

### 2.1 O QUE SE ENTENDE POR AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO MODELO DE CICLOS

No modelo de ciclos, a avaliação pedagógica tende a ser compreendida como acompanhamento contínuo da aprendizagem, orientado por registros e intervenções que permitam identificar necessidades, ajustar propostas e sustentar o desenvolvimento de competências ao longo do tempo, o que desloca o centro da decisão do “aprovar ou reprovar” para o “compreender e intervir”, exigindo que critérios sejam explicitados e que a escola construa rotinas de análise pedagógica capazes de evitar improvisações e julgamentos baseados em impressões episódicas. (Perrenoud, 1999)

A avaliação pedagógica, nesse enquadramento, supõe uma relação ética com o estudante, porque a informação produzida sobre sua aprendizagem não deve ser usada como mecanismo de humilhação ou exclusão, mas como conhecimento útil para orientar ações pedagógicas, o que implica compromisso com a transparência dos critérios, com a responsabilidade docente de ensinar e com a recusa de reduzir a avaliação a um ato burocrático, especialmente quando a escola enfrenta pressões externas que tendem a simplificar a complexidade do aprender. (Luckesi, 2018)

Ao considerar a aprendizagem como processo, a avaliação pedagógica precisa ser coerente com a ideia de trajetórias, reconhecendo ritmos, percursos e formas diversas de

significar o conhecimento, o que demanda que a escola abandone a ilusão de homogeneidade e passe a trabalhar com informações que descrevam avanços, obstáculos e estratégias de superação, assumindo que avaliar é interpretar evidências e tomar decisões com intencionalidade pedagógica. (Hoffmann, 2024)

Nos ciclos, o ato avaliativo ganha a forma de regulação, pois seu valor não está apenas no diagnóstico, mas na capacidade de reorientar o ensino, redefinir agrupamentos, ampliar oportunidades de aprendizagem e produzir devolutivas que sustentem autonomia, o que pressupõe uma organização escolar que favoreça planejamento colaborativo e acompanhamento sistemático, reduzindo a dispersão entre sala de aula, coordenação e instâncias colegiadas. (Perrenoud, 1999)

Essa perspectiva tende a exigir instrumentos qualitativos e registros descritivos, que se tornem inteligíveis para diferentes interlocutores, sem se limitar à linguagem numérica, porque a compreensão do percurso de aprendizagem requer narrativas pedagógicas e critérios que deem conta do desenvolvimento, de modo que a escola consiga articular metas formativas com práticas concretas de ensino, sem transformar a avaliação em mera justificativa posterior do que foi feito. (Villas Boas, 2004)

Em síntese, avaliação pedagógica no modelo de ciclos é aquela que se orienta pela continuidade do acompanhamento, pelo uso pedagógico da informação, pela atenção ao processo e pela responsabilidade coletiva de garantir aprendizagem, assumindo que o estudante não é “medido” como objeto, mas acompanhado como sujeito em formação, e que a avaliação se qualifica quando produz decisões pedagógicas consistentes e compartilhadas. (Hoffmann, 2024)

### **2.1.1 Avaliação formativa, diagnóstica e processual: princípios e finalidades**

A avaliação formativa, ao focalizar a aprendizagem enquanto ela acontece, se estrutura como prática de sala de aula capaz de produzir informações para orientar a ação docente e o estudo do aluno, afastando-se da lógica de “veredito” e aproximando-se de uma lógica de ajuste e melhoria contínua, o que, no modelo de ciclos, se torna central para sustentar o acompanhamento sem depender da reprovação como mecanismo de regulação. (Black e Wiliam, 1998)

A dimensão diagnóstica, quando compreendida com rigor pedagógico, não se reduz a um teste inicial, mas opera como leitura interpretativa de indícios que emergem em diferentes momentos do percurso, permitindo ao professor identificar conhecimentos prévios, lacunas e

potencialidades, o que evita que dificuldades se acumulem silenciosamente até o fim do período e reforça a responsabilidade institucional de oferecer intervenções oportunas. (Sadler, 1989)

A avaliação processual, por sua vez, exige uma concepção de tempo pedagógico que aceite revisões, retomadas e reensinos, assumindo que aprender envolve tentativas, erros e reorganizações cognitivas, e por isso precisa de instrumentos que capturem movimentos, não apenas resultados, o que tensiona culturas escolares fortemente orientadas pela nota e pela comparação entre estudantes. (Hoffmann, 2024)

Quando a escola trabalha com a ideia de regulação das aprendizagens, a avaliação deixa de ser um apêndice do ensino e passa a ser componente do próprio planejamento, pois o professor decide o que propor, como acompanhar e quando intervir a partir das evidências que recolhe, o que exige critérios claros e escolhas didáticas compatíveis com os objetivos formativos, especialmente em contextos de diversidade e desigualdades de percurso escolar. (Perrenoud, 1999)

A formatividade, nesse sentido, também depende de uma postura institucional que reconheça o direito do aluno a devolutivas que façam sentido, porque a informação avaliativa só se converte em aprendizagem quando o estudante compreende onde está, onde precisa chegar e como pode avançar, o que reforça a centralidade do feedback como prática planejada, específica e orientada a metas de aprendizagem. (Hattie e Timperley, 2007)

Em termos de finalidades, a tríade formativa, diagnóstica e processual pode ser entendida como uma aposta na aprendizagem como direito e como tarefa coletiva, pois a avaliação deixa de legitimar a exclusão e passa a produzir condições de ensino mais justas, o que demanda coerência entre discurso e prática e recusa de usos punitivos da avaliação que apenas reforçam desigualdades já existentes. (Luckesi, 2018)

