

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA LUZIA SOUSA SANTOS SOARES

CICLOS DE APRENDIZAGEM EM SÃO LUÍS: Implicações nas Práticas
Avaliativas.

São Luís
2012

FERNANDA LUZIA SOUSA SANTOS SOARES

**CICLOS DE APRENDIZAGEM EM SÃO LUÍS: Implicações nas Práticas
Avaliativas.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo

São Luís
2012

Soares, Fernanda Luzia Sousa Santos.

Ciclos de aprendizagem em São Luís: implicações nas práticas avaliativas/
Fernanda Luzia Sousa Santos Soares. —São Luís, 2012.
154 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Alice Melo.

Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Maranhão,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

1. Ciclos de aprendizagem2. Avaliação3. Avaliação formativa I. Título

CDU 371.26(812.1)

FERNANDA LUZIA SOUSA SANTOS SOARES

**CICLOS DE APRENDIZAGEM EM SÃO LUÍS: Implicações nas Práticas
Avaliativas.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Maria Alice Melo (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.^a Dr.^a Veraluce da Silva Lima
Departamento de Letras
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

A fé viva não é patrimônio transferível. É conquista pessoal. A felicidade legítima não é mercadoria que se empresta. É realização íntima. A graça do Céu não desce a esmo. Tem que ser merecida. A melhor caridade não é a que se faz por substitutos. Cabe-nos executá-la por nós mesmos. A fortaleza moral não é produto de rogos alheios. Provém do nosso esforço na resistência para o bem. A esperança fiel não se nos fixa no coração através de simples contágio. É fruto de compreensão mais alta. O verdadeiro amor não nasce das sombras desejo. É fonte cristalina e inexaurível do espírito eterno. O conhecimento real não é construção de alguns dias. É obra do tempo. O paraíso jamais será adquirido pela sagacidade da compra. É atingível pela nossa boa vontade em fugir ao purgatório ou ao inferno da própria consciência. A proteção da Esfera Superior é inegável para todos nós que ainda nos movimentamos na sombra. Ai de nós, todavia, se não procurarmos as bênçãos da luz!...

Chico Xavier (André Luiz)

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, Pai Maior e Possibilitador de todas as coisas, Porto Seguro em todos os momentos, Fonte de vida e misericórdia.

À minha Mãe amada, Maria Auxiliadora, que na sua simplicidade e sabedoria sempre me incentivou/incentiva a prosseguir nos estudos.

Ao meu Pai, Walterlino, que através das cobranças constantes muito me encorajou a seguir a caminhada por dias melhores.

Aos meus queridos irmãos Edson, Herbert, Flávia, Neidia e Waldirene certeza de apoio e união.

Aos meus amados sobrinhos que sempre me proporcionaram momentos de contentamento e felicidade: Débora, Erickson, Fernanda, Geísa e Raíssa.

À professora Maria Alice Melo pela atenção, paciência, orientação competente e atenta que permitiu meu trilhar de forma segura e autônoma. Assim como, pela compreensão e auxílio em momentos difíceis do processo de construção deste trabalho.

À professora Lélia Cristina Silveira de Moraes pela atenção e contribuições constantes.

Ao meu esposo amantíssimo, Carlos Eduardo, companheiro incontestado para todos os momentos e todas as ocasiões que muito me incentivou e contribuiu para a conclusão deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão pelas contribuições teórico-metodológicas.

Aos meus companheiros da turma 11 do Curso de Mestrado queridos e sempre carinhosos.

A todos os profissionais da escola pesquisada, sem os quais este estudo não seria possível.

RESUMO

A avaliação e, mais precisamente a avaliação da aprendizagem dos alunos tem-se configurado como uma temática de grande relevância para estudos e pesquisas educacionais. Esta temática associada às organizações em ciclos no Brasil geram polêmicas e discussões no espaço escolar e fora dele. O presente estudo teve como objetivo investigar as implicações na avaliação da aprendizagem advindas da introdução dos ciclos de aprendizagem no município de São Luís, a partir de pesquisa de abordagem qualitativa, delineada como estudo de caso. Os procedimentos utilizados para seu delineamento foram: a análise documental e a entrevista semiestruturada, além do estudo de documentos produzidos no espaço escolar pelos professores. O aporte teórico utilizado para compreensão dos ciclos contou com a contribuição de Mainardes (2005, 2007, 2009); Barreto e Mitrulís (1999, 2001); Knoblauch (2004); Barreto e Sousa (2004) e para compreensão da avaliação na perspectiva formativa utilizamos a contribuição de Perrenoud (1999, 2002, 2004); Hadji (1994); Luckesi (2010), entre outras contribuições. Conclui-se, a partir do estudo, que os professores têm adotado práticas mais democráticas de avaliação que não se destinam à classificação ou sentenciamento dos alunos. Contudo, ainda não assimilaram os pressupostos de uma avaliação de abordagem formativa com vistas à retroalimentação do trabalho do professor. Concluímos também que tais ocorrências podem ser melhor equacionadas quando associadas a programas permanentes de formação continuada de professores e suporte administrativo e pedagógico a seus trabalhos.

Palavras-chave: ciclos de aprendizagem, avaliação, avaliação formativa.

ABSTRACT

The evaluation and, more specifically, the assessment of student learning has been set up as a topic of great importance for research and educational studies. This theme associated with the organization of learning cycles in Brazil generated controversy and discussion within the school and outside it. The present study aimed to investigate the implications of the evaluation of learning arising from the introduction of the learning cycle in São Luís, from a qualitative approach, outlined as a case study. The procedures used for the research were: document analysis and semi-structured interview, and the study of documents produced by teachers at school. The theoretical approach follows the contributions of Mainardes (2005, 2007, 2009); Barreto and Mitrulis (1999, 2001); Knoblauch (2004); Barreto and Sousa (2004) and from the understanding of formative evaluation use from the perspective of Perrenoud (1999, 2002, 2004); Hadji (1994); Luckesi (2010), among other contributions. It is concluded from the study that teachers have adopted more democratic practices that evaluation is not intended to rank or sentence the students. However, they have not yet assimilated the assumptions of a formative assessment approach with a view to the feedback of teachers' work. We also conclude that such events can be best envisaged when associated with permanent programs of continuing education for teachers and administrative and pedagogical support to their jobs.

Keywords: cycles of learning, assessment, formative evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Funções da avaliação formativa.....	99
Figura 2. Concepção de avaliação formativa adotada	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Experiências pioneiras de políticas de não reprovação no Brasil	36
Quadro 2 – Profissionais da Educação da Rede municipal de Ensino	55
Quadro 3 - Estrutura do ensino fundamental em ciclos no município de São Luís ..	61
Quadro 4 - Aprovação escolar em São Luis (1º e 2º Ciclos/ 1º ao 5º ano).....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula na Educação Básica de São Luís (2002-2006).....	64
Tabela 2- Distorção idade/série na educação básica de São Luís (2002-2006).....	65
Tabela 3- Taxas de abandono na educação básica de São Luís (2001-2005).....	65
Tabela 4 – Taxas de reprovação na educação básica de São Luís (2001-2005).....	66
Tabela 5 – Aprovação escolar em São Luís (1º e 2º Ciclos/ 1º ao 5º ano).....	136

LISTA DE SIGLAS

CBA	CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO
CEB	CONCELHO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
LDBEN	LEI DE DIRETIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PSLTQLE	PROGRAMA SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCRIVENDO
RME	REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / BELO HORIZONTE
SEMED	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / SÃO LUÍS
SMED	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / PORTO ALEGRE
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA

Sumário

Introdução	13
1. Organização da escolaridade em Ciclos no Brasil	27
1.1 Ciclos no Brasil: antecedentes históricos.....	27
1.2 A política de ciclos nos anos 1990: algumas modalidades e experiências	38
1.2.1 Ciclos de formação.....	40
1.2.1.1 Escola cidadã: o projeto político educativo do município de Porto Alegre	41
1.2.1.2 Escola Plural: a proposta político-pedagógica de Belo Horizonte	44
1.2.2 Ciclos de aprendizagem	46
1.2.2.1 Contribuições de Phillipe Perrenoud para os ciclos de aprendizagem	48
2. Os ciclos de aprendizagem no município de São Luís.....	54
2.1 A realidade educacional ludovicense e o contexto de implantação dos ciclos.....	63
2.2 Os ciclos de aprendizagem: sujeitos e proposições	69
2.2.1 Os profissionais na escola em ciclos e seus papéis na nova organização	70
2.2.2 Proposições e diretrizes para as escolas em ciclos	71
2.3 Concepção de educação e de práticas escolares.....	72
2.4 Organização e diretrizes curriculares	73
2.4.1 Capacidades e Conteúdos	75
2.4.2 Planejamento da ação educativa	78
2.5 A avaliação nos ciclos de aprendizagem de São Luís	79
3. Avaliação da aprendizagem escolar: novas perspectivas	84
3.1. A avaliação na educação brasileira	84
3.2 Avaliação da aprendizagem na legislação vigente	89
3.3 Desafios da avaliação da aprendizagem escolar: encaminhando para avaliação formativa.....	93
4. A escola avaliando: revelando a realidade pesquisada.....	103
4.1 A escola como campo empírico: a Unidade de Educação Básica ‘André Luiz’	104
4.2 Perfil das participantes	107
4.3 Os ciclos na concepção dos professores.....	110
4.4 Contexto de implantação dos ciclos em São Luís	112
4.5 Avaliação nos ciclos de aprendizagem: novas práticas?	116
4.5.1 Concepção de avaliação	118
4.5.2 A avaliação da aprendizagem com a introdução dos ciclos: novos papeis?.....	119
4.5.3 A avaliação da aprendizagem em sua função formativa	124

Considerações finais.....	1344
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE.....	148
ANEXOS.....	154

Introdução

O interesse em pesquisar a avaliação da aprendizagem dos alunos no contexto da organização escolar em ciclos é resultante de estudos e discussões realizadas no espaço escolar, onde atuamos como professora dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Rede municipal de Educação de São Luís, e também da experiência vivida durante quatro anos (2006-2009), na Secretaria desta mesma Rede de ensino.

A inserção no ensino público municipal se deu no ano de 2002, quando ingressamos por meio de concurso público, para o trabalho com as séries iniciais. O trabalho com as crianças de escolas públicas difere em muito daquele desenvolvido com as crianças da rede privada, naquilo que diz respeito, entre outras questões, ao número de alunos para o trabalho nas salas de aula e ao conhecimento escolarizado acumulado pelos mesmos.

Como conduzir o trabalho com tantas crianças, com níveis de aprendizagem tão diversos, de modo a fazer com que todas progridam? Que mecanismos, metodologias, estratégias utilizar para acompanhar a todos? Estas e outras indagações foram surgindo no decorrer dos anos de trabalho.

No desenvolver das atribuições como professora, ocorreu o convite, no ano de 2006, para integrar um Grupo de Trabalho, que teria como função coordenar a implantação da nova organização da escolaridade em ciclos, em São Luís, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o então chamado Ciclo de Alfabetização¹. Tínhamos várias incumbências, como organizar formações, elaborar documentos de orientação para os profissionais da Rede municipal, além de participar da formulação da Proposta Curricular, no que se refere às diretrizes para o 1º Ciclo.

Foram anos de grande amadurecimento profissional, com possibilidades de aquisição de novos conhecimentos no convívio com profissionais diversos e mais experientes. Além disso, éramos impelidas à busca incessante pelo conhecimento, pela

¹ Em 2006 quando se iniciou a implantação da organização escolar em ciclos, somente as três primeiras séries foram agrupadas num ciclo que deveria voltar-se para garantir, neste espaço de tempo, da alfabetização de todos os alunos que a ele tivessem acesso. Devido a esta ênfase no processo de aquisição da língua escrita, o ciclo foi denominado Ciclo de Alfabetização. No ano de 2007 o Ciclo de Alfabetização passaria a ser chamado 1º Ciclo em decorrência da estruturação de todo o Ensino Fundamental em ciclos.

fundamentação teórica que nos possibilitasse desempenhar, de forma satisfatória e com responsabilidade, a função solicitada.

Este processo estava inserido no Programa ‘São Luís, te quero lendo e escrevendo - PSLTQLE’, implantado em 2002, pela Secretaria Municipal de Educação. Neste período, o município de São Luís desenvolveu ações que, segundo documentos oficiais, objetivavam combater o fracasso escolar vivenciado na Rede, como também, romper com a lógica da exclusão promovida pelas instituições de ensino, tendo como finalidade proporcionar um maior tempo de aprendizagem para as crianças, por meio de um processo que supõe continuidade, e não rupturas (SÃO LUÍS, 2008).

Dentre as ações desenvolvidas estavam: a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a inclusão de alunos com 06 anos de idade, e a implementação da organização escolar em ciclos de aprendizagem. Ambas as ações traziam em seu bojo alterações da dinâmica escolar, naquilo que diz respeito ao como encaminhar a prática pedagógica com as novas demandas trazidas por elas.

A ampliação do Ensino fundamental, realizada no ano 2006, atendia a uma determinação legal trazida pela Lei Federal nº 11.274, que tornava obrigatória a matrícula dos alunos a partir dos 06 anos de idade em todas as redes de Ensino Fundamental brasileiras até o ano de 2010.

A organização em ciclos de aprendizagem, no entanto, foi uma opção da Secretaria Municipal de Educação de São Luís – SEMED que iniciou sua implantação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, constituindo o Primeiro Ciclo e, assim justificou sua adoção:

O 1º Ciclo representa um passo significativo na sensibilização dos profissionais da rede quanto às mudanças na prática pedagógica tais como: ampliação do tempo de aprendizagem, organização de grupos de apoio didático para atender as necessidades individuais dos alunos e a prática do registro como um dos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos. (São Luís, 2009, p.11)

Como afirma Sousa (2000), organizar o Ensino Fundamental em ciclos é uma *tendência irreversível nos anos noventa*, isto porque, esta tendência vem ganhando, cada vez mais, a adesão de gestores das redes públicas educacionais sob a defesa de possibilitar a construção de uma escola de qualidade e incluída, isto é, apta a atender a todos os alunos, independentemente das diferenças de aprendizagem que configuram a diversidade de experiências vivenciadas por eles.

No Brasil, a organização da escolaridade em ciclos tem sido considerada uma política adequada por ser uma importante medida para reduzir ou “eliminar a reprovação e evasão; melhorar a qualidade de ensino; para a construção de novas perspectivas de currículo, avaliação e organização da escola; além de se constituir em política inclusiva, pois faz com que muitos alunos que seriam excluídos possam permanecer na escola” (MAINARDES in SÃO LUÍS, 2009, p. 26-27).

Nesta pesquisa, os ciclos são entendidos de acordo com aqueles postulados por Barreto e Sousa (2004) “como a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudos previstos, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade” (p. 33). Em São Luís, optou-se pelos ciclos de aprendizagem seguindo os princípios defendidos por Perrenoud (2004).

[...] da definição dos ciclos de aprendizagem, sustentarei uma ruptura radical com as etapas anuais que levem à perda de sentido da própria noção de reprovação. Combatarei a ideia de que os ciclos de aprendizagem são feitos para favorecer uma escolaridade em várias velocidades. Sustentarei, para tanto, que, em um ciclo de aprendizagem, todos os alunos têm o mesmo número de anos para atingir os objetivos de final de ciclo. Apostarei aqui em uma diferenciação que não incida sobre o tempo de formação, mas sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que leva a uma diversificação dos percursos de formação. (Perrenoud, 2004, p. 13)

A SEMED fundamentou-se, basicamente, nas obras de Perrenoud para elaborar sua proposta de organização curricular em ciclos, uma vez que este autor tem sido a principal referência para os ciclos de aprendizagem no Brasil, a partir de obras como “*Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*” e “*Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*”, estabelecendo, para tanto, adaptações para sua implantação no contexto local, mediante a análise do seu contexto educacional.

Algumas diretrizes foram estabelecidas para o encaminhamento da proposta e, dentre elas, definiu-se que o Ensino Fundamental seria organizado em quatro ciclos e que haveria, na passagem de um ciclo para outro, a possibilidade de retenção ou reprovação dos alunos.

Um dos princípios centrais das organizações em ciclos se refere ao alargamento dos tempos de aprendizagem, eliminando a reprovação anual, o que demanda o estabelecimento de ações educativas que considerem intervenções pontuais e individuais para garantir a aprendizagem dos alunos no tempo previsto em cada ciclo.

Os alunos devem alcançar um determinado ‘nível ou patamar’ de conhecimentos dentro de um ciclo, para galgar a continuidade no processo. No entanto, o não-alcance destes conhecimentos, não implica a retenção do aluno no ano/etapa em que está, mas, pode significar que este terá um acompanhamento diferenciado, para garantir a aprendizagem que não foi efetivada dentro do ano letivo.

Para que este processo seja contínuo e se dê sem interrupções, a aprendizagem deve ser vista como eixo central do projeto pedagógico dentro da organização em ciclos, exigindo uma nova atuação profissional “capaz de mobilizar uma diversidade de estratégias de ensino apropriadas às particularidades dos níveis de conhecimentos em que se encontram os alunos e adaptar aos diferentes ritmos que se instauram no processo de aquisição de novos conhecimentos” (RIBAS, 2002, p. 45).

As novas exigências trazidas pelos ciclos impõem a reestruturação de toda prática escolar, porém, é naquilo que concerne às práticas avaliativas que os profissionais apontam como uma das principais dificuldades que encontram na implementação da proposta.

A orientação dada pela SEMED é que as práticas avaliativas cristalizadas no sistema escolar constituídas de testes, pontos, notas, acertos e erros, aprovação e reprovação sejam repensadas, tendo em vista a construção de uma abordagem mais formativa (SÃO LUÍS, 2008).

O repensar da avaliação no contexto de ciclos se justifica pelo fato desta, historicamente, ter sido apontada como expressivo instrumento de seletividade dos alunos, assentada na avaliação tradicional² de caráter classificatório e punitivo. Souza (1999) afirma que, num processo de ciclos ou progressão continuada, a função classificatória da avaliação perde seu sentido. Entretanto, a avaliação não deve ser eliminada. Ao contrário, propõe o resgate da avaliação numa acepção mais diagnóstica, a fim de proporcionar mais e melhor aprendizado para os alunos. Sendo assim, o fim da reprovação não quer representar o fim das práticas avaliativas, mas a construção de outras práticas.

² Entendemos avaliação tradicional como aquela pautada na certificação dos alunos de cunho classificatório e burocrático e *princípios de segmentação e parcelarização do conhecimento* (Hoffmann, 1996).

Durante a implantação dos ciclos, quando das visitas às escolas, representando a equipe de implementação da proposta (GT dos 1º e 2º ciclos) ou em encontros de formação continuada, frequentemente ouvíamos relatos de vários professores sobre o surgimento de certo desinteresse e até agravamento da indisciplina por parte dos alunos. Segundo os professores, a implantação dos ciclos levou os alunos a acreditarem não ser mais necessário estudar, pois *‘não existia mais a avaliação’*, *‘não havia mais reprovação’*. Como consequência, os alunos procrastinavam até mesmo as tarefas escolares corriqueiras, inseridas na rotina escolar, e não investiam mais nos estudos.

Para estes profissionais há, portanto, uma perda de controle ou de poder sobre a aprendizagem dos alunos (SOUZA, 1999). Tal controle e/ou poder configura (va) uma prática comum no sistema seriado, no qual há uma espécie de negociação, em que a nota atribuída em testes ou provas assegura a execução de tarefas, empenhos nos estudos, participação nas aulas e obediência às regras disciplinares pelos alunos.

Para Perrenoud, “a nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer ‘se continuar assim até o final do ano’” (1999, p. 12). Desta forma, a aplicação das provas ou testes e seus resultados, expressos em notas, alertavam contra um possível fracasso, por fornecer um indicador com caráter controlador e punitivo que poderia levar a uma reprovação. Desaparecendo este *indicador – a nota*, ambas as personagens desta relação, professor e aluno, sentem-se alijados. O primeiro, do controle que possuía sobre os alunos e, este último (o aluno), da ‘bússola’ indicadora do caminho a seguir, seja caminho de conforto trazido por boas notas, seja do alerta para buscá-las.

Havia um sentido cristalizado, sedimentado na organização seriada de que devíamos *‘estudar para passar de ano’*, daí a grande relevância assumida pelo produto final, pelo resultado. A busca agora é por um novo sentido das práticas avaliativas que considere não só o resultado, mas todo o processo de construção do conhecimento. Aquele velho sentido deve ceder lugar ao *‘devemos estudar para aprender’* e seu estabelecimento não se dá num piscar de olhos, não ocorre sem resistências.

São diversas as possibilidades de substituição do modelo de avaliação tradicional na organização escolar em ciclos de aprendizagem. Em São Luís, temos a substituição de instrumentos mais formais, como a prova, com a certificação através de notas, por

instrumentos que considerem mais a participação dos alunos e que expressem seus desempenhos através de conceitos, por exemplo.

Na organização em ciclos do ensino municipal de São Luís, foram estabelecidas expectativas de aprendizagem para cada ano escolar, com indicadores de referência que visam orientar o trabalho pedagógico dos professores (SÃO LUÍS, 2009). De acordo com estas expectativas, expressas por meio de capacidades³, os professores devem organizar seu planejamento e registros individuais, de modo a estabelecer um mecanismo de acompanhamento do percurso de aprendizagem dos alunos e, ao final de cada ano, definir o modo de progressão destes alunos, isto é, o modo como passarão de uma etapa para outra ou de um ciclo para outro.

Segundo o indicado no Caderno do 1º Ciclo é exatamente o alcance ou desenvolvimento das capacidades que determinará a progressão ou retenção/reprovação dos alunos. Neste documento, as capacidades são vistas como “expectativas de aprendizagem, possíveis de serem desenvolvidas pela maioria dos alunos” (SÃO LUÍS, 2009, p.23).

Diante das considerações descritas aqui, de algumas informações colhidas em momentos de formações de professores feitas com relação à implantação da organização escolar em ciclos de aprendizagem e das repercussões advindas delas, sobretudo no que concerne ao processo avaliativo, podemos perceber que os professores são colocados à prova, justamente por se tratar do estabelecimento de uma organização diferenciada daquela que os formou e com a qual trabalharam (ou trabalham em outras Redes de ensino) há muito tempo. Abrir mão da vivência desta lógica para a construção de outra, demanda que os professores construam novas concepções, novas práticas, novas competências.

Mudanças na forma de atuar, nos procedimentos avaliativos, no trabalho com os outros professores e demais sujeitos do processo educativo solicitam uma atuação diferenciada dos professores para condução neste novo modelo de organização do ensino.

Tendo em vista que a SEMED em São Luís, na implantação da organização do tempo escolar em Ciclos de Aprendizagem, alicerçou suas bases sobre uma nova perspectiva do processo avaliativo e o definiu como democrático, estabelecendo que:

³ As capacidades, como expectativas de aprendizagem serão explicitadas detalhadamente no capítulo II.

[...] o processo de avaliação dos alunos esteja marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética e inclusora, haja vista a grande parcela de alunos que vivem a exclusão social (SÃO LUÍS, 2008, p 66).

Compreender como os professores vêm conduzindo este processo pode trazer contribuições significativas para a reflexão sobre a proposta de ciclos e seus encaminhamentos, bem como para o desenvolvimento de projetos formativos que considerem as práticas dos professores produzidas no cotidiano escolar.

Tomando a escola como espaço privilegiado para a reflexão desta pesquisa, retomamos os pressupostos que a orientam: 1) a implantação dos ciclos de aprendizagem implicou mudanças na organização escolar; 2) as práticas avaliativas implementadas pela organização seriada não coadunam com o preconizado pela organização em ciclos; 3) novas práticas avaliativas devem ser implementadas na tentativa de atender às indicações oficiais e, com vistas a garantir uma educação mais inclusiva e menos (ou não) seletiva; 4) a escola é espaço de análise e reflexão da prática docente.

A pergunta central que orienta este estudo pode ser assim formulada: *Quais as implicações nas práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos decorrentes da implantação da organização escolar em ciclos de aprendizagem nas escolas municipais de São Luís?*

Segundo Perrenoud (1999), mudar a avaliação significa mudar a escola. Esta afirmação exprime bem a complexa tarefa que é o estudo da avaliação da aprendizagem e, mais precisamente, das práticas de avaliação da aprendizagem num contexto das organizações escolares em ciclos, justamente por se tratar de duas temáticas geradoras de grandes questionamentos e polêmicas no campo educacional.

A implantação dos ciclos no campo de políticas educacionais gera dúvidas e incertezas, mas, é também mobilizadora de novas posturas e de outras condutas a partir das reflexões feitas pelos professores na sua prática cotidiana. A lógica que os conformava dentro do sistema seriado cede lugar para a construção de outra lógica, e esta construção demanda que os professores estabeleçam novas práticas que lhes permitam atuar nesta nova lógica.

Deste modo, respeitando a complexidade do tema, optamos pelo desenvolvimento desta pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa, com base no proposto por Bogdan

e Biklen, quando afirmam que “a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos pelo pesquisador no contato direto com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (1994, p. 54-55).

Ainda, segundo os autores citados, a pesquisa qualitativa teve sua origem nos estudos dos movimentos sociais, no entanto, sua aplicabilidade em pesquisas educacionais é relativamente recente, datando dos anos finais da década de 1960 (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa em educação não se dá de modo isolado da realidade; contrariamente, há necessidade de aproximá-la do cotidiano. O contexto educacional está situado em um contexto social, inserido em uma realidade histórica e dinâmica. O grande desafio da pesquisa educacional é, portanto, tentar captar a realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo (LUDKE & ANDRÉ, 2007).

Bogdan e Biklen (1994) discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configuram uma pesquisa qualitativa em educação:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador é o seu principal instrumento, procurando presenciar o maior número de situações no dia-a-dia escolar;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos, apresentados em forma de palavras ou imagens e não de números;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção do pesquisador;
5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir das inspeções dos dados (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 47-50).

O delineamento da pesquisa se dará como estudo de caso. A opção pelo estudo de caso para o desenvolvimento da investigação se deve ao fato deste possibilitar proximidade com o ambiente a ser estudado, permitindo conhecer e retratar uma dada realidade, além de possibilitar o uso de variadas fontes de informação. Segundo Lüdke e André, o estudo de caso,

[...] visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma concreta e profunda, usa uma variedade de fontes de informação, revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, utiliza uma linguagem e uma forma mais

acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LUDKE & ANDRÉ, 2007, p.18).

Pretende-se, portanto, através desta pesquisa, responder aos seguintes questionamentos:

Que concepção de avaliação tem os professores inseridos num contexto de ciclos?

Qual o papel atribuído pelos professores à avaliação na organização escolar em ciclos?

As práticas avaliativas apoiadas na dimensão aprovação-reprovação (próprias das organizações seriadas), materializadas nas notas obtidas por meio de provas/testes foram superadas pelos professores?

Como os professores têm utilizado os resultados obtidos com a avaliação dos alunos, de modo a evidenciar a relação desta com os contextos de aprendizagem?

São, portanto, objetivos desta pesquisa:

Objetivo geral

- Investigar as implicações na avaliação da aprendizagem advindas da introdução da organização escolar em ciclos de aprendizagem, nas escolas municipais de São Luís.

Objetivos específicos

- Analisar a concepção de avaliação dos professores inseridos num contexto de ciclos;
- Discutir o papel atribuído pelos professores à avaliação na organização escolar em ciclos;
- Evidenciar possíveis mudanças nas práticas avaliativas decorrentes da implantação dos ciclos de aprendizagem;
- Analisar de que maneira a avaliação tem retroalimentado o processo de ensino/aprendizagem nas escolas organizadas em ciclos.

Conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, ou seja, fazem uso de uma série de

procedimentos e instrumentos para coletas de dados. Para este trabalho, tínhamos o intuito de utilizar a observação, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos.

Uma vez que, de acordo com os autores citados, a observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas. Atribuem, ainda, as seguintes vantagens a sua utilização:

a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; b) permite 'checar', na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para 'causar boa impressão'; c) permite identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e d) permite o registro do acontecimento em seu contexto temporal-espacial (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p.164).

Pretendia-se observar, na dinâmica da sala de aula, o trabalho do professor e suas práticas de avaliação no cotidiano daquele espaço, de modo a captar aspectos não revelados por outros instrumentos, assim como, corroborar ou refutar aqueles já identificados.

Entretanto, o atraso no início do período letivo nas escolas municipais, em aproximadamente um semestre, ocasionado por uma greve dos profissionais da educação somado ao adiamento do início do período letivo pela gestão pública municipal, que resolveu iniciar reformas nas escolas de toda Rede, este procedimento teve que ser excluído de nossa proposta, pois o tempo destinado para a realização da pesquisa inviabilizava tal execução no período em que as aulas nas escolas foram retomadas. Os demais procedimentos, no entanto, foram aplicados conforme havíamos nos proposto a operacionalizarmos-los.

A entrevista foi utilizada por representar um importante instrumento de coleta de dados pelo caráter de interação que a permeia. Na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, pois “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LUDKE & ANDRÉ, 2007, p.33).

A opção pela entrevista semiestruturada se deu por esta garantir um grau de liberdade para o entrevistado apresentar seus pontos de vista de maneira mais espontânea, possibilitando a emergência de conteúdos e informações mais profundas e relevantes à pesquisa, bem como de outras questões não pensadas inicialmente pelo pesquisador.

Além disso, “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 135).

A análise de documentos também se configurou como outra fonte de dados a ser utilizada em combinação com a já citada, de modo a possibilitar a checagem ou a complementação dos dados fornecidos pelas outras técnicas.

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reuniões livros de frequência, relatórios, etc. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p.169).

Os documentos eleitos como relevantes para evidenciação deste processo de checagem e complementação foram: a proposta curricular do município de São Luís (Marco Conceitual) e o Caderno do ciclo que objetivamos pesquisar (1º Ciclo do Ensino Fundamental) que estabelecem as diretrizes do trabalho nos ciclos, assim como documentos que expressem as formas de registros de avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos pelo professor: diário escolar, caderno de registro e/ou acompanhamento, caderno de planejamento.

As informações coletadas pela análise dos documentos, realização das entrevistas, bem como a construção dos roteiros para sua consecução envolveram as seguintes categorias elencadas a partir do referencial teórico utilizado:

Avaliação da aprendizagem: abrange as ações relacionadas ao acompanhamento e verificação da aprendizagem dos alunos. Abrange também a concepção de avaliação, os instrumentos e procedimentos avaliativos utilizados pelo professor. Estes elementos são relevantes na medida em que possibilitam a constatação de como e em torno de que concepções se dão as práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos no contexto de ciclos.

Organização escolar em ciclos de aprendizagem: diz respeito às mudanças ocasionadas pela adoção dos ciclos, assim como as dificuldades encontradas, a concepção e o posicionamento do professor em relação aos ciclos de aprendizagem. A análise destes elementos, dentro desta categoria, permitirá melhor compreensão das práticas avaliativas neste contexto, pois o posicionamento do professor direcionará suas escolhas, suas práticas.

Considerando o amplo universo de escolas da Rede de ensino municipal, para a realização do trabalho de campo, buscávamos uma escola pública do município de São Luís que atendesse ao 1º Ciclo (alunos de 6 a 8 anos) e cuja implantação dos ciclos já houvesse gerado discussões e projetos de formação sobre esta organização, onde se incluíam as discussões em torno da avaliação. Contudo, em decorrência do adiamento das aulas, pelas razões anteriormente mencionadas, tivemos que nos adequar à realidade vivida neste momento e buscar alternativas para o prosseguimento do trabalho. A solução encontrada foi buscar uma instituição escolar onde tivéssemos a aceitação dos professores em participar da pesquisa, ainda que em ‘estado de greve’, ou seja, com adesões parciais a esta e/ou por estarem fora das salas de aula devido às reformas dos prédios.

Tão logo encontramos a escola cujos profissionais aceitaram tal empreitada, optamos pelo acompanhamento de professores do 1º ciclo que atendessem os alunos da III etapa (antiga 2ª série) haja vista que, dentro da organização em ciclos do município de São Luís, nesta etapa tem-se a possibilidade de retenção (reprovação) dos alunos o que, em nosso entendimento, potencializam as preocupações, o trabalho, as discussões sobre a avaliação, por ser momento também, de consolidação da alfabetização dos alunos.

Buscava-se dentre os sujeitos da pesquisa, pelo menos 02 (dois) professores que tivessem experiência de longos anos no magistério e, por conseguinte, experiência com a organização seriada e outros 02 (dois) professores menos experientes, cujas suas inserções no magistério pudessem ter ocorrido juntamente (ou mais próxima) da adoção da organização em ciclos de aprendizagem. Aspectos de aceitabilidade e posturas de encaminhamento do trabalho em sala de aula poderiam ser evidenciados mediante estes elementos.

Na escola-campo onde foi desenvolvida a pesquisa, encontramos exatamente este quantitativo para o delineamento do trabalho. Contamos com a aceitação de quatro professoras, além de duas coordenadoras pedagógicas que acompanham o trabalho com os alunos de 1º e 2º ciclos. Destas, somente uma professora tinha menos de 10 anos de trabalho no magistério, o que configurava maior proximidade com a implantação dos ciclos de aprendizagem em São Luís. Esta profissional ingressou justamente no período do estabelecimento do programa de reorganização da Secretaria municipal de educação, o Programa ‘São Luís te quero lendo e escrevendo’ - PSLTQLE.

No momento da pesquisa empírica, a escola estava retomando o trabalho que havia sido adiado. Professores e alunos estavam retornando após um longo período de adiamento e indecisões, tratava-se de um período delicado para realização de uma pesquisa, por ser momento de reorganizar o trabalho e a mente, centrar-se novamente no que já havia sido definido. Mas, apesar de tudo, as professoras se mostraram dispostas a colaborar.

Estabelecemos, então, um percurso a ser adotado na escola, que foi iniciado pela apresentação da pesquisadora ao grupo gestor. Logo em seguida reunimo-nos com a coordenação da escola e com as professoras para apresentação dos objetivos da pesquisa e da explanação de como esta seria realizada no contexto escolar com cada sujeito participante.

Desenvolver a pesquisa na escola André Luiz foi para nós motivo de grande alegria, pois se tratava do retorno de uma ‘filha’ daquela instituição. Foi na escola André Luiz, escola pública municipal, que cursei os últimos anos do Ensino Fundamental das antigas 5ª a 8ª séries, local que me auxiliou a construir as bases para o prosseguimento nos estudos. Esta relação com aquele espaço foi bastante apreciada por todos na escola e acabou por facilitar nossa inserção naquele espaço num momento turbulento da educação pública municipal de São Luís.

As considerações auferidas após este período de contato com a realidade escolar permeada pelos estudos e contribuições teóricas estão estruturadas neste trabalho que está organizado em quatro capítulos e considerações finais.

No primeiro capítulo apresentamos a política de ciclos no contexto brasileiro recorrendo a uma incursão histórica a partir de seus antecedentes, isto é, propostas de regularização do fluxo escolar dos alunos, por meio de agrupamento de anos escolares sem perspectiva de reprovação entre as séries, até as políticas mais recentes com mudanças administrativas e pedagógicas, evidenciando preocupações de cunho sócio-democráticas.

No segundo capítulo, privilegiamos a apresentação dos ciclos de aprendizagem de São Luís, a partir da análise dos elementos e proposições trazidas pelos documentos oficiais, elaborados pela Secretaria municipal de educação para a efetivação nas escolas,

onde destacamos, também, as diretrizes para a implementação do processo de avaliação da aprendizagem.

O terceiro capítulo é dedicado ao aprofundamento das dimensões relativas à avaliação, partindo de uma contextualização da temática no cenário brasileiro, onde incluímos a análise das orientações trazidas pela legislação nacional até o estabelecimento de novas diretrizes para a avaliação da aprendizagem à luz da concepção de avaliação formativa.

