

Organização do trabalho pedagógico em ciclos e práticas avaliativas: a realidade de uma escola¹

Organization of educational work in cycles and evaluation practices: observations from the reality of a school

Ricardo Matheus PIRES²
Regiane Helena BERTAGNA³

Resumo

O estudo evidencia como a avaliação é parte integrante do processo pedagógico da escola organizada em ciclos. Recorre-se à metodologia qualitativa por meio da análise dos documentos da escola, de observações de uma turma e de entrevistas com professores e alunos que a ela se vinculam. Dessa forma, pode-se entender que a organização do trabalho pedagógico em ciclos influencia na forma como a avaliação é executada dentro da escola e, portanto, se a organização muda, algumas lógicas também mudam e exigem que a instituição repense, reconstrua suas bases organizacionais a fim de responder à demanda de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Didática. Nota. Progressão continuada.

Abstract

The present study pointshow evaluating is an integral part of the educational process of a school organized in cycles. We resort to qualitative methodology through analysis of school documents, observation of a class and interviews with teachers and students in the class. Thus, we can understand that the organization of educational work in cycles influences in how evaluation is performed within the school and, therefore, if the organization changes, some logics change and also require the institution to rethink, rebuild their organizational bases in order to respond to the demand for quality education.

Keywords: School evaluation. Didactic. Note. Continuous Progression.

-
- 1 Agradecemos o auxílio concedido (bolsa) pela FAPESP (Processo nº 2011/09698-5) e a direção, professores, funcionários e alunos da escola para realização dessa pesquisa.
 - 2 Mestre, Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Rio Claro, SP, Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE). E-mail: <sals.bio@gmail.com>.
 - 3 Professora Doutora, Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Rio Claro, SP, Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE). E-mail: <regiane@rc.unesp.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 61	p. 31-53	jan./abr. 2017
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Avaliação e ciclos: algumas reflexões...

Em diferentes estados do Brasil consolidaram-se variadas propostas que uniam a concepção de progressão continuada (ritmo de aprendizagem, desenvolvimento pessoal, etc.) com uma nova organização do trabalho pedagógico (desserialização), implicando na transformação dos tempos e espaços da escola (ALAVARSE, 2009; MAINARDES, 2009).

No entanto, no cerne na concepção dos ciclos está a forma de organizar o tempo e o espaço escolar, em contraposição à clássica forma seriada. Nesse aspecto espaço-temporal centra-se a grande possibilidade de organização da escola. (BERTAGNA, 2008, p. 75).

Dessa forma, introduziu-se o conceito dos chamados *ciclos de aprendizagem*, *ciclos de formação* ou apenas *ciclos* que

[...] incorporam a concepção da formação global do sujeito, partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo, criando espaços de experiências variadas para dar oportunidade de construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade. (FREITAS, 2009, p. 53).

Devido a sua importância no âmbito do contexto escolar, essa temática é relevante do ponto de vista das pesquisas acadêmicas. Stremel e Mainardes (2016) fazem um levantamento mais completo sobre as produções acadêmicas a respeito de ciclos (abrangendo o período de 2000 a 2015) e sua repercussão em diferentes estados brasileiros, bem como analisam as propostas implementadas a partir de diferentes focos (curricular, organização do trabalho pedagógico, percepção de pais e alunos, de gestores e professores, etc.).

Os ciclos proporcionam uma organização do trabalho pedagógico que considera o desenvolvimento diferenciado de cada pessoa no que tange a sua aprendizagem. A escola ciclada deve ser capaz de responder às diferentes demandas dos educandos, mas, para isso, a comunidade escolar – diretores, professores, pais, estudantes – precisa estar ciente dessa heterogeneidade e construir um projeto pedagógico coerente com tal realidade.

Experiências no modelo de ciclos iniciaram-se a partir do *descontentamento* com a realidade vigente, com o incômodo de viver o tempo e o espaço escolar de forma pouco significativa. Dalben (2000) aponta alguns caminhos para a construção de uma escola organizada por ciclos:

A lógica dos ciclos de formação altera bastante o olhar pedagógico do professor sobre a sala de aula. O aluno como um ser sociocultural será o centro da nova lógica de organização e priorizado como um sujeito portador de conhecimentos construídos ao longo de sua vida. Esta questão, aparentemente óbvia, exige que novos aspectos do processo de ensino sejam considerados [...] dois princípios básicos:

- o ser humano passa por fases de desenvolvimento e, no decorrer destas fases, passa por experiências de vida e desenvolve-se segundo as suas possibilidades fisiológicas e psicológicas.

- o ser humano ao estar no mundo participa da vida, estabelecendo relações com o meio, isto é, mediante suas experiências e nessas relações aprende sobre si e sobre a vida. São estas vivências que lhe oferecerão um referencial de ideias, valores e habilidades para viver e refletir no/sobre o mundo. É, nesse sentido, um sujeito de conhecimento. (DALBEN, 2000, p. 57-58).

Todavia, sem dúvidas que a transformação não é algo simples e fácil de acontecer, é um processo, ou seja, envolve a sensibilização mediante a discussão coletiva; e posterior tomada de consciência dos envolvidos. Para Freitas (2009):

[...] os ciclos merecem ser apoiados pelo simples fato de contrariar a lógica da seriação e da sua avaliação [...]. Eles não eliminam a avaliação formal e muito menos a informal [...]. As possibilidades de maior sucesso dependem de políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos. (FREITAS, 2009, p. 51).

Nesse sentido, entendemos a relação estreita entre os ciclos e a avaliação no contexto escolar. Freitas (2003, p. 59) formula uma lista dos problemas referentes a essa escola, entre eles o papel da avaliação, a propósito do que afirma: “[...] é possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação [...] A avaliação é a guardiã dos objetivos”. A avaliação e os objetivos da escola são categorias estreitamente interligadas. Os objetivos, em parte, estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com os objetivos.

Podemos identificar (no mínimo) dois aspectos básicos da avaliação: classificação e exclusão. A avaliação classifica porque, como defende Hoffmann (2005), na escola existem medidas numérico-conceituais atribuídas aos vários

aspectos relacionados à vida dos estudantes. E a intenção dos professores, ao realizarem os procedimentos de avaliação, é a de obter resultados, *verificar se o aluno aprendeu, medir conhecimento, ver se ele sabe ou não sabe esse conteúdo*.