### **2.1.2 Registros, devolutivas, acompanhamento e replanejamento (avaliação como regulação da aprendizagem)**

O registro, no modelo de ciclos, precisa ser compreendido como memória pedagógica do percurso do estudante, porque permite reconhecer avanços graduais, identificar padrões de dificuldade e sustentar decisões coletivas com base em evidências, evitando que a avaliação se reduza a lembranças dispersas ou a percepções marcadas por vieses, o que exige sistematicidade, linguagem clara e critérios compartilhados. (Villas Boas, 2004)

As devolutivas, quando organizadas como prática pedagógica intencional, transformam a informação avaliativa em orientação para o estudo e para a participação do estudante, pois explicitam expectativas, indicam caminhos e produzem sentido para o esforço de aprender, o que demanda do professor não apenas apontar erros, mas traduzir o que foi observado em recomendações que sejam compreensíveis e acionáveis no cotidiano escolar. (Hattie e Timperley, 2007)

O acompanhamento contínuo implica que a escola reconheça a avaliação como parte do trabalho pedagógico e não como evento extraordinário, pois acompanhar significa observar, registrar, conversar, propor atividades de retomada e reorganizar estratégias, o que requer rotinas e espaços de planejamento que deem sustentação a esse trabalho e evitem que ele dependa exclusivamente do esforço individual de cada docente. (Perrenoud, 1999)

O replanejamento, nesse quadro, se torna sinal de responsabilidade pedagógica e não de fragilidade docente, porque revisar objetivos, ajustar sequências e buscar novas abordagens constitui resposta racional às evidências de aprendizagem, sobretudo quando a turma é heterogênea, e por isso a avaliação funciona como bússola que orienta o ensino, não como martelo que encerra possibilidades. (Hoffmann, 2024)

A qualidade do registro e da devolutiva também está vinculada à ética da avaliação, pois produzir informações sobre o estudante exige cuidado com a forma, com o conteúdo e com a finalidade, de modo que a avaliação não se torne discurso estigmatizante, e sim ferramenta de promoção de aprendizagem, o que implica evitar rótulos e construir descrições que indiquem possibilidades de avanço, mantendo o foco no ensinável. (Luckesi, 2018)

Em síntese, a avaliação como regulação da aprendizagem ganha consistência quando registros, devolutivas, acompanhamento e replanejamento formam um circuito pedagógico, no qual a informação circula, é interpretada e gera decisões concretas, o que, nos ciclos, sustenta a progressão como resultado de acompanhamento e intervenção, e não como simples passagem administrativa de uma etapa a outra. (Perrenoud, 1999)

### **2.1.3 Conselho de classe/conselho de ciclo, portfólios e instrumentos qualitativos**

Os conselhos de classe ou de ciclo podem ser compreendidos como instâncias colegiadas de análise pedagógica, nas quais a escola confronta registros, interpreta evidências e toma decisões que precisam ser coerentes com o projeto formativo, evitando que o conselho se

converta em espaço de queixas ou de negociação informal de “casos”, o que exige pauta pedagógica, critérios e compromisso com intervenções. (Dalben, 2004)

Quando o conselho se orienta por dados qualitativos e por narrativas fundamentadas, ele contribui para a gestão pedagógica ao articular sala de aula, coordenação e direção em torno de responsabilidades compartilhadas, favorecendo encaminhamentos que ultrapassem soluções simplistas, e permitindo que a escola reconheça tanto fatores pedagógicos quanto condições institucionais que impactam o aprender. (Dalben, 2004)

O portfólio, como instrumento, se destaca por tornar visível o percurso de aprendizagem ao reunir produções selecionadas, reflexões e evidências que permitem observar progressos e dificuldades, oferecendo base para conversas pedagógicas mais qualificadas, e evitando que a avaliação fique presa a resultados pontuais, já que o portfólio pode mostrar processos, revisões e amadurecimentos ao longo do tempo. (Villas Boas, 2004)

Além de reunir evidências, o portfólio pode fortalecer a autoria do estudante quando incorpora autoavaliações e metarreflexões, pois ajuda a construir consciência sobre o que se aprendeu e sobre como se aprendeu, e, ao mesmo tempo, fornece ao professor elementos para reorientar intervenções, o que é particularmente relevante nos ciclos, em que a progressão pressupõe acompanhamento e não abandono. (Villas Boas, 2019)

Os instrumentos qualitativos, como rubricas descritivas, registros de observação e narrativas de aprendizagem, ganham importância porque traduzem objetivos em critérios compreensíveis e permitem avaliar dimensões que não se expressam adequadamente em números, o que não significa ausência de rigor, mas mudança de linguagem, pois o rigor passa a residir na consistência dos critérios e na fidelidade às evidências. (Hoffmann, 2024)

Assim, conselho de ciclo, portfólios e instrumentos qualitativos podem operar como tecnologias pedagógicas de regulação, desde que estejam integrados a um trabalho coletivo e a um planejamento coerente, porque, isolados, podem virar apenas burocracia, mas, articulados, tornam-se base para decisões mais justas, transparentes e orientadas ao direito de aprender. (Perrenoud, 1999)

## 2.2 O QUE SE ENTENDE POR AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação institucional pode ser entendida como processo que busca produzir conhecimento sobre a escola enquanto organização, mobilizando dimensões como gestão, clima,

participação, resultados e condições de trabalho, com vistas à melhoria e à tomada de decisões, e, por isso, ela envolve tanto práticas internas quanto pressões externas, constituindo-se como campo de disputas em torno do que se considera qualidade e de quem define seus critérios. (Afonso, 2017)