O quarto capítulo descreve o contexto da pesquisa empírica. Apresenta seu espaço, seus sujeitos, as principais implicações no e para o espaço escolar com a chegada dos ciclos, e analisa as práticas de avaliação implementadas pelos professores, a partir da implementação desta nova organização. Neste processo, evidenciam-se os instrumentos e procedimentos utilizados para avaliação da aprendizagem dos alunos, o papel e a função atribuídos pelos professores à avaliação dentro deste contexto, como reflexo de suas concepções e entendimentos.

1. Organização da escolaridade em Ciclos no Brasil

Este capítulo tem o propósito de apresentar os Ciclos como proposta que vem sendo implantada em estados e municípios brasileiros, sob a justificativa de ser uma política voltada para o combate ao fracasso escolar, historicamente presente nas instituições de ensino de nosso país. Faremos, para tanto, uma incursão histórica, traçando a trajetória desta, a partir de seus antecedentes até as propostas atuais, onde destacaremos suas modalidades e discutiremos as experiências de maior visibilidade no contexto nacional.

1.1 Ciclos no Brasil: antecedentes históricos

A revisão de literatura possibilitou-nos uma reflexão que nos encaminhou para o entendimento de que para compreendermos a proposta de ciclos e a defesa existente em torno de seu potencial democrático, bem como suas implicações para as práticas avaliativas implementadas pelos docentes na atualidade, devemos partir da trajetória desta política no cenário brasileiro. Neste sentido, resgatamos, precipuamente, a formação das escolas graduadas (ou seriadas) para situar em que medida esta organização se configura como possível alternativa para o enfrentamento do fracasso escolar historicamente produzido no Brasil.

A partir das décadas finais do século XIX, na constituição do regime republicano brasileiro, ocorreu a introdução dos chamados grupos escolares nos estados, como alternativa ao modelo imperial de escolas isoladas.

Até o final do período imperial, o Brasil ainda não possuía um sistema educacional organizado; ficava a cargo de cada província organizar e manter suas escolas primárias e secundárias. As escolas possuíam classes frequentadas por alunos de diferentes idades, níveis diferenciados de aprendizagem, funcionando na própria casa do professor ou espaços adaptados da comunidade, fazendas ou igrejas (MAINARDES, 2007).

Neste mesmo período, no entanto, vários países europeus (Inglaterra, França, Alemanha e Espanha) e os Estados Unidos já organizavam seus sistemas nacionais de ensino implantando a escola graduada (SOUZA, 1998). No Brasil, porém,

[...] as discussões sobre a renovação dos programas do ensino primário intensificaram-se no final do século XIX, quando a educação popular ganhou centralidade nos debates políticos, concebida como fator fundamental para a

garantia das transformações econômicas, sociais e políticas necessárias ao país (SOUZA, 2008, p. 32).

Rever o modelo de escola vigente no Império fazia-se necessário para intelectuais e críticos da educação. Para eles, a educação era vista como meio através do qual o Brasil chegaria ao desenvolvimento e à construção de uma identidade nacional, sendo esta educação laica, obrigatória e voltada para toda a população.

Silva (2009), em estudo realizado sobre o estabelecimento das escolas graduadas como organização do ensino primário no Brasil relacionado ao ideário republicano, informa que a instrução ganhou visibilidade nos discursos de políticos e intelectuais do período, como por exemplo, de Benjamin Constant, Manoel Bomfim e Rui Barbosa, e consagrou-se “como um dos elementos principais para possibilitar a configuração da identidade nacional, bem como o desenvolvimento do país, em termos, principalmente, socioeconômicos” (SILVA, 2009, p. 29).

De acordo com Bonfim (apud Silva, 2007)

É pela difusão da instrução, criando um meio intelectual mais largo e mais elevado, tornando novos campos de atividades, onde se desafoguem os espíritos de combatentes e ardorosos- é por esse meio que se obterá a transformação dessas lutas: elevando suficientemente o nível intelectual das populações (...). Enquanto não derem à massa popular essa instrução, continuando a pesar sobre as sociedades esta influência nefasta do passado, as lutas materiais persistirão, recorrendo para fazer estas nacionalidades cada vez mais infelizes. (BONFIM, 1993, p.283 apud SILVA, 2007, p.30)

Rui Barbosa também apontou a educação como elemento indispensável para a transformação da nação, ao afirmar que

A chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta, é só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria [...] Para vencê-la, revela, instauremos o serviço da defesa nacional contra a ignorância, serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se intransigentemente à tibiéza dos nossos governos e cumprimento do seu supremo dever para com a pátria [...]. A educação do povo é exatamente, na mais literal acepção da palavra, o primeiro elemento de ordem, a mais decisiva condição de superioridade de militar e a maior de todas as forças produtivas. (RUI BARBOSA apud VALLE, 1997, p. 51).

O ideal desenvolvimentista republicano presente nos discursos e a educação como condição *sine qua non* para o conseqüente desenvolvimento da nação brasileira revela a importância atribuída à educação escolarizada. Segundo Souza (1998), o ideário republicano foi concebido como “crença no poder redentor da educação e a instrução como elemento formador do indivíduo e criadora do homem moral, destacando a

educação popular, cuja meta era visivelmente destinada ao atendimento de interesses políticos” (SOUZA, 1998, p. 27).

Educar o povo tornar-se-ia a preocupação central do projeto educacional republicano. O desafio de construir a nação brasileira passava pela necessidade de regenerar o povo, combatendo os maus costumes, o vício, a indolência. Caberia à escola primária moldar o novo cidadão (SOUZA, 2008, p. 36).

Neste contexto e atendendo a esta lógica, emergiram em 1893 os grupos escolares. Sendo considerado o melhor modelo, o mais adequado para o estabelecimento da universalização da educação primária, os grupos escolares foram implantados a partir do agrupamento de escolas isoladas reunidas por sua proximidade geográfica.

Sua implantação ocorreu primeiramente no estado de São Paulo, em seguida, migraram para outros estados federados introduzindo a escola graduada em todo o país. Os grupos escolares se caracterizavam como

[...] um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado, com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular. Ao implantá-lo, políticos, intelectuais e educadores paulistas almejavam modernizar a educação e elevar o país ao patamar dos países mais desenvolvidos (SOUZA, 2006, p. 35).

O fato de já ser adotado em vários países europeus (Inglaterra, Alemanha, França, Espanha) e nos Estados Unidos serviu como justificativa para a defesa de sua implantação por alguns políticos que demonstravam o incômodo sentido com a ‘*má impressão*’ que estaria causando o elevado número de alunos sem instrução e as más condições de funcionamento das escolas isoladas, além do ônus que traziam os aluguéis das casas onde funcionavam as escolas (FARIA FILHO e VAGO, 2000).

Esta implantação, conforme Vidal & Cortez (2006), percorreu todo território nacional, embora com ritmos diferenciados. No Maranhão, por exemplo, segundo Motta (2006), a instituição dos grupos escolares foi iniciada em 26 de março de 1903, em São Luís, através da Lei Estadual nº 323. A autora informa que, semelhante ao que vinha acontecendo em outros estados, “a emergência dos grupos escolares ocorre num momento em que a manutenção das instituições escolares existentes era precária” (MOTTA, 2006, p. 145), não coadunando com os ideais republicanos que visavam à construção de uma “escola de verdade” (VIDAL, 2006).

Saviani (2006) citando Faria Filho, sobre a expansão dos grupos escolares a partir da experiência paulista, diz que o inspetor do ensino de Minas Gerais ao visitar São Paulo, em 1902, fica deslumbrado com a organização das escolas primárias do estado, o

que o faz levar a proposta ao estado de Minas Gerais e, em 1906, adere definitivamente ao modelo de organização dos grupos escolares.

No Rio Grande do Norte e no estado do Espírito Santo, os primeiros grupos escolares instalam-se em 1908. Tanto o modelo do Rio Grande do Norte quanto o de Minas Gerais foram amplamente influenciados pelo sucesso da implantação ocorrido em São Paulo. Em Santa Catarina, a instalação dos grupos escolares data do ano de 1911, ano em que também é inaugurado em Sergipe (SAVIANI, 2007).

Deste modo, atendendo às especificidades locais e regionais, há disseminação, em todo o Brasil, do fim do Império à primeira metade da República, do novo modelo de ensino primário: os grupos escolares ou escola graduada (VIDAL, 2006).

Souza (1998) nos apresenta uma definição de escola graduada retirada do *Diccionario de las Ciencias de La Educación* que sintetiza assim, a sua configuração:

Sistema de organização vertical do ensino por cursos ou níveis que se sucedem. As características principais de escola graduada são: a) agrupamentos de alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para obter grupos homogêneos; b) professores designados a cada grau; c) equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; d) determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau; e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; f) *promoción rígida e inflexível dos alunos grau a grau.* (DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - 1983 apud SOUZA, 1998, p.32) – grifos nosso.

O ensino estruturado sob estas bases influenciava não somente a sua organização, mas também a concepção do ato educativo que demarcaria significativa importância para a organização escolar seriada.

Os grupos escolares propiciaram a organização do ensino em sistema seriado (subsequência de séries anuais) com divisão do trabalho escolar, demarcando funções não observadas até então como, por exemplo, as de diretor, professor, porteiro; possível homogeneidade com o agrupamento dos alunos em classes conforme o nível de conhecimento; racionalização curricular; controle e distribuição ordenada do tempo e dos conteúdos (SOUZA, 2004).

O estabelecimento dos grupos escolares, portanto, consolidou no Brasil, a representação da escola pública elementar e assumiu a posição, segundo Vidal (2006), de uma ‘escola de verdade’, com acentuada significação para a organização seriada.

De acordo com Faria Filho e Vago (apud DINIZ, 2008),

Diferentemente do espaço usado pelas escolas isoladas, estruturadas para atender a outras finalidades - domésticas ou religiosas -, os grupos escolares traziam consigo outros símbolos, signos e, portanto, outros valores. A nova

forma escolar materializava-se e adquiria legitimidade, tendo por base uma maior definição do lugar específico e legítimo da educação escolar, uma maior definição e controle sobre os tempos e espaços escolares, uma busca de homogeneização dos sujeitos, a disciplina do corpo e da mente, a hierarquia e uma série de outras características que eram consideradas como positivas e fundamentais para a constituição da nação e do povo brasileiro (DINIZ, 2008, p. 27).

Tais características são emblemáticas da estrutura escolar seriada com a qual nos deparamos ainda na atualidade. Naquele momento (primeiras décadas do século XX), a escola graduada atendia ao propósito emancipador de um cenário político ávido por se estabelecer, o regime republicano que a pouco se instaurara, sendo visto, portanto, como modelo adequado a educação das massas, ou seja, a expansão do acesso à educação de toda a população.

A educação escolarizada com lugar ‘específico e legítimo’ (DINIZ, 2008) assume maior importância. O voto⁴, por exemplo, que anteriormente estava atrelado à renda, passa a ser um direito, mas somente daqueles que são alfabetizados. Daí decorre a importância da escolarização, sobretudo da instrução primária, para a consolidação do projeto republicano.

Um projeto civilizador foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social. A exigência da alfabetização para a participação política (eleições diretas) tornava a difusão da instrução primária indispensável para a consolidação do regime republicano. Além disso, a educação popular passa a ser considerada um elemento propulsor, um instrumento importante no projeto prometéico de civilização da nação brasileira (SOUZA, 1998, p. 27).

No entanto, as consequências da adoção do novo modelo de escola graduada com regime seriado logo foram sentidas no cenário educacional brasileiro e “o sistema de promoção, baseado no desempenho dos alunos, rapidamente produziu novos problemas: as taxas de reprovação e evasão” (MAINARDES, 2007, p. 57).

Segundo Sampaio Dória, os índices de repetência giravam em torno de 50%, o que impossibilitava a matrícula de novos alunos (Idem, *ibidem*). Resolve, então, com intuito de promover o acesso a novos alunos, enviar carta ao então diretor da instrução pública, Oscar Thompson, propondo a não reprovação de alunos na passagem do 1º para o 2º ano:

⁴ O direito ao voto era muito restritivo: voto censitário atrelado à condição financeira, voto capacitário atrelado à capacidade intelectual, sexo e idade, somente para homens acima de 21 anos. No entanto, para participar das eleições, ou seja, para votar era necessário assinar a *cédula eleitoral* (não havia título), o que vetava a participação de todos os analfabetos.

Promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tiveram tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficaram ocupados (SAMPAIO DÓRIA, 1923 apud KNOBLAUCH, 2004, p. 28).

Consolidou-se um cenário marcadamente problemático para a educação brasileira relativo à repetência e à evasão escolar, ocasionando debates e críticas sobre o sistema seriado de ensino. Mainardes (2007) esclarece que os inconvenientes das reprovações no curso primário levaram autoridades educacionais paulistas a preconizarem, desde as décadas de 1910 e 1920⁵, a promoção em massa de todos os alunos.

Os elevados índices de retenção, que na primeira república giravam em torno de 50% e estavam centrados na problemática do analfabetismo, em meados do século XX, apresentavam-se em torno de 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série, alertando para os altos índices de retenção do ensino primário brasileiro que configurava como o mais alto da América Latina (BARRETO & MITRULIS, 1999).

As autoras destacam, ainda, sobre a trajetória dos ciclos no Brasil, que estudos realizados pela UNESCO mostravam o impacto e as consequências dos elevados índices de reprovação aos sistemas de ensino afirmando que:

[...] 30% de reprovação acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino. Dados de 1954, relativos à população de crianças na faixa de 7 a 10 anos e à matrícula escolar nas quatro séries da escola primária, autorizavam a afirmar que, na ausência de reprovações, ou seja, se se adotasse a matrícula por idade cronológica, o sistema paulista já apresentava um quadro de vagas escolares que excedia as necessidades do estado. Paralelamente, o fenômeno das perdas ocasionadas pelas recorrentes repetências e pela evasão escolar atingia proporções consideráveis no país: de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as quatro séries do ensino primário (Idem, ibidem, p. 29-30).

Das discussões em torno da promoção em massa, nas primeiras décadas do século XX (1910-1920), passa-se a discussões de reconhecimento da educação como problema nacional, dado os altos índices de analfabetismo, reprovação e evasão.

⁵ A partir dos anos 1920, educadores de renome e dirigentes do ensino reconheciam o fraco desempenho da escola. Por este motivo, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921, Oscar Thompson, Diretor Geral de Ensino do Estado de São Paulo, sugeria a “promoção em massa”, a qual se caracterizaria pela ausência da reprovação. A partir desse momento, tornam-se mais frequentes os argumentos de natureza social, política e econômica nos discursos de educadores e especialistas que advogavam a adoção da promoção automática ou de alguma forma de flexibilização do percurso escolar, que dessem concretude ao projeto de uma sociedade que almejava um lugar ao lado das nações mais desenvolvidas (Barreto e Mitrulis, 1999).

A nação brasileira, educadores e sociedade civil, influenciados pelos ideais escolanovistas, passam a exigir do Estado maior compromisso com a educação e reivindicar soluções para os problemas educacionais vigentes.

A intensificação dos debates gerou duas linhas de argumentos: de um lado aqueles favoráveis à promoção automática, revelando o caráter seletivo da escola com práticas tradicionais de avaliação e, de outro, aqueles que se mostravam contrários e denunciavam a impropriedade desta implantação para a realidade brasileira.

Para Teixeira apud Mainardes (2007), a implantação da promoção automática poderia ser a solução para os altos índices de reprovação. Esse autor acreditava que se poderiam reduzir as taxas de reprovação e evasão, garantindo mais vagas para futuras gerações, pois, segundo suas análises, o sistema de ensino, desde o primeiro ano primário, vinha funcionando de maneira altamente seletiva.

O então presidente, Juscelino Kubitscheck⁶ (1957 apud Mainardes, 2009, p. 31), destacou em pronunciamento o sucesso da promoção automática em outros países, relacionando sua adoção ao progresso e entendendo-a como medida capaz de reduzir a seletividade escolar e o desperdício de recursos financeiros.

Assim se pronunciou Luís Pereira (1958) sobre a adoção da promoção automática no Brasil como forma de combater o fracasso escolar, tomando por base a experiência inglesa,

[...] A promoção automática na Inglaterra se deu a partir da organização de turmas homogêneas, montadas segundo a capacidade de cada aluno, a fim de exigir deles aquilo que estava ao alcance de suas capacidades. A promoção automática foi, então, uma forma de possibilitar a continuidade dos estudos para uma parcela de alunos, e não um programa para por fim à repetência (PEREIRA, 1958 apud KNOBLAUCH, 2004, p. 37).

A promoção automática para ser implantada no Brasil, segundo Pereira, deveria percorrer um caminho que considerasse as condições das escolas e as condições socioeconômicas da maioria da população, convergindo para a melhoria de todo sistema escolar brasileiro, e a reprovação seria uma espécie de ‘termômetro’, sem o qual não seria possível avaliar o sistema (Idem, *ibidem*).

⁶ Kubitscheck foi o primeiro presidente do Brasil a ser eleito pelo voto direto, governou no período de 1956 a 1961.

Percebe-se, deste modo, que enquanto para autoridades educacionais e políticos havia a defesa em sua adoção, por considerá-la benéfica ao reduzir a seletividade da escola, no campo pedagógico, porém, guardava-se cautela sobre sua implantação (MAINARDES, 2007; 2009; KNOBLAUCH, 2004).

O tema da promoção na escola primária ganhara maior notoriedade com a participação de educadores brasileiros nos debates ocorridos na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos - OEA e realizada em Lima em 1956 (BARRETO & MITRULIS, 1999).

As autoras destacam, ainda, que as discussões foram subsidiadas por estudo sobre o fenômeno das reprovações na escola primária na América Latina. Nesta ocasião, foram divulgadas medidas bem sucedidas de diferentes países para deter a expansão das reprovações nesse nível de ensino. Estas medidas apontavam para a promoção automática. Almeida Júnior foi o responsável pela recomendação final referente ao sistema de promoções. Assim se pronunciou:

[...] que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar. Que constitui prejuízo financeiro importante e retiram oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, mediante: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo, b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola. (Conferência Regional Latino-Americana sobre a Educação Primária Gratuita e Obrigatória, 1956. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.26, n.63, p.166).

Sua defesa estava na necessidade de que outras medidas de melhoria da escola fossem garantidas antes da implantação da promoção automática, entre elas, a própria obrigatoriedade escolar e aperfeiçoamento dos professores. A promoção automática deveria ser tomada como resultado da adoção destas medidas, da 'excelência da escola' (MAINARDES, 2007).

Com relação à avaliação escolar, especificamente, a Conferência Regional Latino-Americana fez a seguinte recomendação:

[...] que os critérios de avaliação tendam à apreciação integral do desenvolvimento da personalidade da criança, mediante técnicas modernas de apreciação quantitativa e qualitativa; que se estabeleçam práticas de promoção que estimulem o progresso contínuo dos alunos e se baseiem nos resultados dos

conteúdos científicos sobre a matéria. (Conferência Regional Latino-Americana sobre a Educação Primária Gratuita e Obrigatória, 1956. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.26, n.63, p.170).

Segundo Knoblauch (2004), Almeida Júnior (1957) apresentou no I Congresso Estadual de Educação de São Paulo os índices de aprovação das escolas do Estado de São Paulo chegando à conclusão de que a taxa de aprovação havia crescido muito pouco num intervalo de 18 anos, sendo que em 1936 foi de 68,24%, e em 1954 (18 anos depois) foi de 69,10%; estes índices expressavam a ínfima diminuição da reprovação, o que gerava problemas de ordens diversas, os quais foram enumerados pelo autor como: “*prejuízos para a criança e para a família; evasão escolar e estagnação da oferta de vagas*”.

O autor reconheceu, ainda, que “a forma como a escola vinha se organizando contribuía para os altos índices de repetência, já que a função muitas vezes atribuída para a educação primária era a seletividade, que ocorria por existirem padrões muito rígidos para a promoção dos alunos” (KNOBLAUCH, 2004, p.34).

No plano pedagógico, o estabelecimento das divisões nas escolas possibilitou um rendimento melhor da instituição escolar, porém, em contrapartida, a escola tornou-se mais seletiva, porque o agrupamento dos alunos em classes homogêneas supunha o favorecimento dos melhores em detrimento dos mais ‘fracos’. Além disso, a classificação em cursos gerou o aperfeiçoamento dos exames e criou a noção de repetência, que viria a se constituir um dos maiores problemas do ensino primário de todos os tempos. Assim, a racionalidade e a eficiência do ensino simultâneo geraram o que a educação ainda possui de mais perverso: a sublimação do indivíduo em prol do coletivo e a individualização que seleciona e pune (SOUZA, 1998, p. 29).

A autora nos aponta, portanto, o que considera como a essência da escola graduada, a seletividade, que associada ao chamado ‘*ensino concêntrico*’, aquele que compreendia a organização dos programas abarcando todas as matérias simultaneamente numa mesma série e em séries consecutivas, caracterizada pelo grau crescente de dificuldade, constituiria a base organizativa da escola graduada. O exame, por conseguinte, aparece neste cenário como atividade sistemática de classificação e seletividade que aprovaria ou não o aluno.

Diante dos embates travados, na década de 50, concluiu-se que “a manutenção de uma escola fundamental seletiva era um dos obstáculos ao desenvolvimento social e econômico do país” (BARRETO & MITRULIS, 1999).

Segundo Mainardes (2007), no período compreendido entre os anos de 1958 e 1984, surgem novas possibilidades para o enfrentamento da exclusão e seletividade

escolar: são as experiências de *não reprovação* que foram desenvolvidas em vários estados brasileiros. O resultado da pesquisa destes programas foi organizado pelo autor num quadro que sintetiza as propostas adotadas pelos estados:

Quadro 1 – Experiências pioneiras de políticas de não-reprovação no Brasil

Período	Programa	Localização
1958 – 1960	Reforma da Educação Primária	- Rio Grande do Sul
1959 - 1962	Promoção por rendimento efetivo	- São Paulo – rede estadual (grupo escolar experimental)
1963–final dos anos 1960	Organização do ensino primário em fases e etapas	- Distrito Federal
1968 -?	Organização em níveis	- Pernambuco
1969 – 1971	Organização em níveis	- São Paulo – rede estadual
1970 – 1984	Sistema de avanços progressivos	- Santa Catarina
1979 – 1984	Bloco Único	- Rio de Janeiro – rede estadual

Fonte: Quadro organizado por Mainardes (2007), parte integrante da pesquisa intitulada ‘Reinterpretando os ciclos de aprendizagem’- capítulo II, p. 63 com o título “Experiências pioneiras de políticas de não reprovação no Brasil (1958-1984)”.

Dentre as propostas adotadas, o Sistema de Avanços Progressivos foi a experiência mais longa de não reprovação: durou de 1970 a 1984. Implantado em Santa Catarina, atingiu todo o ensino fundamental (então ensino de 1º grau) e estabelecia em seu programa a possibilidade de reprovação somente ao final da 4ª e da 8ª séries.

De acordo com estudos realizados, esta experiência fracassou em seus propósitos na medida em que “não resolveu o problema da retenção e da evasão e diminuiu a qualidade do ensino” (MAINARDES, 2007, p.66).

As evidências de pesquisa sobre tais programas oferecem elementos para concluir que, de modo geral, foram programas implementados de forma autoritária; as estratégias de formação continuada de professores foram

insuficientes e descontínuas; em muitas escolas não havia a infraestrutura adequada e necessária; acumulavam altas taxas de reprovação nas séries em que eram permitidas; as classes tornavam-se bastante heterogêneas e os professores encontravam dificuldades em trabalhar com elas (MAINARDES, 2007, p.66).

Segundo Barreto e Mitrulis (2001), já na década de 80, no período que marcava o arrefecimento destas propostas, surgiram tentativas de flexibilizar o tempo escolar através das iniciativas conhecidas como Ciclos Básicos de Alfabetização que propunham o fim da reprovação entre a 1ª e 2ª séries, objetivando proporcionar aos alunos ‘mais tempo’ para suas aprendizagens por meio de um *continuum*, além de possibilitar a ampliação das matrículas nas séries iniciais através das reduções dos índices de reprovação e evasão.

O termo “ciclo” designando a política de não-reprovação, através da implantação do “Ciclo Básico de Alfabetização” (CBA), surgiu em 1984 na rede estadual de São Paulo, pioneiro no que viria a se tornar, posteriormente, realidade em outros estados brasileiros. A partir desta experiência, o Ciclo Básico de Alfabetização foi adotado em Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993).

O Ciclo Básico vale ressaltar, emergiu no contexto da redemocratização de nosso país após um longo período de regime militar (1964-1985). Logo nas eleições de 1982 houve um número considerável de vitórias de partidos de oposição (socialdemocratas ou trabalhistas). Dos 26 estados brasileiros, 10 onde se incluem os citados anteriormente (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pará, Paraná, Goiás) foram vencedores, este fato histórico possibilitou a implantação de políticas educacionais de cunho mais progressista (MAINARDES, 2007; 2009).

No contexto de redemocratização, alguns governos assumiram o compromisso de implantar mudanças educacionais que incluía, entre outras medidas, a participação dos professores na elaboração de políticas, maior investimento na capacitação de professores, melhoria da qualidade de ensino e políticas voltadas à redução da aprovação e da evasão escolar (MAINARDES, 2007, p.68).

No CBA, os discursos da não reprovação com ênfase na continuidade da aprendizagem, observados em propostas anteriores, onde a defesa da avaliação com propósitos de promoção ou classificação era eliminada, se mantiveram, reforçando argumentos de cunho político e educacionais com implicações administrativas e pedagógicas.

A necessidade de garantir aos alunos ‘mais tempo’ para aprender foi reforçada; passou-se a questionar a segmentação artificial do currículo, propondo-se sua flexibilização naquilo que se refere “ao agrupamento de alunos, à revisão de conteúdos programáticos e à utilização de estratégias de aprendizagem mais condizentes com a heterogeneidade da clientela, assim como em relação à escolha de critérios de avaliação” (BARRETO E MITRULIS, 1999, p. 37).

Paralelamente a estas medidas, outras tiveram que ser adotadas para a efetivação da proposta do CBA nos diferentes estados de implantação, como “estudos complementares para crianças com dificuldades de aprendizagem (ou que precisam de maior tempo para a aprendizagem), reestruturação curricular, formação continuada dos professores e melhoria das condições de trabalho nas escolas” (MAINARDES, 2007, p. 67).

A emergência das escolas em ciclos, através da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, em alguns estados, como política de flexibilização do ensino, referendou análises posteriores sobre os ciclos no Brasil, assim como a implementação de políticas na década seguinte.

1.2 A política de ciclos nos anos 1990: algumas modalidades e experiências

A partir dos anos 1990, os ciclos deixam de ser iniciativas isoladas de algumas escolas e redes de ensino, e passam a ser adotados por vários municípios e estados. A própria legislação nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9394/96 os legitima, ao incorporá-los em seu artigo 23.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, LDBEN, Lei nº 9394/96, art. 23).

O regime de progressão continuada foi incluído no parágrafo 2º do artigo 32, com a seguinte redação: ‘Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino- aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino’ (BRASIL, LDBEN, 1996).

A alternativa de estruturação do ensino fundamental em ciclos também está expressa nos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (1995), sob o argumento de que, ao flexibilizar a seriação, possibilitaria um alargamento temporal do trabalho curricular, o que implicaria no respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Vários estados e municípios implantam os ciclos escolares que atendem a diversas denominações: ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, ciclo inicial, intermediário, final, regime de progressão continuada, entre outros. Cada modalidade destas apresenta suas especificidades, demarcando suas diferenças. O ponto comum entre estas modalidades está no fato de conceberem as escolas em ciclos, como uma “tentativa de organizar a escolarização em uma nova base, de forma a romper com a lógica da escola seriada e com o emprego da reprovação anual” (MAINARDES, 2009, p.51).

Os ciclos, enquanto política educacional, estão alicerçados em pressupostos que determinam suas concepções e vislumbram o projeto de sociedade pretendido. O caráter assumido nas políticas de organização escolar em ciclos decorre destas concepções, assumindo posturas mais democráticas ou mais centralizadoras, mais inclusivas ou mais excludentes.

Para Mainardes (2009), as principais diferenças entre as políticas de organização escolar em ciclos em curso no Brasil estão relacionadas:

- a) à modalidade de ciclos adotada;
- b) às razões, justificativas e propósitos declarados pelos sistemas de ensino que adotam programas de ciclos;
- c) às decisões e encaminhamentos do processo de formulação e implementação dessas políticas;
- d) às decisões acerca do processo de reestruturação curricular, da definição de concepções metodológicas, das mudanças na infraestrutura e condições de trabalho, do tipo de formação permanente dos professores, etc. (MAINARDES, 2009, p. 55-56)

Com base nestes aspectos, traçaremos características das principais modalidades de organizações em ciclos adotadas no Brasil e as experiências de maior visibilidade no contexto nacional.

1.2.1 Ciclos de formação

Os ciclos têm a ver com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade (BARRETO E SOUSA, 2004, p. 33).

Também chamados ciclos de desenvolvimento ou formação humana, estão baseados nos ciclos do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência, para organizar a enturmação dos alunos. A ênfase nestes programas recai sobre o aluno e suas características bio-psico-sociais, características estas que se diferenciam em cada grupo de idade.

Compreendem que a infância possui características diferenciadas daquelas encontradas na pré-adolescência e adolescência no que tange não somente ao desenvolvimento físico, mas cognitivo e moral (KNOBLAUCH, 2004). Daí, sua base teórica está fundamentada em referenciais como de Piaget, Vygotsky e Wallon.

Esta modalidade de ciclos apresenta uma complexidade maior em relação às demais, requerendo, além da reorganização da escola com base nos ciclos de desenvolvimento humano, intensas transformações na avaliação, no currículo e nas metodologias de trabalho (MAINARDES, 2009).

As propostas de ciclos de formação se referem, não somente à eliminação da reprovação, mas também à formulação de projeto de democratização do acesso ao conhecimento. Nestas organizações, há intensa preocupação com os alunos em distorção idade/ciclo e, por isso, são formadas turmas específicas para atendê-los, as chamadas turmas de progressão ou aceleração.

No Brasil, as duas experiências de maior repercussão em âmbito nacional são: a *Escola Cidadã*, implantada em Porto Alegre, no ano de 1993, e a *Escola Plural*, implantada em Belo Horizonte, no ano de 1995, as quais serão discutidas brevemente.

1.2.1.1 Escola cidadã: o projeto político educativo do município de Porto Alegre

A *Escola Cidadã*⁷ foi implantada no município de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, no ano de 1993, inserida num projeto de redemocratização daquele Estado, sob a administração do Partido dos Trabalhadores (PT), cujo eixo central estabelecido fora a participação popular.

A Administração Popular⁸ em Porto Alegre foi defendida como alternativa à hegemonia neoliberal experimentada no país, nos anos de 1990. Implantou-se uma concepção de Estado democrático popular, centrado nos limites da esfera municipal, viabilizador da ‘desprivatização’ e a serviço dos interesses da população (AZEVEDO, s/d).

O projeto Escola Cidadã emergiu, neste cenário, na segunda gestão da Administração Popular (Tarso Genro: 1993-1996), como articulador deste projeto, com o projeto educacional do município, dando prosseguimento às ações implementadas⁹ na primeira gestão.

Entre os anos de 1994 e 1995, foi promovido o Congresso Constituinte, resultante do processo conhecido como Constituinte Escolar, vivenciado no ano de 1993, com a participação de alunos, pais, professores, no qual foram construídos os princípios que orientariam a Escola Cidadã. Tais princípios, no total de 98, estavam organizados em torno de 04 eixos: gestão, currículo, avaliação e convivência escolar, dos quais destacamos:

⁷ Para desenvolvermos a discussão sobre a Escola Cidadã utilizamos como referências: o documento da proposta pedagógica (SMED, 1996) e outros estudos (AZEVEDO, 1997 e s/d); (FETZNER, 2009).

⁸ O termo Administração Popular foi utilizado como slogan pelas administrações do PT em Porto Alegre de 1989 a 2004. Durante este período, a capital gaúcha tornou-se conhecida internacionalmente devido ao orçamento participativo, no qual o destino de parte dos recursos do orçamento público é, segundo a ideologia partidária, decidido por grupos da população. Mesmo após a saída do PT da prefeitura, com a eleição de José Fogaça em 2004, o Orçamento Participativo foi mantido em Porto Alegre. Os prefeitos da Administração Popular foram: Olívio Dutra (1989-1992), Tarso Genro (1993-1996) e (2001-2002), Raul Pont (1997-2000) e João Verle (2000-2004).

⁹ Na primeira gestão da Administração Popular, algumas ações foram implementadas como: a criação das escolas infantis (atendimento de alunos de 0 a 6 anos), a criação do Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA, a expansão do atendimento do ensino regular e a sensibilização para a discussão de uma proposta pedagógica (AZEVEDO, s/d, p. 10).

Quanto à gestão:

Princípio 1 – A construção da gestão democrática na escola passa pela garantia da participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos.

Quanto ao currículo:

Princípio 27 – O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar com ele seus conflitos, invenções, curiosidades e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade.

Quanto à avaliação:

Princípio 56 – Na avaliação do aluno, ele é parâmetro de si mesmo.

Quanto à convivência:

Princípio 78 – Convivência centrada no respeito mútuo, garantindo a livre expressão e argumentação em igualdade de condições entre: comunidade escolar; comunidade escolar e mantenedora; comunidade escolar e órgãos/entidades afins. (SMED, 2000 apud FETZNER, 2009, p.59).

Estes princípios apresentaram as diretrizes que orientariam a reestruturação curricular e reorganizaria o ensino em novos tempos e espaços escolares, de modo a superar a organização seriada, passando a organizar o ensino em três ciclos de formação correspondentes às fases de desenvolvimento do ser humano.

Para Azevedo (2007) os ciclos de Formação,

[...] foram construídos nos contornos do projeto Escola Cidadã, refletindo a política da Administração Popular, aplicando na educação o princípio de radicalização da democracia por meio da participação popular. Esse processo teve como marco a Constituinte Escolar, espaço de discussão com a participação de professores, pais, alunos e funcionários não-docentes (AZEVEDO, p. 16).

O referencial teórico dos Ciclos de Formação em Porto Alegre, de caráter bio-psico-social, é fornecido pelos estudos de autores como Vygotsky, Piaget, Wallon e Paulo Freire (SMED, 1996). Nesta organização, o Ensino Fundamental está organizado em três ciclos, de três anos cada: Infância (6 a 8 anos), Pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos).

Os alunos com distorções idade/ano escolar são agrupados nas turmas de progressão organizadas dentro de cada ciclo. Estas turmas apresentam uma organização temporal diferente daquela observada nos ciclos, de modo que o aluno que participa destas turmas e apresenta condições de continuar os estudos seguindo seu grupo de vivência poderá, a qualquer tempo, avançar para o ciclo seguinte.

As escolas do município de Porto Alegre possuem um professor a mais para cada três turmas do 1º ciclo. No 2º ciclo, um professor a mais para cada quatro turmas e, para cada cinco turmas, um professor a mais no 3º ciclo. O ensino é organizado por meio de Complexos Temáticos que sugerem a retirada da prática social de fenômenos que servirão como ponto de partida para análises e reflexões auxiliadas pelas áreas de conhecimento.