Ou seja, se o professor aplica testes para simplesmente constatar resultados, e expressa tais resultados, a seguir, em valores numéricos, temos aí dois procedimentos que contribuem fortemente para a concepção de avaliação sentença e classificatória: o teste é a comprovação de um resultado numérico atribuído pelo professor. (HOFFMANN, 2005, p. 47).

Desse modo, entende-se que essa avaliação exclui, pois não exerce sua função retroalimentadora integrada ao processo de ensino-aprendizagem; procedimentos tais como a prova e o teste não parecem colaborar para alcançar os objetivos de uma educação crítica e criativa, mas sim centrada na reprodução mecânica do conhecimento, “[...] avaliando muito mais o ensino do que a aprendizagem” (RAPHAEL, 1995, p. 39), de tal forma que quem não aprende é excluído do sistema, ao negligenciar os déficits de aprendizado dos estudantes, ao reprovar, etc.

A avaliação deve atuar no sentido de coletar o que o aluno aprendeu, tendo em vista os objetivos a serem alcançados, com a intenção de reformular o processo, na medida dos resultados obtidos. Assim, a avaliação, ao invés de finalizadora do processo, passa a ser diagnóstico-formativa, assumindo o papel de alimentadora do processo, através dos dados obtidos. (RAPHAEL, 1995, p. 40).

Contudo, na realidade escolar, é amplamente observada uma avaliação somativa e comparativa (FETZNER, 2008; RAPHAEL, 1995). Nesse sistema, valorizam-se os resultados e não os processos, tendo “[...] uma escola que exige memorização, repetição, cópia, que dá ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto, recompensando o conformismo, a ‘boa conduta’, punindo os ‘erros’ e as tentativas de liberdade e expressão” (MORAES, 1997, p. 57, grifos da autora). Dessa forma, percebe-se uma relação intrínseca com um programa de ensino coletivo, padronizado ou pouco diferenciado, com um quadro de turmas com o mesmo programa durante um ou vários anos. Percebe-se, ainda, que os professores finalizam todo o processo utilizando-se de um dispositivo bastante arraigado no cotidiano de muitas escolas: a nota.

Perrenoud (2000) estabelece pontos que deveriam ser claros a todos os envolvidos com a educação e presentes no dia a dia da escola, como um ensino

individualizado, pois se sabe que é uma incoerência crer que se pode ensinar a mesma coisa, num mesmo momento, com a mesma metodologia, para pessoas diferentes. Situação essa que ele chama de *indiferença às diferenças*, acrescentando que tal fenômeno pode ser o início de muitos dos equívocos da realidade escolar. Partindo desse pressuposto de homogeneidade entre os estudantes é que se encontra a seriação, divisão por turmas, classes de recuperação, reprovação, fracasso escolar e, seguindo essa lista para fora dos muros da escola, temos o fracasso pessoal dos alunos economicamente menos favorecidos, que acreditam ser incapazes de aprender.

As exigências da sociedade capitalista influenciaram a educação de forma bastante significativa, repercutindo desde as políticas educacionais, como a ampliação do número de vagas para abarcar todos na escola, as avaliações externas, a padronização dos currículos e as parcerias com órgãos privados, até as questões didáticas, do interior da sala de aula, como salas com uma média de 30-40 estudantes, fragmentação do tempo escolar e dos conteúdos (divididos em disciplinas), aulas verbais/ expositivas, que proporcionam um ensino que atenda a um número maior e pessoas, entre muitos outros efeitos.

Porém, o fato dos estudantes estarem dentro da escola, independentemente de ter aprendido ou não, dá mais visibilidade àqueles que não aprenderam e que permanecem no sistema escolar e que eram excluídos pela evasão escolar decorrente da reprovação. Os professores e pais (erroneamente) atribuem ao ciclo ou à progressão continuada o fracasso desses alunos, embora ele, o fracasso, seja produto da (própria) lógica da escola, assim como a seleção e exclusão inerente à sociedade capitalista (BUORO; TORTELLA, 2015; JACOMINI, 2011).

No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados pelo sistema. “Eles são/eram uma denúncia viva da lógica excludente do sistema” (FREITAS, 2009, p. 79-80). No entanto, não devemos perder a perspectiva de que as políticas públicas não propõem progressão continuada para denunciar nada, mas para (re)organizar fluxo e custo escolar coerentes com a proposta de Estado mínimo (neoliberal), sucateando os direitos sociais e terceirizando os serviços públicos.

[...] para a maioria dos professores entrevistados (88,1%) a implantação dos ciclos e progressão continuada não ajudou a melhorar as condições de ensino e aprendizagem. Sobre as melhorias resultantes do processo de implantação das inovações, os professores apontam que a eliminação da defasagem idade/série foi o único aspecto alterado. Afirmaram, ainda, que a inexistência de reprovação entre

as séries está gerando um maior desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados (93,3%). Finalmente, para 91,9% dos professores, a promoção automática está permitindo que os alunos progridam de uma série a outra sem se apropriarem dos conteúdos fundamentais. (NEVES; BORUCHOVITCH, 2004).

Os resultados apresentados pelos professores, revelados em Neves; Boruchovitch (2004), mostraram, ainda, que as crianças pouco sabem sobre a reprovação, a exemplo de quais séries ela ocorre, e a maioria diz estudar por saber da importância de conhecer e entender o mundo. Também em outro estudo, Jacomini (2011) ressalta o não conhecimento dos pais e estudantes sobre o que de fato são os ciclos e a progressão continuada, focando-se mais em *será reprovado, ou não será reprovado*, o que acaba corroborando para manter as formas mais tradicionais na escola e dificultar o debate de transformação do ambiente pedagógico.

Dessa forma, será que uma escola que organiza seu trabalho pedagógico de forma diferente da escola seriada (em ciclos, por exemplo) apresenta uma prática avaliativa também diferenciada? Será que essas práticas avaliativas diferenciadas contribuem para uma escola que vá além da nossa realidade atual, ou seja, podemos encontrar novas maneiras de romper com as velhas formas de avaliação, sinalizando para outras possibilidades na prática avaliativa e pedagógica, bem como na função da escola em nossa sociedade?

No presente trabalho, como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem em uma escola organizada em ciclos, a partir do acompanhamento de uma turma do último ano do ciclo II do Ensino Fundamental (9º ano) da cidade de São Paulo-SP, Brasil. Além disso, buscaremos dialogar com a compreensão dos professores e dos estudantes da turma que participou da pesquisa sobre a avaliação realizada na escola.