Essa avaliação, quando situada no interior das políticas educacionais contemporâneas, frequentemente se aproxima de mecanismos de regulação por resultados e de responsabilização, embora também possa ser apropriada pela escola como instrumento de reflexão e emancipação, dependendo de como se constroem a participação, a leitura crítica dos dados e o vínculo com o projeto político-pedagógico, que precisa orientar o sentido formativo de qualquer diagnóstico institucional. (Afonso, 2017)

A tensão central reside no fato de que a avaliação institucional tende a trabalhar com agregados, indicadores e comparações, enquanto a avaliação pedagógica se debruça sobre processos singulares de aprendizagem, e essa diferença de escala pode gerar ruídos quando se tenta inferir, de forma linear, a qualidade do trabalho pedagógico apenas a partir de resultados padronizados, invisibilizando contextos e condições. (Almeida, 2017)

Ao mesmo tempo, a avaliação institucional pode oferecer insumos relevantes ao explicitar problemas de fluxo, desigualdade interna e fragilidades de gestão, desde que os dados sejam interpretados com prudência e articulados a análises qualitativas, pois indicadores sem contexto podem produzir diagnósticos apressados, induzir práticas defensivas e deslocar a atenção do que é pedagogicamente significativo. (Brasil, 2024)

No modelo de ciclos, essa discussão se intensifica, pois a promessa de acompanhamento contínuo pode colidir com métricas que privilegiam resultados de curto prazo, e a escola pode experimentar um duplo comando, no qual é instada a acompanhar processos e, simultaneamente, a responder a rankings, o que demanda leitura crítica das políticas e construção de mediações institucionais para evitar o empobrecimento curricular. (Afonso, 2017)

Logo, avaliação institucional é um conjunto de práticas e dispositivos que produzem conhecimento sobre a escola e que, conforme seu uso, pode fortalecer a autonomia pedagógica ou ampliar controles externos, o que torna indispensável discutir seus pressupostos, seus instrumentos e sua relação com a avaliação pedagógica, especialmente em contextos de ciclos e progressão continuada. (Almeida, 2017)

### 2.2.1 Avaliação institucional interna (autoavaliação, PPP, indicadores da escola)

A avaliação institucional interna, quando assumida como autoavaliação, pode ser compreendida como processo de leitura coletiva da escola, no qual se analisam práticas, condições e resultados para orientar decisões, e esse movimento ganha potência quando se ancora no projeto político-pedagógico, pois evita que a autoavaliação se torne apenas preenchimento de formulários e a transforma em espaço de negociação de prioridades. (Almeida, 2017)

A vinculação entre autoavaliação e PPP é decisiva porque o projeto explicita valores, concepções de ensino e compromissos com a comunidade, permitindo que indicadores sejam lidos à luz de um horizonte formativo e não apenas de metas externas, o que favorece coerência entre diagnóstico, planejamento e ação, além de reforçar a ideia de que qualidade é construção contextual e não simples cumprimento de parâmetros genéricos. (Almeida, 2017)

Os indicadores internos da escola, como registros de participação, acompanhamento de aprendizagem, frequência e ocorrências, podem oferecer mapa detalhado do cotidiano, desde que sejam produzidos com critérios claros e discutidos coletivamente, porque números isolados não dizem por si, e precisam ser confrontados com narrativas, observações e análises pedagógicas que expliquem o que está por trás de tendências e variações. (Brasil, 2024)

Quando a autoavaliação se estrutura como prática reflexiva, ela pode contribuir para transformar a cultura escolar, pois desloca o foco da culpabilização individual para a identificação de problemas organizacionais e pedagógicos que demandam respostas coletivas, criando condições para que a escola reconheça fragilidades e desenvolva planos de melhoria sustentados por compromisso e acompanhamento, e não por improviso. (Afonso, 2017)

No contexto dos ciclos, a autoavaliação interna pode ajudar a verificar se a progressão continuada está sendo acompanhada de intervenções pedagógicas efetivas, evitando que a progressão se reduza a passagem administrativa, pois a escola pode monitorar práticas de registro, replanejamento e apoio, construindo indicadores que dialoguem com a avaliação pedagógica e reforcem o direito à aprendizagem. (Mainardes, 2006)

Diante disso, a avaliação institucional interna tem potencial formativo quando promove reflexão sobre práticas e resultados em diálogo com o PPP, articulando indicadores a interpretações qualitativas e decisões pedagógicas, o que pode fortalecer a coerência entre

avaliação institucional e avaliação pedagógica, desde que a escola preserve a centralidade do projeto educativo como critério de leitura. (Almeida, 2017)

### 2.2.2 Avaliação externa/monitoramento (testes padronizados, metas, accountability)

A avaliação externa, frequentemente materializada em testes padronizados, opera com a lógica da comparabilidade e da mensuração, produzindo índices que servem a políticas de monitoramento e gestão por resultados, e, embora possa oferecer um retrato de desempenho em determinadas áreas, ela tende a reduzir a complexidade do currículo e a privilegiar aquilo que é mensurável em larga escala, o que gera tensões com projetos pedagógicos mais amplos. (Brasil, 2024)

A definição de metas associadas a resultados, quando vinculada a mecanismos de accountability, pode produzir incentivos e sanções diretas ou indiretas, ampliando a pressão sobre escolas e professores, o que frequentemente desloca a discussão de qualidade para o cumprimento de indicadores, reforçando a regulação externa e a centralidade do desempenho como medida hegemônica, ainda que existam desigualdades de contexto que afetam as condições de ensino. (Afonso, 2017)