Para o desenvolvimento dos complexos temáticos, são sugeridas algumas etapas, formando uma espécie de decálogo:

Investigação de interesses do coletivo em cada ciclo; Definição dos complexos no coletivo do ciclo; Formulação de princípios por área de conhecimento; Elaboração do plano de trabalho da área de conhecimento e de cada ciclo; Compatibilização e reelaboração no coletivo do ciclo; Seleção do conjunto de ideias que serão trabalhadas por ano em cada ciclo; Plenária de socialização do que cada ano selecionou e definiu como conteúdo do período; Definição coletiva das linhas de ação; O coletivo da escola busca ou insere parcerias no processo; Problematização da realidade (SMED, 1996, p. 22-23)

Na proposta pedagógica, a avaliação é vista como processo de caráter contínuo e participativo com *funções diagnóstica, prognóstica e investigativa*. São apresentadas três modalidades articuladas de avaliação: a primeira modalidade é a da *avaliação formativa*, que consiste no acompanhamento sistemático do percurso do aluno a cada trimestre, de modo a informar a situação em que este se encontra quanto à aprendizagem e o alcance do que foi estabelecido para aquele período.

A segunda modalidade é da *avaliação sumativa*, que traz o diagnóstico geral do aluno no término de cada ciclo. A terceira modalidade é a *avaliação especializada*, realizada somente quando da solicitação de um professor para atendimento de alunos que necessitem de apoio educativo especial e individualizado, realizada pelo Serviço de Orientação Pedagógico, com apoio do Laboratório de Aprendizagens e da Sala de Integração e Recursos.

Como não há retenção intra-ciclos ou entre os ciclos, a proposta prevê três formas de progressão dos alunos: *progressão simples* - nesta o aluno prosseguirá os estudos normalmente; *progressão com plano didático-pedagógico de apoio* - neste caso o aluno prosseguirá os estudos com um plano de apoio que o auxilie a suprir determinadas dificuldades; *progressão sujeita a avaliação especializada* - destinada àqueles que

apresentem necessidades de investigação aprofundada e que, geralmente, passaram por atendimento especializado.

1.2.1.2 Escola Plural: a proposta político-pedagógica de Belo Horizonte

O projeto Escola Plural¹⁰ foi implantado no município de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, no ano de 1995, na gestão do então prefeito, Patrus Ananias, que também ampliou o Ensino Fundamental para nove anos. Este projeto foi construído a partir de várias experiências escolares da rede municipal de ensino, o que justifica seu próprio nome, uma vez que organizou e direcionou a pluralidade de iniciativas vivenciadas em espaços escolares diversos.

Para Giusta et al (s/d)

(...) a Escola Plural vem propiciar rupturas já desejadas e até certo ponto ensaiadas no próprio sistema quanto a: concepções e modelos de aprendizagem e desenvolvimento antigos e superados; ações administrativas autoritárias e centralizadoras na RME (Rede Municipal de Educação) e na escola; aspectos da cultura escolar que perpetuam a dominação, quer do ponto de vista das classes sociais, quer mesmo do ponto de vista do sujeito aprendiz; normas autocráticas que regulam as relações pedagógicas; metodologias e práticas excludentes de ensino; cultura do trabalho individualista, etc.

A proposta curricular (Proposta Político-Pedagógica – Caderno Zero, 1994) também apresenta o projeto Escola Plural como resultante de um ‘movimento de renovação pedagógica iniciado nos anos finais da década de 1970, e que criou um grau de consciência e organização dos seus profissionais’. Acrescenta ainda que

A luta pela autonomia e pela gestão democrática contribuiu para que cada comunidade escolar tentasse equacionar com realismo seus problemas e suas possibilidades de intervenção. Os projetos político-pedagógicos são a melhor expressão desse trabalho sério e pioneiro (RME, Belo Horizonte, 1994, p. 10).

Sua proposta curricular está baseada em quatro *núcleos vertebradores*: 1º - eixos norteadores da escola que queremos; 2º - organização do trabalho ou nova lógica de organização dos tempos dos professores, dos alunos e dos processos cotidianos; 3º - os conteúdos e processos e o 4º - a avaliação, visto na proposta como ‘a peça-chave para qualquer proposta escolar inovadora’.

¹⁰ Para desenvolvermos a discussão sobre a Escola Plural, utilizamos como referência: o documento da proposta pedagógica (RME, 1994).

O primeiro núcleo: *eixos norteadores da escola que queremos*, apresenta as diretrizes a serem seguidas para a construção da proposta em toda rede municipal e podem ser assim sintetizados:

(...) uma intervenção coletiva mais radical; a sensibilidade em relação à totalidade da formação humana; a escola como tempo de vivência cultural; a escola como espaço de produção cultural; as virtualidades educativas da materialidade da escola; a vivência de cada idade de formação sem interrupção; a socialização adequada a cada idade – ciclo de formação; uma nova identidade da escola, uma nova identidade do seu profissional (RME, Belo Horizonte, 1994).

O segundo núcleo: *organização do trabalho ou nova lógica de organização dos tempos* propôs a ampliação do tempo escolar dos alunos no Ensino Fundamental de 8 para 9 anos; eliminou a seriação e implantou uma *nova lógica* temporal organizada por ciclos de formação, defendendo a vivência sociocultural própria de idade de formação como um dos seus eixos centrais.

O Ensino Fundamental foi organizado em três ciclos de três anos cada: 1º ciclo (Infância), dos 6 aos 8 anos; 2º ciclo (Pré-adolescência), dos 9 aos 11 anos e 3º ciclo (Adolescência), dos 12 aos 14 anos. São ciclos que atendem às idades de formação humana, compreendidos como ‘sub-ciclos’ de *formação e socialização*, dentro do grande período da Educação Básica.

O terceiro núcleo: *os conteúdos e processos de formação* traz a discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem, na tentativa de superação das concepções tradicionais de aprender como sinônimo de memorização, de cópia; de conhecimento como algo pronto e acabado, passível de transmissão e, por conseguinte, de conteúdos com fim em si mesmo e desvinculado da realidade dos alunos.

O documento propõe que estas concepções sejam ressignificadas à luz da Escola Plural, onde as vivências socioculturais dos alunos sejam consideradas. Nesta lógica, o conhecimento passa a ser construído em relação direta com seu contexto de utilização e também assume aspecto global e de múltiplas dimensões. São incentivados os trabalhos corporais e manuais, além do trabalho com projetos, criando maior organicidade dos conteúdos e propondo uma visão de aprendizagem mais globalizante.

O quarto núcleo: *a avaliação* apresenta uma visão de avaliação desvinculada das funções de classificar, excluir, aprovar ou reprovar. Propõe uma ação avaliativa *contínua*

e não circunstancial, reveladora de todo o processo e não apenas de seu produto. Dentro desse processo, destaca três momentos para a ocorrência da ação avaliativa: o inicial, o contínuo e o final.

A avaliação inicial tem como função organizar os alunos por turmas. São formadas turmas de referência dentro de um ciclo de formação, a partir de critérios como a idade, a experiência escolar anterior, o universo e as vivências culturais. A avaliação contínua, como indica o próprio nome, ocorre durante o processo, de forma continuada, a fim de acompanhar a aprendizagem do aluno e identificar possíveis dificuldades e programar meios para eliminá-las.

A última etapa deste processo é a avaliação final, que não tem como função aprovar ou reprovar o aluno, mas tem como propósito, ‘organizar’ o próximo ciclo de formação, a partir da verificação do desenvolvimento de cada aluno. Pode ocorrer de um aluno não ‘alcançar’ *um desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões de formação apropriada* (p.37), o que acarretará na permanência do aluno por mais um ano no ciclo em que se encontra, não prosseguindo, portanto, com seu grupo de referência. O documento ressalta, porém, que esta decisão não é tomada apenas pelo professor, mas por toda a equipe de trabalho da escola.

A organização escolar em ciclos de formação também é adotada em redes estaduais de Mato Grosso e do Ceará (em algumas escolas); redes municipais de Araraquara (SP), Belém, Cuiabá (Escola Sarã), Goiânia, Rio de Janeiro, Vitória da Conquista (BA), Criciúma (SC), Indaial (SC) ¹¹.

1.2.2 Ciclos de aprendizagem

As organizações escolares em ciclos de aprendizagem, diferentemente das organizações em ciclos de formação, não estão baseadas nas idades de formação humana. Nesta modalidade de organização, o critério utilizado para agrupar e promover os alunos é a idade.

¹¹As referências sobre a adoção de modalidades dos ciclos foram retiradas do livro ‘*A escola em ciclos: fundamentos e debates*’ de Jefferson Mainardes (MAINARDES, 2009). A mesma referência será utilizada no próximo tópico para exemplificar as redes que adotam ciclos de aprendizagem.

Segundo Mainardes (2007), as formulações de ciclos de aprendizagem apresentam rupturas menos expressivas, no que se refere às mudanças propostas para o currículo, para a avaliação, metodologia e organização do trabalho. São organizações plurianuais de dois, três ou mais anos em cada ciclo, nas quais a retenção (reprovação) é permitida ao término de cada ciclo.

Para Nedbajluk apud Silva (2006), o eixo organizador dos ciclos de aprendizagem está situado, sobretudo, em torno dos resultados esperados. Isto ocorre porque nos ciclos de aprendizagem são estabelecidos objetivos ou expectativas de aprendizagem a serem atingidas pelos alunos ao fim de cada ciclo, sob pena de não avançarem em seus percursos de escolarização, ou seja, serem reprovados.

[...] é necessário que o aluno adquira certos conhecimentos e desenvolva certas competências, estabelecidas como mínimos essenciais e, portanto, se constituem como condição ou pré-requisito para a progressão a um nível superior no que tange aos graus de aprofundamento e complexidade do conteúdo (NEDBAJLUK, 2002, p.255).

A rede municipal de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), no ano de 1992, implantou a primeira experiência brasileira designada ciclos de aprendizagem. Naquela ocasião, os ciclos foram implantados em todo o ensino fundamental, sendo estruturado em três ciclos de três anos cada: ciclo inicial (antigas 1ª a 3ª séries); ciclo intermediário (antigas 4ª a 6ª séries) e ciclo final (antigas 7ª e 8ª séries).

O projeto ciclos de aprendizagem no município de São Paulo propunha uma sistemática de avaliação mais contínua e qualitativa, com uso de relatórios semestrais, abolindo as notas e implementando os conceitos: plenamente satisfatório, satisfatório e insatisfatório. Os alunos poderiam ser retidos (reprovados) ao término de cada ciclo e, caso o fossem, refariam o último ano do ciclo correspondente.

De acordo com Mainardes (2005), esta organização sofreu influência da reforma educacional francesa (1980-1990)¹², sendo que trechos da reforma foram “incorporados na exposição de motivos do Regimento Comum das escolas de São Paulo, realizado em

¹² A reforma iniciada na França, no final da década de 1980 e começo de 1990, na prática, retomava a proposta de organização em ciclos apresentada por Henry Wallon dentro do Plano Langevin-Wallon (1944) que objetivava a reconstrução democrática da França após a Segunda Guerra Mundial. Nesse plano, a escolarização deveria ser organizada em três ciclos: um ciclo elementar, para todas as crianças de 6 a 11 anos; um ciclo de orientação de 11 a 15 anos, e um ciclo de determinação até os 18 anos (MAINARDES, 2005).

1991” (MAINARDES, 2005, p.10) e, dentre as proposições trazidas pelo documento, estava exatamente o estabelecimento da organização escolar em ciclos de aprendizagem.

O mesmo autor destaca, ainda, que a perspectiva psicológica dada originalmente ao termo ciclo por Wallon, ao tratar dos períodos de desenvolvimento humano, foi “recontextualizada e reinterpretada”, e que a ideia que persiste sobre os ciclos de aprendizagem que vem sendo utilizada, não somente no Brasil, mas em países como França, Espanha e Canadá, é que a “aprendizagem pode ser comparada com uma forma espiral e que o aluno segue o seu próprio ritmo, o que é um conceito bastante diferente da ideia de um caminho linear e uniforme” (MAINARDES, 2007, p.72).

A partir da década de 1990, as contribuições dos estudos de Phillipe Perrenoud tornaram-se a principal referência para as experiências de ciclos de aprendizagem no Brasil (MAINARDES, 2007, 2009; SILVA, 2006; FERNANDES, 2005), embora os estudos venham esclarecendo que não existe ‘um tipo puro de ciclos de aprendizagem’ (MAINARDES, 2005) e que as características locais e contextos de implantação devam ser considerados ao analisarmos as diferentes experiências brasileiras.

1.2.2.1 Contribuições de Phillipe Perrenoud¹³ para os ciclos de aprendizagem

Sem reivindicar o monopólio da definição dos ciclos de aprendizagem, sustentarei uma ruptura radical com as etapas anuais que levam à perda de sentido da própria noção de reprovação. Combatarei a ideia de que os ciclos de aprendizagem são feitos para favorecer uma escolaridade em várias velocidades. Sustentarei, para tanto, que, em um ciclo de aprendizagem, todos os alunos têm o mesmo número de anos para atingir os objetivos de final de ciclo. Apostarei aqui em uma diferenciação que não incida sobre o tempo de formação, mas sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que leva a uma diversificação dos percursos de formação. (PERRENOUD, 2004, p. 13)

As obras ‘*Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*’ e ‘*Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*’ são as principais obras utilizadas para referendar as propostas de ciclos de aprendizagem no Brasil.

No livro *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação* pauta sua discussão em torno da diferenciação do ensino. Para ele, o trabalho pedagógico deve respeitar a

¹³ Phillipe Perrenoud é sociólogo, doutor em Sociologia e Antropologia, professor da Universidade de Genebra e especialista em Práticas Pedagógicas e Instituições de Ensino. Suas contribuições para o campo educacional estão assentadas nas suas ideias e estudos sobre o fracasso escolar, o ofício de professor, a avaliação, os ciclos de aprendizagem, dentre outros.

diversidade encontrada no espaço escolar, de modo a ajustar o ensino às características e particularidades dos alunos, que deve surgir, “não somente do respeito às pessoas e bom senso pedagógico. Ela faz parte de uma exigência de igualdade: a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar” (p.09).

A ideia de pedagogia diferenciada é apontada, pelo autor, como possibilidade de combate à desigualdade e ao fracasso produzido na escola como fruto da ‘própria organização do trabalho pedagógico’ (p. 17). Perrenoud considera a reprovação como o sintoma mais gritante do fracasso escolar, mas adverte quanto a sua eliminação, sem tomar-se as medidas necessárias de apoio pedagógico ou de combate às suas causas.

A pedagogia diferenciada preconiza uma abordagem mais centrada no aluno, ou seja, no aprendiz e no caminho que deve percorrer através da ‘individualização dos percursos de formação’. Aponta para sua efetivação quatro desafios que giram em torno: “da aprendizagem e do ensino, ou seja, da didática; da própria diferenciação; do lugar da avaliação na regulação das aprendizagens e da relação intersubjetiva e intercultural na gênese das desigualdades” (p. 44- 45).

A noção de individualização dos percursos suscita muitos entendimentos, entretanto, o autor faz uma distinção esclarecendo que não se trata de uma ação pedagógica dirigida para o ‘indivíduo’, próxima ao tutorado, mas diz respeito às sequências de experiências de vida que contribuiriam para formar a personalidade do aluno: “seu capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade” (p. 50).

Segundo Perrenoud, a prática da pedagogia diferenciada, como meio para combater o fracasso escolar, necessita do estabelecimento de uma organização escolar que supere os moldes da educação escolar tradicional e que favoreça o domínio da individualização dos percursos. Para que este domínio se estabeleça, é necessário tempo e acompanhamento.

O domínio da individualização passa pela criação de dispositivos de acompanhamento e de regulação durante vários anos consecutivos, o que lança vários desafios maiores às instituições de formação: apropriar-se do conceito de individualização ou personalização dos percursos; conceber e dominar progressões nas aprendizagens durante vários anos o que supõe (...) um ciclo de aprendizagem de dois ou três anos; criar e executar modos de agrupamento dos alunos que lhes deem um sentimento de estabilidade, sem voltar à turma

tradicional; conceber processos e instrumentos de orientação que permitam seguir e reorientar trajetórias individualizadas (PERRENOUD, 2000, p.50-51).

As possibilidades de enfrentamento do fracasso escolar são apresentadas, como podemos observar, encaminhando para o estabelecimento de organizações escolares mais flexíveis naquilo que se refere ao conferir mais tempo para os alunos aprenderem, respeitando seus ritmos e sua individualidade. Há a sinalização para o estabelecimento de organizações plurianuais, como os ciclos de aprendizagem, que é objeto de análise de sua outra obra ‘Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar’.

Nesta obra, Phillippe Perrenoud entende os ciclos de aprendizagem como uma sucessão de ciclos plurianuais e apresenta cinco razões para a sua introdução:

[...] etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens; um planejamento mais flexível das progressões, uma diversificação das trajetórias; uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos, em diversos tipos de grupos e dispositivos didáticos; uma maior continuidade e coerência, ao longo de vários anos, sob a responsabilidade de uma equipe; objetivos de aprendizagem incidindo sobre vários anos, constituindo pontos de referência essenciais para todos e orientando o trabalho dos professores (PERRENOUD, 2004, p.14).

Traz o debate sobre ciclos, atrelando-o a outros eixos como o currículo, a avaliação, a organização do trabalho pedagógico, o estabelecimento de dispositivos de individualização de percursos, a didática e formação de professores, dentre outros.

Consciente da complexidade do estabelecimento da proposta de ciclos de aprendizagem, o autor apresenta o que considera como os principais dilemas e obstáculos desta concepção:

[...] 1) questão dos objetivos de final de ciclo; 2) dos pontos de referência durante um ciclo; 3) do tempo efetivo de permanência em um ciclo; 4) a questão da avaliação; 5) da autonomia dos estabelecimentos; 6) do trabalho de equipe; 7) dos agrupamentos dos alunos e 8) das competências (PERRENOUD, 2004, p.22).

São basicamente estas questões que encaminharão as discussões do livro sobre os ciclos de aprendizagem em que defende a ideia de desfragmentar as séries anuais e investir nos ciclos na tentativa de combater o fracasso e a desigualdade produzidos nas escolas.

Esta obra dá continuidade às reflexões que o autor iniciou em ‘Pedagogia diferenciada: das intenções à ação’ (PERRENOUD, 2000) sobre os ciclos de aprendizagem e sua organização, defendendo “a introdução dos ciclos plurianuais como

uma das condições estruturais de uma pedagogia diferenciada eficaz”, que deve, porém, estar atrelada a outras medidas (funcionamentos pedagógicos e didáticos, avaliação, concepção de objetivos, cooperação entre professores), sem as quais as desigualdades produzidas nas escolas podem ser agravadas, uma vez que há dilatação/aumento dos prazos/tempo.

Perrenoud apresenta ainda, nesta obra, ‘as três funções da avaliação em uma escolaridade organizada em ciclos’ e assevera que um ciclo de aprendizagem ‘plurianual digno desse nome necessariamente *perturba* certas rotinas da avaliação escolar tradicional’ (p.113). Retoma as contribuições de Cardinet (1983), que estabelece três funções da avaliação e consequentes instrumentos para cada função estabelecida.

As três funções remetem para as funções de regulação, certificação e orientação, e se dariam através: das *avaliações formativas*, que regulam o ensino e aprendizagem na formação escolar; da *avaliação certificativa* que, como o próprio termo sugere, certifica ao término de um período escolar, e da *avaliação prognóstica*, voltada para a orientação para fins de seleção ou orientação para prosseguimento dos estudos em dada formação (CARDINET, 1983 apud PERRENOUD, 2004).

Perrenoud, no entanto, assume a terminologia de ‘avaliação formativa’ como o resultado destas três funções em um currículo estruturado em ciclos de aprendizagem plurianuais. Garante não se tratar de uma quarta função, mas uma maneira de “tornar acessível aos pais ou à administração escolar uma parte das informações de que os professores precisam para regular as aprendizagens, certificar os conhecimentos adquiridos ou orientar os alunos” (p.114).

As contribuições de Perrenoud para os ciclos de aprendizagem estão situadas em torno do estabelecimento de uma pedagogia diferenciada, isto é, defende uma articulação entre os ciclos plurianuais e o trabalho didático que considere a diversidade de alunos. A avaliação formativa seria, então, para ele, “um instrumento de regulação da aprendizagem e do ensino, que nada mais é que um componente da pedagogia diferenciada” (p.115).

Os ciclos de aprendizagem tomados de modo isolado, como medida meramente administrativa (alargamento de prazos anuais, fim da reprovação, etc.) não se constitui possibilidade de combater o fracasso escolar e as desigualdades no interior desta instituição. Sua implantação ou a implantação de outras estruturas devem estar

acompanhadas, também, de práticas pedagógicas que visem à melhoria do ensino e garantia de aprendizagem de todos os alunos.

A organização escolar em ciclos de aprendizagem é adotada nas redes municipais de: Curitiba (PR), Ponta Grossa (PR), Olinda (PE), Pesqueira (PE), Recife (PE), Salvador (BA), São Luís (MA), Salto (SP), Ilhéus (BA).

Como já foi apontado neste trabalho, mencionando Sousa (2000), organizar o ensino fundamental em ciclos é uma tendência nos anos noventa, particularmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9694/96. Esta tendência vem ganhando, cada vez mais, a adesão de gestores das redes públicas educacionais, sob a defesa de possibilitar a construção de uma escola de qualidade e inclusiva, isto é, apta a atender a todos os alunos, independentemente das diferenças de aprendizagem que configuram a diversidade de experiências vivenciadas por eles.

Para Dalben et al (2000), a política de ciclos fundamenta-se na concepção pedagógica de que o “processo de aprendizagem, envolvendo construção do conhecimento, socialização e formação de dimensões da subjetividade, vai além do estritamente cognitivo, tão valorizado, durante anos, na educação brasileira”. Salientam ainda que, nesse novo contexto educacional, novas atitudes são solicitadas à comunidade escolar: do aluno se cobra uma nova postura; do professor, novos procedimentos; da família, que participe mais ativamente na escolarização do filho.

Barreto e Mitrulís (1999) alertam para alterações que a implantação desta política causa no cotidiano escolar, esclarecendo que, neste tipo de organização, o tempo escolar geralmente é estruturado em blocos que unificam um número de anos específicos, representando uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização.

As autoras afirmam, ainda, que estes fatores podem representar situações que causam insegurança, e até medo, em todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. No entanto, a avaliação é o ponto mais discutido quando o assunto são as mudanças advindas da implantação dos ciclos. Isto porque ela passa a ser entendida como processo, e não mais momento estanque, assim como perde sua função seletiva e excludente.

Com Alavarse (2007 apud Bezerra, 2009), concordamos que a escola seriada não foi capaz de cumprir os objetivos postos historicamente em sua formulação. Com isso, a

proposta de organização em ciclos coloca o desafio de pensar a escola como um todo. Para Jacomini (2008) ”a organização do ensino em séries com promoção ou retenção ao final de cada ano letivo, decorrente da construção de uma escola graduada, foi incorporado ao imaginário e à prática docente como elemento intrínseco ao processo educativo, sem o qual não se podia conceber uma educação de ‘qualidade’”.

O desdobramento deste ‘imaginário’ do professor pode ser observado não somente nas escolas de São Luís, mas em muitas de todo o Brasil, assim como suas consequências para a aprendizagem dos alunos através de práticas exclusoras e seletivas, alicerçadas em avaliação de caráter classificatório.

As análises desenvolvidas até aqui nos possibilitam perceber o percurso anterior ao estabelecimento das políticas de ciclos no Brasil, bem como as diferentes contribuições dadas pelas pesquisas e estudos que estão sendo realizados em âmbito nacional (MAINARDES, 2005, 2007, 2009; BARRETO E MITRULIS, 1999, 2001; KNOBLAUCH, 2004; BARRETO E SOUSA, 2004) que permitem a visibilidade destas políticas e de suas repercussões e desdobramentos em experiências específicas.

Faremos agora uma incursão pela implantação dos ciclos de aprendizagem no município de São Luís, contexto de nossa investigação. Nesta etapa, utilizaremos como referência os documentos da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís para analisarmos as mudanças propostas para o trabalho nas escolas.

2. Os ciclos de aprendizagem no município de São Luís

Os ciclos não constituirão um progresso e podem até agravar as desigualdades se não forem pensados desde o início como dispositivo de luta contra o fracasso escolar. É sua única razão de ser. Não se devem introduzir os ciclos porque isso é moderno, mas porque é eficaz. Ora, nenhuma estrutura é eficiente por si só. O essencial está na forma como ela é 'habitada'. (Perrenoud, 2004)

Neste ano de 2012, a cidade de São Luís, capital do Maranhão completará 400 anos. Fundada oficialmente por franceses quando Daniel de La Touche, conhecido como senhor de La Ravardière, acompanhado por François de Rasily e cerca de 500 homens, chegou à região para estabelecerem-se e fundar a França Equinocial.

No século XIX, conviveu com o luxo e a opulência das ricas famílias, em decorrência do comércio de algodão, momento em que chegou a ser considerada a quarta maior cidade do Brasil, depois do Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Neste período próspero, os jovens filhos de famílias abastadas formavam-se na cidade de Coimbra, em Portugal, retornando com os hábitos e costumes europeus.

Desta relação, se atribui a herança da correção no falar o português do ludovicense, bem como a sua tradição literária. É deste período, também, um de seus principais epítetos: 'Atenas Brasileira', em função da efervescência cultural experimentada naquela época. A este, seguiram-se outros, alguns de forte apelo popular: Cidade dos Azulejos, Ilha do Amor, Jamaica Brasileira.

Cidade rica em manifestações de cunho popular resultante das contribuições de povos diversos: indígenas, europeus e africanos, cujo conhecimento já alcançou o cenário internacional. Recebeu, em 1997, da UNESCO, o título de 'Patrimônio Cultural da Humanidade', por possuir um acervo arquitetônico colonial com cerca de 3500 prédios, distribuídos por mais de 220 hectares de centro histórico, incluindo sobradões com mirantes, muitos revestidos com preciosos azulejos portugueses.

A cidade ocupa hoje, segundo dados do IBGE/2010, uma área de 835 km² com uma população de cerca de 1.014.837 habitantes, sendo a mais populosa e densamente povoada do Maranhão. Dados do Censo Escolar/2009¹⁴ fornecidos pelo Inep/MEC informam que, nas diferentes esferas pública e privada, o município conta com 474

¹⁴ Os dados foram obtidos a partir do Censo Escolar/2009, fornecidos pelo IBGE. Na página www.ibge.gov.br/cidades. Consulta realizada em 13 de julho de 2012.

escolas de Ensino Fundamental, 400 Pré-escolas e 133 escolas de Ensino Médio, no total de 1.007 escolas para o atendimento de 262.767 alunos. Destes, 164.381 estão matriculados no Ensino Fundamental, 37.754 alunos na Pré-escola e 60.632 no Ensino Médio. Seguindo a análise dos dados fornecidos por este órgão, verificamos que, em São Luís, temos o quantitativo de 7.234 docentes trabalhando no Ensino fundamental, 1.792 na Pré-escola e 3.019 docentes no Ensino Médio, perfazendo um total de 12.045 docentes na Educação Básica ludovicense.

Os dados mais recentes fornecidos pela Secretaria municipal de Educação (Coordenação de Estatística/2010)¹⁵ apontam que a Rede municipal possui 78 escolas de Educação Infantil e 92 escolas de Ensino Fundamental e EJA, com cerca de 112.879 alunos matriculados. Para atender a este quantitativo de alunos, a Rede disponibiliza o quadro com os seguintes profissionais:

Quadro 2 – Profissionais da Educação da Rede municipal de Ensino

ANO	2010
Professores	5.423
Coordenadores pedagógicos	556
Administrativos	2.070
Outros profissionais	51
Total	8.100

Fonte: Coordenação de Estatística/Semed São Luís.

No campo educacional, o município de São Luís hoje, e mais especificamente, o ensino municipal, tem enfrentado um quadro nada condizente com seu passado histórico inspirador da mobilização da população em torno das comemorações dos seus 400 anos. Logo no início deste ano (2012), a SEMED enfrentou mais uma greve dos profissionais da educação.

Dentre as reivindicações divulgadas pelos profissionais, estavam melhores condições de trabalho, melhorias nas estruturas dos prédios onde funcionam as escolas, extinção dos anexos¹⁶, além de reivindicações salariais. Paralelamente a este episódio e

¹⁵ Site da Semed. Disponível em www.saoluis.ma.gov.br/semmed. Acesso em 13 de julho de 2012.

¹⁶ Em São Luís, anexos são prédios alugados pela Secretaria de Educação que funcionam como extensão das escolas que não possuem espaço físico suficiente para o atendimento dos alunos matriculados. Tais

em nenhum momento desvinculado dele, a gestão pública municipal decidiu empreender reformas em todos os prédios escolares, culminando no adiamento, por um semestre, do período letivo nas escolas municipais.

Como ‘resposta’ às reivindicações que, neste momento era de toda a sociedade ludovicense e não somente dos profissionais da educação, a gestão pública municipal sinalizou com pequenos reparos nos prédios escolares, atendimento a algumas reivindicações salariais dos professores e retorno fracionado das aulas, pois nem todas as escolas retornaram ao mesmo tempo, devido às reformas, gerando calendários letivos diversos, de acordo com situações específicas de cada uma.

Importante frisarmos que tais ações não configuraram compromisso da gestão pública municipal, pelo contrário, muito resultaram da pressão exercida pelos veículos midiáticos que, constantemente, mostravam as condições das escolas e manifestações de pais e alunos pelo retorno das aulas, além de ações ajuizadas pela Promotoria de Educação, que estabeleceu prazo para o retorno das aulas.

Este pequeno relato tem o propósito de fornecer algumas informações sobre o andamento da educação na São Luís de hoje e, embora seja breve e sucinto este panorama, ele é sinalizador do quadro educacional do município, lócus desta pesquisa, onde os ciclos de aprendizagem foram implantados em 2006, inserido no Programa ‘São Luís te quero lendo e escrevendo’ – PSLTQLE.

Para compreendermos as escolas organizadas em ciclos de aprendizagem em São Luís, no entanto, faz-se necessário retrocedermos um pouco no tempo, à época em que o PSLTQLE foi instituído, a fim de conhecermos seu contexto de implantação e as diretrizes que estabeleceu para o trabalho nesta Rede ensino.

Este Programa (PSLTQLE) foi gestado durante o governo do prefeito Tadeu Palácio (2002- 2008) ¹⁷ que da condição de vice, assumiu a prefeitura em substituição ao então prefeito, Jackson Lago, afastado para concorrer ao cargo de governador do estado do Maranhão. Nesta ocasião, assumia a Secretaria Municipal de Educação de São Luís –

espaços são inadequados para o funcionamento de uma escola, sendo, em sua maioria, galpões, casas residenciais ou lojas comerciais.

¹⁷ Foi prefeito da capital maranhense (São Luís) de 2002 a 2004, sendo reeleito depois para cumprir novo mandato, de 2005 até 2008.

SEMED, o prof. Raimundo Moacir Mendes Feitosa (2002-2010), responsável pela implantação e gestão do Programa.

O recém-criado Programa tinha por base quatro eixos de atuação a partir dos quais deveriam desenvolver-se todas as ações da Secretaria de Educação, quais sejam: eixo Formação, eixo Gestão, eixo Rede Social Educativa e eixo Avaliação. Uma empresa paulista de consultoria educacional, a *'Abaporu Consultoria e Planejamento em Educação'* foi contratada para dar suporte ao planejamento das diretrizes do Programa, coordenando, em parceria com a SEMED, sua implementação.

Os três primeiros anos (2002-2004) compreenderam o período de maiores realizações deste Programa. Neste período, houve um grande investimento nas *formações continuadas* dos coordenadores pedagógicos e gestores de escolas. Os coordenadores se ausentavam mensalmente por três dias das atividades de suas respectivas escolas para encontros organizados por turno e nível de ensino, sob a coordenação de representantes da Abaporu. Mediante as discussões proferidas nestes encontros, os mesmos deveriam organizar a formação dos professores nas suas respectivas escolas. Os encontros com gestores não possuíam a mesma regularidade, ficando mais a cargo das determinações dos gestores da Secretaria.

Ainda neste triênio, outras realizações da parceria Abaporu/SEMED foram as publicações de três livros para distribuição entre os professores e demais profissionais da educação que objetivavam a divulgação das diretrizes do PSLTQLE, além de incentivar, nos padrões ali descritos, a formação de leitores e escritores, foram eles: *'Cartas'* e *'Caderno do Professor'* ambos publicados em 2003 e *'Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas para a educação'* publicada em 2004. De acordo com as publicações,

[...] priorizar a formação de leitores é uma forma de responder ao grande desafio hoje colocado: garantir a todos os alunos o direito de aprender a ler e escrever na escola, não apenas como condição indispensável para adquirirem conhecimento em todas as áreas de ensino, mas principalmente, para o acesso à cultura letrada e à plena participação social (SÃO LUÍS, 2004, p.31).

As formações oferecidas pela SEMED giravam, inicialmente, em torno da disciplina de Língua Portuguesa, nos seus diferentes eixos de trabalho: oralidade, língua escrita e produção textual, sempre com ênfase no papel da alfabetização das crianças do 1º Ciclo. O trabalho e o tratamento dado às outras disciplinas não eram enfatizados.

Somente com o Programa Pró-letramento do governo federal em parceria com os municípios, que oferecia formação aos professores em Língua Portuguesa e Matemática, foram criados mecanismos para a inserção das outras disciplinas (oficialmente a disciplina Matemática) nas pautas de formação oferecidos pela SEMED, atendendo, inclusive, às solicitações dos professores. Esta medida configurou um marco para o estabelecimento do estudo da ‘língua portuguesa’, e não da disciplina/matéria como eixo vertebrador para o trabalho nas escolas.

No livro ‘Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas para a educação’ (SÃO LUÍS, 2004), são descritos os eixos de atuação e os subprojetos do Programa ‘São Luís te quero lendo e escrevendo’ – PSLTQLE:

- *Formação dos gestores das escolas;*
- *Formação dos coordenadores pedagógicos;*
- *Formação dos formadores de professores alfabetizadores;*
- *Rede social educativa;*
- *Escolas em rede;*
- *Avaliação do sistema de ensino;*
- *Avaliação da aprendizagem dos alunos;*
- *Novos caminhos para o mundo do trabalho;*
- *Acompanhamento do trabalho das escolas;*
- *Planejamento estratégico situacional – PES;*
- *Valorização e desenvolvimento profissional dos educadores de São Luís;*
- *Elaboração de subsídios para o trabalho dos educadores (p.31).*

Importante notar que, embora seja de conhecimento de todos que o professor exerce papel fundamental para o êxito de políticas e programas educacionais, pois a sua adesão ou não, pode significar também o sucesso ou insucesso das ações implementadas. Nos primeiros anos de implantação do PSLTQLE, estes se perceberam alijados das discussões e planejamentos de ações as quais teriam a incumbência de executar no espaço escolar. Nenhum dos eixos do Programa que acima descrevemos colocou o sujeito professor como “protagonista desta história”.

Nas próprias publicações, essa ‘não participação’ dos professores foi expressa de várias maneiras. Na introdução de uma delas, foi informado que todo o conteúdo da

Proposta Curricular, que seria publicado futuramente em documento específico, “já vinha sendo discutido amplamente com todos os gestores e coordenadores pedagógicos da SEMED” (SÃO LUÍS, 2004, p.25), reforçando o entendimento de exclusão dos professores nestes momentos de debates.

Aí residiu um dos pontos geradores de grandes reclamações e questionamentos por parte dos professores naquele momento inicial. Como tornarem-se apenas executores de tarefas, uma vez que grande parte do êxito de programas e políticas educacionais depende de sua adesão, de sua prática escolar cotidiana?

As publicações de subsídios que atualizem e informem o professor, o fornecimento e disponibilidade de alguns aparatos técnicos e tecnológicos são extremamente importantes. Contudo, é necessário investimento em formação que forneça subsídios, embasamento teórico-metodológico além e, sobretudo, de uma pauta de discussões que leve em conta a realidade vivida por estes profissionais, suas aspirações, experiências e contribuições.

