

## **A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS: VELHOS E NOVOS DESAFIOS**

**Claudia Fernandes<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

### **Resumo**

A intervenção traz a discussão acerca dos princípios que norteiam a escola em ciclos e sua coerência com as decisões curriculares e as concepções e práticas avaliativas. Para tal, diferenciam-se os conceitos de ciclos existentes nas experiências brasileiras. Parte-se da problematização do papel social da educação escolar e seu lugar na sociedade contemporânea. Apresenta-se um breve histórico da construção da escola em ciclos no Brasil e sua relação com os aspectos curriculares, especialmente a organização dos tempos e espaços, bem como os aspectos da avaliação da aprendizagem. Toma-se a avaliação formativa como uma alternativa coerente à escola organizada em ciclos de formação, uma vez que tal concepção coaduna-se com os princípios da construção da autonomia por parte dos estudantes, de um currículo multicultural e de uma pedagogia que se fundamenta nas diferenças e na diversidade sócio-cultural. Aponta-se uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. O trabalho também discute as mudanças estruturais, na escola, necessárias à implementação da escolaridade organizada em ciclos no espaço escolar. Por fim, apresenta-se a tese de que a escola organizada em ciclos ainda se constitui um desafio para a educação escolar básica do século XXI, especialmente educação escolar pública, laica e de qualidade.

**Palavras-chave:** Ciclos de formação. Avaliação. Currículo multicultural. Educação básica.

Trinta anos de experiências de escolas em ciclos e antigos e novos desafios estão postos no que tange às práticas pedagógicas em sala de aula e de gestão das redes e das escolas. Mesmo que, a partir de meados dos anos 2000, a ênfase das políticas educacionais tenha se voltado para os resultados do desempenho dos estudantes em exames de larga escala, para o empreendedorismo, a performatividade e a competitividade (FERNANDES e NAZARETH, 2012), algumas questões trazidas pelas diferentes tentativas de se superar uma escola organizada e pautada em práticas excludentes e pouco democráticas e emancipatórias, se impõem a nós educadores e coexistem nos interiores das escolas e das salas de aula. Embora, tenha havido um decréscimo quantitativo nas experiências com escolas organizadas em ciclos nos últimos cinco a dez anos no Brasil e no Rio de Janeiro (FERNANDES, 2012), as proposições de um ideal de escola expresso nas políticas educacionais da última década permanecem no cenário educacional seja nos discursos das atuais políticas, mas não em suas ações de implementação; seja nas práticas e ideários dos (as) professores (as). Tal afirmação pode ser confirmada por meio das pesquisas que apontam os conflitos e tensões vivenciados pelos docentes do ensino fundamental, em seus cotidianos, com a introdução cada vez mais massiva dos exames de larga escala de âmbito federal, estadual ou municipal. (FERNANDES, 2012; COSTA, 2010; CALZAVARA, 2010).

O artigo discute inicialmente, alguns dos princípios constituintes das propostas pedagógicas das escolas em ciclos no Brasil nas três últimas décadas e que, portanto, justificam as decisões curriculares e as concepções e práticas avaliativas, entendendo currículo em seus aspectos relativos ao o quê, por que, como e quando ensinar tanto na forma prescrita quanto na forma praticada e nas suas relações multiculturais (OLIVEIRA, 2003; ESTEBAN, 1999). Para tal, se faz necessário diferenciar os conceitos de ciclos existentes nas experiências brasileiras, assim como problematizar o papel da educação escolar na sociedade contemporânea. Apresenta-se um breve histórico da construção da escola em ciclos no Brasil e sua relação com os aspectos curriculares, especialmente a organização dos tempos e espaços, bem como os aspectos da avaliação da aprendizagem. Aponta-se uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Tal perspectiva alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, que toma o princípio da educabilidade, ou seja, todos os sujeitos são capazes de aprender e realizar diferentes aprendizagens. Por fim, apresenta-se a tese de que a escola organizada em

ciclos ainda se constitui um desafio para a educação escolar básica do século XXI, especialmente a educação escolar pública, laica e de qualidade.

