

Ciclos de Aprendizagem: reflexões sobre a escolaridade em ciclos e o retorno às séries/anos em São Luís

Fernanda Luzia Sousa Santos Soares¹

Maria Alice Melo²

RESUMO

Este artigo se propõe a discutir as práticas de avaliação da aprendizagem implementadas no município de São Luís na organização do sistema em ciclos de aprendizagem, na primeira década dos anos 2000 e apresenta o cenário vigente, sinalizando as mudanças propostas no programa implantado pelo atual governo denominado *Educar mais: juntos no direito de aprender*, em 2017 que, dentre outras alterações, trouxe o retorno da organização da escolaridade em anos/séries. Para o estudo, partiu-se da compreensão inicial de que os ciclos como ampliação das etapas anuais trariam maiores possibilidades de aprendizagem para os estudantes respeitando suas trajetórias sem rupturas. No delineamento deste estudo buscou-se as contribuições de estudos realizados sobre os ciclos de aprendizagem Mainardes (2007, 2009); Barreto e Mitrulis (1999, 2001); Barreto e Sousa (2004, 2005) e da avaliação da aprendizagem Perrenoud (1999, 2000, 2004); Hadji (1994) Luckesi (2010), entre outros. A partir das contribuições da pesquisa documental realizada e das diversas vozes das professoras e coordenadoras pedagógicas por meios de entrevistas concluiu-se que se encontrava em curso a busca de práticas avaliativas mais democráticas e menos excludentes dos estudantes, não destinadas à classificação ou sentenciamento, embora houvesse limites teórico-práticos que poderiam ser equacionados por meio de estudos e efetivação da formação continuada em serviço.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Ciclos de Aprendizagem. Progressão Escolar.

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Professora da Rede municipal de Educação de São Luís/MA E-mail: fernanda.luzia2009@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. E-mail: ma.melo@terra.com.br

Learning Cycles: reflections on schooling in cycles and the return to the grades / years in São Luís

ABSTRACT

This article proposes to discuss the practices of learning evaluation implemented in the city of São Luís in the organization of the system in learning cycles in the first decade of the 2000s and presents the current scenario signaling the changes proposed in the program implemented by the current government called Educate more : together with the right to arrest in 2017, which, among other changes, brought the return of the schooling organization in years / grades. For the study, it was based on the initial understanding that cycles as an extension of the annual stages would bring greater possibilities of learning for students respecting their trajectories without ruptures. In the design of this study we sought the contributions of studies carried out on learning cycles Mainardes (2007, 2009); Barreto and Mitrulis (1999, 2001); Barreto and Sousa (2004, 2005) and Perrenoud learning evaluation (1999, 2000, 2004); Hadji (1994) Luckesi (2010) in others. From the contributions of the documentary research carried out and the diverse voices of the teachers and pedagogical coordinators through interviews, it was concluded that the search for more democratic and less exclusionary evaluation practices of the students, not intended for classification or sentencing, was in progress, there were theoretical-practical limits that could be equated by means of studies and the implementation of the in-service training.

Keywords: Evaluation of Learning. Learning Cycles. School Progression.

Ciclos de Aprendizaje: reflexiones sobre la escolaridad en ciclos y el vuelta a las series / años en São Luís

RESUMEN

Este artículo se propone discutir las prácticas de evaluación del aprendizaje implementadas en la municipalidad de São Luís en la organización del sistema en ciclos de aprendizaje en la primera década de los años 2000 y presenta el escenario vigente señalando los cambios propuestos en el programa implantado por el actual gobierno

denominado Educar más: juntos en el derecho de aprender, en 2017 que, entre otras alteraciones, trae la vuelta de la organización de la escolaridad en años / series. Para el estudio, se partió de la comprensión inicial de que los ciclos como ampliación de las etapas anuales traerían mayores posibilidades de aprendizaje para los estudiantes respetando sus trayectorias sin rupturas. En el delineamiento de este estudio se buscaron las contribuciones de estudios realizados sobre los ciclos de aprendizaje (2007, 2009); Barreto y Mitrulis (1999, 2001); Barreto y Sousa (2004, 2005) y de la evaluación del aprendizaje Perrenoud (1999, 2000, 2004); Hadji (1994), Luckesi (2010) en otros. A partir de las contribuciones de la investigación documental realizada y de las diversas voces de las profesoras y coordinadoras pedagógicas por medios de entrevistas se concluyó que se encontraba en curso la búsqueda de prácticas evaluativas más democráticas y menos excluyentes de los estudiantes, no destinadas a la clasificación o sentencia, aunque había límites teórico-prácticos que podrían ser abordados por medio de estudios y efectivización de la formación continuada en servicio..