No contexto do PSLTQLE, foi iniciada a elaboração e sistematização da Proposta Curricular. No documento do Marco Conceitual (2008), é descrito o caminho percorrido para se chegar ao documento que hoje estabelece as diretrizes do ensino municipal de São Luís. Sua trajetória foi iniciada em 2001, sob a assessoria de professores da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Na ocasião, tratava-se apenas de um projeto curricular para o Ensino Fundamental. Como havia a necessidade da construção de um documento mais amplo que contemplasse todos os níveis e modalidades de ensino, este projeto inicial foi retomado para reestruturação a partir das prerrogativas do PSLTQLE, que já trazia uma nova proposta para a organização do Ensino Fundamental.

[...] estabelecendo-se um novo tempo e um novo entendimento de espaço para garantir a aprendizagem dos alunos – o foco do olhar se desloca do ensino para a aprendizagem. E, a partir dessa compreensão, coloca-se a perspectiva da organização da escolaridade em ciclos (SÃO LUÍS, 2004, p.24).

Segundo Mainardes (2009), a experiência de organização da escolaridade em ciclos no município de São Paulo, implantada em 1992, “pode ser considerada um ponto de partida para a construção de uma versão mais ampla, abrangente e radical da organização da escolaridade em ciclos” (p.42), pois reestruturou todo o 1º grau (hoje

Ensino Fundamental) organizando-o em três ciclos. Nas justificativas para a organização curricular em São Luís, estas influências são expressas pelo então secretário de educação, Moacir Feitosa (2002-2010) que, no documento da Proposta Curricular – Marco Conceitual definiu o movimento seguido pela organização da proposta, como aquele que:

[...] representa a manifestação do espírito democrático e participativo que caracteriza a educação pública na rede. Vivemos um processo em que equipes de educadores, compostas por especialistas em educação e professores atuantes nas salas de aulas, elaboram a versão preliminar dos documentos. *Essas equipes realizaram estudos de outros municípios do país, como São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre e outros, analisando as respectivas propostas, bem como os indicadores da educação no Brasil- fracasso escolar. Taxas de evasão e repetência, abandono, desempenho dos alunos nas avaliações – e estudaram os marcos teóricos atuais sobre currículo, ensino, aprendizagem e avaliação (São Luís – Marco Conceitual, 2008- prefácio do documento) –* Grifos nosso.

Embora o caráter democrático seja defendido como característica da educação pública municipal a partir da nova gestão, o ponto de descontentamento dos professores neste momento foi, justamente, a ‘não participação’ nas discussões para definição da Proposta Curricular que já vinha sendo, como já dissemos, discutida com gestores e coordenadores pedagógicos.

Segundo eles, esta só foi levada ao conhecimento da maioria quando da sua implementação em 2006. Ocorre que somente um número muito reduzido de professores participou de discussões para organização do documento¹⁸ e a forma de escolha destes profissionais não foi definida por sua maioria, desta forma, nem todos se sentiram representados.

Em São Luís, a implantação dos ciclos se confunde com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Esta última começou a ser experimentada em algumas escolas no ano de 2004, mas, sua efetiva implantação ocorreria em 2006, após ter sido aprovada em dezembro de 2005, por meio da Resolução 17/05. Neste mesmo ano, foram implantados os ciclos de aprendizagem, cuja ênfase, na garantia da alfabetização dos alunos dentro do 1º Ciclo (três primeiros anos do Ensino Fundamental), fez com que este

¹⁸ O projeto da Proposta Curricular foi apresentado em 2003, no I Fórum Municipal de Educação de São Luís, ocasião em que foram expostos aspectos históricos e conceituais norteadores das ações educativas da Rede, bem como as *decisões* acerca da nova estrutura curricular para o Ensino Fundamental. Apenas parcela bastante reduzida dos professores pôde participar deste fórum, cuja escolha ficaria a cargo do gestor da escola e da disponibilidade dos profissionais, pois o mesmo estava sendo realizado em horário integral e, a maioria dos professores trabalha em mais de uma rede de ensino, o que inviabilizou a participação de muitos. Outro aspecto muito relatado pelos professores se refere aos profissionais que participaram dos GT's de trabalho das propostas curriculares por disciplina nos 3º e 4º ciclos (antigas 5ª a 8ª séries) os quais não foram eleitos por seus pares, isto é, de forma democrática e participativa.

fosse denominado Ciclo de Alfabetização, nomenclatura que seria modificada no ano seguinte.

Como já sinalizamos, a SEMED investiu no processo de alfabetização e letramento em decorrência do Programa ‘São Luís, te quero lendo e escrevendo – PSLTQLE’ que trazia “à tona a leitura e a escrita como preceitos básicos para a transformação de todos em verdadeiros cidadãos de uma cultura letrada” (SÃO LUÍS, 2008) corroborando com o trabalho que já vinha desenvolvendo com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa¹⁹.

A experiência com os ciclos ocorreu primeiramente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, antigas 1ª e 2ª série, além das turmas dos alunos de 6 anos. Posteriormente, (2007) foi estendida para as turmas das antigas 3ª e 4ª séries e, somente em 2008, todo o Ensino Fundamental estava organizado em ciclos de aprendizagem.

Quadro 3 - Estrutura do ensino fundamental em ciclos no município de São Luís

Ciclos	Etapa/ ano escolar	Agrupamentos por idade
1º Ciclo	I etapa – 1º ano	6 – 7 anos
	II etapa – 2º ano	7 – 8 anos
	III etapa – 3º ano	8 – 9 anos
2º Ciclo	I etapa – 4º ano	9 – 10 anos
	II etapa – 5º ano	10 – 11 anos
3º Ciclo	I etapa – 6º ano	11 – 12 anos
	II etapa – 7º ano	12 – 13 anos
4º Ciclo	I etapa – 8º ano	13 – 14 anos
	II etapa – 9º ano	14 – 15 anos

Fonte: São Luís, 2008 – Documento da Proposta Curricular – Marco Conceitual.

Como já afirmamos no primeiro capítulo deste trabalho, há diferentes modalidades de ciclos e, dentre elas, os ciclos de aprendizagem, opção adotada pela

¹⁹ O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto, serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza (MEC, 2001, p.04 - Documento de Apresentação do Programa).

Secretaria municipal de educação de São Luís. Nestes, a aprendizagem, as organizações dos grupos estão baseadas na idade dos alunos e são estabelecidas expectativas para serem alcançadas por eles a cada ano escolar. Ao final de cada ciclo, de dois ou três anos de duração, os alunos que não atingirem as expectativas ou objetivos definidos para o ciclo poderão ficar retidos/reprovados, devendo repetir o último ano/etapa do ciclo em que estiverem matriculados.

Ball (1998, apud Mainardes, 2009) explica que na formulação de políticas educacionais ocorre um processo de ‘bricolagem’ segundo a qual no estabelecimento de uma política local, podemos encontrar características de experiências já estabelecidas em outras secretarias. É uma espécie de “pedaços e segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as, reciclando teorias, pesquisas, tendências e modas” (p. 53).

Esta ‘mixagem’ foi percebida inicialmente, quando a proposta (documentos oficiais) não estava concluída e, as ‘falas’ das equipes de implementação, durante as formações iniciais, não explicitavam a modalidade de ciclos adotada pela Secretaria de Educação, que ora incluíam características dos ciclos de formação, ora expressavam características dos ciclos de aprendizagem.

A incipiência da Proposta e a falta de embasamento teórico de seus elaboradores/propositores podem responder por estas ocorrências. Importante lembrarmos que, inicialmente, esta estava voltada, exclusivamente, para os processos de alfabetização e letramento das etapas iniciais, no então chamado Ciclo de Alfabetização.

Embora, algumas modalidades, como os ciclos de formação tragam rupturas mais contundentes, radicais que a proposta de ciclos de aprendizagem aqui adotados, a Secretaria Municipal de Educação elaborou diretrizes curriculares publicadas em forma de cadernos e documentos mais sucintos (pequenos textos) distribuídos em formações continuadas ofertadas pela própria Secretaria para aclarar o entendimento de seus profissionais.

A principal publicação é o caderno da Proposta Curricular - *Marco Conceitual* com primeira edição em 2008, as outras publicações são os *Cadernos dos ciclos* (1º ao 4º)

²⁰, com orientações específicas para cada um deles. Como o *Marco Conceitual* é o documento oficial considerado mais abrangente, por conter os aspectos históricos e conceituais de todos os níveis e modalidades de ensino, optamos por realizar uma discussão a partir dos dados que obtivemos com sua leitura e análise.

As demais publicações serão citadas mediante a necessidade sentida de enriquecer a problematização dos ciclos de aprendizagem. Destacaremos agora, aspectos da proposta, que são: contexto educacional do município à época de instituição da organização escolar ciclada, concepção de educação e de práticas escolares, currículo e avaliação nos ciclos de aprendizagem.

2.1 A realidade educacional ludovicense e o contexto de implantação dos ciclos

“A proposta curricular visa a efetividade da qualidade da educação, propondo que seja respeitada a diversidade na sala de aula, resgatada a autoestima dos alunos e estimulada a formação de valores éticos. De acordo com seu plano curricular, espera-se que cada escola pratique uma educação voltada para a construção da cidadania dos alunos” (São Luís – Marco Conceitual, 2008, p. 14).

A análise da situação educacional do município resultou na divulgação de alguns dados, dentre eles, destacamos aqueles relatados nas publicações de orientação da nova organização escolar em ciclos de aprendizagem de acesso a todos os profissionais da SEMED no documento Marco Conceitual (SÃO LUÍS, 2008).

Os dados apresentados mostram que, segundo o censo escolar da Secretaria (2003), os índices de *reprovação e evasão* giravam em torno de 12%. Os dados do Inep/MEC, do mesmo ano, indicaram que 26,6% dos alunos estavam em *defasagem escolar* e com *distorção idade-série*, dos quais 12,8% correspondiam às séries iniciais (1^a a 4^a) e 44,7% às séries finais do Ensino Fundamental (5^a a 8^a), estes números correspondiam respectivamente a 4.226 e 13.052 alunos matriculados neste nível de ensino.

²⁰ Os cadernos de orientação curricular dos ciclos diferem em alguns aspectos: os 1º e 2º ciclos, as orientações são expressas de modo a atender a polivalência dos professores dos anos iniciais trazendo explicações das diferentes disciplinas, excetuando, Educação Física. Os cadernos dos 3º e 4º ciclos trazem orientações para cada disciplina em separado, desta forma, temos cadernos de Língua Portuguesa, História, Matemática, Geografia, Ensino Religioso, Língua Estrangeira, Ciências e Arte.

Seguindo as análises estatísticas do IBGE, explicitou-se que, em 2003, 6,9% da população de São Luís encontrava-se sem escolarização e a matrícula neste nível de ensino era da ordem de 85.460 (SINEST/ GHD – Inep/MEC) e no ano de 2004 chegou perto de 100.000 o número de alunos matriculados na rede municipal de São Luís.

A fim de ampliar as informações fornecidas pelo documento da Proposta - *Marco Conceitual*, estabelecemos um quadro que nos permite visualizar o contexto educacional ludovicense, impulsionador da modificação da organização escolar seriada para o estabelecimento da organização em ciclos, justificado por ser uma proposta mais condizente com os compromissos da nova gestão de tornar o ensino ofertado nas escolas de qualidade, tendo em vista “*uma realidade marcada por indicadores sociais e educacionais alarmantes*” (SÃO LUÍS – Caderno do 1º Ciclo, 2009, p. 16).

Assim, a partir do levantamento de dados fornecidos pelo Inep/MEC, destacaremos indicadores sobre número de matrículas, taxas de distorção idade/série, reprovação e abandono naquele período.

Tabela 1 – Matrícula na Educação Básica de São Luís (2002-2006)

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	EJA	Educação Especial
2002	13.527	64.767	7.442	200
2003	10.101	67.487	10.741	280
2004	10.778	72.584	11.340	387
2005	11.124	74.219	10.495	426
2006	14.814	72.777	12.199	387

Fonte: Censo Escolar/ Sinopses Estatísticas.

A tabela mostra o gradativo aumento da matrícula na educação básica ofertada em São Luís. Observa-se, também que entre os anos de 2002 e 2003, houve um decréscimo do número de matrículas na Educação Infantil e aumento das matrículas no Ensino Fundamental, momento que demarca a maior inserção das crianças de 6 anos nas escolas deste nível de ensino no município.

No entanto, os ‘indicadores alarmantes’ citados anteriormente nos documentos oficiais da SEMED como sinalizadores da necessidade do estabelecimento de uma

política que objetivasse o enfrentamento ao fracasso escolar (SÃO LUÍS, 2009) foram melhores vislumbrados nas tabelas que mostram os índices de distorção idade/série, abandono e reprovação²¹.

Tabela 2- Distorção idade/série na Educação Básica de São Luís (2002-2006).

Ano	1ª a 4ª séries %	5ª a 8ª séries %
2002	31,3	65,3
2003	24,4	62,5
2004	21,4	59,6
2005	20,1	52,4
2006	18,3	40,5

Fonte: Inep/MEC – Estatísticas educacionais (edudatabrasil).

São verdadeiramente impressionantes os números que, em primeira instância, podem representar sucessivas reprovações às quais foram submetidos os alunos, ingresso tardio na escola e/ou número excessivo de abandonos e evasões. Diante de inúmeras possibilidades, há uma certeza, são números representativos do fracasso escolar. Observemos a seguir os indicadores de abandono e reprovação nos períodos de 2001 a 2005²².

Tabela 3- Taxas de abandono na educação básica de São Luís (2001-2005).

Ano	1ª a 4ª em %	5ª a 8ª em %	Total %
2001	9,0	18,3	27,3
2002	8,6	17,8	26,4
2003	7,5	16,0	23,5
2004	7,2	18,2	25,4
2005	6,6	15,9	22,5

Fonte: Inep/MEC – Estatísticas educacionais (edudatabrasil)

²¹ Os dados organizados nas tabelas foram obtidos a partir de consulta ao site do Inep/MEC, no Sistema de Estatísticas Educacionais (edudatabrasil). Disponível em www.edudatabrasil.inep.gov.br. Consulta realizada em 13 de julho de 2012.

²² O site do Inep/MEC (edudatabrasil) em sua última atualização, somente oferece os índices de reprovação e abandono até o ano de 2005.

Tabela 4 – Taxas de reprovação na Educação Básica de São Luís (2001-2005).

Ano	1ª a 4ª em %	5ª a 8ª em %	Total %
2001	11,3	13,4	24,7 %
2002	10,3	12,3	22,6 %
2003	9,5	14,2	23,7 %
2004	9,2	14,4	23,6 %
2005	8,3	14,5	22,8 %

Fonte: Inep/MEC – Estatísticas educacionais (edudatabrasil)

As informações trazidas por estatísticas como essas são usualmente utilizadas, não somente por propositores das políticas de ciclos, mas também por aqueles que criticam tais propostas. Os opositores centram suas críticas, sobretudo, no que consideram formas aligeiradas e simplistas de gestores públicos acabarem com um mal secular na educação brasileira: a repetência. Consideram que há um ‘afrouxamento’ na verificação das aprendizagens dos alunos por meio de avaliações sem critérios, quando não recaem na sua extrema exclusão, desrespeitando o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos (DEMO, 1998; GROSSI, 2004).

De fato, as políticas de ciclos acabam por favorecer o financiamento dos sistemas de ensino, pois, ao declinar de forma tangível o número de reprovações, evitam repetências e gastos contínuos com o mesmo aluno anos a fio. No entanto, as justificativas para sua implantação ultrapassam a mera regularização do fluxo do alunado, têm a ver, entre outras questões, com a redefinição de todo trabalho pedagógico, com mudanças metodológicas, curriculares e no processo avaliativo de modo que este esteja a serviço da aprendizagem dos alunos.

A partir dos dados apresentados pode-se verificar um decréscimo das taxas de reprovação e distorção, bem como diminuição do abandono na Educação Básica ludovicense. Poderíamos creditá-los à implantação dos ciclos? Sua implantação tem promovido a aprendizagem dos alunos e, portanto, refletem a nova realidade do ensino oferecido? Embora, estas não sejam questões às quais tenhamos nos proposto a responder no presente estudo, são bastante pertinentes e nos auxiliam nas reflexões sobre os ciclos em São Luís.

A busca pelas estatísticas se faz importante justamente por permitir esta ‘materialização’ do andamento da educação local. Embora estes dados expressem um quadro da realidade muito recente e circunscrito, para esta pesquisa estes se fazem necessários, na medida em que buscamos apresentar o contexto de implantação de uma proposta que se define por seu caráter democrático e não excludente em detrimento de uma antiga organização seriada identificada por fortes traços de fracasso escolar.

No Ensino Fundamental de São Luís, a organização escolar em ciclos de aprendizagem foi considerada “uma forma de respeitar um princípio de justiça, educar segundo as necessidades dos alunos, de forma a não preterir os bons alunos e dar prioridade aos que necessitam de uma maior atenção” (SÃO LUÍS, 2008, p. 93).

O referencial para a organização em ciclos, adotado pela Rede de ensino de São Luís está baseado nas obras de Phillippe Perrenoud, sobretudo aquela intitulada ‘*Os ciclos de aprendizagem – um caminho para combater o fracasso escolar*’. Suas principais orientações são descritas, não somente no Marco Conceitual, mas também em todos os Cadernos de orientação dos diferentes ciclos.

A partir das análises do prof. Jefferson Mainardes da Universidade de Ponta Grossa - UEPG são apresentados os principais fundamentos dos ciclos de aprendizagem:

A aprendizagem é um processo contínuo que não restringe (ou que não precisaria ser reduzida) a um ano letivo;

A reprovação anual, de acordo com inúmeras pesquisas, é negativa, ou seja, não ajuda os alunos a aprenderem mais;

A organização da escola em ciclos de aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar (reprovação e evasão), bem como para a construção de uma escola de qualidade, que garanta a aprendizagem dos alunos por meio da progressão das aprendizagens;

A progressão das aprendizagens fica facilitada quando os objetivos de final de ciclo estão claros para professores e alunos, pelo uso da pedagogia diferenciada, pela avaliação formativa, pelo trabalho coletivo dos professores de um mesmo ciclo, etc.;

A implantação dos ciclos de aprendizagem em uma rede de ensino constitui-se em uma oportunidade de construir um novo tipo de escola, baseada na lógica da aprendizagem e não da mera classificação e reprovação dos alunos (SÃO LUÍS - Caderno do 1º Ciclo, 2009).

Avançando nas análises sobre as demandas para a implantação dos ciclos de aprendizagem enquanto oportunidade de construção de um novo tipo de escola, alertam para ações e medidas que precisam ser garantidas para o seu sucesso:

A reestruturação curricular com determinação de conteúdos e objetivos que precisam ser atingidos até o final de cada ciclo; a definição de um sistema de avaliação que priorize o acompanhamento da aprendizagem dos alunos com a finalidade de planejar intervenções que permitam o progresso contínuo da aprendizagem; preparação dos professores para o trabalho com classes heterogêneas (por meio da pedagogia diferenciada); formação permanente dos professores; proposição de trabalho coletivo dos professores de um mesmo ciclo, juntamente com a equipe técnico-pedagógica da escola (São Luís, 2009).

A escola em ciclos se apresenta, assim, como possibilidade de superação da escola seriada, com vistas a operacionalizar o Ensino Fundamental a partir de uma visão de totalidade que envolve, além da flexibilização do tempo, o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e um currículo flexível, permitindo alterações quando for necessário partindo sempre de um processo contínuo de avaliação.

Como afirma Perrenoud (2004), a flexibilidade curricular não deve perder de vista que a todos deve ser dada oportunidade de conclusão do Ensino Fundamental dentro do mesmo espaço de tempo. O respeito aos ritmos de aprendizagem deve se dar “sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que leva a uma diversificação dos percursos” (p.13) visando o êxito de todos.

Segundo os documentos oficiais, o projeto elaborado pela SEMED para a implantação dos ciclos de aprendizagem não se resume a mera extinção da reprovação. Os ciclos estão baseados na tentativa de melhorar a qualidade de ensino, garantindo a aprendizagem de todos, da forma mais ampla e exitosa possível. A intenção é impulsionar a prática pedagógica do professor de modo que este possa “compatibilizar o seu plano de ensino às metas traçadas no projeto curricular, guiando ações pedagógicas e atividades educativas, segundo a orientação e concepção da proposta curricular que busca dinamizar a ação educativa” (SÃO LUÍS, 2008, p. 14-15).

Reformulação dos tempos e espaços escolares como ação imprescindível para a substituição da organização escolar seriada por uma organização em ciclos. O Ensino Fundamental se estende para nove anos letivos. As turmas são organizadas por idades e são criados meios, dentro do processo para corrigir as distorções idade-série/ano escolar. Há o estabelecimento de nova cultura escolar no município de São Luís, mudanças são

solicitadas aos profissionais das e nas escolas, o professor assume papel fundamental para consecução do projeto escolar em ciclos, projeto no qual não foi formado e com o qual não está familiarizado. De que maneira os documentos oficiais compatibilizam tais ‘inovações’ a partir das diretrizes que estabelece? Que sujeito solicita para o encaminhamento desta proposta? É o que nos propomos a analisar nos próximos itens.

2.2 Os ciclos de aprendizagem: sujeitos e proposições

Na Proposta Curricular – Marco Conceitual estabelece-se a responsabilidade dos professores na condução dos trabalhos para que os alunos atinjam os domínios/objetivos considerados para o alcance dentro dos anos/ciclos. Segundo o previsto, “a estratégia para a que o aluno atinja esse domínio pertence aos professores que estão atuando na gestão da sala de aula” (2008, p.93).

Em São Luís as escolas em ciclos são equiparadas a hospitais cujo objetivo seria a classificação dos doentes/alunos em função do grau de dificuldade apresentado por cada um a fim de curar suas ‘patologias’. Os ciclos viriam, então ao encontro desta perspectiva de combater o fracasso escolar por meio de uma “educação inclusiva e que respeite a diversidade, que seja dinâmica e radicalmente diferente” (p.96). Para que isto ocorra conclama as escolas e professores:

A escola assim como o professor, principalmente o da escola pública terão de abandonar a posição de produção do fracasso. Como qualquer bom médico, que é o que cura a todos os seus pacientes, o professor terá que abandonar a posição de que só é bom se reprovar, e fazer o que dele se espera e para o qual foi formado – ensinar (Marco Conceitual, 2008, p.96).

São novas competências solicitadas ao professor. A formação inicial deste profissional dá conta de alguma delas, no entanto, esta, apenas, não se faz suficiente. Perrenoud (2004) diz ser necessária uma formação específica. Para ele, “não se pode formar os professores para atuarem em ciclos no papel, ninguém aprende a nadar num livro” (p. 52). As demandas diárias, os problemas cotidianos farão emergir novas competências deste professor e para que elas ocorram de modo promissor, este autor apresenta algumas recomendações:

É preciso que: a formação contínua esteja à escuta dos professores e desenvolva novas ofertas assim que as necessidades apareçam; que a estrutura de enquadramento apoie os professores em inovação de todas as maneiras imagináveis; que um dispositivo específico de acompanhamento seja implantado durante vários anos (PERRENOUD, 2004, p. 52).

Este trabalho contínuo deve ser estendido a todos os profissionais da escola de modo que as adequações no cotidiano escolar e de formação concorram para o sucesso escolar dos alunos. A seguir analisaremos o proposto no documento Marco Conceitual para os profissionais da SEMED.

2.2.1 Os profissionais na escola em ciclos e seus papéis na nova organização

Os profissionais da educação também recebem destaque dentro da organização da escola em ciclos de aprendizagem. Com vistas a garantir o direito que os alunos têm à escola de qualidade, na perspectiva da gestão democrática, a Semed assim estabeleceu os papéis dos profissionais da escola:

- papel do gestor escolar, garantir: condições para a elaboração do PPP; infraestrutura adequada; materiais pedagógicos suficientes; avaliar os resultados obtidos na escola com vistas a qualificar o trabalho desenvolvido; articular suas ações às dos coordenadores e professores; incentivar o trabalho com a comunidade; organizar o conselho escolar (p. 50).

- papel do coordenador pedagógico: discutir junto aos professores sobre o trabalho desenvolvido nas salas de aula; garantir a elaboração do planejamento anual para as diferentes etapas/ciclos; socializar entre os professores os objetivos de ensino e de aprendizagem previstos para cada etapa; garantir o trabalho articulado entre as etapas; atender individualmente os professores; acompanhar o trabalho pedagógico em sala de aula; garantir o trabalho coletivo para a formação permanente dos professores; planejar, avaliar e registrar o trabalho pedagógico (p. 51).

- papel do professor: elaborar o planejamento anual por etapa; elaborar o planejamento semestral e seus desdobramentos para o cotidiano de sala de aula; identificar as interfaces do trabalho com as demais etapas; elaborar rotinas de trabalho; avaliar permanentemente o trabalho desenvolvido; ajustar o ensino às possibilidades de aprendizagem dos alunos (São Luís, 2008, p. 57).

Percebemos que, embora haja alterações na dinâmica do trabalho nas escolas, descritas até agora, com a proposição de um ensino mais 'particularizado', individualizado com atendimentos mais específicos para os alunos, não há como em

outras organizações em ciclos, o estabelecimento de novas funções e/ou enquadramento de novos profissionais²³ para atender a estas demandas.

2.2.2 Proposições e diretrizes para as escolas em ciclos

A partir da implantação do sistema de ciclos de aprendizagem, a reprovação dos alunos deixou de acontecer anualmente, como ocorria no sistema seriado. Os alunos são promovidos de acordo com as seguintes orientações:

A progressão dos alunos de uma etapa para outra dentro do mesmo ciclo dar-se-á de duas formas:

- progressão direta (PD) – é continuada para o aluno que alcançar as capacidades previstas para cada etapa;

- progressão com apoio didático (PAD) – o aluno progride de uma etapa para outra com um plano didático que possibilite a intervenção nas dificuldades específicas segundo os registros produzidos pelos professores da etapa que cursava.

Com o fim das retenções dentro de um mesmo ciclo, o prosseguimento dos anos escolares dar-se-á, na passagem de um ciclo para outro dentro do Ensino Fundamental (em São Luís temos 04 Ciclos). Nesta passagem, de um ciclo para o seguinte, há a possibilidade de reter/reprovar o aluno dentro do ciclo que estiver cursando. Caso não alcance as capacidades²⁴ previstas para o ciclo poderá ser retidos/reprovados na última etapa do ciclo em que está matriculado, devendo, assim, repetir a última etapa deste ciclo.

Como medidas preventivas para evitar possíveis reprovações, dentro da organização escolar em ciclos são propostos programas e projetos para atender aos alunos que apresentem dificuldades e com defasagem idade-ciclo (nomenclatura da nova organização). Dentre estes, citamos o projeto de **Regularização de Fluxo**, promovido pela Secretaria no contraturno escolar, que objetiva promover a correção da distorção idade-ciclo dos alunos do Ensino Fundamental, desenvolvendo uma alternativa pedagógica de aceleração de estudos, com aprendizagens significativas, a partir do

²³ As organizações escolares em ciclos incorporam novas funções e/ou profissionais aos seus quadros com vistas a atender melhor as diretrizes da proposta que visa à qualidade do ensino oferecido diminuído ou eliminando defasagens. Assim, há organizações que estabelecem mais de um professor para acompanhar uma turma durante um ano escolar ou etapa de trabalho, formando uma espécie de 1 professor e ½ para cada turma; sendo 1 professor referência e outro para o atendimento a cada 2 turmas.

²⁴ Os objetivos a serem alcançados pelos alunos dentro dos ciclos como critérios avaliativos são expressos em capacidades e serão trabalhados mais detalhadamente ainda neste capítulo.

currículo existente na Rede, ‘pautada no fortalecimento da autoestima dos estudantes’ (São Luís, 2008).

Outra estratégia proposta para os alunos são os **grupos de apoio didático** (com estrutura definida pela própria escola) que são agrupamentos formados a partir do diagnóstico das dificuldades dos alunos (da mesma sala ou de salas distintas). Mediante o diagnóstico feito e compartilhado com professores das mesmas etapas, elege-se um professor, que pode ser um dentre os professores da etapa ou um professor que esteja com carga horária reduzida, que planejará atividades específicas para as dificuldades dos alunos e as aplicará nos encontros de estudos. Estes encontros do grupo de apoio terão periodicidade estabelecida pelo corpo de educadores da escola, mas em linhas gerais ocorrem de duas a três vezes por semana.

2.3 Concepção de educação e de práticas escolares

A escola ocupa um lugar proeminente na sociedade como instituição encarregada de garantir que os alunos se apropriem daqueles conhecimentos e valores, que lhes permitem desenvolver capacidades e habilidades necessárias à vida social (São Luís, 2008 p. 29).

Na proposta de organização escolar em ciclos da SEMED, a escola é entendida como instituição constituída historicamente para assegurar, de forma sistemática, “relativamente eficaz e econômica, um conjunto de aprendizagens socialmente necessárias para um determinado tempo, contexto e setor da população” (p. 29).

Tendo em vista que a substituição do sistema seriado por uma organização em ciclos, além de modificar os tempos e espaços escolares, ressignifica o trabalho escolar de modo a conceber a educação numa perspectiva dialética em que o conhecimento a ser trabalhado na sala de aula não é visto como fim em si mesmo, mas, no sentido de possibilitar a compreensão, o usufruto ou a transformação da realidade (VASCONCELOS, 1993). O documento da proposta curricular – Marco Conceitual – expressa os critérios para a construção do conhecimento escolar:

Crítico – que não se conforma com o que está dado na aparência, com aquilo que é manifestação imediata; que ajude a explicar o que se vive;

Duradouro – algo que se incorpora no sujeito como a visão de mundo, que passa a fazer parte dele, porque significativo e bem aprendido (no momento certo, de forma adequada), de tal forma que, em qualquer situação de sua vida, o sujeito esteja apto a interferir na realidade;

Criativo – que possa transcender o espaço educativo da sala de aula e ser vivenciado em outros espaços (São Luís, 2008, p.30).

O documento expressa, por conseguinte, que a finalidade do conhecimento é colaborar com a formação dos alunos de maneira holística. Para tanto, o conteúdo escolar deve ser tomado, não como um fim em si mesmo, mas como meio para que o aluno possa compreender a realidade, “o foco de atenção do professor deve ser a prática social, a qual deve constituir-se como perspectiva para o processo de conhecimento” (Idem, ibidem, p.30).

Na defesa da construção de uma escola inclusiva, a prática educativa defendida pelo município de São Luís, expressa em seu documento, deve ser contrária àquela que

[...] tem produzido a exclusão social pela forma fragmentada e desvinculada da realidade como trata os conteúdos; pela organização rígida do seu currículo, tempos e espaços; pela relação autoritária e hierarquizada que permeia o seu cotidiano; pela prática da avaliação classificatória e controladora do comportamento; pela naturalização da repetência e desresponsabilização pela não aprendizagem (Idem, ibidem, p. 34).

Dentro da perspectiva de escola inclusiva, o município de São Luís traz ainda, orientações pautadas num currículo multiculturalista que embasam o trabalho dos docentes para a ‘valorização da diversidade e repúdio à intolerância’. Estas orientações versam sobre a condução do trabalho na escola e em sala de aula que possa considerar a diversidade étnico-racial, de gênero, diferenças sociais, culturais e religiosas, como também aos alunos com necessidades especiais.

2.4 Organização e diretrizes curriculares

Organizamos minuciosamente a vida da escola para que desta organização decorram naturalmente o equilíbrio e a harmonia (FREINET).

À defesa de um currículo multiculturalista, para um universo escolar repleto de diferenças sociais e culturais, o município de São Luís postula novo sentido para a ação pedagógica considerando as especificidades locais e a mediação pedagógica voltada para

a apropriação, socialização e intervenção na construção cultural da humanidade de modo que:

(...) o papel do professor se amplia, já que o aprendizado não se limita a aquisição de conhecimentos pré-determinados, pensados por um seletivo grupo de pessoas e impostos cronologicamente e funcionalmente à comunidade escolar de forma autoritária, superficial e apressada e, sim, ao atendimento das necessidades reais da comunidade dinamizando o seu projeto político, o papel social dos professores, que articulam vários saberes visando à aprendizagem e a promoção da cidadania (São Luís, 2008, p.47).

Neste sentido, propõe o romper das *grades curriculares* que obstaculizam práticas e estratégias metodológicas dinâmicas e diversificadas. Na medida em que “romper as grades é assumir que barreiras e grades só sairão por força da ação de sujeitos atuantes que compõem o campo educacional, o escolar e o social” (LINHARES, 2004 apud SÃO LUÍS, 2008, p. 47).

O texto da proposta defende que todos os profissionais da educação têm uma teoria que subsidia suas práticas ainda mesmo quando estes não possuem clareza delas. Defende ainda que tais teorias resultem não somente de sua formação inicial, mas também, de sua formação contínua e, em decorrência disso, a política de formação continuada dos profissionais da educação de São Luís está pautada na construção de princípios de base construtivista como norteador da ação didático-pedagógica.

(...) um entendimento comum quanto aos princípios que ora assume a rede municipal como referenciais de sua ação didático-pedagógica centrada numa concepção de aprendizagem construtivista e num modelo de ensino como solução de problemas (Idem, ibidem, p.54).

Em oposição à concepção de pré-requisitos como um dos eixos em torno dos quais a organização seriada está assentada²⁵, a proposta curricular de São Luís preconiza o estabelecimento de um marco explicativo para os processos de ensinar e aprender a partir da concepção histórico-cultural que considera em sua efetivação fatores contextual, pessoal e metodológico e os diferentes níveis de aprendizagem.

[...] muito mais que o cumprimento de um papel ideológico e político a educação escolarizada, na ótica da psicologia histórico-cultural, assume um

²⁵ O ensino em séries atendia a uma lógica na qual a escola historicamente se organizou em torno de alguns eixos, quais sejam: o conhecimento deve ser ensinado de forma progressiva, por etapas, indo de conceitos mais simples, para os mais complexos, contribuindo, para a construção da ideia da necessidade de pré-requisitos para a formação de turmas homogêneas (KNOBLAUCH, 2004).

valor diferenciado, uma vez que opera como elemento central para o desenvolvimento humano e procura formar o indivíduo a partir da perspectiva de seu vir a ser, daquilo que ele pode se tornar no futuro próximo. Com isso, para a teoria histórico-cultural, os processos de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado (ensino-aprendizagem) e o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento do educando (SCALCON, 2002 apud SÃO LUÍS, 2008, p.55).

Ao tomar a abordagem histórico-cultural como orientadora da práxis docente, o documento evidencia o entendimento do potencial de aprendizagem do aluno enfatizando “que todas as pessoas aprendem se a elas forem oferecidas as condições necessárias para que possam desenvolver suas potencialidades” (p. 55). Porém, explicita que sua adesão não é impeditiva do diálogo com outras teorias para explicação e entendimento dos fenômenos envolvidos na aprendizagem, advogando que cada teoria se debruça sobre um aspecto do fenômeno estudado.

Partindo do pressuposto da importância do diálogo com outras teorias, estabelece princípios para orientação das análises da prática educativa e para fundamentar as decisões relativas ao planejamento didático.

Privilegia-se, portanto, abordagens que: a) reconheçam a importância dos processos mentais de aquisição de conhecimentos; b) tentam compreender o desenvolvimento, as modificações e as estruturas que ocorrem no pensamento em consequência da aprendizagem; c) compreendem que o estudo desses processos não pode desconsiderar a intervenção de fatores histórico-culturais; d) consideram o ser humano como ser histórico que internaliza, reelabora e cria formas culturais de seu grupo (Idem, ibidem, p. 56).