Metodologia

Para construir a reflexão sobre a prática avaliativa na escola pesquisada, recorreremos à metodologia de cunho qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os dados foram coletados por meio da análise dos documentos, da observação de uma turma 9º ano e da entrevista com os alunos e professores da turma da referida escola.

A observação (VIANNA, 2007) possibilitou a imersão na realidade para que, dessa forma, pudéssemos desvendar e entender como se dá o processo

da avaliação no cotidiano da escola. A observação ocorreu em uma turma do último ano do ciclo II (faixa etária correspondente aos 14 anos), 9º ano, com 35 estudantes, durante um ano letivo escolar, totalizando aproximadamente 125 horas. Optamos por uma turma do último ano, pois essa etapa escolar específica é passível de apresentar conflitos dentro da questão dos ciclos/progressão continuada, uma vez que, nesse ano escolar, pode ocorrer a reprovação. Os registros das observações foram feitos em caderno de campo e depois organizados para posterior análise.

Realizamos também entrevistas semiestruturadas segundo um roteiro de questões norteadoras (MANZINI, 2004) auxiliadas pela técnica de depoimentos pessoais registrados em gravador e, posteriormente, elas foram transcritas e analisadas. As entrevistas tiveram como depoentes os professores (3) e os estudantes (14) com o intuito de captar a percepção dos diferentes entrevistados sobre a avaliação na escola⁴.

Os dados coletados, sistematizados e organizados, orientados pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977), permitiram emergir das observações (registradas no caderno de campo), dos depoimentos pessoais (entrevistas) e da análise dos documentos aspectos importantes sobre a compreensão da avaliação no interior da escola e suas relações com a organização do trabalho pedagógico na instituição investigada.

Desvelando a realidade da escola: a organização do trabalho pedagógico e a avaliação

A escola estudada tem seu Projeto Político Pedagógico fortemente norteado pela pedagogia de projetos. Esse dispositivo didático é um dos pilares da organização do trabalho pedagógico da escola. Essa forma de organizar a escola incorpora proposições de integração curricular para que os conteúdos sejam trabalhados a partir de temas emergentes, eixos temáticos e temas geradores, a fim de romper com a escola seriada e conteudista, na qual os saberes não se associam nem entre si, nem com a vida dos estudantes (XAVIER, 2000).

No salão, cabe aos alunos abrirem o caderno e fazer as tarefas propostas nos roteiros de pesquisa; cada um

4 Ressaltamos que esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética, conforme a Resolução CNS/MS, nº 196/96 e obteve aprovação conforme registrado na decisão CEP 071/2011 – UNESP/Rio Claro.

(mesmo dentro dos grupos) está num ponto do conteúdo. (Caderno de campo).

Os roteiros de pesquisa procuram abarcar o conteúdo das áreas do conhecimento, indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), língua portuguesa, ciências, história e geografia. Os conteúdos de leitura e escrita, matemática, língua inglesa e artes, são atividades trabalhadas em oficinas. As oficinas de matemática e leitura e escrita são trabalhadas com o apoio de apostilas fornecidas pela prefeitura municipal.

Além das oficinas e dos trabalhos no salão, a escola propõe um dia para a tutoria como um dos momentos cruciais de todo o projeto. Nesse dia, os tutores – que são os professores da turma – reúnem-se com seus tutorandos, dividindo-se por toda a escola. E nesse momento, o tutor verifica todas as atividades dos educandos, olhando para sua produção semanal e seus progressos alcançados e etapas a serem cumpridas. Nesse espaço, também notamos as intenções de se integrar e de trabalhar em conjunto crianças de diferentes idades.

Cada tutor – um professor da escola – passa o período todo com alguns grupos de alunos. São em média quinze a vinte alunos por tutor, sendo três ou quatro grupos. Segundo o Projeto Político Pedagógico, o ideal é totalizar cinco alunos por grupo ou, quando muito, seis. (Caderno de campo). Na tutoria do professor A, estão dois grupos do 6º ano e dois grupos do 8º ano. (Caderno de campo).

Os alunos mostram os roteiros, as outras atividades, e as avaliações são feitas nesse momento: portfólio, ficha de finalização. Além do acompanhamento pessoal do tutorando. É o momento que os tutores conversam com os alunos de forma mais próxima, fazem uma ponte com os pais e centram-se nas observações vindas dos demais espaços da escola, ou seja, dos outros professores. Assim, quando tem algum problema com algum aluno, esse deve responder ao seu tutor, seu responsável mais direto dentro da escola. (Caderno de campo).

Um dos pontos marcantes da tutoria também é a comunicação com os pais dos educandos, ocasião em que o tutor tem caminho aberto para falar com eles sobre os problemas e sobre os avanços das crianças ao longo do ano. Bilhetes, ligações por telefone e reuniões pessoais fazem parte das formas mais comuns de contato.

Dentro da organização do trabalho pedagógico também está inserida a avaliação. Formalmente, a avaliação dos educandos conta com os seguintes documentos:

- Roteiro finalizado, com todos os objetivos cumpridos e corrigidos pelo tutor;
- Portfólio, que conterà uma folha inicial com um breve texto do aluno, em que ele descreve o que aprendeu com esse roteiro e um desenho representando o conteúdo estudado, além do roteiro finalizado, que é guardado junto;
- Ficha de finalização, que se trata de um teste escrito com questões relativas ao roteiro. Esses testes já estão prontos, o professor apenas deve tirar cópias para aplicá-los aos alunos;
- Plano de estudos, no qual os estudantes planejam e organizam seus tempos e tarefas. Esse documento se insere no campo da autoavaliação;
- Relatório de desenvolvimento escolar, um documento produzido pelo professor que sintetiza qualitativamente o desenvolvimento dos estudantes durante o semestre. (Análise documental).

Os estudantes sabem que esses instrumentos correspondem aos trabalhos que eles têm que executar na escola, de forma que o trabalho pedagógico centra-se nesses elementos e a partir deles os professores averiguam a aprendizagem das crianças.

Como os professores avaliam seus conhecimentos?

A9⁵: *“Através de roteiros, portfólios e fichas de finalização. A ficha de finalização é como se fosse uma prova sobre o roteiro”.*

Vocês fazem provas, trabalhos?