A escola brasileira tem feito, mais especificamente a partir da década de 50 do século XX (FERNANDES, 2000), diversas tentativas de superação do fracasso escolar, entendido fracasso escolar como os altos índices de evasão e repetência e o baixo desempenho dos alunos, indicadores de que a escola não vem cumprindo com sua função social. Tais tentativas tiveram diferentes motivações, seja de ordem política, econômica, pedagógica, ou ambas em conjunção e, ao longo desse tempo, não foram homogêneas, nem iguais e nem tampouco tiveram as mesmas orientações políticas. Entretanto, cabe ressaltar que as experiências, em especial aquelas que implementaram os ciclos, são em suas construções históricas, genuinamente brasileiras, fruto de trajetórias distintas em diferentes estados e municípios brasileiros, como por exemplo, os ciclos básicos de alfabetização em Minas Gerais, São Paulo e Paraná (FERNANDES, 2007; 2008; 2009).

Embora, alguns autores (MAINARDES, 1998, 2001; BARRETO, 2001) apontem que já na década de 20 surgiram as primeiras experiências de promoção automática, foi “na década de 50 que tais propostas foram encaradas com entusiasmo e otimismo por políticos e gestores de políticas educacionais” (FERNANDES, 2000, p.77). Ao se analisar, os fundamentos encontrados nas propostas contemporâneas para justificar a organização da escolaridade em ciclos, bem como o uso da progressão continuada, verifica-se que, em muito se assemelham aos de décadas passadas, quando da adoção da promoção automática. Entretanto, tais semelhanças no discurso, comprometeram muito o entendimento de diferentes políticas educacionais que tentaram implementar os ciclos em suas redes de ensino e em suas escolas. Embora, tenhamos hoje, um número significativo de pesquisas que apontam a escola em ciclos como uma tentativa de reorganizar, ressignificar, replanejar e reinventar as questões relativas à organização dos espaços, tempos e saberes, bem como a dinâmica e gestão escolar, ainda há um entendimento de que a questão dos ciclos refere-se apenas ao sistema de promoção dos alunos ao longo de sua escolaridade. Tal compreensão encontra justificativa nas trajetórias históricas de tentativas da escola brasileira de lidar com os altos índices de repetência e evasão. Entende-se que a promoção continuada dos alunos é condição para que a organização em ciclos se viabilize, entretanto não devemos reduzir a escolarização em ciclos às questões acerca da avaliação e, especialmente, à aprovação ou reprovação dos estudantes. Pesquisas mais atuais (COSTA, 2010;

CALZAVARA, 2010; CARIELLO, 2011) apontam que, passados os primeiros dez anos de implantação dos ciclos em diferentes redes de ensino, os docentes analisam que houve um mal entendimento da proposta, por diferentes razões apontadas: formação docente, uso político, má gestão na escola, etc.

Quanto à diversidade de concepções de ciclos nas escolas brasileiras pode-se encontrar basicamente três experiências: ciclos de aprendizagem, ciclos de formação e ciclos básicos de alfabetização. Resguardadas as diferenças epistemológicas de tais concepções, bem como de categorização das mesmas, ambas se aproximam quanto à proposição de que os processos de ensino e aprendizagem devem ser contínuos e sem retrocessos e se desenvolverem por meio de práticas que contemplem tal proposição. Embora, as diferentes experiências e propostas tenham suas peculiaridades, partem da premissa de que é necessário no ensino fundamental um sistema de avaliação que não exclua o aluno da escola, a fim de resolver o problema da evasão e repetência, seja por motivos pedagógicos e sociais ou até mesmo econômicos e políticos.

As tentativas de ressignificação da escola tomam alguns princípios como fundantes. Tais princípios são de ordem política, cultural, social, pedagógica e nos interrogam enquanto educadores comprometidos com uma educação escolar que cumpra sua finalidade de promover a cidadania e a justiça entre todos aqueles que passam por processos de escolarização.

Heterogeneidade, diferença, justiça social, compromisso e responsabilidade são princípios orientadores para a reorganização da escola em seus tempos e espaços, currículos e saberes e para as práticas educativas cotidianas. As políticas que implementam a organização em ciclos, quando preocupadas com a democratização do acesso e da permanência das crianças e jovens na escola, instauram processos e práticas que tentam romper com a lógica hegemônica da escola seriada. A escola seriada ou escola de massa, unificada ou de recitação (HAMILTON, 1992; ENGUITA, 1989) prima pela busca da homogeneidade. Todas as crianças e jovens devem se conformar, no sentido estrito do termo, aos padrões e regras unificadas e iguais para todos, tanto no que diz respeito ao tempo das tarefas e aprendizagens, quanto aos conhecimentos circulantes e prescritos e espaços destinados para o ensino. Esse é um princípio fundante dessa escola.