Nesta perspectiva, em que a aprendizagem é vista como processo de estabelecimento de relações e não acúmulo de informações, orienta o texto que cabe aos *professores* “criarem situações didáticas que levem o aluno a confrontar suas explicações prévias com o conteúdo científico e elaborar novos significados, cada vez mais aproximados das explicações socioculturais” construindo, portanto, o papel de mediador nesta relação (Idem, p.57).

2.4.1 Capacidades e Conteúdos

A ação escolar tem sempre uma intencionalidade educativa de “desenvolver comportamentos humanos para a vida social que se tornando pública orienta o planejamento e a realização de práticas pedagógicas, bem como permite a avaliação de sua qualidade social” (p. 58).

Tal intencionalidade na proposta curricular do município de São Luís é expressa em capacidades

As capacidades apresentadas (...) como expectativas de aprendizagem são as capacidades possíveis de serem desenvolvidas pela maioria dos alunos. (...) a defesa de expectativas não significa a padronização das possibilidades da criança, que afinal de contas é protagonista do seu processo de aprendizagem; há alunos que, com certeza, irão muito além do que está estabelecido e há os que talvez não tenham condições de conquistar o que se prevê (SÃO LUÍS, 2009).

Os alunos nos ciclos de aprendizagem do município de São Luís possuem como critérios avaliativos o delineamento das capacidades nos diferentes componentes curriculares a serem alcançadas a cada etapa/ano dos ciclos escolares.

Vejamos as capacidades previstas para a I etapa do 1º Ciclo no componente curricular de Língua Portuguesa:

Capacidades - Expectativas em Língua Portuguesa na I Etapa/1º ciclo

Tomando-se como referência os propósitos das escolas nos ciclos iniciais e as orientações pedagógicas contidas neste documento, a expectativa é que, até o final da I Etapa do 1º Ciclo, os/as alunos/as sejam capazes de:

- ✓ *Comunicar-se oralmente em diferentes situações do cotidiano, se empenhando em ouvir com atenção e em adequar a fala ao contexto, expressar sentimentos, idéias e opiniões, relatar acontecimentos, expor o que sabe sobre temas estudados;*
- ✓ *Interagir com materiais diversificados de leitura, experimentando os modos de ler que lhes forem possíveis, combinando estratégias de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação;*
- ✓ *Recontar histórias conhecidas, recuperando características da linguagem do texto;*
- ✓ *Utilizar o conhecimento já construído sobre a escrita alfabética para ler e escrever textos de alguns gêneros previstos para a Etapa;*
- ✓ *Reescrever, ainda que com ajuda, histórias conhecidas, mantendo as idéias principais e algumas características da linguagem escrita.*
- ✓ *Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas e/ou outros trabalhos) ditando para o professor ou colegas e, quando possível, de próprio punho;*
- ✓ *Revisar textos coletivamente, com ajuda do/a professor/a (São Luís – Caderno do 1º Ciclo, 2009).*

Estas capacidades são a referência para a organização do planejamento do professor em dois momentos do ano letivo: no início do ano e no início do segundo semestre. Onde a partir de um diagnóstico da turma deverá elencar quais capacidades serão trabalhadas inicialmente e quais ficarão para o segundo semestre.

Elas subsidiarão também o processo de avaliação²⁶, na medida em que o professor deve analisar o nível de desenvolvimento de cada uma pelos alunos utilizando os critérios ou conceitos determinados pelo texto oficial, quais sejam: desenvolvido (D); em desenvolvimento (ED); a desenvolver (AD).

A orientação trazida pelo texto é que o professor deve apoiar-se em, pelo menos, três critérios para a avaliação da aprendizagem e redirecionamento das atividades propostas: *observação sistemática, análise das produções e análise do desempenho em atividades específicas de avaliação.*

Para o desenvolvimento das capacidades previstas a seleção de conteúdos é extremamente importante, pois estes “compreendem todas as aprendizagens consideradas necessárias ou indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização dos alunos em uma determinada etapa da escolarização” (Idem, *ibidem*, p.60).

De acordo com este entendimento, os conteúdos ganham dimensão ampla e tendem a seguinte tipologia:

Conteúdos conceituais: fatos e conceitos como conteúdos – constituem a base teórica das diferentes áreas de conhecimento, dados que lhes conferem identidade. Podem ser constituídos por dados/fatos ou por conceitos.

Um fato é algo que deve ser memorizado para ser lembrado ou reconhecido no momento oportuno. No entanto, esse dado precisa ser compreendido em sua relação com outros dados e em função dos conceitos que lhes dão significado. Os conceitos são aprendidos com base na compreensão. Compreender um conceito significa atribuir significados às informações que ele contém saber traduzi-lo em linguagem própria e utilizá-lo adequadamente em diferentes contextos de aprendizagem (p. 61).

Conteúdos procedimentais – conteúdo relacionado à capacidade de saber-fazer. *Este tipo de “conteúdo abrange a aprendizagem de conjuntos de ações ordenadas e dirigidas à realização de um fim. Inclui o domínio de regras, técnicas, métodos, estratégias e habilidades importantes no enfrentamento de problemas da vida cotidiana”* (p.62).

Interessante ressaltar que tais categorias de conteúdos fornecem suporte para direcionar que procedimentos de avaliação que serão adotados pelos professores, pois

²⁶ As discussões sobre avaliação na proposta de São Luís serão mais amplamente desenvolvidas neste capítulo.

cada tipologia de conteúdos requer uma análise diferenciada do nível de apreensão por parte dos alunos. Não se pode avaliar o desenvolvimento de um procedimento da mesma forma e fazendo uso dos mesmos instrumentos que utilizaríamos para avaliar um conceito ou uma atitude, por exemplo.

Conteúdos atitudinais – conteúdos referentes às normas, atitudes e valores necessários à convivência social. A *escola*, “como instituição que tem a função socializadora é um ambiente favorável à formação de atitudes, uma vez que exige situações públicas de permanente integração entre indivíduos” (p.63).

2.4.2 Planejamento da ação educativa

O planejamento supõe reflexão sobre como se faz e como se avalia, uma reflexão que permita fundamentar as decisões que são tomadas e que sejam observadas pela coerência e pela comunidade (São Luís, 2008, p. 72).

Para o planejamento escolar as orientações trazidas pelo documento curricular versam sobre a estruturação deste através de rotinas diárias. Porém, antes de desdobrar-se em rotinas há a definição do plano didático de caráter semestral estruturado após as discussões nos coletivos de professores pertencentes a cada ciclo no início e no meio do ano (1º e 2º semestres) mediante a análise do quadro de capacidades situado no diário do professor e da análise dos registros escritos sobre o desempenho dos alunos.

Quadro 4- Estrutura do plano didático semestral dos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental

Capacidades – o que se pretende que os alunos desenvolvam.	Conteúdos – o que precisa ser ensinado para que os alunos desenvolvam suas capacidades.	Tipos de situações de ensino e aprendizagem – atividades que favorecem o desenvolvimento das capacidades.	Instrumentos de avaliação – caráter processual e dinâmico: inicial, contínua e final.
---	--	--	--

Capacidades selecionadas em todos os componentes curriculares	Trabalho com as diferentes tipologias de conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais	Seleção de atividades diversas: passeios, debates, provas, projetos, registros, etc.	
---	---	--	--

Fonte: São Luís, 2009 – Caderno do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

As rotinas concretizam, “na sala de aula, as intenções educativas que se revelam na forma como são organizados o tempo, o espaço, os materiais, as propostas e intervenções do professor” (p. 75) e contemplam as seguintes modalidades organizativas²⁷:

Atividade permanente – trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um assunto;

Atividade sequencial – pressupõe um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando uma modalidade de aprendizagem mais orgânica;

Atividade de sistematização – são atividades destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados;

Projetos – modalidade que prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia.

2.5 A avaliação nos ciclos de aprendizagem de São Luís

“É preciso repensar o processo de avaliação e agir no sentido de criar/consolidar práticas pedagógicas democráticas” (SÃO LUÍS – Marco Conceitual, 2008, p.66).

A Rede municipal de São Luís defende uma concepção de avaliação que supere a noção historicamente construída sobre este processo pautada na seleção e punição. Assume a defesa de uma avaliação emancipatória para o diagnóstico e superação de problemas de aprendizagem (SÃO LUÍS, 2008).

²⁷ A obra ‘*Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*’ de Délia Lerner oferece referenciais mais aprofundados sobre as modalidades de organização dos conteúdos de trabalho com as áreas de conhecimento.

Em sua proposta, salienta a importância de se repensar a prática avaliativa em vista de uma compreensão “mais profunda da cultura constituída de testes, pontos, notas, acertos e erros, aprovação e reprovação, que se cristalizou no sistema escolar” (p. 64).

Estabelece ainda os pressupostos legais que fundamentam sua concepção de avaliação

[...] o rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais; b) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (LDB nº 9394/96, cap. II, seção I, art. 24).

Em conformidade com o que prescreve a LDBEN, traz as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] vai além da visão tradicional. É compreendida como: parte integrante e intrínseca ao processo educacional; um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica; contínua e sistemática por meio de interpretações qualitativas do conhecimento construído pelo aluno; possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção realizada (São Luís – Marco Conceitual, 2008, p. 65).

O texto apresenta ainda, o indicativo da função da avaliação enquanto *diagnóstica* instrumentalizando a prática do professor, “contemplando a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos no final de um período de aprendizagem” (p.65).

Sobre este aspecto, Luckesi (2010) em estudo clássico sobre avaliação da aprendizagem, nos alerta que o primeiro passo a ser dado em direção a uma avaliação democrática é “modificar sua utilização de classificatória para diagnóstica” (LUCKESI, 2010, p.81). Tal perspectiva avaliativa enseja acompanhar a aprendizagem do aluno de modo que seus avanços e/ou dificuldades possam ser diagnosticadas em tempo de o professor oferecer novas possibilidades para que o aluno avance em relação ao estágio em que se encontra.

O texto da proposta curricular utiliza contribuições dos estudos de Maria Teresa Esteban (2003) para a formulação da avaliação que a Rede deseja seja implementada nas instituições escolares. Esta autora, alerta que, na atualidade, algumas alternativas veem

sendo propostas para ressignificar a avaliação no cotidiano escolar e apresenta três perspectivas para sua ressignificação: primeiro, o retorno ao padrão rígido definido pela avaliação quantitativa e toma como exemplos as propostas vindas do MEC que tendem a homogeneizar os currículos.

A segunda perspectiva relacionada pela autora refere-se à consolidação de modelos híbridos que conferem ao espaço escolar certo grau de liberdade, mas os processos pedagógicos permanecem vinculados a um produto previamente determinado e, a terceira perspectiva, construção de uma avaliação democrática, imersa numa pedagogia de inclusão que conduz às práticas avaliativas que substituem a lógica da exclusão, baseada na homogeneização, pela lógica da inclusão fundamentada na heterogeneidade real.

Ao questionar o ‘para que avaliar’, o documento revela que a avaliação construída a partir da classificação das respostas dos alunos, como instrumento de controle e de limitação das atuações tanto de professores quanto de alunos, se mostra insuficiente para responder “à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e como parte integrante de um movimento pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva” (SÃO LUÍS, 2008, p.68).

O documento propõe os procedimentos a serem adotados no processo de avaliação, considerando todas as atividades de caráter educativo, devendo ultrapassar a noção de notas e conceitos caracterizando-a como de natureza *qualitativa, contínua e cumulativa* (p.70).

Na perspectiva do atendimento destes propósitos, esclarece ainda que para avaliar o desempenho dos alunos, o professor deve levar em conta não somente os resultados de momentos específicos de avaliação (mês, bimestre), mas também o conhecimento prévio, o percurso de aprendizagem dos alunos e a qualidade das atividades propostas (atividades, agrupamentos, intervenções) (p.71).

Destaca três procedimentos a serem adotados pelos professores no processo de avaliação:

Observação sistemática – acompanhamento do percurso de aprendizagem do aluno utilizando instrumentos de registro;

Análise das produções – observação criteriosa do conjunto de produções do aluno para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas;

Análise do desempenho em atividades específicas de avaliação - verificação de como o aluno se sai nas situações planejadas especialmente para avaliar os seus conhecimentos prévios sobre o que se pretende ensinar e para avaliar o quanto aprendeu sobre o que já foi trabalhado (p.71)

Dentro desta proposta, portanto, não se inviabiliza o uso das ‘provas’, mas relativiza seu uso colocando-a como um dentre tantos instrumentos para a verificação do desempenho dos alunos. Coloca também a observação em evidência garantindo ser ela essencial para avaliar atitudes e procedimentos e a análise das produções dos alunos, sem necessitar recorrer a notas ou conceitos.

Por fim estabelece três parâmetros que devem ser utilizados simultaneamente para avaliar adequadamente a aprendizagem dos alunos: o aluno em relação a ele mesmo, o aluno em relação ao que se espera dele, e o aluno em relação aos colegas que tiveram as mesmas oportunidades escolares.

Avaliar o aluno em relação a ele mesmo significa considerar o que ele sabia antes do professor ensinar o que foi ensinado e comparar esse nível de conhecimento prévio com o que ele demonstra ter adquirido no processo;

Avaliar o aluno em relação ao que se espera dele pressupõe ter expectativas de aprendizagem previamente definidas e utilizá-las como referência para orientar as propostas de ensino e de avaliação e;

Avaliar o aluno em relação aos demais que tiverem as mesmas oportunidades escolares é apenas uma forma de complementar as informações obtidas a partir dos dois primeiros parâmetros: a comparação do desempenho dos alunos só tem alguma utilidade se contribuir para entender melhor porque eles aprenderam ou não o que se pretendia ensinar (p.72). Grifos nossos.

O documento que materializa o entendimento do professor sobre o desempenho dos alunos é denominado, em São Luís, de Registro Reflexivo. Situado no diário escolar, é o espaço em que o professor faz anotações sobre cada um de seus alunos. A proposta da Semed traz as seguintes orientações para o preenchimento do Registro Reflexivo:

Para o preenchimento do registro reflexivo, o professor deverá considerar os seguintes elementos: a) a avaliação diagnóstica; b) as capacidades dos diferentes componentes curriculares selecionados para serem desenvolvidos no semestre, bem como seu estágio de aquisição; c) as atividades desenvolvidas, os conteúdos trabalhados e os instrumentos de avaliação utilizados; d) o atendimento específico às necessidades apresentadas pelos alunos:

agrupamentos produtivos, grupos de apoio didático, atividades diferenciadas (São Luís, 2009).

Observa-se que o registro reflexivo é o documento em que o professor sintetiza os elementos verificados e analisados do percurso de aprendizagem dos alunos, devendo, por meio deste, acompanhar os avanços e entraves/dificuldades apresentados por cada um. De que modo o professor conduz o processo de ensino e como ele verifica a aprendizagem dos alunos, que instrumentos lança mão para avaliar a aprendizagem dos alunos e como esta avaliação conduz a novas práticas discutiremos ainda neste trabalho.

Neste capítulo buscamos apresentar a organização escolar em ciclos de aprendizagem no município de São Luís, através do estudo e análise de sua proposta curricular, apresentando os elementos e proposições trazidos pelo documento oficial para sua efetivação nas salas de aula. Neste contexto, destacamos as diretrizes para a implementação do processo avaliativo pelos professores, foco de nossas análises nesta pesquisa que, segundo a proposta, deve conduzir para práticas mais inclusivas e democráticas.

3. Avaliação da aprendizagem escolar: novas perspectivas

“Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas parte do processo. Para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria” (HOFFMANN, 2005).

O presente capítulo tem por objetivo aprofundar algumas dimensões relativas ao processo avaliativo nas organizações escolares em ciclos tomando como possibilidade a construção de práticas avaliativas mais formativas e menos classificatórias. Para tanto, faremos a contextualização da temática na história da educação brasileira, visando constatar a função seletiva e excludente assumida historicamente no contexto escolar. Em seguida, migraremos para uma análise a partir da legislação nacional destacando as principais orientações trazidas pelo texto normativo e finalizaremos estabelecendo as novas diretrizes e desafios colocados ao processo avaliativo a partir de sua ressignificação à luz da concepção de avaliação formativa.

3.1. A avaliação na educação brasileira

O ato avaliativo está presente nas relações e vivências humanas, perpassando todas as fases da vida. Desde o nascimento, o homem observa seu meio, analisa as atitudes daqueles que o cercam, aprende com eles, constroi conhecimentos, faz escolhas e toma atitudes sobre o vivido. Para avaliar, portanto, faz-se necessário conhecer e refletir sobre o objeto da avaliação, ação esta, realizada cotidianamente.

A avaliação cotidiana significa

[...] refletir para mudar, para tentar melhorar nossas vidas. Fazemos isso todo o dia, todo o tempo, sem programações ou registros formais sobre nossos descaminhos até então. Tentamos várias vezes descobrir melhores soluções para um determinado problema e *amadurecemos a partir de algumas tentativas frustradas.* (HOFFMANN, 1993, p. 186). Grifos nosso.

Deste modo, o ato avaliativo é condição indispensável para o desenvolvimento humano, uma vez que “na vida, o caminho se constrói no entrever do futuro, mas, também, no contemplar do passado, pelo reconhecimento do valor das experiências e conhecimentos que esse nos legou.” (SOUZA, 1999, p. 14).

À semelhança da avaliação realizada no dia a dia, a avaliação escolar, realizada em contextos formais, configura-se como condição intrínseca ao processo de aprendizagem. Ocorre, porém, que no ambiente escolar outras dimensões vão sendo agregadas a este ato que acaba assumindo contornos de medida, julgamento, verificação sendo relegada a ação de final de processo e não atividade que o acompanhe (DEPRESBITERIS, 2001).

Este foi o entendimento construído sobre a avaliação educacional ao longo do tempo, próprio das concepções tradicional e comportamentalista do ensino e da aprendizagem. O Brasil não apresenta uma tradição em estudos sobre avaliação escolar, deste modo, o modelo de avaliação da aprendizagem brasileiro sofreu grande influência estrangeira, sobretudo, do pensamento norte-americano.

Esta influência foi fortemente marcada pelos estudos e pesquisas desenvolvidos por Ralf Tyler. Em sua pesquisa intitulada “Estudo de oito anos”, onde introduziu vários procedimentos de avaliação, que visavam os objetivos curriculares, dentre os quais aparecem “inventários, escalas, listas de registros de comportamento, questionários para coletar informações referentes aos alunos, durante o processo educacional” (SOUSA, 2010, p. 28).

Tal abordagem ganhou força e adeptos com sua sistematização por meio da publicação, em 1949, do trabalho “Princípios básicos de currículo e ensino” onde apresenta a concepção de avaliação por objetivos caracterizada “por conceber avaliação como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelos objetivos do programa” (Idem, *ibidem*).

Aliás, esta é uma prática muito em voga ainda em nossos dias pela suposta objetividade que confere, uma vez que oferecendo parâmetros de referência configurados no estabelecimento prévio de objetivos educacionais, bastaria somente ao processo avaliativo conferir, comparar o desempenho dos alunos aos objetivos educacionais.

As primeiras discussões sistemáticas sobre avaliação educacional decorrem de uma vertente da psicologia da educação relacionada à psicometria. A contribuição se deu a partir da emergência da chamada psicologia científica baseada nos critérios de cientificidade aplicáveis às ciências naturais, em que a observação, a verificação e a experimentação eram tidas como condições indispensáveis (FRANCO, 2010).

Numa perspectiva pragmatista muitos pedagogos e psicólogos se empenharam “na tentativa de medir, com precisão e objetividade, as aptidões dos indivíduos, independente dos fatores ambientais” (DALBEN, 1998, p.19). Estes pesquisadores estavam interessados em descobrir “quem eram os bem-dotados e quem eram os retardados para encaminhá-los às escolas especiais”.

Os testes psicológicos emergem deste contexto e entram nas escolas transformadas em avaliação intelectual apoiados nos testes de QI e prosseguiram desenvolvendo a “análise das aptidões individuais, influenciando os educadores nas suas decisões sobre o destino escolar dos seus alunos” (Idem, ibidem).

Patto (1996 *apud* Dalben, 1998) assinala que:

[...] especialmente, a partir das décadas de 20 e 30, no Brasil, a prática de submeter as crianças aos diagnósticos médico-psicológicos ocorria frequentemente quando os alunos não respondiam convenientemente às exigências da escola. Na perspectiva de alterar o fracasso escolar a partir do diagnóstico das diferenças individuais, a produção teórica da avaliação adquiriu o contorno de medida de rendimento escolar e desenvolveu configurando inúmeros modelos (PATTO, 1996, p. 43 *apud* DALBEN, 1998, p. 19).

Com Sousa (2010) verificamos ainda que o pensamento norte-americano mantém ressonância no cenário brasileiro, influenciando educadores e escritos sobre avaliação, por intermédio de autores que tratam a questão da avaliação da aprendizagem onde se destacam: Bloom, Gronlund, Ebel e Ausubel. Esta mesma autora apresenta em seu texto um quadro descritivo-analítico das *tendências dominantes* nos estudos sobre avaliação da aprendizagem a partir das contribuições destes e de outros autores.

São expressões de alguns:

“Avaliação sempre implica julgamentos de melhor ou pior (...). Uma medida nos diz o quanto de uma determinada característica um indivíduo possui. Se, então, dissemos, baseados nessa medida, ‘excelente’, ‘satisfatório’ ou ‘terrível’ foi feita uma avaliação (...) Esta processa-se tendo em vista objetivos específicos (EBEL *apud* SOUSA, 2010, p. 30).

“Avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais” (AUSUBEL et al. *apud* Idem, ibidem).

“O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo” (TYLER apud Idem, *ibidem*).

Concluindo que

[...] a análise das contribuições dos autores evidencia que o modelo de avaliação por objetivos, proposto por Tyler, é o que está subjacente às suas proposições, não se observando, na essência, ideias alternativas à sua proposta (...) a tendência é conceber a avaliação como o processo de julgamento do desempenho do aluno em face dos objetivos educacionais propostos. Ainda, evidenciou-se que a avaliação:

- caracteriza-se por ser uma atividade mais abrangente que a medida e envolve fases ou etapas contínuas de trabalho (desde a definição dos objetivos até a apreciação dos resultados obtidos);
- desenvolve-se de forma contínua e ampla, utilizando-se de procedimentos diversificados como auto-relato, testagem e observação;
- cumpre as funções de diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual do aluno;
- envolve a participação dos professores, alunos, pais e administradores (SOUSA, 2010, p. 44).

As teorias tendem para uma concepção de avaliação voltada para uma dimensão técnica e cientificista em que os métodos e procedimentos são enfatizados. Porém, ainda com SOUSA (2010) alertamos que a avaliação não é um processo meramente técnico, “implica postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade” (p. 45).

É estabelecido a ‘cultura da avaliação’ entendida como prova que visa medir e julgar a capacidade dos alunos validando os testes e padronizando os resultados. A avaliação assume caráter quantitativo, onde se estabelece equivalência entre aprendizagem e conhecimento ensinado.

Este entendimento está presente em nossas escolas de igual maneira em que também se estabelece a ideia de currículo como rol de conteúdos, de conteúdos atrelados às séries originando o estabelecimento de pré-requisitos necessários a passagem de uma série para outra ou de um ano escolar para outro. Conforma-se, então, a avaliação dentro deste entendimento produzindo grande seletividade escolar.

SAMPAIO (1998) comenta o funcionamento do ensino escolar relacionando-o com a necessidade do estabelecimento de pré-requisitos

O currículo está bem delineado neste todo indissociável, do qual não fazem parte os alunos, a não ser naquilo que se espera ou que não tenha sido atingido por eles. Assim, se a identificação dos pré-requisitos permite ao professor identificar falhas anteriores e prever o preparo para as fases seguintes do ensino, no entanto não se observa que isto venha a ser utilizado para provocar retornos ou desvios no movimento curricular, de forma a atender o aluno. O que se perde permanece perdido (SAMPAIO, 1998, p.54).

Nesse sentido ocorre o cumprimento do programa escolar, mas, não se assegura a aprendizagem dos alunos. Os alunos podem entender informações e memorizar pontos e até conseguirem boas notas nas provas em que lhes são cobradas a devolução de conteúdos memorizados a fim de prosseguirem no percurso escolar. No entanto, bom desempenho não significa aprendizagem real.

A preocupação do professor recai sobre a elaboração das provas e a ideia da avaliação como medida e julgamento tem sua expressão nas notas. De acordo com Thorndike, (1969 apud DEPRESBITERIS, 2010, p. 72)) “notas são símbolos somativos que caracterizam o desempenho dos estudantes em seus esforços educacionais. Segundo ele, a principal função das notas é fornecer informação concisa a certas audiências sobre o desempenho dos alunos em um curso ou parte dele”.

Há um cenário, nas relações escolares, que impulsiona os alunos à busca pelas notas e, não propriamente, a aquisição de conhecimentos. O aluno estuda para obter uma nota que lhe garantirá a passagem para a série seguinte e, não necessariamente, apropriar-se de conhecimentos que lhe possibilitará a interação com a complexidade do meio vivido.

Estudiosos e educadores já questionam a avaliação ou formas de avaliar que conduzem a esta realidade observada nas escolas brasileiras que estigmatizam e selecionam apontando a necessidade de repensá-la respeitando o ritmo individual de cada aluno. Neste contexto “se inicia a valorização da auto-avaliação, o estudo dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem” (FRANCO, 2010, p.20).

O enfoque perseguido é da avaliação como processo pedagógico que informa aos educadores sobre as intervenções e redirecionamentos necessários “em face do projeto

educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno” (SOUSA, 2010, p.46).

Segundo Garcia (1984) o processo de avaliação reveste-se das características de um:

Processo de investigação, de pesquisa que vise às transformações, perdendo a conotação de mensuração, de julgamento, que leva às classificações (...). A avaliação só tem sentido se tiver como ponto de partida e ponto de chegada o processo pedagógico para que, identificadas as causas do sucesso ou do fracasso, sejam estabelecidas estratégias de enfrentamento da situação (GARCIA, 1984, apud SOUSA 2010, p.46-47).

A preocupação, ainda segundo a autora, “desloca-se dos procedimentos e instrumentos para os princípios e fins” emergindo daí uma nova concepção de avaliação da aprendizagem a partir de subsídios fornecidos por estudos de cunho mais formativo²⁸ gerando uma transformação que requer uma *redefinição paradigmática* (BARRIGA, 1992) do conceito de avaliação.

3.2 Avaliação da aprendizagem na legislação vigente

A legislação educacional expressa os princípios orientadores do sistema educacional de um país, por meio de um conjunto de diretrizes e normas, que se manifestam na organização e funcionamento dos vários órgãos responsáveis pela educação sistemática (SOUSA, 1986).

Sendo a escola pertencente ao sistema educacional, suas práticas refletirão o estabelecido pelo texto normativo e o mesmo se aplica às determinações legais para a avaliação da aprendizagem.

Tomando como referência a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96 e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação Básica nº 05/1997 e nº 12/1997 teceremos algumas análises que nos permitem identificar os pressupostos que as subsidiam e, por conseguinte, orientam as práticas escolares de

²⁸ Perrenoud (1999 e 2001); Dalben (2000 e 2002); Esteban (2001); Lüdke (2001);; Hadji (1994), entre outros autores oferecem contribuições significativas sobre a importância e o desafio de tornar a avaliação um processo formativo, construído ao longo do processo ensino-aprendizagem.

avaliação da aprendizagem, mesmo que estas estejam sob o crivo das diversas interpretações dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A LDBEN nº 9394/96 no seu artigo 24, inciso V dispõe sobre a avaliação da aprendizagem nos seguintes termos:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

A legislação contempla, como podemos verificar, a possibilidade de aceleração de estudos, o avanço no percurso escolar e estudos de recuperação para alunos com baixo rendimento escolar, de igual modo ao que propunha a legislação nacional anterior Lei nº 5692/71 nos seus artigos 9 (aceleração de estudos), 11 (recuperação de estudos) e 14 (avanço nos percursos e aproveitamento nos cursos).

A LDBEN 9394/96, porém, diferentemente da legislação anterior (Lei 5692/71) que trazia indicações para a verificação do rendimento escolar, onde eram consideradas a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade dos alunos não dá indicação desta natureza.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação aprovado em 7 de maio de 1997 que traz a proposta de regulamentação da Lei 9394/96, ao tratar da verificação do rendimento escolar esclarece que este não mais engloba avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade e, assim trata do tema

A lei anterior (Lei nº 5.692/71) determinava que a verificação do rendimento escolar ficaria "na forma regimental", a cargo dos estabelecimentos, compreendendo "a avaliação do aproveitamento" e a "apuração da assiduidade". A "verificação do rendimento" era, pois, um composto de dois aspectos a serem considerados concomitantemente: aproveitamento e assiduidade. Este entendimento é substituído pelo que separa "verificação de rendimento" e "controle da frequência". A verificação se dá por meio dos instrumentos próprios, busca detectar o grau de progresso do aluno em cada

conteúdo e o levantamento de suas dificuldades visando à sua recuperação. O controle da frequência contabiliza a presença do aluno nas atividades escolares programadas, das quais está obrigado a participar de pelo menos 75% do total da carga horária prevista. Deste modo, a insuficiência relevada na aprendizagem pode ser objeto de correção, pelos processos de recuperação a serem previstos no regimento escolar.

A LDBEN lei nº 9394/96 permanece considerando a importância da frequência dos alunos, ao mesmo tempo em que reafirma, “através de mecanismo de reclassificação, de aceleração de estudos e de avanços progressivos, o propósito de eliminar, gradualmente, as distorções idade/série, geradas no âmbito da cultura da reprovação” (CNE/CEB 05/97).

Estabelece esta legislação e seus pareceres uma visão de diferenciação entre aprendizagem de conteúdos e alcance de objetivos alcançados sobre o que trata o Parecer CNE/CEB nº 12/97

Estudo e avaliação devem caminhar juntos, como é sabido, onde esta - a avaliação - é o instrumento indispensável, para permitir se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados.

O Parecer nº 12/97 traz ainda em sua redação, uma ratificação observada no Parecer nº 05/97 e na Lei nº 9394/96 cujo propósito é romper com a ideia de avaliação enquanto função classificatória fortalecendo o entendimento da necessidade de vencer a cultura de reprovação vigente no ensino brasileiro.

[...] é importante assinalar, na nova lei, a marcante flexibilização introduzida no ensino básico, como se vê nas disposições contidas nos artigos 23 e 24, um claro rompimento com a ultrapassada “cultura de reprovação”. O norte do novo diploma legal é a educação como um estimulante processo de permanente crescimento do educando – “pleno desenvolvimento” – onde notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima do seu real significado. Serão apenas registros passíveis de serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação, que revelem progresso em comparação a estágio anterior, por meio de avaliação, a ser sempre feita durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento.

Sousa (s/d) em estudo realizado sobre avaliação da aprendizagem e a legislação nacional a partir dos anos de 1930 até dias atuais, destaca que na atual legislação a função da avaliação é “acompanhar o desempenho escolar dos alunos visando seu progresso” onde são enfatizados mecanismos e estratégias para a “flexibilização dos procedimentos de classificação e promoção dos alunos”.

Quanto aos procedimentos de avaliação, a autora ainda nos informa que “é possível inferir que caberá ao professor decidir quais serão utilizados, uma vez que é a ele atribuída, no art. 13, inciso III, a incumbência de *zelar pela aprendizagem dos alunos*”.

A adoção da organização escolar em ciclos se mostra como caminho para a vivência da avaliação de forma mais democrática e menos classificatória, voltada para a retroalimentação das ações do professor a partir de práticas que possibilitem o acompanhamento e a aprendizagem dos alunos, conforme vem preconizando a legislação vigente.

Esta mesma legislação, no entanto, no artigo 9º, inciso VI (LDBEN, lei nº 9394/96) prevê a incumbência da União de ‘assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino’. São constituídos provas e exames externos para os alunos de Ensino Fundamental e Médio²⁹.

Vale salientarmos que tais provas e exames externos exercem forte influência sobre as instituições escolares chegando a regular as práticas avaliativas implementadas pelos professores como se expressa Sousa (s/d)

O poder de provas e exames, concebidos e aplicados por instâncias externas à escola, de regulação das práticas escolares, onde se insere a avaliação, certamente influencia a relação que o professor estabelece com o processo de aprendizagem dos alunos (SOUSA, s/d, p.14).

²⁹ Trata-se do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino médio (ENEM) propostos pelo governo federal, aplicado nos estados e municípios.

SAEB é nome dado ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que ocorre desde 1990 e avalia os alunos dos 5º e 9º ano do Ensino Fundamental (antigas 4ª e 8ª séries) e do 3º ano do Ensino Médio. No ano de 2005, este sistema foi bipartido e passou a compreender a Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) que foca suas análises em cada unidade escolar. É aplicada censitariamente alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do Ideb.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – aplicado desde 1998 aos alunos que estão concluindo o Ensino Médio com o objetivo de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica. A partir do ano de 2009 o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais.

PISA - O Programa Internacional de Avaliação de Alunos é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela OCDE, com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais.

Embora não seja o foco central de nossa pesquisa, algo que poderíamos questionar é: em que medida são influenciadas as práticas avaliativas dos professores dentro das organizações escolares em ciclos uma vez que estas organizações estão comprometidas com o processo de desenvolvimento dos alunos atendendo aos seus aspectos individuais e socioculturais e que rompe com o entendimento tradicional vigente nas organizações seriadas de estabelecimentos de conteúdos organizados em sequências ou etapas a serem seguidas rigidamente?

Do mesmo modo cabe analisarmos se os pressupostos do texto normativo estão sendo apreendidos e vivenciados nas escolas e se concepções de avaliação mais tradicionais e de cunho classificatório ainda são vivenciadas, sobretudo, nas organizações escolares em ciclos, nosso foco de estudo, que se propõem a desenvolver práticas mais formativas.

3.3 Desafios da avaliação da aprendizagem escolar: **encaminhando para avaliação formativa**

O lugar de onde temos tecido nossas análises hoje é o lugar da docência. Lugar este construído por muitas e constantes análises e reflexões sobre o processo educativo. A docência é construída diariamente, mediante as experiências vivenciadas, as indagações surgidas e as constantes reflexões e estudos realizados na prática e sobre ela. A experiência docente nos impele a não somente ficarmos no patamar das indagações ou reflexões, mas, mediante estas, construir novas possibilidades, um horizonte de projetos e esperanças no e para o contexto educativo.

O compromisso assumido é ético, mas também político, ensejando-nos à colaboração para a construção de uma escola mais justa e democrática. Nesta perspectiva, o ato de educar não deve resumir-se à transmissão de informações com vistas à memorização, muito mais que isto: é possibilitar construções, descobrir potencialidades, chamar à vida, é vincular a aprendizagem a contextos de significação concreta para os alunos.

Acreditamos que no âmbito das políticas educacionais, encontram-se possibilidades de concretização destas intenções, onde estão inseridas as organizações

escolares em ciclos como possibilidades de aquilatar o ensino oferecido nas escolas brasileiras.

As novas exigências que os ciclos trouxeram para a atuação pedagógica impõem uma reestruturação de toda a prática educativa [...] Os resultados da aprendizagem devem ser obtidos através de ações contínuas que garantem o avanço permanentemente do aluno ao longo do tempo previsto para cada ciclo, e não mais através da repetição anual dos conteúdos disciplinares previsto em cada etapa. Daí, a necessidade de uma prática avaliativa voltada para uma abordagem formativa (SILVA, 2001, p.69).