A10: *“Portfólio e ficha de finalização. Fazemos roteiro, e quando terminamos, fazemos desenho sobre o tema que você aprendeu e um texto [portfólio] e depois respondemos perguntas, como um resumo do que aprendeu, parecido com uma prova”.*

Além desses instrumentos de avaliação, a escola tem um *plano de estudos*:

Para o ciclo II do Ensino Fundamental, o plano de estudos é quinzenal, para o ciclo I, é semanal. Ele é uma ficha diária que, ao preencher, o aluno é estimulado a se auto-organizar – no tempo, nas dificuldades e no comportamento – e se

5 Por questões éticas, os nomes dos professores e alunos da escola foram codificados para manter o sigilo assegurado pelo Comitê de Ética em pesquisas envolvendo seres humanos, de modo que apenas será informado se são professores P (A, B, C...) ou alunos A (1, 2, 3...).

autoavaliar. Nessa ficha, eles descrevem tudo o que planejam fazer durante a quinzena, quais roteiros ou atividades serão feitas no dia. (Caderno de campo).

Como formalizador/centralizador e instrumento administrativo da escola, temos o *relatório final de desenvolvimento escolar*. Esse dispositivo une todas as informações referentes aos estudantes e serve como uma espécie de *boletim* da escola. Esse relatório conta um espaço para o professor assentir que os roteiros do aluno estão prontos e aferir-lhes um conceito (Plenamente Satisfatório, Satisfatório e Não Satisfatório). O conceito representa todo o trabalho: roteiro feito, portfólio e ficha de finalização. Também tem um espaço chamado *relatório individual*, onde há uma descrição qualitativa do aluno: *se tem competência em leitura e escrita, se domina matemática, como se relaciona com os outros, se participa das atividades da escola, etc.*

Desse relatório, uma cópia vai para a coordenação, outra vai para os pais e outra fica com o próprio professor. (Caderno de campo).

Ou seja, temos esses elementos didáticos como norteadores, tanto do processo de ensino e aprendizagem quanto da concomitante avaliação. Com isso, vemos a avaliação atrelada ao processo – uma avaliação mais alinhada aos conceitos da avaliação formativa (RAPHAEL, 1995).

Entretanto, que avaliação formativa é essa? E qual a influência desses procedimentos nos encaminhamentos didáticos? Fernandes (2006) alerta para a importância de questionarmos se estamos realmente dentro do conceito de avaliação formativa ou se “[...] não passam de avaliações de *intenção* ou de *vontade* formativa” (FERNANDES, 2006, p. 39). Na realidade, apenas estamos fazendo uma somatória de atividades que não implicam em aprendizagem, mas no simples fazer.

Os dados apresentados em seguida demonstram essa falta de clareza com relação à importância da avaliação ser formativa de fato, de alinhar o *feedback* dos professores com o que os educandos estão aprendendo. A organização pedagógica tem que focar mais *no que* os educandos aprendem do que *como* ensinar e como essa regulação é feita, pois no desenvolvimento desses instrumentos encontram-se alguns problemas acerca de seu cumprimento, que, aparentemente, fica ao livre arbítrio do tutor.

No caderno onde o tutor organiza os *relatórios de desenvolvimento escolar* de cada um de seus tutorandos vejo que os *planos de estudos* dos alunos não estão preenchidos. O professor A não cobra que eles preencham. Diferentemente, vejo o professor C – que é de outra tutoria – reclamando com uma menina da 6ª série que não tinha preenchido seu *plano de estudos* e pede que ela preencha corretamente. (Caderno de campo).

O professor C comenta que as *fichas de finalização* estão em discussão na coordenação e mesmo entre os professores devido aos seguintes problemas: são as mesmas fichas há cinco anos; ex-alunos estão vendendo roteiros prontos; desconfia-se que roubaram da sala do coordenador algumas fichas, o que banalizaria o instrumento. Enquanto não se resolve o problema, o professor C diz estar avaliando o pessoal com apresentações ao final do roteiro (seminários, teatros, etc.), além da ficha. Com esse impasse, o professor diz que pode haver professores que não estão avaliando nada. (Caderno de campo).

Hoje, o professor D me disse que foi formada uma comissão no conselho da escola com alguns professores que se encarregarão de reformular todos os *roteiros de pesquisa*, bem como suas respectivas *fichas de finalização*, pois para o ano de 2012 as escolas públicas estarão recebendo uma nova leva de livros didáticos oferecidos pelo governo. (Caderno de campo).

Dessa forma, quando remetemos à atuação do professor, ou seja, sobre a responsabilidade por sua prática e tomada de decisões no cotidiano escolar, nos apoiamos em Rios (2002), que aponta que o professor deve ser um profissional comprometido com seu trabalho, e, em sendo assim, os professores que conhecem e, ainda, se reconhecem na proposta apresentada no Projeto Político Pedagógico da sua escola, podem se tornar potencializadores dela. Tal fato também foi evidenciado no trabalho de Machado e Santos (2015), que estudou a atuação dos professores em escolas no regime de ciclos em Recife/PE.

Diferentemente das atividades trabalhadas no salão, outros espaços, como as Oficinas, não contam com esse sistema roteiros- portfólios-fichas de finalização. Para esses espaços, não existe um dispositivo criado nem cobrado pela escola. Também com a adoção de apostilas do governo para os conteúdos de leitura e escrita e matemática, alguns problemas perpassam essas avaliações da mesma forma. Considere-se que matemática era trabalhada no salão por meio de roteiros de pesquisa, com a adoção das apostilas e seu estudo restringiu-se às atividades na oficina, que são espaços da escola que não possuem nenhum sistema formal de avaliação.

Como vocês avaliam o conhecimento dos alunos em artes?

PF: *Em artes tenho também uma característica um pouco pessoal de avaliar pelo processo, é porque eu não trabalho com a perspectiva de um produto final. Claro que a gente desenvolve trabalhos que eventualmente a gente concretiza com um trabalho, com um produto. Mas eu não gosto de usar esse termo – produto – por, também, achar que a escola está muito contaminada com uma mentalidade muito capitalista, a gente tem que produzir muito e ter que chegar a um produto final. Importante que a gente chegue a resultados, de formação, mas não necessariamente a um produto. Por exemplo, nós trabalhamos com um tema durante todo ano, a performance e a intervenção, e o que a gente teve como produto, como trabalho final, foi um DVD, uma filmagem do processo que a gente viveu, que é muito mais de reflexão todo dia, do que um trabalho finalizado*

numa exposição que você coloca numa parede, ou uma escultura, olhando pelo viés de uma arte mais contemporânea. Mas a avaliação se dá também de outras formas, como a autoavaliação, por exemplo, um pouco do próprio feedback dos próprios alunos. Eles comentam quando não tá legal, quando o conteúdo já cansou, então eu tento ter uma escuta para isso.