Em outro texto, tomando como base os estudos de Hamilton (1992), analisávamos que

em meados do século XIX nos EUA, os processos de escolarização se relacionavam a uma forma de ensino de classe conhecida como 'recitação'. Na 'recitação' de classe 'simultânea' os alunos eram agrupados dentro de estruturas hierárquicas da escola 'seriada' ou 'unificada'. Podemos afirmar, a partir dos estudos de Hamilton, que a origem das classes seriadas está na base da escola de massa (FERNANDES, p. 883-884, 2010).

Tal análise nos possibilita a compreensão, a partir de uma perspectiva histórica, que a escola tal qual a conhecemos hoje, ainda guarda princípios que se chocam do ponto de vista epistemológico com aqueles preconizados pelas propostas de organização em ciclos, tais como a crença em uma verdade única e absoluta, e não em verdades provisórias; a defesa de uma ciência positiva e não em ciências múltiplas e de diferentes conhecimentos em disputa por legitimidade; a explicação de uma linearidade levando a um progresso diferentemente da ideia de circularidade construída a partir da complexidade das relações e dos cotidianos. As bases da escola de massa - cuja ideia foi tão bem expressa por Roger Waters na ópera rock de Pink Floyd - estão postas e permeiam as práticas curriculares e de avaliação dos docentes, como as práticas avaliativas que selecionam e excluem, promovendo classificações nas escolas e nas salas de aula, como as divisões em turmas fortes e fracas; as atividades diversificadas que separam e segregam os grupos nos interiores das salas de aula; os programas elaborados a partir de currículos enciclopedistas que norteiam os planejamentos diários dos docentes e que, por meio deles, as crianças e jovens são avaliados, numa progressão linear de exposição a conteúdos que, na expectativa da maior parte dos docentes, devem ser aprendidos ao mesmo tempo e da mesma forma, a fim de se certificar da aprovação ou não dos estudantes.

Graciliano Ramos (1975) quando descreve sua chegada à escola, nos dá pistas de como a conformação à homogeneidade e o apagamento das diferenças é percebido/aprendido pelas crianças desde os anos iniciais de sua escolarização:

Conduziram-me à Rua da Palha, mas só mais tarde notei que me achava lá, numa sala pequena. Avizinharam-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. Fileiras de alunos perdiam-se num aglomerado confuso. As minhas mãos frias não acertavam com os objetos guardados na caixa; os olhos vagueavam turvos, buscando uma saliência na massa indistinta; a voz da mulher gorda sussurrava docemente. (...) Não me seria possível esperar, berrar daquele jeito, exhibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. (p. 114)

## **A trajetória dos ciclos na escola brasileira**

Os Ciclos Básicos de Alfabetização se constituíram numa medida de natureza político-pedagógica na década de 80, com o objetivo de reorganizar gradativamente a escola pública de 1º grau de então, tendo como marca principal alterar o sistema de seriação nas duas séries iniciais, transformadas em um ciclo de dois anos. Portanto, o aluno não poderia ser reprovado no primeiro ano de sua escolarização. Guardadas as devidas diferenças, podemos citar as experiências pioneiras de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná nessa década.

As justificativas para a implantação dos Ciclos eram semelhantes: o processo ensino-aprendizagem deveria ser contínuo e sem retrocessos e desenvolver-se através de metodologia que contemplasse essas premissas. Nesse sentido, a concepção de avaliação da aprendizagem que passou a ser considerada nas propostas pedagógicas e projetos político-pedagógicos das redes de ensino, era a de uma avaliação formativa, contínua, que considerasse os processos de aprendizagem dos estudantes em suas particularidades e que concorresse para que as aprendizagens se realizassem. Entretanto, tal concepção popularizou-se nos textos das políticas, mas diversas pesquisas apontaram que, nas práticas cotidianas, ainda permanecia a ideia de uma avaliação de produto, ao final de processo, com a finalidade de classificar e selecionar (FERNANDES, 2005; AROSA, 2008; BORRET, 2007).