Uma das vias para consecução deste horizonte, desta nova perspectiva e que ao longo deste trabalho temos defendido é justamente a necessidade de mudanças nas concepções e práticas avaliativas implementadas nas escolas brasileiras. Os ciclos oferecem independentemente da modalidade (ciclos de formação ou de ciclos de aprendizagem) a possibilidade de ruptura com a avaliação quantitativa por meio de uma retórica que critica sua concepção enquanto quantificação de resultados e incentiva e/ou defende uma concepção avaliativa que considere os sujeitos escolares, nossos alunos, como sujeitos históricos e sociais.

Expressão bastante difundida atualmente no meio educacional, o conceito de avaliação formativa foi cunhado em 1967, pelo pesquisador americano Michael Scriven (BLOOM et al 1983; PERRENOUD, 1999; HADJI, 1994) que estabeleceu a diferença entre avaliação formativa e avaliação somativa.

Para ele a avaliação formativa é aquela que ocorre durante o desenvolvimento do trabalho de um programa e que visa à tomada de decisões no decurso do processo. A avaliação somativa, por sua vez, consistiria na visão final deste processo quando seriam determinados seus méritos.

Esta contribuição permitiu o entendimento de que o processo avaliativo deve envolver não somente a avaliação somativa com os resultados finais, mas, evidenciar a avaliação formativa enquanto proposta de verificação do processo de aprendizagem no decorrer de unidades de estudos, através de testes cujas questões se referissem claramente aos objetivos daquela unidade e que pudessem prevenir falhas no processo e permitir a adoção de estratégias de ensino que as superassem, caso estas fossem verificadas.

Os estudos de Scriven, embora não contassem com esta finalidade, foram utilizados anos mais tarde (décadas de 1970-1980) no âmbito da avaliação da

aprendizagem. Teóricos como Bloom et al (1983) se apropriaram da expressão *avaliação formativa* dando-lhe um novo entendimento. A proposta avaliativa tinha como “propósito principal descrever e influenciar mudanças” (BLOOM et al, 1983, p.9).

Dentro deste propósito, a avaliação formativa designava os testes que deveriam ser aplicados no desenvolvimento de cada unidade didática, a fim de “determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela de tarefa que não foi dominada” (Idem, ibidem, p. 67).

Para estes autores, a função da avaliação formativa era justamente informar aos professores sobre os progressos dos alunos. Propunham que mediante tais informações os professores seguissem mecanismos que pudessem dar uma devolutiva aos alunos de seus avanços e dificuldades, fornecendo-lhes uma “análise das causas de suas dificuldades, isto é, uma análise não só de onde, mas também do porquê apresentou dificuldades” (Idem, ibidem, p. 147).

Até este momento fica claro que há uma demarcação temporal da avaliação dentro do processo de ensino aprendizagem. Tinha momento certo para ocorrer, sendo-lhe resguardado a condição do *a posteriori* (PERRENOUD, 1999) para sua efetivação. Após uma sequência de tarefas, unidade de estudos ou unidade didática era realizado³⁰ o teste avaliativo para determinar se os objetivos haviam sido concretizados.

Houve *um continuum* nos estudos sobre a avaliação da aprendizagem em que esta sofreu modificações chegando ao entendimento (ou entendimentos) que se tem hoje do que seja avaliação formativa. Isto porque, partiu-se de uma perspectiva que concebia a avaliação como etapa final do processo, passou-se pelo entendimento de que deveria regular as aprendizagens dos alunos ao final de cada unidade didática até ser concebida sob a perspectiva de continuidade das intervenções privilegiando a aprendizagem dos alunos.

Qual seria então o conceito construído, na atualidade, sobre avaliação formativa? No Brasil há muitas denominações para avaliação formativa³¹: mediadora, diagnóstica,

³⁰ O tempo verbal aqui empregado (passado do verbo ser/ ‘era realizado’) refere-se ao momento em que tais estudos dos autores foram desenvolvidos, não implicando que tais influências sejam percebidas na atualidade, muito pelo contrário, são claras e notórias no sistema de ensino brasileiro, sendo uma das principais linhas de crítica da avaliação da aprendizagem numa perspectiva mais democrática.

³¹ Ribeiro (2011) em estudo realizado sobre avaliação formativa apresenta autores que trabalham com avaliação numa perspectiva formativa e utilizam outras denominações: avaliação mediadora

emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã (VILLAS BOAS, 2006; RIBEIRO, 2011; GOMES, 2003), mas, todas as adjetivações, resguardando as concepções e referenciais teóricos de seus autores, conservam em comum, a ideia de que a avaliação para ser formativa deve estar a serviço da aprendizagem dos alunos sendo, portanto, contínua, interativa, reguladora e *integrada ao processo de ensino e aprendizagem*.

Todas aparecem no cenário educativo como alternativa àquele modelo de avaliação classificatória que, em linhas gerais, estava voltada para seleção e certificação dos alunos. Neste novo entendimento, surgem também com novas características, sendo, portanto variações de uma,

[...] avaliação formativa inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais da aprendizagem. Nenhuma delas tem a ver com a avaliação formativa de inspiração behaviorista cuja concepção é mais restrita e pontual e quase limitada à verificação da consecução de objetivos comportamentais (Fernandes, 2009, p. 25).

Fernandes (2009) apresenta duas tradições teóricas e investigativas no domínio da avaliação formativa, as tradições francófona e anglo-saxônica. Segundo este autor,

Para a tradição de investigação francófona, a avaliação formativa é vista como uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem; a regulação é talvez o conceito-chave desta tradição teórica. Para os investigadores anglo-saxônicos, o *feedback* tem um papel primordial na avaliação formativa quase se confundindo com ela (p. 26-27).

A ênfase da tradição francófona recai sobre os processos cognitivos e metacognitivos que são internos aos alunos, para tanto, centram o trabalho na regulação da aprendizagem. O conhecimento de como os alunos aprendem é primordial para o favorecimento de uma avaliação formativa. Nesta perspectiva teórica, cabe ao professor desenvolver mecanismos que favoreçam a autorregulação e a autoavaliação, ou seja, os próprios alunos serão responsáveis pela regulação de suas aprendizagens.

Na tradição anglo-saxônica, o *feedback* surge como conceito central. Nesta perspectiva teórica, a comunicação estabelecida entre o professor e os alunos é

(HOFFMANN, 1991, 1993); avaliação dialética-libertadora (VACONCELLOS, 1994); avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2010); observação formativa (PERRENOUD, 1999); avaliação com intenção formativa (HADJI, 2001); avaliação dialógica (ROMÃO, 2001); avaliação formativa reguladora (SILVA, 2004); avaliação formativa alternativa (FERNANDES, 2006, 2009). Outros autores mantêm a expressão avaliação formativa, como por exemplo, Zabala (1998), Black; Wilian (2001), Villas Boas (2006), Teixeira; Nunes (2008).

extremamente importante, cabendo a este dar as orientações necessárias para auxiliar os alunos a vencer as dificuldades e promover melhorias na aprendizagem.

No cenário brasileiro, os estudos em torno da avaliação formativa sofre forte influência da pedagogia libertadora de Paulo Freire ao lado das tradições anglo-saxônica e francófona (RIBEIRO, 2011) preocupando-se com a transformação social, com um ensino que atenda às necessidades educativas dos alunos e que promova o diálogo entre os sujeitos do ato educativo.

Vários autores vêm trabalhando a avaliação numa perspectiva formativa, utilizando esta denominação ou outras correlatas. Segundo Luckesi (2010) a avaliação é como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2010, p.69).

Estabelece, portanto, três variáveis indissociáveis que devem ser adotadas pelos professores nas práticas de avaliação da aprendizagem de seus alunos. A configuração desta indissociabilidade pode ser observada quando analisamos, por exemplo, a terceira variável ‘*tomada de decisão*’. Para que esta se efetive é necessário que o professor lance mão de dados que o possibilitem ‘enxergar’ o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, situando em que medida o aluno se aproximou do que havia sido planejado para seu alcance, para sua apreensão e conhecimento.

Embora não utilize o termo avaliação formativa, sua concepção pressupõe um processo formativo da avaliação. Para ele a avaliação “deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisão suficiente e satisfatória para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (Idem, *ibidem*, p.81).

Compreender o estágio de aprendizagem dos alunos requer um acompanhamento sistemático, uma investigação contínua por meio de uma regulação do processo de ensino “tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem” (op. cit. p.71).

Para Perrenoud, “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento de um projeto educativo” (1999, p.103). Para este estudioso, a avaliação formativa leva o professor a olhar o aluno de maneira mais sistemática e metódica de

modo a compreender o processo de aprendizagem do aluno e “ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe na expectativa de otimizar as aprendizagens” (Idem, *ibidem*, p.89).

Em seu trabalho ‘Desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais’ (2002) esclarece que o trabalho e as concepções a cerca da avaliação se acentuam com o estabelecimento dos ciclos de aprendizagem, pois seu estabelecimento já deve pressupor a construção de outros patamares da ação didático-pedagógica, como a pedagogia diferenciada, a cooperação entre os grupos de professores, a referência a objetivos de final de ciclo e didáticas de avaliação formativa. Neste processo estabelece quatro níveis para a efetivação da avaliação formativa, destacando serem práticas possíveis foram das escolas em ciclos, mas, que em seu contexto assumem sua dimensão plena:

1. a regulação do trabalho do aluno e seu apoio pelo adulto no contexto da atividade em curso;
2. a orientação do aluno para outras atividades, mais adequadas, no seio do seu grupo;
3. o encaminhamento do aluno a um grupo e, portanto, a atividades de outro tipo e/ou outro nível;
4. o monitoramento dos percursos de formação individualizados (PERRENOUD, 2002, p. 53).

Hadji (1994) situa a avaliação formativa dentro do processo de ensino. Para este autor sua característica essencial “é a de ser integrada na ação de formação, de ser incorporada no próprio ato de ensino. Tem por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre seu próprio percurso, seus erros e suas dificuldades” (HADJI, 1994, p.63-64).

A partir de um quadro geral das funções das avaliações dos alunos (Idem, *ibidem*, p.65) estabelece o que seria, dentro do processo de formação, a função da avaliação formativa. Nós a descreveremos por meio da figura a seguir:

Figura 1. Funções da avaliação formativa



Fonte: Figura elaborada a partir do quadro “Quadro geral da função da avaliação dos aprendentes” (HADJI, 1994, p.65).

Segundo Dalben (1999) o conceito de avaliação formativa “defende uma nova concepção de trabalho pedagógico, alterando a perspectiva transmissiva de processo de ensino. Proclama uma interação permanente: professor x aluno x conhecimento e, neste contexto, o sentido da avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica da relação pedagógica como um todo” (DALBEN, 1999, p.78).

Mudar a avaliação significa mudar concepções sobre o como ensinar para que a aprendizagem dos alunos ocorra, pois esta tem a função de informar o professor sobre a aprendizagem dos alunos e mediante as informações conjugadas estabelecer as regulações necessárias para o percurso de trabalho.

A avaliação formativa tem como pressuposto uma concepção de ensino que acredita na efetivação da aprendizagem “é um processo longo e nem sempre fácil, pelo qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que realiza” (RIBAS, 2007, p.152).

A informação procurada se refere as representações mentais dos alunos e às estratégias utilizadas para se chegar a um determinado resultado. Os erros são objetos de estudo, pois revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelos estudantes. (...) por meio dos erros, pode-se diagnosticar que tipo de dificuldades tem o estudante para realizar as tarefas propostas e dessa maneira poder arbitrar os mecanismos necessários para ajudá-lo a superá-las. Mas também interessa destacar os aspectos da aprendizagem em que os

alunos tenham se saído bem, pois assim se reforça a aprendizagem (JORBA E SANMARTI, 2003, p.30 apud RIBAS, 2007).

Neste percurso, por assim dizer, trilhado pelas pesquisas e estudos sobre a avaliação formativa onde possa ter sofrido alterações em seu entendimento e perspectiva, permaneceu a ideia, segundo a qual ela “não se limita à observação, mas ao desencadear de uma intervenção pedagógica (regulação) sobre o ensino e/ou aprendizagem, e destina-se a ajudar o aluno, e também o próprio professor” (SANTOS, 2008, p. 8).

Nesta nova concepção de avaliação, cabe ao professor acompanhar todo o processo de avaliação, onde deverá coletar dados e informações sobre o desempenho dos alunos e, mediante isto, registrar suas necessidades, avanços e possibilidades, a fim de planejar ações que conduzam à aprendizagem de todos.

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 2010, p.76), deste modo, a mudança virá em decorrência das modificações pedagógicas propostas pelo professor para que seu aluno aprenda. O desafio para o professor é estar atento à investigação das questões que merecem maior investimento pedagógico e, conseqüentemente, promover intervenções pontuais e alterações nos encaminhamentos didáticos.

Santos (2008) a partir da análise de concepções de alguns autores³² sobre a avaliação formativa descreve o que denominou como pontos convergentes:

- ensinar significa facilitar, gerir e orientar;
- aprender significa mudar de forma estável por ação do próprio;
- as experiências de aprendizagem organizam-se do complexo para o complexo;
- o professor é interveniente e proponente;
- o aluno é interveniente;
- a avaliação formadora procura atingir uma aprendizagem proposta;
- a avaliação formadora é essencialmente interactiva;
- a decisão resultante da avaliação formadora é diferenciada (SANTOS, 2008, p. 2).

Importante enfatizarmos que na perspectiva formativa de avaliação, o trabalho de acompanhamento do professor é muito importante, trata-se de atividade promotora de emancipação dos alunos, através do ajustamento de atividades que os conduzam a

³² Os autores mencionados no estudo de Santos são: Barlow (1992) que utiliza o termo “a comunicação avaliativa”; de Black et al. (2003) de “avaliação para a aprendizagem”; de Fernandes (2005) que a designa por “avaliação formativa alternativa”; de Jorro (1996) “avaliação-regulação”; de Nunziati (1990) “avaliação formadora”; de Weiss (1994) de “interacção formativa”; e ainda Allal (1986) e Pinto & Santos (2006b) de “avaliação reguladora”.

construção do conhecimento de maneira contextualizada e dialógica. Com Freire (2010) compreendemos que devemos “lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e da não domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*” (p.116).

Com base nos estudos realizados, neste trabalho entendemos a avaliação formativa como processo contínuo e sistemático inserido no processo mais amplo de ensino e aprendizagem, cujo objetivo é promover as aprendizagens dos alunos por meio de atividades diversificadas e flexíveis orientadas por interações contínuas entre educando e educador que privilegiem o ritmo de cada um.

Neste sentido privilegiamos também seu momento inicial, denominado por alguns autores de diagnóstica ou prognóstica (HADJI, 1994) e seu momento final ou provisoriamente final, porque é contínuo, chamado de somativo. O que confere seu caráter formativo é justamente a efetivação que se dá a este processo, o uso que se faz a partir das informações coletadas. Sendo assim, seja no início, no meio ou no final para ser formativa deve levar em conta a intervenção que suscita a partir do acompanhamento que faz em prol da aprendizagem dos alunos. A figura abaixo explica melhor este entendimento.

Figura 2. Concepção de avaliação formativa adotada



Fonte: Elaboração a partir do referencial teórico.

Segundo Cortesão (1993) a avaliação formativa se processa “na intimidade da relação professor-aluno” (CORTESÃO, 1993, p. 12) diferentemente da avaliação certificativa ou, como denomina, ‘sumativa’, aquela que serve para informar à sociedade o estágio em que se encontra o aluno certificando seus méritos, sua aprendizagem, sendo, portanto, pública. Informa-nos que, por isso mesmo, a avaliação para ser formativa “na sua forma ideal acontecerá ao longo do processo de ensino/aprendizagem e nunca poderá, formalmente, ser usada para classificar e muito menos para decidir da passagem ou da reprovação do aluno” (Idem, ibidem).

Neste capítulo nos propusemos a discutir a avaliação da aprendizagem como processo promotor de aprendizagens desvinculando-a da sua acepção mais certificativa voltada para classificação e exclusão dos alunos. Partimos do pressuposto de que a avaliação formativa constitui uma abordagem capaz de favorecer esta promoção. Esta vem sendo discutida no âmbito teórico, mas, mesmo que de forma não sistematizada já vem sendo praticada pelos professores, ainda que “intuitivamente (...) auxiliando-o a ser realmente professor de um número muito maior de alunos” (Idem, ibidem, 1993, p.17) por possibilitar formas diferenciadas de acompanhamento e de ensino-aprendizagem.

4. A escola avaliando: **revelando a realidade pesquisada**

As práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos em geral e neste estudo, especificamente, do ensino municipal de São Luís não podem ser analisadas desvinculadas do contexto escolar em que ocorrem, do trabalho didático realizado pelos professores nas salas de aula, das concepções que estes têm do trabalho que exercem e das implicações que a organização escolar em ciclos de aprendizagem trouxe para este trabalho.

Perrenoud (1999) afirma que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola porque quando discutimos a avaliação, discutimos toda uma cultura escolar que se manifesta por meio das suas práticas.

Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação mais formativa, menos seletiva, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis. Os agentes o pressentem, adivinham que, propondo-lhes modificar seu modo de avaliar, podem-se desestabilizar suas práticas e o funcionamento da escola (PERRENOUD, 1999, p. 145).

Como já afirmamos neste trabalho, os ciclos trouxeram proposições de mudanças para o trabalho nas escolas e, dentre estas mudanças, aquelas que dizem respeito à avaliação da aprendizagem dos alunos. As mudanças propostas para a avaliação configuraram, na visão dos professores, um dos maiores obstáculos enfrentados na implementação desta proposta, sobretudo no que se refere ao fim da possibilidade de reprovação dos alunos. Apesar desta posição, os professores passaram a construir mecanismos e possibilidades de alteração de suas práticas avaliativas, em decorrência da necessidade de adequação à nova estrutura dos ciclos.

Em meio a tantas mudanças, a própria implementação dos ciclos figurou para grande parte dos professores uma ação imposta pela Secretaria de Educação sem considerar suas opiniões. A professora P1 se posiciona da seguinte maneira sobre a implantação dos ciclos

A implantação dos ciclos aqui aconteceu assim: fomos convocados para uma reunião à tarde. Em uma tarde apenas, eles pincelaram o projeto todo para a gente. Ou seja, quando eles decidiram implantar os ciclos, esta decisão já estava tomada. Eles não perguntaram pra gente. Só implantaram. (P1)

A forma como foi implantado e a percepção construída sobre esta implantação afeta de maneira decisiva o desenvolvimento do trabalho nos ciclos, assim como a adesão ou não às suas proposições, sejam elas feitas por meio de documentos ou solicitadas via formações continuadas. Neste sentido compreender a visão que os professores têm dos ciclos e da forma como foram implantados em São Luís auxiliará a análise das práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas.

Partindo deste princípio é que nos propusemos, no presente capítulo, ao desvelamento do contexto pesquisado partindo inicialmente da constituição do seu espaço e dos sujeitos que dele fazem parte revelando suas concepções sobre a organização escolar em ciclos de aprendizagem. Em seguida partiremos para as análises das práticas de avaliação dos professores a partir da implantação desta nova organização.

Neste processo evidenciaremos os instrumentos e procedimentos utilizados para avaliação da aprendizagem dos alunos, o papel e a função atribuídos pelos professores à avaliação dentro deste contexto como reflexo de suas concepções e entendimentos de modo a revelar a superação ou não de práticas anteriores que não coadunam com aquelas preconizadas pelos ciclos.

4.1 A escola como campo empírico: a Unidade de Educação Básica ‘André Luiz’³³

A escola, campo empírico desta pesquisa está situada em um dos mais antigos bairros de São Luís. Trata-se de uma das maiores escolas do município com aproximadamente 2.330 alunos (sem contabilizarmos os alunos dos anexos)³⁴. Funciona nos três turnos, atendendo aos alunos de 1º e 2º Ciclos no turno vespertino, aos alunos de 3º e 4º Ciclos no turno matutino e no noturno aos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Alguns critérios foram definidos previamente para a escolha da escola onde ocorreria o delineamento deste trabalho. Havíamos definido que desenvolveríamos a pesquisa numa escola cuja implantação dos ciclos já houvesse gerado discussões e projetos de formação sobre esta organização, onde se incluíam as discussões sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos.

³³ O nome utilizado para a escola é fictício.

³⁴ A escola André Luís conta ainda com mais três anexos.

Contudo, o município de São Luís vive, no campo educacional, um momento bastante diferenciado do que vinha experimentando nos últimos anos no que tange, pelo menos, ao cumprimento do calendário escolar, ocorrência que foi mencionada por todas as professoras entrevistadas. Já dissemos neste trabalho que as aulas nas escolas municipais foram iniciadas próximas ao término do primeiro semestre letivo que ocorre no mês de junho, em meados do mês de maio, o que inviabilizou, não só o atendimento daqueles critérios, mas a utilização da observação como um dos instrumentos para coleta de informações, pela necessidade que tínhamos de cumprir o calendário do Programa de Pós-graduação ao qual estamos vinculadas.

Como alternativa para dar prosseguimento ao estudo, optamos por buscar uma escola em que os profissionais aceitassem participar da pesquisa ainda que estivessem afastados das salas de aula seja por motivos de greve, seja por questões relacionadas às reformas das escolas. No atendimento desta perspectiva é que chegamos à escola André Luiz, o que acabou coincidindo com o momento em que os professores estavam retornando ao trabalho.

Hoje, a escola André Luiz está composta por 21 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de computação bem equipada e climatizada, 1 sala para professores, 1 secretaria e a sala da diretoria, além da cantina com grande refeitório com mesas e cadeiras onde é servido a merenda escolar. O destaque da escola é sua quadra poliesportiva totalmente coberta e recentemente inaugurada. A merenda escolar oferecida é terceirizada, uma empresa com funcionários próprios é responsável pelo fornecimento e preparo do lanche, assim como em todas as outras escolas desta Rede de ensino.

De modo geral, ‘André Luiz’ pode ser considerada uma escola bem conservada, embora estivesse, no período da pesquisa (meses: maio e junho), na iminência de passar por uma reforma atendendo à determinações da Secretaria Municipal de Educação que estabelecera um calendário para reforma dos prédios escolares.

A aproximação com a escola ocorreu de modo gradativo a partir do mês de maio. No primeiro momento solicitamos a autorização da gestora da escola para desenvolvermos a pesquisa após a explanação sucinta de seus propósitos, momento em que fomos prontamente atendidas e aceitas para o desenvolvimento do trabalho. Fomos então, encaminhadas para reunião com as duas coordenadoras pedagógicas da escola onde apresentamos a pesquisa e seus objetivos, esclarecendo seu potencial de vir a ser

uma contribuição para as escolas, para o trabalho dos professores e para definição de propostas de formação que considerem as práticas vivenciadas por estes profissionais no contexto de ciclos.

Na conversa realizada com as coordenadoras pedagógicas esclarecemos que para o desenvolvimento da pesquisa concentraríamos as análises nas turmas de III etapa do 1º Ciclo por constituir momento dentro da organização em ciclos de São Luís onde a reprovação/retenção dos alunos dentro do mesmo Ciclo é permitida, o que gera, em nosso entendimento, a potencialização das preocupações e discussões em torno da avaliação da aprendizagem dos alunos. Neste momento nos foi informado que a escola contava com seis (6) turmas de III etapa, mas que, no entanto, poderíamos contar somente com a adesão de quatro (4) professoras destas turmas para o desenvolvimento da pesquisa empírica.

Partimos, então, para a conversa com as professoras onde fizemos a apresentação do estudo e esclarecemos como este seria encaminhado, informando-as também, de que sua identidade seria mantida em sigilo, resguardando o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa. Durante nossa conversa, percebemos que a informação previamente dada pelas coordenadoras se confirmaria. Quatro professoras se dispuseram a colaborar conosco para o desenvolvimento da pesquisa no campo empírico. As demais professoras preferiram não participar alegando motivos de cunho particular (falta de tempo disponível, interesse, contribuições a dar).

Diálogo estabelecido, sujeitos participantes definidos, o passo seguinte foi o estabelecimento de um cronograma com datas e horários para a realização das entrevistas que atendessem da melhor forma possível suas necessidades, sem causar transtornos que atrapalhassem ou inviabilizassem o trabalho nas salas de aula, uma vez que as entrevistas ocorreriam no horário de trabalho das professoras. O atendimento para entrevista, com cada professora, ocorreu em três momentos em dias distintos.

Duas professoras nos atenderam, nas salas de aula, horário em que os alunos estavam realizando alguma tarefa e, com as outras duas, tivemos a oportunidade de sermos atendidas fora da sala de aula, primeiramente no horário de recreação dos alunos e, em outra oportunidade, em sala gentilmente disponibilizada pela gestora para que fossem realizadas de maneira mais tranquila e reservadas.

Importante frisarmos que a não participação da gestora na pesquisa se deu por esta se encontrar, naquele momento, atendendo a uma série de solicitações da Secretaria de Educação resolvendo questões dentro e fora da escola e envolta pela possibilidade da reforma do prédio escolar em pleno período de retorno das aulas, após praticamente um semestre sem aulas, o que acabou gerando incompatibilidades dos nossos horários. Desta forma, além das professoras, somente as duas coordenadoras que acompanham suas atividades foram inseridas no contexto desta pesquisa.

Uma vez realizadas as entrevistas, estas eram imediatamente transcritas, de modo a não perder as nuances necessárias para seu entendimento, em seguida retornávamos com as transcrições para apreciação das professoras. Esse retorno era imperioso para que as mesmas pudessem fazer a leitura do material de modo a corrigir ideias, suprimir algo ou fazer acréscimos.

4.2 Perfil das participantes

Como já foi exposto, quatro professoras e duas coordenadoras participaram desta pesquisa. Na entrevista realizada, as perguntas iniciais visavam levantar informações que permitissem a visibilidade dos sujeitos respondentes. Estas revelaram que:

*P1*³⁵ É Pedagoga com pós-graduação em Educação em Projetos, tem mais de 16 anos de trabalho no magistério. É professora nas Redes municipal e estadual. Trabalha, portanto, em dois períodos. No turno vespertino, no município, com a III etapa do 1º Ciclo e na Rede estadual também com as séries iniciais do Ensino Fundamental.

P2 É formada em Letras com pós-graduação em Língua Portuguesa, Literatura e Linguística, tem 10 anos de trabalho no magistério (proveniente do concurso de 2002). É professora nas Redes municipal e estadual, onde atua nas séries iniciais, no município (III etapa/ 1º Ciclo) e de séries finais do Ensino Fundamental na Rede estadual.

³⁵ Com o intuito de resguardar a identidade das professoras neste trabalho, elas são representadas pela inicial P seguida de uma referência numérica que as diferencia (P1, P2, P3, P4). A indicação das coordenadoras pedagógicas segue o mesmo critério são representadas pela letra C seguidas por uma referência numérica (C1 e C2).

P3 É Pedagoga com pós-graduação em Educação Especial, tem mais de 16 anos de trabalho no magistério, trabalha como supervisora escolar na Rede estadual de Educação e com as séries iniciais na Rede municipal (III etapa/ 1º Ciclo).

P4 É formada em Letras com pós-graduação em Libras, tem 20 anos de magistério trabalhados na Rede municipal, tem somente este vínculo empregatício.

As entrevistas com as coordenadoras pedagógicas sinalizaram o seguinte perfil:

C1 É Pedagoga com especialização em Orientação Educacional tem mais de 20 anos no trabalho com magistério e exerce a função de supervisora escolar na Rede estadual de ensino, além do trabalho de coordenadora na Rede municipal.

C2 É Pedagoga com especialização em Supervisão e Gestão Escolar e atua somente na Rede municipal de ensino há 10 anos.

Um aspecto que merece ser destacado é o fato de todas as professoras, não somente terem formação superior, mas também terem dado prosseguimento aos estudos em cursos de especialização. Em 2002, período demarcado pela implantação do PSLTQLE e início da gestão do secretário Moacir Feitosa (2002-2010) cerca de 4.000 professores foram nomeados substituindo os professores bolsistas/contratados da Rede. Nas palavras do então secretário, Moacir Feitosa, aquele momento representou um salto qualitativo haja vista, até então o quadro de professores ser formado por um grande número de professores sem formação específica.

No entanto, sabemos que a abertura de concurso público para nomeação de novos professores em substituição aos professores bolsistas/contrato temporário no ano de 2002, atendia a um dispositivo legal, de igual modo, tais profissionais deveriam possuir formação superior como assevera o artigo 62 da LDBEN 9394/96.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Porém, naquele concurso (2002) foi admitida a contratação de professores com formação em nível médio, além da formação superior em Pedagogia para atuação na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, os professores

poderiam ter Magistério em nível médio e outras formações em nível superior ou poderiam tê-las feito posteriormente. Isto explica termos encontrado entre as professoras participantes da pesquisa, algumas com formação em Letras.

A partir da Resolução CNE/CP 01/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, estabelecendo a docência como eixo central de formação do Pedagogo, habilitando tanto para atuação na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental como para a supervisão, orientação e administração, facultando-as em nível de pós-graduação; os concursos têm exigido a formação em Pedagogia para atuação nestas etapas da Educação Básica.

A professora mais jovem e que também tem menos tempo de trabalho, completará nos próximos meses 10 anos de exercício profissional, as demais professoras possuem mais de 15 anos de docência. Este tempo concorre para a sedimentação de convicções e conduções didáticas, onde se incluem as práticas avaliativas, nem sempre condizentes às concepções mais emancipatórias, apresentando, por vezes, elementos de uma prática com a qual as professoras estão mais familiarizadas, devido às experiências vividas como estudantes ou profissionais.

O trabalho exercido em outra Rede, no caso das professoras entrevistadas, Rede estadual, com organização escolar seriada favorece o fortalecimento de práticas avaliativas diferenciadas daquelas preconizadas nos ciclos. Estas questões foram consideradas e mencionadas nas entrevistas das professoras que analisaremos a seguir a partir dos dados coletados.

Os dados coletados foram analisados com base em duas categorias de análise elencadas a partir do referencial teórico trabalhado. A partir destas categorias foram definidas subcategorias considerando os elementos surgidos na análise das informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa:

Organização escolar em ciclos de aprendizagem: nesta categoria analisamos aspectos sobre a concepção e o posicionamento dos professores frente aos ciclos e seu contexto de implantação.

Avaliação da aprendizagem: esta categoria envolve todos os aspectos relacionados ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos por meio de uma avaliação de abordagem formativa. As concepções de avaliação, os instrumentos utilizados para

verificar a aprendizagem dos alunos, bem como o papel da avaliação no contexto de ciclos e sua função de retroalimentar o trabalho do professor são analisadas a partir desta categoria.

4.3 Os ciclos na concepção dos professores

É uma organização de tempo escolar que oferece aos alunos um período maior de aprendizagem e a avaliação do aluno é feita ao longo do ano letivo com progressão continuada (P2).

As falas das professoras em relação aos ciclos de aprendizagem evidenciaram que estas estão de acordo com os princípios que norteiam esta nova organização escolar, demonstrando compreensão conceitual a cerca desta nova forma de organizar o ensino. No entanto, fazem ressalvas que revelam descontentamento ao modo de sua implantação nas escolas. Indagadas sobre o entendimento que tinham sobre os ciclos disseram:

Ele oportuniza a ampliação de conhecimentos e experiências dos alunos no tempo e no espaço, valoriza a continuidade e acompanhamento, respeitando seu processo de desenvolvimento da aprendizagem (P1).

É a organização do tempo escolar que visa a ‘eliminação’ do fracasso escolar ampliando o tempo de aquisição das capacidades essenciais para a formação dos alunos, sem ter que necessariamente utilizar métodos de avaliação tradicionalmente empregados (P3).

O relato sobre os ciclos revela que as professoras concebem esta organização escolar como uma possibilidade de oferecer aos alunos alargamento nos tempos de aprendizagem oportunizando a construção do conhecimento por parte de todos. Todas as professoras mencionam a avaliação como aspecto importante para efetivação deste projeto educativo. Aspectos como acompanhamento, continuidade e respeito às individualidades também são citados. De modo geral sua percepção pelas professoras se mostra bastante positiva, demonstrando a aceitabilidade da proposta.

É a divisão do Ensino Fundamental em etapas, sem atribuir às provas o único instrumento de avaliação de desempenho do aluno. Visa também à utilização de novas metodologias que acelerem o desenvolvimento do processo de leitura e escrita com alternativas diferenciadas durante a alfabetização, esperando que esse procedimento seja contínuo nos primeiros nove anos da Educação Básica (P4).

Devemos considerar que alguns elementos sobre os ciclos foram claramente assimilados do conteúdo da Proposta Curricular, conteúdo este exaustivamente repetido nas formações e documentos à época de sua implantação. Há, contudo, um esforço de compreensão por parte das professoras, verificado nas entrevistas. Este esforço foi entendido como algo que visa melhorar as práticas implementadas no cotidiano escolar.

A assimilação das diretrizes da Proposta Curricular também foi observada nas entrevistas das coordenadoras pedagógicas que também se pronunciaram positivamente no que se refere aos princípios das organizações em ciclos:

É uma proposta educativa que oferece aos alunos um tempo maior de aprendizagem. O currículo é mais flexível e a avaliação é feita ao longo do ciclo. Na realidade, a implantação dos ciclos mudou meu olhar pedagógico (C1).

É uma proposta que oportuniza a aprendizagem dos alunos por meio de um processo contínuo garantindo a apropriação do conhecimento a todos os alunos, respeitando as etapas e os níveis de conhecimento de cada um (C2).

O ‘alargamento’ do tempo de aprendizagem muito mencionado pelas entrevistadas diz respeito à possibilidade de progressão contínua assegurada intraciclos, isto é, na organização em ciclos de aprendizagem de São Luís, na passagem de uma etapa para outra dentro do mesmo ciclo, os alunos não poderão ser retidos/reprovados, ainda que apresentem dificuldades que lhes renderiam uma reprovação no regime seriado. Suas dificuldades, contrariamente, devem servir de elemento a ser considerado pelo professor da série subsequente para iniciar seu trabalho.

Perrenoud (2004) trata deste alargamento dentro dos ciclos, como possibilidade de questionar a escolaridade como uma “escada cujos degraus são anuais”. Para ele, os

ciclos de aprendizagem não negam a necessidade do estabelecimento de paradas pontuais, mas as flexibiliza “desenhando degraus mais altos”.

Em sua versão mais audaciosa, os ciclos de aprendizagem questionam essa estruturação da formação escolar em anos de programa (...) eles apenas desenharam degraus mais altos, menos numerosos, que um aluno transpõe em dois, até mesmo três ou quatro anos (PERRENOUD, 2004, p.38).

É neste entendimento que se conforma a supressão da reprovação anual, sustentando planejamentos que coordenem melhor as aprendizagens de todos os alunos. Igualando os tempos para atender à diversidade.

4.4 Contexto de implantação dos ciclos em São Luís

No capítulo 2 deste estudo, discutimos o contexto de implantação dos ciclos de aprendizagem em São Luís que fora justificado por ser uma proposta mais adequada para o enfrentamento de ‘indicadores educacionais alarmantes’ (SÃO LUÍS, 2009). Os dados coletados na pesquisa apresentaram altos índices de distorção, abandono e reprovação na Educação Básica de São Luís àquela época.

A implantação desta proposta foi inserida no projeto macro da Semed, o PSTQLE onde, a partir das pesquisas, verificou-se não ser de conhecimento da maioria dos professores que se mostraram descontentes pela falta de comunicação e compartilhamento das intenções dos gestores públicos municipais, relegando-os a status de mero executores da referida proposta.

Na escola André Luiz, os professores se posicionaram de forma similar demonstrando descontentamento com relação ao modo de implantação dos ciclos, alegaram ter sido feita de maneira imposta pela gestão pública municipal, sem prévia comunicação aos principais interessados, àqueles que os colocariam em prática nas escolas.