Mas formalmente a escola tem algum meio de avaliação?

PF: Eles têm um portfólio, que eles têm que dar conta. Funciona como uma síntese do que foi estudado no semestre e eles fazem também uma autoavaliação.

O professor A diz: *não há um sistema de cobrança para a disciplina de matemática, apenas duas oficinas semanais e só, como também não há qualquer avaliação, eu apenas atendo os alunos na carteira e vou corrigindo na medida do possível.* Para matemática, não existem as fichas de finalização, como das demais disciplinas dos roteiros. A escola/o projeto não conseguiu se adaptar às apostilas do governo. (Caderno de campo).

Do exposto, podemos notar a clara dependência da escola/dos professores desse eixo roteiros-portfólios-fichas de finalização, de modo que sem eles todo o processo fica, ao menos em partes, comprometido; nem professores nem estudantes conseguem se adequar e entender como agir nesse espaço de oficinas. Por isso, ressaltamos novamente que o professor “[...] deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir [...]” e, em seguida, regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido (FERNANDES, 2006, p. 31), ou seja, as ferramentas de regulação – centrais na escola estudada – devem estar presentes com total entendimento dos professores, e não ser um método imposto, sem que as partes envolvidas compreendam seus reais significados e objetivos (mesmo que esses sejam de *intenção* formativa).

Outro elemento marcante do sistema educacional brasileiro é a presença de notas sobre o desempenho/rendimento dos alunos. Na escola estudada não há notas, mas uma avaliação, sobretudo, em perspectiva de fez/não fez, de se o estudante executa as atividades ou não executa. Foi possível notar também que os estudantes sabem que não terão uma nota ao final da atividade realizada, mas uma avaliação que lhes dirá se está bem feito ou não. Caso não esteja, eles devem refazer.

Tem notas?

A5: Não, ou você passa ou você não passa.

Se não aprende ou não entende?

A8: Você tem que estudar. Ela corrige, depois aponta o que você errou e corrige. Aqui não tem nota, é por roteiro feito.

Tem notas?

A12: *Tem, o bom, o médio e o ruim. Cada aluno que dá sua nota. Você vê se você foi bem, se conseguiu aprender. Se não conseguiu tem que refazer o roteiro e falar com sua tutora.*

Mesmo com a nota não sendo centralizadora dos esforços dos estudantes, não sendo usada como troca, percebemos nos dados das entrevistas com professores e estudantes uma sensação de que a escola tem um sistema de avaliação que não exige muito dos estudantes, que não os motiva a se dedicarem aos projetos. Desse dado, destaca-se um senso comum acerca dos conceitos de avaliação e do seu uso como motivadora, como troca, como realização das atividades por mérito, de forma que a qualidade só é garantida única e exclusivamente se a avaliação for *boa*.

A avaliação não pode ser colocada como bode expiatório, como ocorre há décadas. Nós educadores, precisaríamos colocar o debate no lugar certo [...]. Se deixarmos que novamente o centro do debate se volte para as políticas de avaliação, para um retorno mais ferrenho ainda, para a ideia de que é reprovando que se obtém qualidade em educação, estaremos contribuindo para o acirramento da concepção classificatória, excludente da avaliação e da escola. (FERNANDES, 2008, p. 102).

Se entendermos a avaliação como formativa e processual, não podemos tomá-la como balizadora ou niveladora dos estudantes em relação ao conhecimento, pelo menos não no sentido de selecionar e classificar aqueles estudantes que aprendem os conteúdos daqueles que não aprendem. Ao partir do fato de que há diversidade na escola, o ensino e a aprendizagem serão diversos; assim, estaremos cometendo um equívoco ao tentar colocar os estudantes em *padrões normais*, em face do que surge a questão: quais são os padrões normais? (FERNANDES, 2008).

Visto que a avaliação é considerada na escola como mais uma atividade, mais um elemento do rol de atividades de cada roteiro de pesquisa, os dados das entrevistas mostraram que ela – como é comumente vista nas escolas mais tradicionais – não é motivadora, pois está intrincada no processo.

A avaliação diz o que você aprendeu?

A6: *Mais ou menos. Tem que prestar bastante atenção nos roteiros. O que os professores ensinariam está no roteiro, se eu não prestar atenção não aprenderia. Se o professor ensinasse o que tá na ficha você aprenderia, se é com os roteiros que você que tem que aprender.*

Se pudesse mudar a escola?

A6: *É que nem todos se esforçam para aprender, é um ou outro, o resto não tá nem aí, faz o roteiro quando tem que fazer, não aprofunda, não faz pesquisa para saber mais. A maioria faz o que o roteiro pede e pronto, não se dedica para aprender mesmo. Ele pode fazer o roteiro normal, e no dia de fazer a ficha ele pega o livro e dá uma lida, também dá para colar, pois é só deixar o livro embaixo e copiar. Com roteiros também têm pessoas que copiam, só não copiar igual.*

Você aprendeu muitas coisas nessa escola?

A6: *Mais ou menos. Agora estou fazendo cursinho [oferecido pela escola em período noturno para alunos que querem prestar a prova de admissão no Ensino Médio de uma Escola Técnica – ETEC] e muita coisa que eu não aprendi na escola aprendo lá, como matemática. Inglês, eu não aprendo nada, aprendi por fora. Nos roteiros de matemática ninguém faz nada, o professor não cobra. E o pessoal não quer aprender. O projeto da escola é legal, mas se os alunos não tiverem a cabeça no projeto nunca vai funcionar. E os alunos não têm a cabeça no projeto mesmo. É uma coisa muito difícil no projeto de aprender como nas outras escolas, pois lá os professores ensinam e aprende quem quer aprender. Não é culpa deles, aqui é você que tem que querer aprender, se não a culpa é toda sua, porque você teve sua oportunidade, você que não aprendeu, é mais difícil. No começo foi meio estranho, eu não fazia nada, mas minha mãe ficou no meu pé e eu melhorei, agora eu faço o que tem que fazer, sem querer ser o melhor da classe. Se for um roteiro mais legal eu pesquiso mais e tal.*

Uma questão que os dados das entrevistas evidenciaram refere-se aos erros dos estudantes e a possibilidade de corrigi-los no processo pedagógico. A partir disso, os dados mostraram que os estudantes têm ciência de que se não fizerem as atividades corretamente, terão que refazer, ou seja, se o tutor corrigir e achar que não ficou bom, ele pede que o estudante refaça. Além disso, outro aspecto que é apontado no projeto diz respeito ao trabalho no salão onde os professores estão presentes para tirar as dúvidas e orientar as crianças; porém, alguns estudantes revelaram não pedir ajuda aos professores, ou recorrer à ajuda dos pais ou de buscas na internet.