Com a chegada dos anos 90, o que surgiu como uma proposta para o problema da repetência nas séries iniciais nas redes públicas de ensino amplia-se para as demais séries do Ensino Fundamental, principalmente para a rede pública de ensino, e passa a ter destaque como proposta de ensino e de aprendizagem em redes públicas municipais de projeção nacional como Belo Horizonte (Escola Plural), São Paulo, Porto Alegre (Escola Cidadã). Vale ressaltar, no entanto, que no Brasil, as experiências de ciclos e não-retenção predominam nas escolas públicas voltadas para a escolarização das classes populares, diferentemente das experiências estrangeiras. As escolas voltadas para a elite sócio-econômica brasileira mais conservadora não introduziram essas experiências.

As propostas mais contemporâneas têm como uma de suas justificativas a inclusão do aluno na escola e, em última instância, a inclusão do aluno na sociedade.

O fortalecimento dessas propostas está imbricado com a LDB 9394/96, que prevê a organização em ciclos e, em cujo texto, predomina o caráter de *promoção* em

contraposição ao de *aprovação*, tão presente no texto da LDB 5692/71. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental sugerem tal organização, além de uma avaliação contínua do processo de aprendizagem, onde prevaleçam os aspectos qualitativos aos quantitativos, assim como a LDB. A implantação do ensino fundamental de nove anos, já nos anos 2000, pela totalidade das redes de ensino públicas e particulares, vem junto com uma recomendação do MEC de que os dois primeiros anos desse nível de ensino formem um Ciclo de Alfabetização.

### **Os desafios**

Parte-se da tese de que a escola contemporânea, tal qual está organizada, é um espaço de tensões e conflitos, pois abriga lógicas distintas no que tange à gestão, ao funcionamento, suas práticas e concepções (FERNANDES, 2009). Entende-se por lógica, “uma forma de organizar o pensamento que irá guiar ações e formas de ver as coisas e o mundo que nos cerca. Nesse sentido, a lógica escolar é aquela que guia e organiza as ações, as estratégias, as decisões relacionadas ao fazer pedagógico” (FERNANDES, 2010). Considera-se, portanto, que a lógica escolar está estritamente implicada com a cultura institucional (Gómez, 1993) em seus aspectos macro e micro, com as políticas que interferem na cultura escolar, ou seja, seus ritos, rotinas, papéis e normas escolares, bem como a cultura organizacional (Nóvoa, 1995) que agrega elementos externos e internos à escola, sendo estes visíveis ou invisíveis, e por fim, a cultura vivida na escola e nas salas de aula (Sacristán, 1996; 2001), entendida como as práticas cotidianas, corriqueiras marcadas pelos saberes docentes, pelas crenças, valores, memórias, tradições.

Dessa forma, alguns/muitos desafios se colocam para a instituição escola e seus atores. Os tempos são de convivência entre o antigo e o novo. Os tempos são de mudanças. Algumas paradigmáticas, como as já apresentadas nesse texto, no que tange às concepções de ciência, verdade, conhecimento, cuja provisoriedade desses, é fruto de construção histórico-social, onde não mais caberiam, portanto, as noções de neutralidade e objetividade - tão almejadas pela escola – lugar de transmissão do conhecimento verdadeiro e não do conhecimento em construção, provisório. Pode-se somar à essa reflexão, as mudanças de ordem epistemológica, se pensarmos na construção de identidade histórica dessa escola de massa, seriada ou de recitação. Mudanças essas que afetam diretamente: (i) as concepções de professor e de aluno e as

relações entre os sujeitos da escola, já construídas e em construção; (ii) a passagem de um currículo ilustrado e enciclopedista, centrado nos programas e de ideal iluminista para um currículo praticado, com ênfase nas aprendizagens dos sujeitos, nas práticas reais e possíveis de processos de construções de significados marcados pelas diferenças individuais e coletivas; (iii) a gestão dos tempos e espaços, no sentido de que os tempos escolares para serem ressignificados, deixariam de ser concebidos como monocrônicos e lineares, concepção na qual o próprio tempo tornava-se e torna-se uma variável independente dos processos de aprendizagem. Ou seja, os planejamentos das aulas e atividades eram/são elaborados e concretizados mantendo coerência com o tempo estabelecido pelos bimestres ou trimestres, presentes na programação curricular e não com o tempo das aprendizagens. Algumas frases são um indício de tal elemento visível da cultura escolar: *Eu já dei a matéria. Já cumpri meu planejamento*. Da mesma forma, a gestão do espaço oscila entre uma noção linear e multivariada, uma ideia de que se aprende em um só lugar e em um só tempo e outra em que se aprende em espaços variados e tempos múltiplos. O uso do conectivo *e* - e não do conectivo *ou* - indicia a tensão existente na escola contemporânea.