Em muitas redes, a cultura de metas pode induzir práticas de ensino voltadas ao teste, com estreitamento curricular, priorização de conteúdos cobrados e marginalização de experiências formativas não capturadas pelos instrumentos externos, e isso se torna especialmente problemático nos ciclos quando a escola precisa sustentar a lógica do acompanhamento, pois o ensino voltado ao resultado imediato tende a reduzir o espaço para processos, retomadas e aprofundamentos. (Perrenoud, 1999)

A avaliação externa pode também produzir leituras equivocadas sobre a progressão continuada, alimentando narrativas de “facilitação” quando resultados são baixos, sem considerar se houve investimentos em acompanhamento pedagógico, formação docente e condições de trabalho, o que favorece discursos de retorno à reprovação como solução rápida, ainda que pesquisas indiquem que a repetência não resolve dificuldades estruturais e pode agravar exclusões. (Bertagna, 2010)

Quando indicadores externos são apropriados de modo acrítico, a escola pode perder autonomia interpretativa e submeter seu planejamento à lógica do índice, transformando avaliação em mecanismo de controle, porém, quando há leitura crítica, é possível tomar os dados

como insumo entre outros, situando-os em diagnósticos mais amplos e protegendo o currículo de reduções indevidas. (Afonso, 2017)

Desta feita, avaliação externa e monitoramento compõem um aparato de regulação que pode contribuir para visibilidade de desigualdades e para debates de políticas, mas que também pode intensificar controle e estreitamento curricular, e por isso a questão central não é apenas a existência dos testes, mas a forma como seus resultados são usados e traduzidos em decisões sobre o trabalho pedagógico. (Brasil, 2024)

### **2.2.3 Indicadores e seus usos: desempenho, fluxo, equidade, clima e gestão**

Indicadores de desempenho, ao sintetizarem resultados em escalas e índices, tendem a ocupar o centro da gestão educacional, porém sua interpretação exige cautela, pois desempenho é dimensão parcial da qualidade e depende de condições de ensino, composição socioeconômica e políticas de apoio, de modo que a leitura responsável precisa contextualizar números e evitar conclusões lineares sobre mérito ou esforço de escolas e docentes. (Brasil, 2024)

Indicadores de fluxo, como taxas de aprovação, reprovação e abandono, ganham particular relevância no modelo de ciclos, pois permitem observar se a escola está reduzindo interrupções e exclusões, mas também podem mascarar problemas quando a progressão ocorre sem acompanhamento pedagógico efetivo, o que torna indispensável articular fluxo a evidências de aprendizagem e a práticas de intervenção, evitando tanto a reprovação automática quanto a aprovação vazia. (Bertagna, 2010)

A equidade, quando tratada como dimensão avaliativa, exige que a escola observe desigualdades internas de aprendizagem, participação e oportunidade, analisando como raça, gênero, território e condição socioeconômica interagem com práticas escolares, e isso implica que indicadores sejam desagregados e interpretados com compromisso ético, pois médias gerais podem ocultar subgrupos sistematicamente prejudicados. (Afonso, 2017)

Indicadores de clima e convivência podem iluminar aspectos fundamentais do cotidiano escolar, como segurança, pertencimento e relações pedagógicas, e, embora não sejam capturados plenamente por métricas de desempenho, podem ser decisivos para compreender porque certas turmas aprendem menos, porque há conflitos recorrentes ou porque a participação é baixa, exigindo que a escola produza informação qualitativa e crie espaços de escuta. (Almeida, 2017)

No campo da gestão, indicadores relativos a planejamento, acompanhamento, formação e participação podem apoiar a tomada de decisão, desde que não se transformem em mera

burocracia, pois a gestão pedagógica precisa produzir condições concretas para que professores planejem, registrem e replanejem, e isso implica articular processos avaliativos institucionais às necessidades da sala de aula, e não apenas às demandas de prestação de contas. (Dalben, 2004)

Em síntese, indicadores são ferramentas que podem orientar diagnósticos e políticas, mas que também podem se tornar instrumentos de controle e simplificação, e por isso o ponto decisivo é o uso que se faz deles, isto é, se operam como meios para apoiar a aprendizagem e reduzir desigualdades ou como mecanismos para ranquear e responsabilizar sem considerar contextos e processos. (Afonso, 2017)

### **2.3 O MODELO DE CICLOS NO BRASIL: BASES, PROMESSAS E CONTROVÉRSIAS (SÍNTESE CRÍTICA)**

O modelo de ciclos no Brasil emerge como tentativa de reorganizar a escolaridade de modo mais compatível com a aprendizagem como processo, criticando a estrutura seriada anual e a centralidade da repetência, ao propor tempos pedagógicos ampliados e acompanhamento contínuo, porém sua implementação se deu de forma heterogênea, atravessada por disputas políticas e por interpretações distintas sobre o papel da avaliação e sobre o sentido da progressão. (Mainardes, 2006)

A promessa central dos ciclos é construir uma escola menos excludente, na qual o estudante não seja interrompido por reprovações recorrentes e possa ter oportunidades reais de aprender ao longo do percurso, o que exigiria mudanças curriculares, didáticas e avaliativas, mas tais mudanças frequentemente encontram resistências culturais e organizacionais, e, quando não se sustentam, a progressão tende a ser percebida como mera flexibilização administrativa. (Bertagna, 2010)