O que acontece quando você não aprende ou não entende um assunto?

A4: *Ou chamo o professor ou pergunto para um colega. Aí tem que fazer a ficha de novo, com consulta.*

A5: *Aqui eu não falo, tento conversar com a minha mãe em casa, aqui eu não pergunto. No roteiro de português, por exemplo, quando eu faço um exercício errado, o professor corrige e pede pra eu fazer de novo, mas nas fichas eu nunca fiz de novo, apesar de conhecer casos de pessoas que já fizeram de novo, quando deixa muita coisa em branco, etc.*

E se você não aprende?

A13: *Depende do aluno, tem aluno que deixa passar e não está se importando e tem aluno que pergunta, pois os professores não vão vir até você e perguntar se você tem dúvidas. No meu caso, eu faço os roteiros praticamente em casa, e faço do lado da internet. Então, se tenho alguma dúvida, pesquise na internet, não trago dúvidas para a escola.*

Se não aprenderam ainda (são mal avaliados), o que acontece?

PA: *[espera] fica na defasagem. Em algum momento você pode interferir, os professores do salão orientam muito, mas se eles acatam essas orientações ou não... O único apoio que nós temos para cobrar são os pais. Nós podemos conversar com os pais e orientá-los, mas não temos uma amostragem objetiva que classifica o aluno com o rendimento dele, é apenas uma orientação para os pais. Vai um relatório de rendimento individual dos alunos para os pais, apenas.*

Para tratar das dificuldades dos estudantes, os professores utilizam principalmente o espaço das tutorias para detectar os problemas das atividades realizadas. Pode-se notar também certa dificuldade de alguns professores ao promover um *feedback* adequado e eficaz.

E a avaliação?

PD: *Como eu sou nova aqui, creio que eu tenha que melhorar um pouco. Não estou conseguindo dar um retorno adequado, visto que não tem nota. Nesse retorno, os alunos teriam que refazer as atividades que ainda apresentam erros, mas alguns não estão fazendo.*

Eles mesmos controlam o tempo deles?

PF: *A ideia é que eles tenham autonomia para gerenciar isso. Só que, assim, muitas vezes o professor está ali, cobrando, convoca pai, convoca mãe, mas se o aluno não faz...*

Como tratam as dificuldades?

PA: *Na escola existe um projeto de reforço, que é da própria prefeitura, que encaminha os alunos abaixo do básico. Existem trabalhos que os próprios professores desenvolvem no salão individualmente com cada aluno. Você tem momentos na escola muito próximos com os alunos. É diferente de uma escola tradicional, que você entra e sai numa sala cheia de alunos. Aqui você fica muito próximo deles.*

Como é feita a seleção para os alunos irem ao reforço?

PA: *Privilegiam as disciplinas de português e matemática, e os alunos são escolhidos através do resultado da Prova São Paulo. Os que estiverem abaixo do básico são encaminhados. Mas podemos indicar ou tirar alunos para participarem de acordo com a necessidade. A participação dos alunos no reforço fica a critério dos pais cobrarem. Se o aluno vem ou não, não existe prejuízo. Existe um caderno de atividades à parte para serem feitas, com atividades mais simples, de reforço.*

Foi possível notar uma crítica ao processo avaliativo da escola por parte dos professores, no que tange a sua profundidade, ou seja, que a avaliação deveria cobrar mais dos estudantes, que deveria ser mais exigente a fim de promover maior qualidade do trabalho pedagógico.

O que você faria se pudesse mudar a avaliação na escola?

A2: *Acho que a avaliação deveria ser mais profunda. É muito grupal, não é tão individual. Cada tutor avalia como quer, não existe uma resposta geral para todos, varia muito de tutor por tutor.*

Tem notas?

A13: *Tem, mas é muito relativa, não vale muito não. Vale se você fez ou não fez, não é cobrada a qualidade do que você fez. As correções são superficiais. Por exemplo, eu duvido que até hoje eu nunca tenha feito uma resposta errada, que eu nunca tenha escrito algo errado, e nunca voltou para eu refazer.*

Acho deveria ser mais avaliado, com qualidade, não fazer por fazer e os professores deixarem isso passar. Dar uma atenção maior, talvez na tutoria. Se você tiver um prazo na tutoria, não deixar tão solto.

Os alunos aprendem?

PA: *Os que se dedicam aprendem muito mais do que uma escola tradicional. Eles podem avançar, e ir além dos conteúdos básicos, pois têm professores para tirar as dúvidas. Porém, aqueles que não têm interesse e não veem importância da escola, vão passar pelo projeto superficialmente, sem uma exigência muito grande, sem uma exigência/cobrança muito grande. O projeto não tá dando conta de abarcar todos os alunos no processo. O professor não consegue atender à necessidade individual de cada. Fica muito aberto, tanto dos mais avançados como dos menos.*

Entretanto, não se deve atribuir à avaliação, exclusivamente, a responsabilidade pela qualidade da educação/formação. Há outros aspectos que auxiliam no processo de qualidade da formação, desde o currículo, os conteúdos, os tempos e espaços escolares, a relação dos professores com os estudantes, entre outros elementos, como apontado por Fernandes (2008). A compreensão da proposta de escola em ciclos se apresenta como aspecto muito importante para que os profissionais que nela atuam contribuam significativamente para que alcance, de maneira exitosa, os seus fins – desenvolvimento do aluno.

Os estudantes têm controle sobre como fazer suas atividades, se vão se dedicar mais ou não, como também têm um respaldo dos resultados de seu trabalho, mediado pelo professor.

Como é o seu desempenho?

A2: *Muitas pessoas correm e não fazem os roteiros bem. Eu posso demorar, mas eu faço com um conteúdo bom. Acho que é mais importante ter um conteúdo bom, do que fazer rápido. O 8º ano tem muita coisa, então é mais pesado, tem roteiros difíceis, TCC [trabalho de conclusão de curso], cursinho, etc.*

Como os professores te avaliam?