A implantação dos ciclos já era uma decisão tomada. Quando eles vieram já foi para implantar, entendeu? Se eles tivessem feito uma comunicação prévia, eu acho que a

gente teria como dar nossa opinião do que a gente vê na prática em sala de aula, até como a gente vê essa questão da avaliação dentro do próprio ciclo (P1).

O despreparo do professor ocasionado pela não participação nas discussões que estavam sendo desenvolvidas e até mesmo a falta de divulgação antecipada da proposta marcaram negativamente a implantação dos ciclos.

Nós não estávamos preparadas. Eles só jogaram isto pra gente. Assim fica muito complicado, fomos pegadas de surpresa. Disseram que era em nível de experiência e assim ficamos até o fim daquele ano. Os alunos não estavam preparados, os pais não estavam preparados, a escola não estava preparada (P2).

A professora P3 descreveu aspectos positivos e negativos na implantação da proposta. Dentre os aspectos positivos ressaltou o “*rompimento com o modelo de séries anuais que fragmentava o conhecimento*”. Com relação aos aspectos negativos enumerou:

1- Formação de professores precária; 2- Falta de estrutura na escola, tanto material quanto de acompanhamento dos professores. Na atual realidade da Rede municipal de São Luís sinto que não há uma preocupação em acompanhar o trabalho que está sendo feito nas escolas, ou seja, cada um está fazendo de acordo com seu entendimento, o que acaba comprometendo a proposta de alfabetização por ciclos (P3).

Na fala desta professora está expressa a falta de continuidade que, não raramente, observamos no estabelecimento e manutenção de políticas educacionais que acabam se tornando políticas de governo. A oferta de cursos de formação para professores à época da implantação do PSLTQLE e da implementação da proposta curricular foi se arrefecendo com o passar dos anos e mudança de governo. A própria Secretaria de Educação assiste à quarta troca de secretários de Educação³⁶ que não conseguem dar prosseguimento ao trabalho que havia sido iniciado. A professora P4 também destacou este aspecto.

A proposta é bastante atrativa e até bem adequada à realidade das escolas públicas. Nos primeiros anos da implantação dos ciclos de aprendizagem nas escolas

³⁶ No período de 2009 a 2012 passaram pela Secretaria de educação de São Luís os seguintes gestores: Moacir Feitosa (2009-2010), Sueli Tonial (2010-2011), Othon Bastos (2011-2012) e o mais recente secretário, Albertino Leal de Barros Filho.

municipais de São Luís, os professores estavam recebendo o apoio, com cursos de formação oferecidos pela Semed. Na gestão anterior, mesmo sem entender bem sobre esta prática, os pais de alunos e a comunidade reconheceram a melhoria no ensino público municipal.

Entretanto, atualmente, sem suporte pedagógico, o professor é praticamente obrigado a usar, com bastante frequência os instrumentos tradicionais para ajudar o seu aluno no processo de leitura e escrita, pelo fato da Rede não estar oferecendo o suficiente para um bom trabalho em sala (P4).

O suporte pedagógico mencionado pela professora se refere ao acompanhamento técnico de profissionais da Semed que ocorria de forma mais frequente e pontual, em cada escola, com objetivo de auxiliar, não somente o professor, mas também, coordenadores pedagógicos e gestores no encaminhamento do trabalho nos ciclos.

Vários trabalhos foram realizados sobre diferentes aspectos do Programa ‘São Luís, te quero lendo e escrevendo’ – PSLTQLE (BRANCO, 2007; PRAZERES, 2008; PRASERES, 2008; PAIXÃO, 2005). Praseres (2008) em pesquisa realizada sobre a participação docente na proposta de formação continuada em São Luís concluiu, através de pesquisa que: 86% dos professores não participaram da elaboração da proposta e somente 36% destes declararam conhecer o PSLTQLE, “demonstrando fragilidade na condução da elaboração e disseminação da proposta” (PRASERES, 2008, p. 92).

Embora, os estudos demonstrem e as professoras, participantes desta pesquisa, confirmem a falta de participação na elaboração da proposta, o real conhecimento sobre suas proposições e denunciem o não acompanhamento por parte dos seus propositores, a formação continuada para coordenadores pedagógicos prossegue em São Luís, atendendo, inclusive, a calendário estabelecido desde o início do ano. Já os conteúdos desta formação são desconhecidos pelas professoras da escola investigada.

Toda mudança traz transtornos, né? Mas veja que até hoje o suporte ao professor é deficiente. Não temos formação, mas as coordenadoras têm. Só não sei o que discutem nos dias que estão fora da escola. Pra gente às vezes tem algum comunicado, aviso, mas é só (P2).

As próprias coordenadoras, de certo modo, assumem esta deficiência na formação continuada dos professores, embora se expressem de maneira diferente deles naquilo que se refere à implantação dos ciclos.

A implantação dos ciclos de aprendizagem foi bem estruturada e organizada, trazendo grandes mudanças em relação à parte pedagógica de alguns professores que mudaram a concepção que defendiam sobre currículo e conhecimento. Porém, ainda é necessário que a Rede municipal possa garantir aos professores, formação contínua com ênfase no trabalho coletivo (C1).

A menção feita apenas à mudança de concepção do professor nos leva a entender que somente este profissional encontrou dificuldades com a implantação dos ciclos ou que somente ele tinha posicionamento contrário às mudanças propostas para, segundo seus propositores, melhorar o ensino oferecido nas escolas ludovicenses. Em parte, tal posição da coordenadora pode ser explicada pelo fato de que, desde a concepção do projeto curricular inserido no PSLTQLE, os coordenadores sempre foram chamados a participar das discussões, como já dissemos neste trabalho.

Eu acho que eles deveriam ter consultado a gente, conversado bem previamente, preparado, falando sobre este processo de mudanças, né?Pra gente também falar com as crianças, com os pais. Olha, os pais, os poucos que vieram na reunião que fizemos para explicar as mudanças do ciclo, não entenderam, como até hoje não entendem. Para a mesma série eles usam III etapa, 3º ano e 2ª série, são três nomenclaturas (P1).

A organização escolar em ciclos no município de São Luís encontra-se bem difusa quanto ao seu conhecimento por parte dos familiares e comunidade em geral, como foi dito pela professora. A implementação de uma proposta como esta que abrange todo o Ensino Fundamental e traz mudanças profundas para a dinâmica das escolas, em outras localidades (outros municípios e estados brasileiros) causou discussões acirradas que ultrapassaram os muros das escolas. Em nosso caso, pouco se sabe sobre os ciclos, seja no meio escolar, seja fora dele. No meio acadêmico não encontramos, até então, trabalhos locais que tenham se dedicado a esta temática.

Mas, quanto à nomenclatura mencionada pela professora, os pais não são os únicos a mesclá-las. Dificilmente ouvíamos na escola o uso da terminologia adotada no município. Professores, coordenadores, funcionários da secretaria da escola optavam pelo

uso da terminologia ‘ano’ (1º ano, 2º ano e assim por diante). Este é um aspecto denunciador de que os ciclos ainda não foram, em sua totalidade, assimilados no espaço escolar. Sua adoção está mais definida por uma determinação burocrática, porque foi implantado pela gestão pública municipal, do que por uma alteração conceitual, pelo menos na prática cotidiana.

Trata-se de anos utilizando uma terminologia que correspondia a uma organização com a qual estava intrinsecamente relacionada: séries para o regime seriado, com todas as configurações que esta forma de organização escolar estabelecia. Contudo, não utilizar uma nomenclatura preconizada por esta mudança organizacional significa, no mínimo, não aderir ou não entender sua concepção.

A mudança deve ser conceitual, isto é, dentro de um regime de ciclos pressupõe-se alargamento temporal que não se limita ao período de um ano ou série com fragmentação e hierarquização de conhecimentos. Para, além disso, o ciclo é, na sua acepção mais simples e literal, composição de etapas visando à consecução de objetivos definidos para seu término, mas que, como nome sugere, não trata o conhecimento de forma linear e fragmentada, há o estabelecimento de novas concepções de escola, de educação e de sociedade.

Como é vista a avaliação nesta organização? Seus aspectos conceituais estão entrelaçados na mesma tessitura que define os ciclos e as mudanças que dele decorrem? São outros os fios que tecem suas práticas no cotidiano escolar? Os itens a seguir foram estabelecidos para que questões como estas fossem respondidas.

4.5 Avaliação nos ciclos de aprendizagem: novas práticas?

Trabalhar com avaliação é trabalhar com o próprio referencial teórico. Assim, todo agir do professor carrega por trás um julgamento, uma concepção pedagógica (HOFFMANN, 1995, p. 74).

Passaram-se seis anos, desde a implantação dos ciclos de aprendizagem no município de São Luís. É um espaço de tempo muito curto para analisarmos o êxito ou não desta implantação, sobretudo por se tratar de uma proposta que mexe com estruturas e concepções historicamente estabelecidas.

[...] A médio ou até mesmo curto prazo a gente não pode ainda dizer que os ciclos estão dando certo ou não. Porque se essa mudança vai ser alguma coisa proveitosa para nós, tá muito inicial para dizer (P1).

Se não podemos ainda avaliar a implantação dos ciclos de aprendizagem,

podemos certamente identificar em que direção esta tem caminhado. Nestas organizações, a avaliação da aprendizagem assume papel de destaque “devendo necessariamente perturbar certas rotinas da avaliação escolar tradicional” (PERRENOUD, 2004, p. 113).

Ainda para este autor, a própria implantação dos ciclos deve ser entendida como uma resposta às práticas de avaliação tradicional na medida em que estes preconizam “otimizar as aprendizagens graças à evolução formativa com instrumentos privilegiados de uma pedagogia diferenciada e de uma individualização de percursos” (Idem, *ibidem*).

O tema avaliação com frequência retorna à baila das abordagens de estudos e pesquisas denunciando que ainda há inquietações e insatisfações com o que vem ocorrendo nas escolas. Nestes trabalhos, geralmente lhe é atribuído papel de principal responsável pela seletividade e fracasso escolar. Sobre o fracasso escolar Maria Teresa Esteban (1999) nos diz que:

O fracasso escolar se configura dentro de um quadro de múltiplas negociações, dentre as quais se colocam a negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida formulada à margem dos limites socialmente definidos como válidos. A inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado (p. 8).

Esta autora ainda acrescenta que para vencermos os entraves provenientes de práticas avaliativas seletivas e excludentes que afetam, sobretudo, os alunos oriundos de classes populares é necessário o estabelecimento de uma “nova cultura avaliativa”.

Num contexto de ciclos esta nova cultura vem sendo perseguida e, mesmo aqueles professores que não se mostram tão afetos a esta organização têm incorporado práticas avaliativas contrárias à concepção tradicionais pautadas essencialmente na certificação dos alunos e de cunho classificatório e burocrático (HOFFMANN, 1996).

No município de São Luís pudemos evidenciar na fala das professoras que mudanças têm sido perseguidas no sentido de superar esta concepção tradicional relatada pela autora centrada na certificação e classificação dos alunos. Quando indagadas sobre a concepção de avaliação que possuíam, expressaram uma concepção de cunho mais emancipatório condizente com as proposições dos ciclos de aprendizagem.

4.5.1 Concepção de avaliação

A avaliação é primordial para que o professor observe o que pode ser melhorado em seu plano para suprir a necessidade que seus alunos venham a apresentar, desenvolvendo assim, o rendimento da aprendizagem (P4).

No cruzamento das temáticas centrais deste estudo, ciclos e avaliação, em que nos propusemos a investigar como estas se interrelacionam e refletem nas práticas implementadas pelos professores no contexto ciclado, retomamos o entendimento assumido sobre avaliação enquanto processo que auxilia o professor a conduzir seu trabalho em prol do avanço das aprendizagens dos alunos.

Neste intento, recorreremos mais uma vez às contribuições de Perrenoud para ajudar neste entendimento que se contrapõe a avaliação tradicional geradora de fracassos. Segundo este estudioso a avaliação na lógica formativa vem ganhando importância no cenário educacional como possibilidade de retardar e/ou atenuar a seleção. Em suas palavras,

[...] A avaliação tradicional não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem ‘portadoras de sentido e de regulação’ (PERRENOUD, 1999, p. 18).

Em consonância com as contribuições de Perrenoud verificamos que para as professoras entrevistadas a introdução dos ciclos, embora não tenha sido desencadeadora, foi primordial para consolidar o processo de avaliação diferenciada que já estava em andamento na escola. Estas revelaram nas entrevistas concepções de avaliação mais condizentes com aquela preconizada pela nova organização em ciclos não demonstrando ser o modelo de avaliação proposto alguma novidade.

Na escola André Luiz, as professoras declararam ter posicionamentos mais democráticos e interventivos nas práticas avaliativas que implementavam, conforme declara a P1 para quem “*avaliar é construir mecanismos de observação e registro individuais da aprendizagem dos alunos*”.

Corroborando com esta professora, as professoras P2 e P3 também declararam desenvolver uma avaliação de cunho mais processual acentuando a importância da observação e do registro para sua construção.

A avaliação constitui processo contínuo de observação dos avanços, das descobertas, das hipóteses em construção e das dificuldades demonstradas pelos alunos (P2).

Avaliação é processo de observação e registro individual e coletivo voltado para o crescimento de alunos e professores e não como instrumento de punição (P3).

Os elementos de uma avaliação formativa estão expressos em todas as falas, no entanto, sentimos falta no depoimento das professoras, da menção sobre o papel do aluno como sujeito deste processo. O aluno, assim como o professor é ‘sujeito interveniente’ (SANTOS s/d), também deve regular sua aprendizagem; a autorreflexão e autorregulação por parte do aluno também fazem parte deste processo, colocando-os em [...] situações de confronto, de troca, de intenções, de decisões que os forcem a se explicar, se justificar, argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões (PERRENOUD, 1999, P.99). Este comportamento trabalha diretamente a autonomia do aluno porque o estimula a orientar sua própria aprendizagem analisando periodicamente seus resultados.

4.5.2 A avaliação da aprendizagem com a introdução dos ciclos: novos papéis?

Dentre as intenções colocadas para a nova organização escolar em ciclos está a de definir para a avaliação seu verdadeiro papel no processo de ensino e aprendizagem, qual seja o de auxiliar o professor a conduzir o processo educativo através de mecanismos mais diagnóstico, processual, interventivo e, não somente certificativo.

Concepções e práticas devem estar em consonância. De nada serve o professor ter um discurso progressista se seu ‘fazer’ diário, seus procedimentos, sua didática não coadunam com este discurso. Não são apenas os alunos os julgados ou classificados dentro de um processo avaliativo, pois como afirma de Sousa (2010) “(...) a competência ou incompetência do aluno resulta, em última instância, da competência ou

incompetência da escola, não podendo, portanto, a avaliação escolar restringir-se a um de seus elementos, de forma isolada” (SOUSA, 2010, p. 47).

Para assegurar o sucesso do aluno, o processo pedagógico deve ser precípua e concomitantemente bem sucedido. Neste sentido, a avaliação precisa funcionar como processo pedagógico que fornece informações e suscitam intervenções, convertendo-se “em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural” (Idem, ibidem).

As professoras da escola André Luiz relataram a prática de novos procedimentos e instrumentos a fim de garantir o êxito pretendido para o processo educativo que perseguem mesmo antes da implantação dos ciclos de aprendizagem em São Luís.

Segundo estas professoras, atividades realizadas coletivamente como uma roda de conversa, por exemplo, que antes não teria seu valor avaliativo considerado, hoje assume este papel por possibilitar ao professor enxergar como o aluno se expressa, que termos lança mão para se comunicar numa atividade formal, se respeitar opiniões de seus colegas. Consideram, no entanto, essencial ainda o uso de atividades mais tradicionais, como a prova escrita.

Continuamos a utilizar as atividades avaliativas específicas, a diferença é que as provas não são mais o único critério para que o aluno seja aprovado ou não. No final de cada semestre é feito um registro reflexivo pelo professor relatando o rendimento individual de cada aluno. Seu papel (da avaliação) não foi alterado, segue igual (P4).

Importante reiterarmos que não há nenhuma indicação, na proposta dos ciclos de aprendizagem de São Luís, para não adoção de provas ou testes avaliativos pontuais, no entanto, assevera sua ressignificação, pressupondo uma análise de conjunto através de “resultados obtidos nos momentos específicos de avaliação, mas também (e principalmente) o conhecimento prévio que eles tinham sobre aquilo que se pretende ensinar e a qualidade das propostas (atividades, agrupamentos, intervenções)” (SÃO LUÍS, 2008, p.71).

A chamada ‘prova’ (uma atividade específica para avaliar) é, portanto, um dos instrumentos possíveis de avaliação, mas não o único e nem o mais adequado, a depender do tipo de conteúdo. A prova, se bem planejada é um recurso que pode ser oportuno para avaliar o conhecimento do aluno sobre fatos e conceitos, mas nem sempre servirá para avaliar atitudes e procedimentos que

são conteúdos de grande importância no início da escolaridade (Idem, ibidem, p.71).

Realizo atividades diferenciadas para atender o nível de aprendizagem dos alunos. Porém, procuro desenvolver metodologias que sejam comuns a todos como: interpretação oral e roda de conversa com temas sugeridos pelos alunos. Informa a professora (P4) quanto aos procedimentos que costuma adotar para avaliar seus alunos.

Para Cortesão (1993), todo professor é sabedor de que a oferta de única ou mesma forma de aprendizado para todos os alunos implicará inevitavelmente em insucesso de alguns e êxito de outros. A tentativa de imprimir atividades diferenciadas, expressa pela professora (P4), ainda segundo Cortesão, resulta da ação autônoma do professor enquanto professor de um maior número de alunos, pois se este apenas se “limita a executar rotineiramente o que está no programa, aproxima-se muito da imagem do funcionário, aproxima-se de se transformar numa simples peça de engrenagem do Sistema Educativo” (p. 17) que não terá o todo como prioridade.

O olhar do professor sobre sua própria atuação, sobre a sala de aula, orientado pelas informações que recolhe a partir das atividades que propõe através da avaliação formativa confere a este o estatuto de “agente que procura intervir no espaço social em que atua” (Idem, ibidem).

A análise das informações coletadas nas entrevistas indica que a tomada de decisão das professoras, por uma prática avaliativa mais emancipatória promotora da aprendizagem dos alunos já vinha sendo perseguida pelas professoras daquela escola. A professora P1 os ciclos trouxeram mudanças somente para a família dos alunos, pois a escola já estava desenvolvendo avaliações de cunho diagnóstico.

[...] para a família essas alterações dos ciclos não foram bem recebidas na questão dos conceitos, as notas eram mais fáceis de acompanhar. Para a escola as avaliações continuam iguais, pelo menos pra mim, de maneira diagnóstica e não pontual. Eu utilizo várias estratégias: observação, registros individuais, diagnóstico em fichas, conversas, testes de leitura, avaliação escrita, atividades de classe e para casa, relatórios (P1).

Não raramente ouvimos nas escolas, sobretudo públicas, que os pais não auxiliam na aprendizagem dos alunos, que não acompanham, que não ajudam na realização das tarefas de casa, enfim que não participam da vida escolar de seus filhos delegando cada vez mais à escola esta responsabilidade.

De fato, esta realidade vem ganhando mais adeptos a cada dia, muito influenciada pela conjuntura sociopolítica brasileira. São pais e mães que geralmente saem pela manhã e voltam somente à noite depois de longa e dura jornada de trabalho. Outros ainda, não possuem estudos, não conseguem ajudar nas atividades de seus filhos e buscam ajuda de terceiros.

Esta realidade, no entanto, não pode ser impeditiva a ponto de acreditarmos não ser necessário ou ser em vão buscarmos informar os pais de tantas modificações ocorridas no ensino de seus filhos. Perrenoud (2004) explica que dentro do processo de avaliação formativa cabe à escola fornecer a destinatários externos, no caso a família, “informação regular e sintética sobre a evolução do aluno, seus conhecimentos provisórios, a distância percorrida e a percorrer em relação aos objetivos” (PERRENOUD, 2004, p. 128).

Ocorre que na escola pesquisada, como em outras da mesma Rede, a família é geralmente chamada a comparecer para ouvir reclamações disciplinares, receber o bloquinho de ‘provas mensais’, assinar documentos. Envolver a família nos ‘assuntos escolares’, de modo a compartilhar informações sobre o que se espera daquele aluno para posteriormente relatar sobre o andamento apontando avanços e dificuldades do percurso, não costuma ser uma prática em nossas escolas.

No relato das outras professoras as mudanças com a implantação dos ciclos também foram sentidas, mas não somente pelos familiares, como também nas práticas cotidianas da escola.

Agora, a avaliação é feita de forma contínua, sua função é realizar um diagnóstico do que os alunos já sabem ao iniciarem uma etapa de ensino e, dos conhecimentos que vão sendo construídos ao longo do período. Os instrumentos para diagnosticar as aprendizagens são variados diagnosticando sistematicamente a construção de saberes específicos, capacidades, habilidades, aspectos sociais, afetivos e atitudinais (P2).

A avaliação agora tem um enfoque mais qualitativo, uma vez que o professor vai considerar todo o processo de aquisição e construção de conhecimentos do aluno para fazer uma avaliação e não apenas a prova. Costumo propor atividades considerando os aspectos sociais, afetivos, atitudinais e o desenvolvimento cognitivo (P3).

De maneira geral as professoras sinalizam para o uso de uma metodologia diferenciada para avaliar os alunos, ainda que não façam uso dos mesmos mecanismos para a sistematização deste processo ou o nomeiem da mesma forma. Está mais claro para o professor que a ‘técnica’, os instrumentos devem ser diversificados e a serviço da aprendizagem dos alunos. Explicitam componentes de uma avaliação formativa que, segundo Perrenoud (2002).

Não exige necessariamente uma instrumentação sofisticada, nem pesada; muitas vezes, a observação direta e a intuição são suficientes. Desse modo, é importante que o professor observe os alunos que estão trabalhando, em vez de lhes aplicar bateria de testes padronizados. Isto exige uma integração entre a observação formativa no contrato didático e sua clara dissociação da avaliação seletiva (PERRENOUD, 2002, p. 53).

Hadji (1994) também contribui no sentido de nos fazer compreender as práticas de avaliação no cotidiano escolar reconhecendo a variedade de práticas, instrumentos e métodos dando à avaliação funções distintas. Para ele,

Não há nenhum instrumento que não pertença à avaliação formativa. Certamente que qualquer instrumento que permita, por exemplo, compreender e gerir os erros dos alunos será bem-vindo. Mas, mesmo neste caso, a ‘virtude’ formativa não está no instrumento, mas sim, se assim se pode dizer, no uso que fazemos na utilização das informações produzidas graças a ele. O que é formativo é a decisão de por a avaliação ao serviço de uma progressão do aluno e de procurar todos os meios suscetíveis de agir neste sentido (HADJI, 1994, p. 165).

As coordenadoras pedagógicas também se posicionaram sobre o papel da avaliação nos ciclos ressaltando seu aspecto de acompanhar e mediar as aprendizagens dos alunos:

A avaliação assume papel de ser um instrumento mediador em busca de melhorias na aprendizagem dos alunos durante todo o processo de construção do conhecimento (C1).

Nas organizações em ciclos de aprendizagem o papel da avaliação é formativo, diagnóstico e mediador, tem como objetivo garantir a melhoria da aprendizagem dos alunos. As professoras também têm entendido este novo papel, onde a avaliação é vista não para selecionar, mas para fazer o aluno aprender (C2).

A aceitação e entendimento das famílias sobre a proposta de ciclos de aprendizagem já mencionada pelas professoras também foi destacada pelas coordenadoras confirmando a dificuldade de compreensão e até mesmo conhecimento por parte dos familiares. “Percebemos muitas dúvidas em relação à nomenclatura, a não atribuição de notas e retenção dos alunos no decorrer dos ciclos” (C2).

A coordenadora C1 coloca que houve melhorias “significativas em relação à prática pedagógica do professor e adoção de novos instrumentos avaliativos”. Porém, destaca que não obstante tais melhorias, “ainda encontram dificuldades em planejar ações de intervenção para que alguns alunos alcancem as capacidades de final de ciclo”.

Segundo Perrenoud (1999) a avaliação formativa contempla três aspectos: observação, intervenção e regulação, sendo assim, cabe ao professor observar os alunos e os caminhos que estão percorrendo na construção do conhecimento para identificar dificuldades ou desvios e propor intervenções necessárias para que o aprendizado se dê, uma vez que a “avaliação formativa implica em um novo contrato didático, pois envolve, principalmente, as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores (p. 103).

Que encaminhamentos são tomados após a identificação de dificuldades ou não aprendizagem de um conteúdo pelos alunos? Como a avaliação tem se configurado em instrumento a favor da aprendizagem destes alunos, ela é usada como mecanismo de retroalimentação do trabalho do professor?

4.5.3 A avaliação da aprendizagem em sua função formativa

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos (LUCKESI, 2010, p. 43).

De acordo na Proposta Curricular – Marco Conceitual (SÃO LUÍS, 2008), a avaliação deve ser para os docentes “subsídio para uma reflexão contínua sobre a sua própria prática, sobre a criação de novos instrumentos, retomada do trabalho, ajustando-o ao processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo” (p. 65).

A partir do referencial teórico utilizado nesta pesquisa, a avaliação formativa se concretiza quando o acompanhamento do trabalho didático resulta em ajustes necessários à promoção da aprendizagem dos alunos. Isto requer não somente que o professor faça uso de uma variedade de instrumentos e procedimentos avaliativos que lhes forneçam informações mais precisas sobre as aquisições dos alunos, mas também que esteja com disponibilidade para o desenvolvimento deste trabalho que prescinde determinação e continuidade.

Cortesão (1993) interroga em sua obra se a avaliação formativa é uma utopia ou uma prática possível de ser realizada pelos professores. Elenca uma série de ideias em que esta pode ocorrer de forma adequada e passível de ser ajustada ou reelaborada para cada realidade escolar, mas enfatiza que o olhar do professor frente aos sinais dados pelos alunos e, sobretudo as atitudes tomadas frente a estes sinais é que devem tomar novos rumos, devem ser mudadas. Para Cortesão,

O que talvez seja necessário é mudar a atitude do professor face à constatação da ocorrência desses sinais. Será assim importante estar atento aos elementos, valorizando por isso o seu significado. Por outras palavras, é necessário interpretá-los tomando-os como elementos, que em vez de laterais ao que ocorre na sala de aula, são afinal situações que podem dar sugestões, por vezes interessantes, do modo como se deverá orientar aquele trabalho (CORTESÃO, 1993, p.32).

Na escola André Luiz, as professoras demonstraram em seus discursos compreenderem a importância do acompanhamento permanente do percurso de aprendizagem dos alunos, ressaltando ser a observação o recurso mais utilizado por elas, para a constatação e acompanhamento destes percursos como prática avaliativa processual. Ao serem indagadas sobre que procedimentos utilizavam para a avaliação da aprendizagem revelaram:

O professor sempre sabe como está seu aluno. Mas, eu utilizo a observação sempre em conjunto com outros procedimentos, porque todo dia estamos avaliando o aluno. É um trabalho diário, então, se for uma prova, você observa os acertos e os erros, em outros casos analisa as produções, as participações, o comportamento e vai construindo sua avaliação (P2).

Quando se está com os alunos todos os dias dificilmente você não sabe onde aquele determinado aluno precisa melhorar. No caso da alfabetização, da leitura e escrita dos alunos é realizado o diagnóstico que identifica níveis pré-silábico, silábico com e sem valor sonoro e alfabético. Na III etapa quem me dera ter todos os alunos alfabetizados (...) a observação se dá a partir deste diagnóstico inicial e depois se dá em processo analisando cada aluno (P3).

Ocorre com facilidade, mesmo diante do requerido pelos ciclos quanto ao registrar o andamento das aprendizagens dos alunos, o professor recorrer à memória para avaliar os alunos fornecendo um caráter muito subjetivo a este processo.

Cortesão (1993) alerta para a importância do registro feito pelo professor de modo que este não venha confiar exclusivamente na memória.

[...] o professor não pode confiar só na memória que, frequentemente, falha ou deforma o que concretamente aconteceu. Torna-se assim útil ir registrando sinais e acontecimentos, procurando, na medida do possível, fazê-lo de uma forma neutra e objetiva. E será importante que o faça de imediato, ou à medida que essas situações ocorrem, ou logo seguir a essas ocorrências (CORTESÃO, 1993, p. 32).

Esta mesma autora sugere que o professor tenha em mãos fichas próprias para os registros, para que possam ser feitos de maneira mais rápida e simples, acrescenta ainda que poderão assumir formas variadas a depender do que o professor deseja observar (Idem, ibidem). Hadji (1994) oferece contribuição sobre a importância da observação informando que o “observador nunca é um espectador passivo que se limita a registrar. Porque só há observação quando um sujeito opera uma leitura orientada da realidade” (p. 135-136).

Para o desenvolvimento desta *leitura orientada da realidade*, a primeira versão do Caderno do Professor (nomenclatura dada ao diário escolar em 2007) em São Luís aglutinava o diário escolar e páginas para descrever o desempenho dos alunos e a síntese conclusiva destes desempenhos. Este caderno com o passar dos anos foi sendo enxuto, a fim de diminuir o peso e facilitar o manuseio pelo professor e hoje conta apenas como diário escolar.

A orientação dada pela Secretaria de Educação é que o professor faça uso de um caderno próprio para continuar registrando sua percepção sobre as aprendizagens dos alunos. Devemos considerar que a retirada deste espaço num documento oficial que ao

término do ano permaneceria na escola e deixá-lo a critério do professor sem muitas exigências quanto a seu formato ou mesmo sua realização fez com que a memória ou o meramente subjetivo fosse tomando espaço nas escolas.

As professoras da escola André Luiz, embora relatassem nas entrevistas usar a observação e o registro para ter uma leitura mais precisa do andamento das aprendizagens dos alunos, não possuíam um instrumento, um caderno, um fichário para realização regular, periódica deste registro.

As atividades escritas e a prova emergem, para algumas das professoras, como possibilidade de ter um documento, algo registrado que comprove o quanto o aluno aprendeu e/ou suas dificuldades. Não atentam que mesmo estas atividades devem ser objetos de registros para retroalimentação do trabalho do professor e não, terem fim em si mesmas, apenas atestando ou certificando.

A professora P4 defende o uso da prova de cunho mais tradicional, realizada periodicamente em momentos específicos com listas de conteúdos para estudo em casa da seguinte maneira:

A meu ver, os alunos necessitam já na infância obter o contato com os textos avaliativos [provas]. Afinal, na sociedade atual essa prática é a porta de entrada nas Universidades, concursos públicos, etc. Entendo que o profissional da educação utilizou por muito tempo a prova como meio de punição. Acredito que essa prática já não existe mais em nosso meio (P4).

A informação trazida pela professora faz emergir o forte impacto que as avaliações externas trazem para o cotidiano escolar. É o que ocorre, por exemplo, como a Provinha Brasil, aplicada aos alunos do 3º ano escolar ou II etapa do 1º Ciclo (nomenclatura utilizada em São Luís). Esta avaliação promovida pelo governo federal visa verificar a consolidação da alfabetização dos alunos ao término deste período.

Não somente as escolas como a Secretaria municipal de São Luís se mobilizam para consecução de resultados mais satisfatórios nestas avaliações, aplicando testes

semelhantes no decorrer do ano em todas as escolas da Rede³⁷ ou inserido nas atividades dos alunos questões e conteúdos semelhantes àqueles solicitados nas avaliações externas.

Resgatando as informações das entrevistadas, de ser a observação a forma mais indicada para acompanhar os alunos para o estabelecimento de intervenções e regulações posteriores, indagamos quanto à periodicidade com que esse acompanhamento se dava e sob quais condições, ao que muitas responderam terem de memória. Guardavam as informações na mente e, depois retomavam para afazer os registros semestrais³⁸, as chamadas sínteses conclusivas, ou preencher algum instrumento enviado pela coordenação da escola para saber o andamento das aprendizagens dos alunos.

As condições de trabalho docente é expressão forte nos depoimentos das professoras. As dificuldades encontradas quando se têm turmas numerosas, alunos agitados, indisciplinados e mais de um turno de trabalho, ainda mais quando estes turnos compreendem trabalho em redes (estadual e municipal) diferentes, com propostas também diferentes são explicitados nas falas das professoras.

Aqui na escola é impossível fazer algum tipo de registro das observações, não há tempo, nem condições, os próprios alunos não deixam, sem falar que são muitos para realizarmos a observação. Se parar pra fazer anotações, eu nem sei o que ocorre na sala, a clientela aqui não é fácil (P2).

Às vezes a gente encontra tempo dentro dessa correria que é a vida. Em casa recorda alguma coisa, um fato que chamou atenção, um comportamento fora do padrão, então anotamos. Na realidade no semestre quando chega o momento do registro é que realmente anotamos tudo sobre o aluno, todos os aspectos: afetivos, comportamentais e as aprendizagens dos conteúdos (P4).

³⁷ A Semed envia semestralmente às escolas cadernos de provas semelhantes aos cadernos das avaliações externas como 'preparativo' para as aplicações destas avaliações. As professoras relataram esta ocorrência com os alunos da II etapa do 2º ciclo (antiga 4ª série).

³⁸ Como já informado neste trabalho, os registros reflexivos presentes no diário do professor para escrita do rendimento dos alunos são realizados semestralmente. No entanto as escolas costumam elaborar documentos mais sucintos para acompanhar a aprendizagem dos alunos, geralmente centrados no processo de alfabetização.

Uma das professoras, a P1, elaborou um quadro em seu caderno de planejamento com as informações sobre aspectos relacionados à escrita e a leitura dos alunos demonstrando um esforço de registro dentro daquilo que parece ser uma das maiores preocupações nesta etapa do Ensino Fundamental, a alfabetização das crianças.

Eu costumo anotar no meu caderno de registros. Não dá para fazer todo dia, mas está sempre atualizado. Até porque a avaliação diagnóstica, esta das hipóteses é feita bimestralmente, então nós temos que anotar alguma coisa. Eu anoto [mostra o caderno com um quadro onde anota o acompanhamento do desempenho dos alunos]quem sabe ler, quem tá ainda com dificuldades (P1).

A falta de condições materiais é colocada como fator que possibilita uma espécie de estagnação do projeto educativo promovendo dificuldades no empreendimento de novas práticas, ainda quando os professores se mostrem dispostos a desenvolvê-las.

Acredito que nós, professoras, ainda estamos presas aos moldes tradicionais de avaliação. A escola, a organização não ajuda. É muito difícil fazer anotações diárias sobre o aluno, acho que até impossível. Se quisermos propor atividades diferentes temos que manter a mão no bolso pra preparar as tarefas e tirar cópias e não dá pra fazer isso sempre, uma vez ou outra a gente faz (P3).

A fim de fornecer elementos para contextualização e enriquecimento da entrevista, no seu andamento resgatamos uma proposição da Secretaria municipal para o acompanhamento/anotação do desempenho de todos os alunos, inclusive em salas numerosas. A sugestão baseava-se numa espécie de rodízio para a observação dos alunos, de modo que a cada dia da semana o professor pudesse priorizar um grupo de alunos e, ao término de uma semana todos os alunos teriam sido observados mais detidamente possibilitando, inclusive o registro escrito destas observações, mas a confiança que as professoras dizem ter sobre os alunos, as faz dispensar o uso desta estratégia.

A avaliação formativa deve estar inserida no processo de ensino aprendizagem como mecanismo de verificação, constatação das aprendizagens construídas pelos alunos

e daquelas que estão por se edificar. Com Depresbiteris (1989, p. 66), acreditamos que a avaliação “deve ser considerada como meio de coleta de informações para melhoria do ensino e do aluno, tendo assim funções de orientação, apoio, assessoria e não de punição ou simples decisão final a respeito do desempenho do aluno”.