As controvérsias sobre ciclos também se alimentam da tensão entre o ideal de acompanhamento e a permanência de práticas classificatórias, pois a escola pode manter a lógica da nota e do “fechamento” mesmo em um modelo que pede registro contínuo e intervenção, e isso gera incoerências que fragilizam a credibilidade do sistema e favorecem discursos de retorno à reprovação como solução supostamente simples para problemas complexos. (Luckesi, 2018)

Do ponto de vista avaliativo, ciclos exigem deslocamento de instrumentos e linguagens, reforçando práticas formativas e diagnósticas, porém a coexistência com políticas de monitoramento externo pode intensificar o foco em resultados e induzir estreitamento

curricular, criando um cenário em que a escola se vê pressionada a comprovar desempenho rapidamente, mesmo quando o modelo pressupõe tempos mais longos para consolidação de aprendizagens. (Brasil, 2024)

A síntese crítica sobre ciclos, portanto, depende de reconhecer tanto suas potencialidades quanto seus riscos, pois, se por um lado oferecem alternativa à repetência e podem favorecer culturas de acompanhamento, por outro podem ser esvaziados quando não há suporte institucional, formação docente e organização do trabalho pedagógico, o que reforça a necessidade de compreender ciclos como política que demanda coerência entre avaliação pedagógica e avaliação institucional. (Afonso, 2017)

Em suma, ciclos no Brasil não são um bloco uniforme, mas um campo de experiências e disputas, no qual avaliação ocupa lugar central, e por isso a análise das contradições avaliativas permite compreender por que, em certos contextos, o modelo fortalece acompanhamento, enquanto, em outros, produz descrédito e conflitos, sobretudo quando as lógicas institucionais e pedagógicas caminham em direções divergentes. (Mainardes, 2006)

### **2.3.1 Ciclos e progressão continuada: sentidos e interpretações**

A progressão continuada, associada aos ciclos, foi frequentemente interpretada como mecanismo para reduzir reprovações e corrigir distorções de fluxo, mas sua legitimidade pedagógica depende de acompanhamento efetivo e de intervenções consistentes, pois a progressão, por si, não garante aprendizagem, e pode ser esvaziada quando a avaliação permanece classificatória e quando a escola não dispõe de condições para reensinar e apoiar. (Bertagna, 2010)

Um sentido forte de progressão continuada é aquele que a vincula ao direito de aprender, assumindo que a repetência opera como punição e que a escola precisa produzir alternativas pedagógicas, o que implica reorganizar tempos, agrupamentos e estratégias, e tratar a avaliação como orientação do ensino, não como instrumento de exclusão, especialmente para estudantes historicamente vulnerabilizados. (Luckesi, 2018)

Outra interpretação recorrente entende a progressão como flexibilização administrativa, o que tende a gerar resistência docente quando o professor percebe que perde instrumentos de regulação, e esse conflito revela que a avaliação, em culturas de repetência, funciona como mecanismo de controle do comportamento e de disciplina escolar, o que precisa ser enfrentado por debate pedagógico e por construção coletiva de novos critérios. (Hoffmann, 2024)

A progressão continuada, quando alinhada a uma lógica de regulação das aprendizagens, exige que a escola estabeleça objetivos claros por ciclo, critérios de acompanhamento e instrumentos que tornem o processo visível, pois sem registros e sem devolutivas consistentes a progressão pode ser confundida com promoção automática, e a avaliação perde sua função formativa ao não produzir decisões pedagógicas sustentadas por evidências. (Perrenoud, 1999)

Do ponto de vista institucional, a progressão dialoga com indicadores de fluxo e pode ser valorizada por políticas de redução de reprovação, porém, se tais políticas se orientam apenas por índices, a escola pode ser induzida a melhorar números sem transformar práticas, gerando contradição entre metas e aprendizagem real, o que reforça a importância de articular autoavaliação, PPP e acompanhamento pedagógico. (Almeida, 2017)

Logo, progressão continuada comporta sentidos distintos, e a disputa entre “direito de aprender” e “promoção automática” se intensifica quando a escola não consegue explicitar sua concepção de avaliação e quando políticas externas cobram resultados rápidos, de modo que a consistência do modelo depende de coerência entre avaliação pedagógica cotidiana e dispositivos institucionais de acompanhamento. (Mainardes, 2006)

### **2.3.2 A cultura da repetência vs. cultura do acompanhamento**

A cultura da repetência se sustenta na ideia de que reprovar é mecanismo legítimo para garantir qualidade, disciplina e mérito, porém essa lógica tende a confundir avaliação com punição e a transferir para o estudante a responsabilidade exclusiva pelo fracasso, invisibilizando o dever institucional de ensinar, de oferecer apoio e de criar condições para que a aprendizagem aconteça, o que torna a repetência uma prática mais excludente do que formativa. (Luckesi, 2018)

A cultura do acompanhamento, por outro lado, pressupõe que dificuldades são parte do processo e que a escola precisa reconhecê-las cedo, intervir e monitorar avanços, substituindo o “corte” da reprovação por estratégias de regulação, e isso exige trabalho docente organizado, registros consistentes e decisões colegiadas, pois acompanhar não é ser permissivo, mas ser rigoroso com evidências e com intervenções pedagógicas. (Perrenoud, 1999)

O conflito entre essas culturas aparece quando a escola mantém práticas seriadas e classificatórias em um modelo que reivindica continuidade, produzindo mensagens contraditórias a estudantes e famílias, pois se fala em ciclos, mas se opera com mentalidade de

série, o que fragiliza o sentido pedagógico da progressão e alimenta a percepção de que a avaliação perdeu rigor, quando, na verdade, o rigor deveria ser redefinido. (Hoffmann, 2024)