A5: *O meu tutor vê meu portfólio, que é como se fosse um resumo do roteiro, o que eu aprendi. E as fichas que eu respondo, só isso. Não, ele corrige e fala se eu passei, porque antes de fazer a ficha você tem que estudar. Às vezes pode fazer com consulta. Eu vou bem em todas.*

A reprovação no último ano do ciclo foi um elemento bastante significativo como dado das entrevistas para a pesquisa. Os estudantes mostraram que se não cumprissem com a execução de todos os roteiros de pesquisa e demais atividades propostas pela escola (TCC, trabalhos extras⁶), ficariam retidos por mais um ano, para cumprir tais tarefas. As considerações que podem ser apontadas a partir desses dados dizem respeito à postura do professor, que se utiliza desse artifício para estimular/motivar os estudantes a produzir, e mesmo que eles não tenham que fazer absolutamente todos os roteiros para seguir para o Ensino Médio, são cobrados até o final do curso.

O que acontece se não terminar os roteiros na 8ª série?

A5: *É reprovado.*

O que acontece se você não acabar os roteiros?

A12: *Repetiria o ano, e ficaria aqui até acabar tudo. Isso acontece na 4ª série e na 8ª série.*

Se não acabar os roteiros?

A13: *Eles falam que reprova e então o pessoal faz para garantir, mas eu acho que não vai reprovar uma pessoa se ela deixou de fazer um roteiro ou outro. No máximo vai uma observação no seu histórico.*

E o que acontece no final do ciclo?

PA: *É analisada a conclusão dos roteiros, se ele conseguiu atingir ou se fez de forma satisfatória. O objetivo é que todos façam todos os roteiros, todas as fichas de finalização, todos os portfólios. Nós cobramos isso até o final. Mas no fundo é: se atingirem certa quantidade de roteiros de maneira satisfatória, ele não fica aqui por uma quantidade*

6 O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma pesquisa de tema livre que os alunos fazem durante o 9º ano. Outros trabalhos são experimentos e exposições em feiras de ciências, relatórios de atividades de estudo do meio (viagens pedagógicas), etc.

pequena de atividades, mas se for preciso ele fica na escola mais um ano. Quem decide são os tutores, mas existem reuniões, e uma coisa interessante aqui é que nada se decide sozinho: os tutores dão e recebem sugestões, mesmo sendo a palavra do tutor a palavra final. É uma responsabilidade bem grande, realmente avaliar se o aluno precisa, se vai ser bom para ele ou não.

Dessas entrevistas podemos notar entre os educandos que a sensação de ser reprovado no final do Ensino Fundamental é diferente do clássico regime de seriação previamente discutido no presente texto. Os dados mostram uma maior compreensão desses educandos quanto ao não cumprimento de suas tarefas; eles mostram-se mais conscientes de que não conseguiram terminar no *tempo normal* e que poderão terminar no ano seguinte. Tal sistema elimina o momento escolar *conselho de classe*, tão bem discutido por Dalben (2004) acerca das implicações desse sistema e as angústias das crianças, que por vezes não entendem as decisões tomadas por outras pessoas sobre a sua vida escolar. Quando nos deparamos com uma fala como essa a seguir, podemos ver um processo de reflexão sendo estimulado pela escola.

Você aprendeu muita coisa?

A7: Não, mas o culpado não foi a escola, fui eu, que nunca tive muita vontade de estudar. Vou ter que repetir de ano, pois não acabei de fazer o TCC por alguns problemas que eu tive; só faltava ele, e sem esse trabalho eu não me formo.

Esse depoimento sinaliza para uma diferença nos dados apresentados por Naiff e Naiff (2013), em que os professores e alunos associam diretamente os ciclos com *aprovação automática*. No caso desse estudo, há um reconhecimento por parte tanto dos alunos como dos professores que a *aprovação*, ou seja, o fluxo ao longo dos anos escolares, depende de diversos fatores que concorrem para a aprovação, não se tratando apenas de *aprovação automática*.

Com isso, ficam evidenciadas nos dados inúmeras questões referentes à gestão de uma escola, à formação de seus professores, às políticas externas à escola e à situação socioeconômica das crianças, para além da organização escolar e da avaliação. São infindáveis variáveis que se conversam e constituem a realidade escolar.

Considerações finais

O objetivo desse estudo foi conhecer e descrever a prática avaliativa em uma escola municipal paulista organizada no sistema de ciclos, a partir do acompanhamento de uma turma e da fala dos professores e estudantes da escola. Com isso, pudemos evidenciar como a avaliação é parte integrante da

organização do processo pedagógico diferenciado da escola. Portanto, as práticas avaliativas também se mostraram diferenciadas, podendo ser observadas na prática: a utilização dos roteiros de aprendizagens (realizados pelos alunos com apoio dos professores); o portfólio; a ficha de finalização; o plano de estudos (autoavaliação dos alunos); e o relatório de desenvolvimento escolar (produzido pelo professor, que sintetiza qualitativamente o desenvolvimento dos estudantes durante o semestre).

Por meio dessas práticas é possível perceber uma tentativa de introduzir uma forma de organização escolar em que a presença do aluno nos rumos do seu desenvolvimento realiza-se de maneira mais partícipe, abrindo maiores possibilidades de discussão e negociação sobre sua aprendizagem com os professores, com a escola e, ainda, com os pais, como apontado nos dados. A autoavaliação, no contexto investigado, é considerada nesse processo como elemento importante para a formação do aluno.

Dessa forma, podemos entender que a organização do trabalho pedagógico em ciclos influencia na forma como os elementos didáticos, como a avaliação, por exemplo, atua dentro da escola e, portanto, se a organização muda, algumas lógicas também mudam e exigem que a instituição repense, reconstrua suas bases organizacionais a fim de responder à demanda de um ensino que busca ser diferenciado para cada estudante, para que ele seja protagonista no seu processo de aprendizagem.

A escola, então, não pode ser encarada como um local ingênuo sob um sistema social qualquer, ela cumpre uma determinada função social. Ela foi construída com uma determinada forma ao longo de um processo histórico que vai conformando seus tempos e o uso de seus espaços, “[...] onde o espaço mais famoso é o da sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação” (FREITAS, 2009, p. 14). E, na contramão, existem pessoas que estão (re)pensando a escola, suas metodologias, seu caráter e suas funções.