E daí segue o tempo dos testes, das provas, dos exames.

As mudanças no que tange à avaliação ainda são mais tensionadas. A avaliação é tradicionalmente compreendida como medida e com finalidades de certificação para aprovar ou reprovar os estudantes ao longo dos anos de escolaridade. Qualquer outra finalidade tem sido motivo de estranhamento, mesmo por parte daqueles que trabalham com a educação escolar. Os estudos e teorias recentes, e não mais tão recentes assim, sobre a avaliação educacional, têm apontado para uma avaliação cuja finalidade é formativa (PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; FERNANDES, 2007, 2012a); formativa alternativa (FERNANDES, 2009); Investigativa (ESTEBAN, 1999, 2003, 2010); Mediadora (HOFFMAN, 1998); Amorosa (LUCKESI, 2000); Emancipatória (AFONSO, 2000; VASCONCELLOS, 1998; PARO, 2001). A ideia de avaliação como medida se adéqua e se coaduna com a perspectiva da escola de massa. Na homogeneização não é princípio a diferença de ritmos, de tempos de aprendizagem e de formas variadas de aprender, pressupostos de uma avaliação formativa, que tem por finalidade orientar as trajetórias de aprendizagem de cada estudante. Tampouco é princípio a perspectiva de que, por meio das práticas avaliativas, os sujeitos possam compreender seus processos e percursos, de forma que se tornem emancipados e autônomos ao longo desse tempo de aprender que se confunde com o tempo de avaliar,



diferentemente do tempo dos testes, dos exames. Mas em tempos de mudanças, é na avaliação escolar que as tensões mais se encarnam. Elemento curricular que comunica a qualidade da educação que está sendo oferecida, a avaliação fica revestida de um poder que lhe foi delegado pela perspectiva histórica de uma escola, cujas relações de poder e de disciplina passavam por ela. A base das metodologias, das relações, do que será ensinado, do conhecimento se deu a partir da perspectiva seletiva da avaliação, posto que essa era a perspectiva da escola de massa ou seriada. À avaliação escolar é imputada a tarefa de legitimar os processos de exclusão e tal legitimação finda por ser naturalizada. Qualquer experiência que proponha diferente, em especial, abolir a reprovação, sofre resistência por parte não só da sociedade em geral, como dos professores, especificamente. As pesquisas já citadas nesse texto e tantas outras têm mostrado isso.

Em tempos de debates e políticas que privilegiam a performatividade, cujas propostas levam em conta a perspectiva da premiação e estabelecem *rankiamentos*, a ideia de que avaliação é boa para comparar processos e aprendizagens toma força e nos aponta que ainda estamos operando/pensando com a lógica pautada no paradigma da homogeneidade e não nas diferenças. Quando há a necessidade de comparação, é porque há a necessidade de se estabelecer um modelo/padrão, ao qual, todos devem se aproximar. O que é diferente de se estabelecer expectativas ou objetivos, que não precisam ser necessariamente padronizados da mesma forma para todos os sujeitos.

A escola contemporânea é ao mesmo tempo transgressora e conservadora. As experiências de organização em ciclos, exemplificadas aqui nos modelos da Escola Plural e da Escola Cidadã, deixaram marcas na cultura escolar, em seus rituais, rotinas, na ideia de escola como lócus da formação docente, nos conhecimentos circulantes no espaço escolar. Tais marcas estão, por hora, esvanecidas por uma ordem de pensamento que tem reforçado os princípios daquela escola de massa. Entretanto, sabemos que nunca um tempo será a cópia fiel do outro; sabemos que o conhecimento produzido hoje para e pela escola é uma produção sócio-histórica apenas desse tempo. O que virá não sabemos. Curvaremos a vara novamente? A escola hoje é e sempre foi território de disputa política. A política está na essência da educação. Não a política partidária, mas a política que nos torna sujeitos. A educação compreendida como prática social, e em especial, a educação escolar é hoje espaço de tensão por abrigar lógicas distintas; espaço de conflitos pelos embates epistemológicos existentes em seu cotidiano, mesmo que invisíveis; espaço de inquietude, onde o velho é abalado pelo novo, que por essência é

irriquieta, destemido, ousado. Termina o texto ressaltando que o conflito, a tensão, a inquietude, a ousadia devem ser entendidos como saudáveis e imprescindíveis aos processos humanos e educativos.