A manutenção de instrumentos centrados em notas pode reforçar a cultura da repetência, porque a nota, usada como síntese do percurso, tende a simplificar o processo e a naturalizar comparações, enquanto instrumentos descritivos e portfólios favorecem leitura processual, de modo que a transição para uma cultura do acompanhamento demanda também mudança de linguagem avaliativa e de rotinas de análise pedagógica. (Villas Boas, 2004)

Quando políticas externas cobram desempenho e metas, a cultura do acompanhamento pode ser pressionada a produzir resultados imediatos, o que pode reintroduzir práticas seletivas e ensino voltado ao teste, reforçando a lógica meritocrática e a culpabilização de professores ou estudantes por indicadores baixos, e, nesse cenário, a escola precisa construir mediações para preservar o sentido formativo dos ciclos. (Afonso, 2017)

Nesses termos, a passagem da cultura da repetência para a cultura do acompanhamento não é apenas técnica, mas cultural e política, pois envolve redefinir rigor, redistribuir responsabilidades e reorganizar o trabalho escolar, e essa mudança se consolida quando a avaliação pedagógica é reconhecida como prática de regulação e quando a avaliação institucional apoia, e não contradiz, a lógica do acompanhamento. (Mainardes, 2006)

### 3 CONTRADIÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

#### 3.1 FINALIDADES DIVERGENTES

A primeira contradição se expressa nas finalidades, porque a avaliação pedagógica, no horizonte dos ciclos, busca orientar a aprendizagem e regular o ensino, enquanto a avaliação institucional frequentemente se orienta pela produção de evidências para gestão, monitoramento e prestação de contas, e, quando essas finalidades se impõem como comando, a escola pode deslocar sua energia do acompanhamento do estudante para a resposta a metas e índices. (Afonso, 2017)

No cotidiano escolar, isso pode significar que práticas formativas são interrompidas para treinos e simulados, ou que decisões pedagógicas passam a ser justificadas em função do impacto em indicadores, e não em função do direito de aprender, o que altera a hierarquia de prioridades e reduz a avaliação a mecanismo de adequação às expectativas externas, mesmo quando o discurso oficial afirma valorizar processos. (Brasil, 2024)

A divergência de finalidades também se evidencia quando a avaliação pedagógica se compromete com a compreensão do erro como parte do aprender, ao passo que a lógica institucional, orientada por comparações, tende a tratar o erro como déficit a ser eliminado rapidamente, o que pode gerar ansiedade, práticas de ensino aceleradas e redução de oportunidades de retomada, sobretudo em turmas heterogêneas. (Hoffmann, 2024)

No plano conceitual, essa contradição corresponde à disputa entre uma lógica de excelência e seleção e uma lógica de regulação e aprendizagem, pois quando a avaliação é usada para ranquear, ela reforça competição e exclusão, enquanto, quando usada para regular, ela orienta intervenções e amplia oportunidades, e o problema surge quando a escola é cobrada a operar simultaneamente com as duas lógicas sem mediações claras. (Perrenoud, 1999)

Para além do discurso, a divergência de finalidades afeta a própria construção de critérios, porque aquilo que conta como “resultado” na avaliação institucional pode não captar dimensões relevantes do trabalho pedagógico, como participação, desenvolvimento de autonomia e progressos qualitativos, levando a escola a subvalorizar evidências ricas do processo por não serem reconhecidas como “provas” de qualidade no regime de indicadores. (Almeida, 2017)

Logo, finalidades divergentes criam um duplo vínculo na escola, pois se exige acompanhamento e, ao mesmo tempo, desempenho mensurável de curto prazo, e, quando esse conflito não é tematizado coletivamente, a avaliação pedagógica tende a ser rebaixada a meio para elevar índices, perdendo seu sentido formativo e sua função ética de promoção de aprendizagem. (Luckesi, 2018)

### 3.2 TEMPORALIDADES INCOMPATÍVEIS

A avaliação pedagógica nos ciclos opera com temporalidade processual, porque acompanha a aprendizagem ao longo de trajetórias, reconhecendo que certos conhecimentos demandam maturação e retomadas, enquanto a avaliação institucional costuma operar com recortes fixos e calendários de divulgação de resultados, e essa diferença pode produzir pressões para “fechar” aprendizagens antes do tempo ou para antecipar conteúdos visando responder a exames. (Mainardes, 2006)

Quando testes externos definem datas e conteúdos, a escola pode reorganizar seu planejamento para atender ao momento da prova, criando uma temporalidade artificial que se sobrepõe à lógica do acompanhamento contínuo, e isso se torna especialmente tenso em ciclos,

pois a proposta de tempo pedagógico ampliado pode ser comprimida por exigências de demonstrar desempenho imediatamente. (Brasil, 2024)

A incompatibilidade temporal também aparece na forma como se compreende o progresso, porque a avaliação pedagógica reconhece microavanços e mudanças graduais, enquanto a institucional tende a privilegiar variações agregadas de um período para outro, e, assim, esforços pedagógicos relevantes podem não aparecer em indicadores no curto prazo, gerando frustração e deslegitimação de práticas formativas. (Afonso, 2017)

No plano da sala de aula, a temporalidade processual exige devolutivas frequentes e oportunidades de revisão, pois o estudante precisa de ciclos de tentativa e ajuste, porém a pressão por “entregar resultados” pode induzir o professor a acelerar a sequência, reduzir aprofundamentos e diminuir espaços de reflexão, o que empobrece a qualidade do aprender e transforma a avaliação em mecanismo de fechamento, não de abertura. (Hattie e Timperley, 2007)