Sendo assim, a ação docente deve ser planejada tendo em conta os elementos que esta avaliação fornece. Seu projeto didático deve ser conduzido pelas informações coletadas de forma que o professor possa planejar e replanejar seu trabalho atendendo às necessidades dos alunos. Os elementos indicados na Proposta curricular da Rede, no Marco Conceitual constituem subsídios importantes para orientar a condução das observações realizadas pelos professores: avaliar o aluno com relação a ele mesmo avaliá-lo com relação aos demais alunos da turma e, por fim avaliá-lo tendo em vista aquilo que se espera que ele construa/aprenda.

No entanto as professoras demonstraram através de suas respostas que as intervenções ocorrem periodicamente e que de forma meio difusa vão verificando os alunos e ‘anotando’ na virtualidade dos seus pensamentos as possíveis dificuldades de cada um, postura comum entre as professoras, exemplificada na fala da professora P2.

Na medida em que os alunos vão respondendo alguma tarefa, vou passando nas carteiras e verificando quem consegue responder sozinho, quem precisa de ajuda. Se tiver um problema de matemática, por exemplo, e o aluno consegue interpretar e responder certinho e o outro não consegue responder por que não sabe ler, então são estas coisas que vou verificando, observando (P2).

Por meio da análise dos cadernos de planejamento e registros disponibilizados por duas professoras, verificamos que todas realizam seus planejamentos quinzenalmente e que este planejamento segue a ordem dos conteúdos nos livros didáticos, não considerando possíveis dificuldades nas aprendizagens dos alunos. As atividades diversificadas surgem mais como elemento esporádico, ‘não planejado’ adequando-se às condições do professor em reproduzir o material a ser utilizado, ou seja, as tarefas que serão aplicadas aos alunos.

As capacidades definidas como propósitos a serem alcançados pelos alunos nas diferentes etapas ao longo dos ciclos não são consideradas para o estabelecimento dos planos didáticos pelos professores. Sua retomada ocorre ‘às avessas’, por assim dizer,

pois, somente no momento de preencher os diários é que os professores tentam realizar associações entre o trabalhado e o que está proposto.

Na escola André Luiz, as professoras realizam um rodízio de planejamento (nos referimos às entrevistadas). A cada quinzena, uma professora, de cada etapa, fica responsável pela estruturação do planejamento que será entregue para verificação da coordenação.

Nós planejamos quinzenalmente e, a cada planejamento uma de nós fica encarregada de mostrar o planejamento às coordenadoras. O planejamento é um só para a etapa. Mas, este ano nosso planejamento está diferente, umas avançaram e outras não porque nem todo mundo participou da greve. Eu, por exemplo, não participei da greve de professores, nem da greve de motoristas de ônibus. Então, nosso planejamento não é o mesmo (P1).

A professora faz alusão a uma das prerrogativas das organizações escolares em ciclos que é o trabalho coletivo. Mas, o modo como este é desenvolvido na escola mostra um equívoco no entendimento deste trabalho que deveria primar pela troca e compartilhamento das informações coletadas sobre os alunos, formando um coletivo de professores por etapa responsáveis pela aprendizagem daqueles alunos.

As professoras informaram que neste ano (2012) ainda não haviam sentado juntas para realizar um planejamento coletivo, exceto na semana pedagógica. Os diversos acontecimentos extraescolares dificultaram o andamento dos trabalhos nas escolas, distanciando-as e tornando o planejamento uma ação meramente burocrática, porque não estava sendo discutido, pensado no coletivo e, simplesmente elaborado para ser entregue à coordenação.

Seguimos os conteúdos dos livros porque é o material que os alunos têm e os pais cobram que a gente siga porque os alunos trazem né? São muito pesados. Então nosso planejamento está baseado nestes conteúdos. Agora, se vejo que o livro vem falando de coisas que só acontecem em outros estados: falando de neve, quatro estações do ano, frutas que os alunos nem conhecem, aí eu introduzo outros conteúdos ou faço adaptações (P2).

As capacidades deveriam ser nosso norte, mas elas são muito amplas, não dá pra enxergar nelas os conteúdos a serem trabalhados. Acabamos seguindo os livros ou trazendo outras atividades, como aquelas voltadas para a alfabetização dos alunos, as atividades diversificadas (P3).

Ao estabelecer seu currículo em capacidades a Rede municipal de educação optou por uma formulação do currículo em rede, não definindo os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa ciclos ou escolas, dificultando o estabelecimento por parte dos professores e revelando ainda deficiência no entendimento da Proposta e urgência nas formações como forma de acompanhamento e auxílio do trabalho dos professores.

Na escola André Luiz há estabelecimento de semana de provas, mas segundo as professoras entrevistadas não é uma ‘camisa de forças’ e acabam seguindo mais para ter algo para mostrar para os pais que perderam o seu principal referencial do andamento da aprendizagem de seus filhos: as notas.

Veja logo aqui (mostra o caderno de planejamento) semana passada teve semana de provas. Eu não assusto os alunos com isso não. Só peço no ‘para casa’ para eles estudarem um pouco mais determinados conteúdos. Na hora da prova não mostram surpresas nem dificuldades (P4).

Os pais querem ver alguma coisa, precisam de algo que materialize a situação de seus filhos, como ocorria com os boletins. Eles vinham para ver as nota e assinar os boletins (P3).

As orientações sobre os ciclos para os familiares foram ensaiadas no início, na implantação dos ciclos, mas, observou-se que agora, estão ‘diluídas’ nas atividades da escola sem serem bem compreendidas. Daí, inevitavelmente, recorre-se a posturas e práticas anteriores.

As provas que são aplicadas costumam ser as mesmas para todos os alunos. Aqueles que não estão alfabetizados as professoras costumam fazer a leitura de toda a prova e eles respondem oralmente. Para elas é uma “constatação de que o aluno está avançando e que, pelos menos, o conteúdo ele está aprendendo” (P2). Não há aplicação de atividade diferenciada para os alunos que apresentem níveis diferentes de aquisição do conhecimento.

As professoras explicitaram, nos discursos, considerarem a avaliação de cunho mais formativo, realizando diagnóstico dos conhecimentos dos alunos, revelaram conduzir suas análises a partir da observação, configurando a etapa processual da avaliação formativa, mas não demonstram o resgate destas informações para elaboração ou recondução de seus planejamentos.

A escola também não tem operado no presente momento trabalhos paralelos para os alunos com dificuldades através dos *grupos de apoio didático*. Na fala das coordenadoras:

Ainda não conseguimos encaminhar trabalhos de agrupamento ou grupos de apoio didático porque, para nós é basicamente agora que o ano está começando. Temos que fazer o levantamento junto às professoras para identificar e quantificar estes alunos para vermos como realizar este processo (C1).

Um componente essencial às avaliações formativas que é o retorno ao aluno de seus avanços, através do feedback não é considerado. Os alunos que poderiam ter nas atividades diferenciadas ou nos grupos de apoio didático um reflexo de como andam suas aprendizagens ficam sem esse atestado do professor. Este existe exclusivamente quando o professor aciona em sala de aula quem vai bem ou quem vai mal, transformando inclusive, a avaliação feita dos alunos em processo classificatório e segregador.

A formulação de grupos de apoio feitos nas escolas, propostos pelo documento oficial, não deixam de serem formas de selecionar os que sabem daqueles que não sabem. É a escola operando ainda nos moldes tradicionais da tentativa de homogeneização dos alunos e de seus conhecimentos, a diversidade ainda não é operacionalizada na própria sala de aula.

Os fatores que convergem para que isto ocorra são diversos e não configuram incompetência ou falta de vontade do professor. Para o desenvolvimento desta nova escola que se almeja deve-se, na mesma proporção, disponibilizar recursos para sua consecução, recursos humanos, pedagógicos e administrativos. O investimento na formação dos professores neste cenário se faz primordial para o sucesso desta empreitada.

Considerações finais

Gosto de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

FREIRE, 2010.

Este estudo analítico teve como motivação a implantação dos ciclos de aprendizagem no município de São Luís e as proposições trazidas por eles para o cenário escolar. Passados seis anos da sua implantação a verificação ou tomada de consciência de que rumos esta proposta tem tomado em nosso município é de grande relevância em macro para os estudos sobre a educação local, mas, sobretudo, para os sujeitos que fazem esta educação acontecer todos os dias no espaço escolar: professores, pais, alunos, gestores, coordenadores, porteiros, merendeiras, enfim todos que contribuem de algum modo para a educação ludovicense.

Como professora da Rede municipal de ensino imersa, portanto, neste processo que, aliás, colaborei para o estabelecimento como integrante do Grupo de Trabalho do 1º Ciclo, tive que tomar certa distância para realizar este estudo da maneira mais imparcial possível o que não se constituiu em tarefa simples. No entanto, a importância que víamos neste estudo fez-nos superar este e outros tipos de barreiras para sua conclusão.

Neste sentido empreendemos estudo a partir de referenciais que nos auxiliaram a compreender as organizações escolares em ciclos desde sua implantação como proposta de exclusão da reprovação dos alunos nas séries iniciais até o movimento mais recente que considera o repensar da instituição escolar não somente através de uma medida técnica estabelecida por gestores públicos mais como possibilidade de construção de uma escola mais igualitária e democrática voltada para a aprendizagem de todos que a ela tiverem acesso (BARRETO E MITRULIS, 1999, 2001; BARRETO E SOUSA, 2004, 2005; MAINARDES, 2007 2009; PERRENOUD, 2004; KNOBLAUCH, 2004).

Nossas análises estiveram voltadas, dentro deste contexto, para as práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos, desta forma recorreremos à contribuição de teóricos que nos auxiliaram a compreensão deste objeto em sentido amplo e numa abordagem mais recente que foi a abordagem da avaliação formativa (HADJI, 1994; PERRENOUD, 1999, 2002, 2004; LUCKESI, 2010), entre outros.

Assim, depois de realizarmos a descrição dos dados coletados e de sua análise a partir do referencial teórico adotado é chegado o momento de tentarmos ocupar os espaços interrogativos e fecharmos lacunas ainda abertas, não respondidas por este estudo. As conclusões chegadas ao término deste estudo configuram conclusões parciais, sem nenhuma pretensão de serem respostas definitivas, contrariamente, têm a intenção de permitir outras e novas conclusões aos diversos sujeitos que a ela terão acesso, considerando a dinamicidade da produção do conhecimento.

Mas, por se tratar de uma pesquisa nos leva invariavelmente a respostas estabelecidas sob a égide do referencial teórico-metodológico que a orientou. Neste sentido, as informações coletadas nos levaram a possíveis respostas para os questionamentos formulados inicialmente neste estudo.

Sobre as implicações trazidas pela implantação dos ciclos de aprendizagem no município de São Luís, observou-se que estes não ficarão somente no nível das proposições. A escola, como pressupomos, aderiu, ainda que houvessem algumas resistências, comum a tudo que é novo, o que consideramos resquícios do regime anteriormente adotado, às proposições desta nova organização escolar, além de discordâncias e falta de vontade pedagógica para empreender mudanças.

Ao analisarem seus próprios cotidianos, os olhares que as professoras participantes desta pesquisa lançaram foram olhares modificados. Constatamos por meio das falas e de algumas atuações e materiais, que não somente a professora mais jovem que teve sua inserção no magistério mais próxima da implantação dos ciclos, com aqueles que possuíam em torno de 18 anos de magistério que as instituições escolares necessitavam passar por mudanças que revissem os entraves que nelas e através delas vêm historicamente originando no cenário nacional.

Os altos índices de reprovação e evasão deflagradores do insucesso escolar precisavam de alternativas que gerassem alterações positivas e promovessem o sucesso escolar de milhares de alunos, pois, uma vez universalizado o acesso às escolas, imperativo se faz que este acesso se torne permanência com qualidade. As entrevistadas mostraram que acreditam que uma boa medida para que isto ocorra é a implantação das organizações escolares em ciclos.

Trazemos um quadro demonstrativo do rendimento escolar no município de São Luís para auxiliar nossas análises.

Tabela 5 - Aprovação escolar em São Luis (1º e 2º Ciclos/ 1º ao 5º ano)

Localização	2009	2010	2011
Rural	91,9	91	91,3
Urbana	91,7	90,5	91
Total	91,8	90,6	92,2

Fonte: Coordenação de Estatística/ Semed, São Luís.

Como já assinalamos nesta pesquisa, não objetivamos analisar o aumento das taxas de rendimento escolar associadas à implantação dos ciclos. Porém, é notório seu crescimento. Cabe refletirmos, ainda que sem chegarmos a uma conclusão definitiva para este estudo, se, juntamente com este acréscimo vem a melhoria do ensino oferecido e da aprendizagem dos alunos. Podem ser creditados aos ciclos?

As professoras se posicionaram muito receptivas aos ciclos aderindo positivamente à sua implantação no município de São Luís. Em contrapartida, sua forma de implantação desagradou a todas as entrevistadas que colocaram como causa de tal descontentamento seu modo, considerado impositivo, de implantação sem levar em consideração as opiniões, necessidades e conhecimentos dos professores.

Outra questão levantada sobre os ciclos foi o despreparo e a falta de informação gerada pelos órgãos gestores que não divulgaram inicialmente a adesão aos ciclos que ocasionou desentendimento da família e da sociedade como um todo. Alegam que até hoje pais e responsáveis não entendem e/ou não aceitam esta organização.

No que concerne às práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos, verificou-se que as professoras não viram a avaliação como obstáculo a implementação dos ciclos nas escolas. O que diverge das informações colhidas em outros espaços, sobretudo em espaços de formação onde os professores se colocavam bastante relutantes quanto a ideia dos ciclos e, ainda mais quanto a possibilidade de não reprovação dos alunos. Alegavam ser esta adoção uma forma de ‘adiar o problema’ pois em determinadas etapas, entre os ciclos, a reprovação é possibilitada e, os alunos que segundo estes professores fossem ‘passando sem aprender’ nestas etapas seriam retidos.

As professoras da escola André Luís, contrariamente, informaram que as práticas de avaliação em consonância com os ciclos já vinham ocorrendo naquela escola, dada a uma mudança de postura dos profissionais daquela instituição.

Mesmo antes dos ciclos, com vistas a vincularmos nosso projeto educativo com práticas mais emancipatórias e democráticas vínhamos empreendendo mudanças também na avaliação de nossos alunos (P3).

Verificou-se que a concepção de avaliação das professoras converge para aquela preconizada pelos documentos da Rede de ensino de São Luís como avaliação de cunho diagnóstico, processual e formativa. Além disso, as depoentes colocaram a avaliação como elemento essencial dentro das organizações em ciclos assumindo o papel de informar os professores sobre o andamento das aprendizagens dos alunos e fornece-lhes elementos para o planejamento didático.

As práticas tradicionais com intuito de classificar e verificar a aprendizagem dos alunos, com caráter sentenciador e seletivo traduzido nas notas, praticamente inexistem na escola pesquisada. Em parte, tal postura deve-se a adoção dos registros reflexivos que foi um mecanismo que contribuiu para a extinção do uso das notas, como instrumento que classifica os alunos.

Contraditoriamente, surgem neste contexto, as avaliações externas associadas a esforços da Secretaria em desenvolvê-las com sucesso e, para isto disponibilizam material, tempo e recursos humanos para sua consecução, como ocorre nos simulados da Prova Brasil enviados pela Semed às escolas.

Quanto aos registros reflexivos, os professores revelaram dificuldades para redigi-los. Os motivos apresentados foram: número elevado de alunos, tempo escasso para fazê-lo, além de adequação dos termos para que possam ser compreendidos. Geralmente usam os elementos citados na Proposta Curricular para orientar suas escritas, considerando: as capacidades, os conteúdos trabalhados e os aspectos relacionais e afetivos.

Uma professora (P2) chegou a relatar que no ano anterior havia tentado ‘padronizar’ os registros a partir das ‘semelhanças’ nos níveis de aprendizagem dos alunos.

Nós (ela e outra professora da mesma etapa) digitamos os registros para colarmos no diário a partir das aprendizagens dos alunos. Só seria acrescentado o nome das crianças. Ora, não tanta divergências assim, se eles diferem é numa coisa ou outra, considerando alguns patamares de conhecimento (P3).

O tal formato de registro não foi aceito, obviamente. A própria Semed em tal ocasião orientou coordenadores e gestores para não ocorrência desta forma de registro, pois a mesma não condiz com o que se deseja com este instrumento que é analisar o percurso de aprendizagem dos alunos, percurso este que construído individualmente e de maneira muito particular.

A adoção de registro e de conceitos (AD; ED; D) e não adoção de notas, para a maioria das entrevistadas, não dificultou o acompanhamento dos rendimentos dos alunos, em contrapartida, interferiu demais na relação da família com a escola. Segundo elas os pais perderam a referência que possuíam das aprendizagens de seus filhos que estava materializada nas provas traduzidas em notas.

Os pais perderam a referência que tinham. Quando eram as notas ou eram vermelhas ou eram azuis. Os pais já sabiam quem ia mal ou quem ia bem, estas eram um direcionador para tomada de decisões para com seus filhos. Saber se tinham que procurar um reforço, se tinham que castigar de alguma forma. Hoje eles têm os registros que muitos não entendem e, a conversa com as professoras (C1).

Em nenhum momento este estudo foi realizado com a intenção de sentenciar as práticas desenvolvidas nas escolas, mas de revelar as possíveis implicações que os ciclos

trouxeram para o espaço escolar. Os dados coletados neste estudo evidenciam que as práticas avaliativas não coadunam com aquelas praticadas na organização seriada.

Embora não se tenha ainda, por parte dos professores, a clareza dos pressupostos de uma avaliação formativa, estando presente mais nos discursos do que nas práticas, inevitavelmente há uma busca pela melhoria da avaliação praticada nas escolas, primando mais pela aprendizagem dos alunos. Embora também tenha-se concluído que os professores ainda não conseguiram fazer desta avaliação um mecanismo de retroalimentação do seu trabalho. Os professores realizam o diagnóstico, empreendem observação meio que difusa e sem sistematização, mas não a utilizam para o seu replanejamento dada as dificuldades dos alunos.

Os professores não devem assumir sozinhos esta responsabilidade, Hadji (1994) elenca alguns motivos para a deficiência encontrada para execução de uma avaliação formativa e dentre elas cita a falta de saberes específicos pelo professor para tal execução. Neste sentido, reiteramos a necessidade de programas de formação contínua dentro da escola e fora dela para auxiliar os professores a encaminhar este trabalho com vistas a construção do conhecimento pelos alunos. Os esforços devem ser conjugados entre aqueles que propõem e aqueles que executarão tais propostas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva**. São Paulo. Editora Cortez, 2003.

ALAVARSE, O. M. **Ciclos: a escola em (como) questão**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo 2002.

_____. **Ciclos ou séries?: a democratização do ensino em questão**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998. 203p.

ANDRADE, M. R. S de. **Organização do trabalho escolar: os tempos e espaços de formação humana**. Dissertação de Mestrado (Mestrado – Universidade Regional de Blumenau) Blumenau, 2002.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, ano XX, n. 68, p.143-62, dez. 1999.

_____. **Da Escola Carente à Escola Possível**. 6ª ed. Loyola, 2003.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2 Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, J. C. Ensino por ciclos: a democratização do conhecimento na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Pátio** v. 1, n. 0, p. 31-32, maio-jul. 1997.

_____. **Escola cidadã: políticas e práticas**. Mimeo.

_____. Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível. In: FETZNER, A. R. (org.). **Ciclos em Revista – A construção de uma outra escola possível**, vol. 1. Rio de Janeiro: Wak editora, 2007.

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

_____. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, agosto, 2001.

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

_____. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Caderno de Pesquisas**. São Paulo, vol. 35, n. 126, p. 659-688, set/dez, 2005.

BARRIGA, A. D. **Didáctica y curriculum**. México: Nuevomar, 1992.

BESERRA, B. da S. **Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada**. São Paulo. Dissertação de Mestrado - USP, 2009.

BLOOM, B. S. et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMFIM, M. **América Latina males de origem**. 4.^a ed.. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

_____. **América Latina males de origem**. Edição do Centenário. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

BRANCO, A. C. C. **Formação Continuada e os Saberes Experienciais de Professores das Escolas Municipais de São Luís**: implicações teórico-práticas. Dissertação de Mestrado, UFMA, São Luís, 2007.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.mec.gov.br>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE Nº 05/97 – CEB – Aprovado em 7.05.97. Proposta de regulamentação da Lei nº 9.394/96. Relator: Ulysses de Oliveira Panisset.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE Nº 12/97 – CEB – Aprovado em 8.10.97. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº 05/97). Relator: Ulysses de Oliveira Panisset.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

CORTELA, M. S. A reconstrução da escola: a educação municipal de São Paulo de 1899 a 1991. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, 1992.

CORTESÃO, L. **Avaliação formativa: que desafios?** Porto: Edições ASA, 1993.

DALBEN, A. I. M. F. Avaliação escolar e a relação com o conhecimento. **Caderno de Educação**. APUBH – S. SIND. 1999, p. 74-87.

_____. **Singular ou Plural?:** eis a escola em questão. Belo Horizonte: 2000.

_____. **A avaliação escolar:** um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. Tese – Doutorado em Educação. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 1998.

DALBEN, A. I. L. de F. et al. Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural. **GAME/FaE - UFMG**, 2000.

DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, 1998 - nº 19, v. 159-190.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo, EPU, 1989.

_____. **Certificação de Competências: a Necessidade de Avançar numa Perspectiva Formativa**. Formativa, Brasília, 2001.

_____. Avaliação da Aprendizagem – revendo conceitos e posições. In de SOUSA, C. P. de (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

DINIZ, E. D. **Relação família-escola e avaliação escolar: um estudo no contexto dos ciclos**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2008.153 f.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **O que sabe que erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002

_____. (org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FARIA FILHO, L. M. de. VAGO, T. M. A Reforma João Pinheiro e a modernidade pedagógica. In: FARIA FILHO, L. M. de, PEIXOTO, A. M. C. **Lições de Minas: 70 anos de Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

FARIA FILHO, L. M. de. A Emergência da Sériacão nas Escolas de Minas Gerais. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 7, n. 41, set/out. 2001.

FARIA FILHO, L. M. de; SOUZA, R. F. **A contribuição dos estudos sobre os Grupos Escolares para a renovação da história do Ensino Primário no Brasil**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

FERNANDES, D. **Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas**. Lisboa: Texto Editora, 2005.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo>. Acesso em: 11 ago. 2012.

_____. FETZNER, A. R. A implantação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14; n. 40 jan/abr, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In SOUSA, C. P. de (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

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

GIUSA et al. **Ciclos de Formação na Escola Plural**. Mimeo s/d.

GOMES, S. dos S. **Tessituras Docentes de Avaliação Formativa**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2003.

GRÉGORIE, J. **Avaliando as aprendizagens**: os aportes da psicologia cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GROSSI, E. P. Por que séries e não ciclos. **Pátio**, Porto Alegre, nº 13, p. 46-48, 2000.

GROSSI, E. P. et al. **Como areia no alicerce**: ciclos escolares. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto Editora, 1993.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Editora Medição, Porto Alegre, 1991.

_____. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Medição, 1993.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

_____. **Avaliação na Pré-Escola**. Porto Alegre: Medição, 1996.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Medição, 2005.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade: Editora Medição, Porto Alegre, 2006.

JACOMINI, M. A. **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos**: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na rede municipal de ensino de São Paulo. Faculdade de Educação - Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2008.

KNOBLAUCH, A. **Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos**: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM Editora, 2004, 180p.

KRUG, A. **Ciclos de formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Medição, 2002.

LIMA, E. S. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho 107, 2000.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, M. Avaliação escolar. In: BADEJO, M. L. **Pátio Revista Pedagógica**, ano VII, n. 26, maio/julho, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009. (Questões de Nossa Época, 137).

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Origem e desenvolvimento da escola em ciclos no Brasil**. Trabalho apresentado na VI Jornada do HISTEDBR. Ponta Grossa, UEPG, 07 a 09 de novembro de 2005.

MARQUES, A. F. **O professor e as inovações no cotidiano escolar**. Dissertação de Mestrado. Programa de Psicologia da Educação, PUCSP, 1993.

MOTTA, D. das G. A emergência dos Grupos escolares no Maranhão. In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercados das letras, 2006.

NEDBAJLUK, L. **Formação por Ciclos: políticas e fundamentos**. Dissertação de Mestrado- UFPR, 2002.

_____. Formação por Ciclos. **Educar Curitiba**, nº 28, p. 247-261, 2006. Editora UFPR.

PAIXÃO, M. do S. E. **Formação continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos da secretaria municipal de educação de São Luís – MA**. Dissertação de Mestrado. UFMA, São Luís, 2005.

PEIXOTO, A. M. C. Triste Retrato: a educação mineira no Estado Novo. In: FARIA FILHO, L. M. de, PEIXOTO, A. M. C. **Lições de Minas: 70 anos de Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

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

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

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

_____. O desafio da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 35-59.

_____. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PESSOA, R. C. M. F. **O Processo avaliativo na progressão continuada: qual o sentido do erro?** Universidade Estadual de Campinas. Dissertação de Mestrado. Campinas. Faculdade de Educação, 2007.

PRASERES, M. A. B. **Rede municipal de educação de São Luís, MA: proposta de formação continuada e participação docente (2002-2007).** Dissertação de Mestrado. Caxias do Sul, 2009.

PRAZERES, V. de A. **Formação continuada de professores (as) no Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática.** Dissertação de Mestrado, UFMA, São Luís, MA 2008.

RIBAS, C. Mudanças na avaliação escolar e os desafios didáticos trazidos para a prática de ensino e aprendizagem. **Caderno Tessituras.** Prefeitura de Belo Horizonte, 2002.

RIBAS, M. H. Avaliação formativa: sua importância para o processo ensino-aprendizagem. In NADAL, B. G.(Org.) **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação.** Ponta Grossa: editora UEPG, 2007.

RIBEIRO, E. A. G. **Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente.** Dissertação de mestrado Londrina, 2011.

RIBEIRO, L. C. Avaliação da aprendizagem. In RIBEIRO, L. C. **Educação hoje.** 7ª Ed. Lisboa: Texto Editora, 1999.

RODRIGUES, S. G. **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural.** 1º. ed. Belo Horizonte: 2001.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)** Petrópolis, Ed. Vozes, 1985.

SANTOS, L. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora.** In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), **Avaliação em Matemática: Problemas e desafios** (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 09-57.

_____. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 03-30.

SAMPAIO, M. das M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** São Paulo: Educ., FAPESP, 1998.

SÃO LUÍS. **Caderno do Professor** – Secretaria Municipal de Educação - SEMED, 2003.

SÃO LUÍS. **Projeto São Luís te quero lendo e escrevendo: Cartas** – Secretaria Municipal de Educação - SEMED, 2003.

SÃO LUÍS. **Formação dos educadores**: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação – Secretaria Municipal de Educação - SEMED, 2004.

SÃO LUÍS. **Proposta curricular** – Marco Conceitual – Secretaria Municipal de Educação - SEMED, 2008.

_____. **Caderno do 1º e 2º ciclos** – Ensino Fundamental – Secretaria Municipal de Educação - SEMED, 2009.

SILVA, P. **Interface Escola** – Família, Um Olhar Sociológico – Um Estudo Etnográfico no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências de educação, Universidade do Porto, 2001.

SILVA, V. de M. **Grupo escolar Sólon de Lucena**: um novo modelo de escolarização primária para a cidade de Campina Grande- Paraíba (1924-1937) – Dissertação de mestrado. João Pessoa, 2009.

SILVA, M. A. da S. **Análise da implantação da escola organizada em ciclos de Aprendizagem na rede municipal de Curitiba – 1997/2004**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2006.

SOUSA, S. M. Z. L. de. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. **Suplemento Pedagógico APASE** de novembro de 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau**: legislação, teoria e prática. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo. 1986.

_____. Avaliação, ciclos e qualidade no ensino fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**. v. 21, 2007, p. 27-44.

_____. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional**: dos anos 30 aos dias atuais, s/d.

_____. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. . In de SOUSA, C. P. de (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

SOUZA, D. T. R. de. **Entendendo um pouco mais sobre sucesso (e fracasso) escolar**: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sumus, 1999.

SOUZA, N. A. **A concepção de avaliação do professor alfabetizador do Ciclo Básico paranaense**. 1995. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1995.

SOUZA, R. F. de **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Uma contribuição para a história da cultura material escolar. In: ALMEIDA, J. S. (org.). **Profissão Docente e Cultura Escolar**. São Paulo: Intersubjetiva, 2004.

_____. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. [et al]. **O legado educacional do século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, 33-84.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Nota Preliminar (ao artigo de Moysés Kessel). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 22, n. 56, p. 53-55, 1954, *apud* MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

VALLE, L. **A escola e a nação**: as origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo, Letras e Artes, 1997.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Concepção do Conhecimento em Sala de Aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

VIDAL, D. & CORTEZ, M. (orgs.). **A memória e a sombra**. A escola brasileira entre o império e a república. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 22, p. 75-90, jun. 2006.

APÊNDICE

Apêndice 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSOR/A)

Informações sobre ciclos de aprendizagem

1. O que você entende por ciclos de aprendizagem?
2. Como ocorreu a implantação dos ciclos de aprendizagem em sua escola?
3. A implantação dos ciclos trouxe alterações para a dinâmica da escola? Quais?
4. Você se preparou de alguma maneira para o trabalho nos ciclos? Fez cursos? Participou de formações? Buscou literatura sobre o assunto?
5. Sua prática pedagógica foi afetada com a implantação dos ciclos de aprendizagem? Explique de que maneira.
6. Que avaliação você faz do seu trabalho na organização escolar em ciclos? E como a avaliava na organização seriada?
7. Em sua opinião, sua escola pode hoje ser caracterizada como uma escola de ciclos? Que dados lhe permitem este entendimento?
8. Como você tem percebido a implantação dos ciclos de aprendizagem? Trouxe benefícios? Dificuldades? Comente-os.

Informações sobre a avaliação nos ciclos de aprendizagem

1. O que você entende por avaliação? E avaliação da aprendizagem?
2. Este sempre foi seu entendimento? Sofreu alterações? Por quais motivos? Em decorrência de quê?
3. A implantação dos ciclos acarretou alguma alteração para a prática de avaliação da aprendizagem na escola? Quais? Comente-as.
4. Você identifica alguma diferença entre a avaliação praticada na organização seriada e aquela praticada nos ciclos?
5. Uma das prerrogativas da organização escolar em ciclos de aprendizagem é a eliminação da reprovação anual dos alunos. Como você analisa a não-reprovação nas organizações cicladas?
6. Não reprovar os alunos anualmente traz alguma implicação para a avaliação da aprendizagem dos alunos?
7. Sua prática sofreu mudanças com a implantação dos ciclos? Comente-as.
8. Como costuma encaminhar a avaliação da aprendizagem de seus alunos? Que procedimentos e instrumentos utiliza? Comente suas escolhas.
9. Em que momentos/quando avalia seus alunos?
10. Qual o papel da avaliação num sistema de ciclos de aprendizagem?
11. Como costuma acompanhar o desempenho dos alunos?
12. A não adoção de notas dificulta o acompanhamento do desempenho dos alunos?
13. O que são os 'Registros Reflexivos'? Que elementos são considerados para sua construção?
14. Você costuma aplicar a mesma tarefa/atividade para todos os alunos?

15. Como procede com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Há aplicação de tarefas específicas?
16. É realizado algum trabalho na escola ou na sala de aula para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem?
17. Como tem percebido a avaliação nos ciclos de aprendizagem? Há melhorias? Dificuldades? É eficaz?

Apêndice 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENADOR)

Informações sobre ciclos de aprendizagem

9. O que você entende por ciclos de aprendizagem?
10. Como ocorreu a implantação dos ciclos de aprendizagem em sua escola?
11. A implantação dos ciclos trouxe alterações para a dinâmica da escola? Quais?
12. Você se preparou de alguma maneira para o trabalho nos ciclos? Fez cursos? Participou de formações? Buscou literatura sobre o assunto?
13. Seu trabalho foi afetado com a implantação dos ciclos de aprendizagem? Explique de que maneira.
14. Que avaliação você faz do seu trabalho na organização escolar em ciclos? E como a avaliava na organização seriada?
15. Sua escola pode hoje ser caracterizada como uma escola de ciclos? Que dados lhe permitem este entendimento?
16. Como você tem percebido a implantação dos ciclos de aprendizagem? Trouxe benefícios? Dificuldades? Comente-os.

Informações sobre a avaliação nos ciclos de aprendizagem

18. O que você entende por avaliação? E avaliação da aprendizagem?
19. Este sempre foi seu entendimento? Sofreu alterações? Por quais motivos? Em decorrência de quê?
20. A implantação dos ciclos acarretou alguma alteração para a prática de avaliação da aprendizagem na escola? Quais? Comente-as.
21. Você identifica alguma diferença entre a avaliação praticada na organização seriada e aquela praticada nos ciclos?
22. Uma das prerrogativas da organização escolar em ciclos de aprendizagem é a eliminação da reprovação anual dos alunos. Como você analisa a não-reprovação nas organizações cicladas?
23. Não reprovar os alunos anualmente traz alguma implicação para a avaliação da aprendizagem dos alunos?
24. Qual o papel da avaliação num sistema de ciclos de aprendizagem?
25. A não adoção de notas dificulta o acompanhamento do desempenho dos alunos?
26. O que são os 'Registros Reflexivos'? Que elementos são considerados para sua construção?
27. É realizado algum trabalho na escola ou na sala de aula para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem?
28. Como tem percebido a avaliação nos ciclos de aprendizagem? Há melhorias? Dificuldades? É eficaz?
29. Você acha que a família compreende a proposta de ciclos? O que lhe permite esta conclusão?

30. No seu ponto de vista, qual o envolvimento dos pais/responsáveis no que se refere à avaliação? Compreendem? Concordam? Questionam? Acompanham?

Apêndice 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, professor/a dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Luís apresento-me como voluntário/a, de forma livre e esclarecida, para participar da pesquisa intitulada ‘Ciclos de Aprendizagem em São Luís: implicações nas práticas avaliativas’ desenvolvida pela mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Fernanda Luzia Sousa Santos Soares, sob a orientação da professora Dr^a Maria Alice Melo, a partir da compreensão de que essa pesquisa se justifica pela necessidade de elaboração de estudos que permitam a reflexão sobre a organização escolar em ciclos de aprendizagem e as implicações advindas de sua implementação nas escolas municipais locais.

Tenho conhecimento que a metodologia adotará uma abordagem qualitativa de pesquisa e que serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores/as, profissionais da gestão e coordenação escolar, observação nas salas de aula, além da aplicação de um questionário autopreenchível para os/as professores/as, procedimentos com os quais concordo e sobre os quais me serão fornecidos todos os esclarecimentos necessários durante a realização da pesquisa.

Por fim, o meu consentimento em participar da pesquisa deu-se após ter sido informado/a, pela pesquisadora que:

1. O objetivo desta pesquisa é investigar as implicações nas práticas avaliativas advindas da implantação da organização escolar em ciclos no município de São Luís;
2. Os resultados obtidos servirão para conhecer a posição dos/as entrevistados/as e proporcionará a construção de material científico sobre a temática central;
3. Será mantido total sigilo que preserve a privacidade pessoal dos sujeitos participantes da pesquisa, e dos dados confidenciais que forem fornecidos à pesquisadora, sendo assegurado anonimato, conforme Resolução CNS nº 196/96;
4. Os/as participantes terão a liberdade de recusarem-se a participar da pesquisa, bem como de retirar seu consentimento em quaisquer fases da pesquisa, sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo à sua pessoa.

Nestes termos, concordo em participar da presente pesquisa.

São Luís, _____ de _____ de 2012.

ANEXOS