## Referências

AFONSO, A. J. Avaliação Educacional: regulação e emancipação. São Paulo, Ed. Cortez, 2000.

AROSA, Deize V. *A construção do discurso oficial sobre avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, 2008, 140 p.

BARRETTO, E.S.S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo, USP, v.15, n.42, p.105-142, 2001.

BORRET, Jovino de V. *Concepção de avaliação da SME/RJ e pensamento dos professores de matemática: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, 2007, 165 p.

CALZAVARA, Maria Teresa S. *As práticas avaliativas e os registros de resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, 2010, 142p.

COSTA, Maria Helena S. P. *As múltiplas faces da Avaliação da Aprendizagem: um estudo de caso em uma escola de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, 2010, 183 p.

COUTINHO, FERNANDA CARIELLO G., *A Formação Profissional e Continuada de Professores da Rede Municipal de Niterói – Reflexões acerca da primeira década do século XXI*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, 2011, 124p.

ENGUITA, M F. *A Face Oculta da Escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, M. T. *Avaliação no cotidiano escolar*. In: ESTEBAN, M. T. (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1999.

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

\_\_\_\_\_. (org.) *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo, Ed. Cortez, 2003.

ESTEBAN, M.T. e AFONSO, A. J. (org.) *Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo, ed. Cortez, 2010.

FERNANDES, Claudia de O. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

\_\_\_\_\_. A escolaridade em ciclos: A escola sob uma nova lógica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005, p.57-82.

\_\_\_\_\_. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: KRUG, A. (org.) *Ciclos em Revista – A construção de uma outra escola possível*. Rio de Janeiro, Ed. WAK, 2007.

\_\_\_\_\_. Escola em ciclos: o papel da avaliação. In: CRUZ, G. B. *Ciclos em Debate*. Niterói, Ed. Intertexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro, Ed. WAK, 2009.

\_\_\_\_\_. A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, set./dez. 2010, p.881-894.

\_\_\_\_\_. Uma análise dos instrumentos que conformam as políticas de avaliação implementadas pelas redes municipais de ensino fundamental do Estado do Rio de Janeiro que adotam a organização por ciclos – período 2009-2010. Relatório de Pesquisa. CNPq, 2012.

\_\_\_\_\_. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: SILVA, Janssen F.; HOFFMAN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa. (orgs.) *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 9ª edição. Porto alegre, Ed, mediação, 2012 a.

FERNANDES, Claudia de O., NAZARETH, Henrique Dias Gomes. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. *Impulso*, Piracicaba • 21(51), 63-71, jan.-jun. 2011 • ISSN Impresso: 0103-7676 • ISSN Eletrônico: 2236-9767. Acesso em 19/04/2012.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para Aprender – Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo, Ed. UNESP, 2009.

GÓMEZ, A. P. La Cultura Escolar em la Sociedad Posmoderna. In: *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona. 225, p.80-85, nov.1993.

HADJI, C.. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre, ArtMed, 2001.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. Porto Alegre, *Teoria e Educação*, n.6, 1992, pp.33-52.

HOFFMAN, J. *Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, Ed. Mediação, 23ª ed., 1998.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo, Ed. Cortez, 2000, 10ª ed.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *RBEP*, Brasília, v.79, n.192, p.16-29, maio/ago. 1998.

\_\_\_\_\_. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio. In: Franco, C. (org.) *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre, ArtMed, 2001.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (coord.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995, p. 13-43.

OLIVEIRA, Inês B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo, ed. Xamã, 2001.

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

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 10ª edição. Rio de Janeiro, Record, 1975.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A Educação que ainda é possível*. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. *Escolarização e Cultura: A Dupla Determinação*. In: HERON, L. da. et alii (orgs.) *Novos Mapas Culturais/ Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre, Ed. Sulina, pp.34-57, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação*. São Paulo, ed. Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, V.5).

---

<sup>1</sup> Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. Coordenadora do GEPAC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo) certificado pelo CNPq.