A temporalidade institucional também se manifesta em metas anuais e em ciclos de monitoramento que não consideram interrupções, heterogeneidades e desafios contextuais, o que pode reforçar explicações simplistas para resultados e aumentar a tendência a responsabilizar indivíduos, enquanto a temporalidade pedagógica exige olhar para condições de ensino e para decisões didáticas ao longo do percurso, com foco em intervenção. (Perrenoud, 1999)

Assim, temporalidades incompatíveis produzem ruídos organizacionais e pedagógicos, pois a escola precisa responder a calendários externos e, simultaneamente, sustentar acompanhamento contínuo, e a superação dessa contradição exige mediações institucionais, leitura crítica dos dados e planejamento que proteja o tempo pedagógico necessário para aprender, sem negar a importância de monitorar, mas redefinindo seus usos. (Almeida, 2017)

### 3.3 INSTRUMENTOS E LINGUAGENS DIFERENTES

A avaliação pedagógica, orientada por processos, tende a utilizar instrumentos qualitativos, registros descritivos e portfólios que tornam visível o percurso do estudante, ao passo que a avaliação institucional privilegia instrumentos padronizados e indicadores numéricos, e essa diferença de linguagem pode produzir hierarquias, nas quais o que é quantificável ganha status de verdade superior, rebaixando narrativas pedagógicas. (Villas Boas, 2004)

A linguagem numérica, quando tomada como evidência exclusiva, tende a simplificar a complexidade do ensino e invisibilizar aprendizagens não capturadas por testes, como argumentação, criatividade e participação, o que pode induzir a escola a reduzir o currículo ao que “cai” na prova, e, assim, a avaliação institucional passa a moldar o que se ensina, em vez de apenas acompanhar o que se aprende. (Brasil, 2024)

Por sua vez, a avaliação pedagógica requer instrumentos capazes de captar processos e orientar intervenções, e isso implica construir critérios e descritores que deem rigor à linguagem qualitativa, pois o problema não é ser qualitativo, mas ser inconsistente, e, quando a escola investe em registros robustos, ela produz evidências que podem dialogar com diagnósticos institucionais sem se submeter a reduções numéricas. (Hoffmann, 2024)

A diferença de instrumentos também afeta a comunicação com famílias e estudantes, porque a linguagem institucional, centrada em índices, pode ser opaca e pouco significativa para compreender o percurso individual, enquanto a linguagem pedagógica, quando bem construída, permite reconhecer avanços e necessidades, porém pode ser desvalorizada quando o imaginário social atribui legitimidade apenas ao número, reforçando a cultura da nota. (Luckesi, 2018)

No nível da gestão escolar, essa tensão pode se materializar em rotinas paralelas, nas quais docentes produzem registros pedagógicos para acompanhamento, mas a gestão prioriza planilhas e metas para prestação de contas, e, quando não há articulação, o trabalho se duplica e se burocratiza, gerando desgaste e reduzindo o tempo de planejamento pedagógico, o que enfraquece a própria função da avaliação. (Dalben, 2004)

Desta feita, instrumentos e linguagens diferentes podem conviver de forma produtiva quando há tradução e integração crítica, porém se tornam contraditórios quando a linguagem institucional se impõe como única forma válida de evidência, pois isso desautoriza a avaliação pedagógica e favorece práticas de ensino voltadas ao indicador, o que exige debate coletivo sobre o estatuto do que conta como prova de aprendizagem e de qualidade. (Afonso, 2017)

### 3.4 PRESSÕES POR DESEMPENHO E ESTREITAMENTO CURRICULAR

Pressões por desempenho, associadas a metas e índices, podem levar ao estreitamento curricular, porque a escola tende a priorizar conteúdos cobrados em avaliações externas e a reduzir experiências formativas mais amplas, como projetos interdisciplinares e práticas investigativas, e essa dinâmica é especialmente crítica em ciclos, nos quais o currículo precisa

ser planejado para desenvolvimento progressivo e aprofundado ao longo do tempo. (Brasil, 2024)

Quando a gestão educacional enfatiza resultados, professores podem sentir-se compelidos a adotar estratégias de treino e repetição, o que altera o sentido da avaliação e do ensino, pois a aprendizagem passa a ser medida pela capacidade de responder a formatos específicos, e não pela construção de compreensão, o que empobrece o trabalho pedagógico e reduz a avaliação a instrumento de conformidade. (Afonso, 2017)

O estreitamento curricular também pode afetar a avaliação pedagógica, pois registros e devolutivas passam a se concentrar em habilidades avaliadas externamente, marginalizando outras dimensões do desenvolvimento, e isso enfraquece a ideia de currículo como formação integral, produzindo um ambiente em que o que não é mensurado perde valor, o que torna a escola mais vulnerável a uma pedagogia do mínimo. (Perrenoud, 1999)

Em contextos de desigualdade, essas pressões podem intensificar injustiças, porque escolas que atendem populações mais vulneráveis tendem a sofrer maior cobrança por resultados sem receber o suporte necessário, e, como resposta, podem restringir o currículo para tentar elevar índices, o que paradoxalmente limita oportunidades de aprendizagem mais ricas para quem mais precisa, reforçando ciclos de desigualdade educacional. (Afonso, 2017)

19

No plano da sala de aula, o estreitamento pode reduzir espaço para avaliação formativa genuína, pois o professor passa a priorizar tarefas “treináveis” e feedback orientado ao acerto, em vez de devolutivas que promovam reflexão e autonomia, o que muda a qualidade do acompanhamento e enfraquece a lógica de regulação, transformando o feedback em correção rápida e não em orientação de aprendizagem. (Hattie e Timperley, 2007)