Nesse processo, como em qualquer outro, é necessário, conforme pontua também João (2000, p. 50), avaliar os resultados das propostas implantadas, dos aspectos que precisam ser reformulados ou reorientados. Ela diz que:

[...] os resultados tanto positivos quanto negativos devem constituir-se em elementos norteadores na consolidação de uma proposta que, em um determinado momento, foi considerada inovadora e, posteriormente, sem que se percebesse nitidamente um hiato entre os dois momentos, passou a ser uma prática que ganhou um ‘glamour’ especial porque já começou a se tornar usual e apresentar bons resultados. As dúvidas e os erros assumidos, explicitados

e discutidos poderão realimentar a caminhada na busca do aprofundamento para sustentar o restante do percurso necessário à solidificação da proposta. (JOÃO, 2000, p. 48).

Então, não diferente de outras experiências com o caráter de mudar a organização escolar, a escola estudada também se depara com críticas às mudanças que o projeto propôs que desafiam diariamente professores e estudantes. Há necessidade de que a escola sempre reafirme junto a sua comunidade o porquê do método de trabalho adotado, a concepção do seu projeto político pedagógico e que esses compartilhem a construção da proposta política e pedagógica. Se não houver uma clareza de todos na escola, dos seus objetivos – formar pessoas autônomas e sujeitos de sua aprendizagem – esses podem não ser alcançados e as pessoas envolvidas sentirem-se frustradas, fortalecendo nelas uma reação de incompreensão dessa experiência escolar inovadora.

A avaliação foi tomada pelos professores e estudantes como parte do processo pedagógico. A unidade didática da escola era o roteiro de pesquisa; a partir dele, tanto aluno quanto professor já entendia o portfólio e a ficha de finalização como etapa da atividade, como construção do saber. Ou seja, a valorização do processo faz parte da formação dos educandos a serem avaliados e autoavaliados. Questões referentes às notas e à classificação, por exemplo, ficaram menos evidentes nos dados analisados, embora estivessem presentes.

Porém, ao investigar qual a compreensão dos professores e dos estudantes da referida turma sobre a avaliação, pode-se notar que nem sempre essa concepção de avaliação formativa perpassou seus discursos. A dificuldade em compreender que avaliação deve ser essa, numa escola com outra lógica de organização, pode ocasionar implicações no seu trabalho.

Não destacar positivamente alguns alunos e marcar negativamente outros, por meio dos conceitos ‘muito bom’ e ‘insuficiente’, por exemplo, parece nos tirar poder na prática da avaliação. Em algumas situações, a avaliação não classificatória é percebida, inclusive, como negação do ato de avaliar, ou seja, se eu, professora, não posso reprovar alguns alunos e destacar o mérito de outros, por meio de notas ou conceitos, de aprovação ou reprovações, percebo-me como impedida de avaliar o desempenho de meus alunos. (FETZNER, 2008, p. 144, grifo da autora).

Nesse sentido, não podemos desconsiderar que a escola não é uma *ilha* e sofre influências e políticas externas a ela. Algumas das contradições que perpassam

a esfera educacional puderam ser evidenciadas no decorrer da pesquisa, como a avaliação formativa, que se revela para os alunos e professores, muitas vezes, com um caráter de falta de rigor e qualidade inferior ao do processo pedagógico da escola, pois o trabalho não preza os *rankings* nem a reprovação por provas escritas. E isso, em uma sociedade meritocrática e competitiva, é algo bastante avesso às pessoas. Pensar que o mais importante da escola é o conhecimento que se constrói em seu interior e não os resultados, as comparações entre as pessoas e a exclusão, parece muito distante da vivência dos indivíduos.

O que se observa é que a escola está em um processo de busca e construção do seu trabalho numa perspectiva de formar melhor seus educandos. Se tomarmos como baliza a ideia de que todos são diferentes e que a realidade é dinâmica e complexa, sempre haverá novos conflitos e novas proposições/soluções. O que não pode ser negligenciado é o objetivo a que se destina a escola, a concepção assumida por ela, prezando pelo esclarecimento à comunidade escolar de que escola é essa, quais suas funções, qual seu alcance e suas possibilidades.

Referências

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTAGNA, R. H. Ciclos, Progressão continuada e aprovação automática: contribuições para a discussão. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 18, n. 31, p. 73-86, 2008.

BUORO, E.; TORTELLA, J. C. B. Avaliação para promoção ou para reprovação? Compreensões de estudantes, professores e gestores de uma rede municipal. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 57, p. 507-523, 2015.

DALBEN, Â. I. L. F. (Org.). **Singular ou Plural: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000. 124p. v. 1000

_____. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

FERNANDES, C. O. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: _____. (Org.). **Ciclos em Revista: a construção de uma outra escola possível**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008. v. 1.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Rev. Port. de Educação**, Minho, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FETZNER, A. R. Da avaliação classificatória as práticas avaliativas participativas: Essa migração é possível? In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em Revista: avaliação, desejos, vozes, diálogos e processos**. Rio de Janeiro: Wak, 2008. v. 4.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

HOFFMANN, J. Imprecisões da terminologia: o significado do testar e medir. In: _____. **Avaliação: mito & desafio**. 35. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p.37-52.

JACOMINI, M. A. Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 161-180, 2011.

JOÃO, M. H. S. A Escola Plural: uma proposta inovadora. In: DALBEN, A. I. L.F. (Org.). **Singular ou plural? Eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, L. B.; SANTOS, J. A. L. C. Escola organizada em ciclos: as representações sociais de professores considerados bem-sucedidos. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 843-868. 2015.

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

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004.

MORAES, M. C. **O Paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 538-48, 2013.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 20, n.1, p. 77-85, 2004.

PERRENOUD, P. Ciclos pedagógicos e projetos escolares: é fácil dizer. In: _____. (Org.). **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 179-191.

_____. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? **Estudos em Avaliação educacional**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.12, jul./dez. 1995.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. **Levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2015**. Disponível em: <<http://www.uepg.br/gppepe>>. Acesso em: 8 abr. de 2016.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília DF: Liber Livro Editora, 2007.

XAVIER, M. L. M. Introduzindo a questão do planejamento: globalização, interdisciplinaridade e integração curricular. In: _____. DALLAZEN, M. I. (Org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

Recebimento em: 04/09/2014.

Aceite em: 24/05/2015.