Assim, pressões por desempenho podem capturar o currículo e a avaliação pedagógica, submetendo-os à lógica do indicador, e a resistência a esse movimento exige que a escola sustente seu projeto formativo, construa leitura crítica dos resultados e preserve práticas de acompanhamento que deem conta da complexidade do aprender, para que ciclos não se tornem apenas cenário de controle ampliado. (Mainardes, 2006)

### 3.5 RESPONSABILIZAÇÃO E CULPABILIZAÇÃO

A responsabilização, quando operada como política de controle, pode se converter em culpabilização de escolas, professores e estudantes, pois atribui resultados a esforços individuais e desconsidera contextos, recursos e condições de trabalho, e essa lógica tende a produzir medo,

conformismo e práticas defensivas, ao invés de promover reflexão pedagógica e melhoria sustentada. (Afonso, 2017)

No interior da escola, a culpabilização pode gerar conflitos entre gestão e docentes, pois metas e índices passam a ser usados como instrumentos de cobrança, deslocando o debate pedagógico para o debate punitivo, e, assim, a avaliação institucional deixa de ser ferramenta de diagnóstico e se torna mecanismo de pressão, o que enfraquece a confiança necessária para práticas colaborativas de acompanhamento e replanejamento. (Dalben, 2004)

A culpabilização também pode recair sobre o estudante, quando dificuldades são interpretadas como falta de esforço ou como incapacidade, reforçando rótulos e justificando exclusões simbólicas, e isso contradiz a ética da avaliação como promoção de aprendizagem, pois desloca a responsabilidade do ensino e ignora que a avaliação precisa orientar intervenções, não legitimar o fracasso. (Luckesi, 2018)

Em modelos de ciclos, essa contradição se intensifica, pois a progressão continuada pode ser acusada de “afrouxamento” quando resultados externos são baixos, e, em vez de discutir a qualidade do acompanhamento e das intervenções, recorre-se a explicações morais ou simplificadoras, o que reintroduz a repetência como resposta simbólica de rigor, ainda que ela não enfrente as causas das dificuldades. (Bertagna, 2010)

A responsabilização pode também alimentar hierarquias internas de valor, nas quais turmas e professores são comparados por médias e desempenho, e isso pode reduzir a disposição para compartilhar práticas e construir estratégias coletivas, porque a competição fragiliza a cooperação, e a avaliação, em vez de fortalecer a cultura do acompanhamento, passa a reforçar isolamento e controle, prejudicando a regulação pedagógica. (Perrenoud, 1999)

Nesta toada, a responsabilização só contribui para a melhoria quando é acompanhada de suporte, leitura contextualizada e participação democrática, pois, quando se transforma em culpabilização, ela produz medo e estreitamento, enfraquecendo o vínculo entre avaliação institucional e avaliação pedagógica, e por isso o desafio é construir uma cultura avaliativa que responsabilize sistemas e políticas por condições de ensino e que use dados para apoiar, e não punir. (Almeida, 2017)

## 4 CONCLUSÃO

As contradições entre avaliação institucional e avaliação pedagógica no modelo de ciclos revelam que a avaliação não é um procedimento neutro, mas uma prática atravessada por finalidades, temporalidades e linguagens que expressam disputas sobre qualidade, responsabilidade e sentido do currículo, de modo que a convivência entre acompanhamento contínuo e gestão por resultados pode produzir incoerências que fragilizam o projeto formativo quando a escola passa a agir prioritariamente para responder ao indicador.

Ao mesmo tempo, o artigo indica que tais contradições não conduzem inevitavelmente ao fracasso do modelo, pois podem ser enfrentadas por mediações institucionais que reforcem a centralidade da aprendizagem como direito, sustentem instrumentos qualitativos, fortaleçam conselhos de ciclo e registros consistentes, e promovam replanejamento sistemático, desde que a escola preserve o sentido pedagógico da avaliação e recuse usos punitivos que transformam dados em mecanismo de culpabilização.

Por fim, a superação dos impasses requer coerência entre políticas e práticas, com avaliação institucional orientada ao fortalecimento do PPP e à melhoria das condições de ensino, e com avaliação pedagógica assumida como regulação da aprendizagem, pois ciclos demandam tempo, acompanhamento e intervenção, e, quando a escola articula evidências internas e externas com leitura crítica, ela pode transformar a avaliação em instrumento de justiça educacional e não em ferramenta de controle e estreitamento curricular.

21

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 32-62, jan./abr. 2017. (Artigo: “Avaliação institucional e projeto político-pedagógico: dois lados de uma mesma moeda”.)

BERTAGNA, Regiane Helena. **PRO-POSIÇÕES**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 193-218, set./dez. 2010. (Artigo: “Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela”.)

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. **ASSESSMENT IN EDUCATION: PRINCIPLES, POLICY & PRACTICE**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. (Artigo: “Assessment and classroom learning”.)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota informativa do Ideb 2023**. Brasília, DF: Inep, [2024].

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas: Papirus, 2004.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. **REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. (Artigo: “The power of feedback”.)

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. Joinville, SC: Clube de Autores, 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MAINARDES, Jefferson. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006. (Artigo: “Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa”.)

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

SADLER, D. Royce. **INSTRUCTIONAL SCIENCE**, v. 18, n. 2, p. 119-144, 1989. (Artigo: “Formative assessment and the design of instructional systems”.)

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

22

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2019.