Palabras clave: Evaluación del Aprendizaje. Ciclos de Aprendizaje. Progresión Escolar.

Introdução

O presente artigo é um recorte do estudo “Ciclos de aprendizagem em São Luís: implicações nas práticas avaliativas” construído durante o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Este estudo teve como objetivo central investigar as implicações na avaliação da aprendizagem advindas da introdução dos ciclos de aprendizagem no município de São Luís, *locus* de análise, ocorrido na primeira década dos anos 2000, por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, análise documental e entrevista semiestruturada, entre outros documentos/instrumentos construídos pelos professores das séries/anos iniciais e de duas coordenadoras da escola investigada.

No estudo realizado, a concepção de ciclos assumida estava em consonância com aquela postulada por Barreto e Sousa “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” (BARRETO; SOUSA, 2004, p. 33).

Sendo uma organização que pretendia superar a escola graduada, organizada em séries anuais e classificatória dos estudantes ao longo da escolaridade, a adoção dos ciclos de aprendizagem trouxe em seu bojo o questionamento de posturas cristalizadas no contexto escolar, exigindo dos profissionais um repensar de suas práticas, em que o processo avaliativo, em diálogo com outras temáticas educacionais, ganhou relevo justamente por ter sido apontado pelos professores e outros profissionais como uma das principais dificuldades para a implementação da nova proposta.

Os documentos oficiais³ elaborados pela Secretaria de Educação orientavam que as práticas avaliativas constituídas de testes, pontos, notas acertos e erros, aprovação e reprovação fossem repensadas, tendo em vista a construção de uma abordagem mais formativa (SÃO LUÍS, 2008). O texto traz, ainda, o indicativo da função da avaliação diagnóstica na 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).

O esforço empreendido na pesquisa se deu no sentido de, por meio do diálogo com os professores que, em última instância são os profissionais responsáveis por viabilizar as políticas educacionais no espaço escolar, fosse possível, sem pretensões de esgotar a temática, compreender quais as implicações trazidas pela proposta para as práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos e quais foram os mecanismos, estratégias buscados e/ou encontrados para tal efetivação, ultrapassando a dicotomia entre práticas de ensino e práticas avaliativas.

Nesse sentido, objetivando a socialização dos resultados da pesquisa em questão, estruturamos o artigo em três seções, a saber: *O contexto de implantação dos ciclos de aprendizagem em São Luís*, em que apresentamos as circunstâncias de implementação da proposta e como esta foi comunicada aos profissionais da educação; *O foco no processo avaliativo: acompanhando as aprendizagens dos alunos*, em que discutimos a ênfase no repensar da avaliação escolar para que a pro-

³ Os documentos da rede eleitos como relevantes para o estudo e aqui denominados documentos oficiais foram: a proposta curricular do município de São Luís – Marco Conceitual e o caderno do ciclo pesquisado – Primeiro Ciclo.

posta lograsse êxito e, por fim, as considerações finais, quando também iniciamos a ampliação das discussões, sinalizando para a atualidade do cenário educacional no município de São Luís, trazendo alguns dados sobre a política atual que retomou a organização do ensino em séries anuais ou anos escolares, nomenclatura utilizada.

O contexto de implantação dos ciclos de aprendizagem em São Luís

A revisão de literatura possibilitou-nos perceber que, ao longo da História da Educação brasileira, várias possibilidades para o enfrentamento da exclusão e seletividade escolar foram empreendidas. De 1958 com a Reforma da Educação Primária, no Rio Grande do Sul ao Bloco Único (1979 – 1984) no Rio de Janeiro várias foram as propostas de não reprovação experimentadas no Brasil. A de mais longa duração foi o Sistema de Avanços Progressivos implementado em Santa Catarina (1970 – 1984) envolvendo todo o Ensino Fundamental (então Ensino de 1º grau), com possibilidade de reprovação aos términos das 4ª e 8ª séries. Experiência essa que não logrou êxito na medida em que “não resolveu o problema da retenção e da evasão e ainda diminuiu a qualidade do ensino” (MAI-NARDES, 2007, p.66)

Foi, no entanto, em 1984 que o termo ‘ciclo’ assumiu a designação de política de não-reprovação, por meio da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na Rede estadual de São Paulo, pioneiro no que viria a se tornar, posteriormente, realidade em outros estados. Emergiu no contexto da redemocratização de nosso país após um longo período de regime militar como compromisso de promoção de mudanças educacionais que visassem, entre outras questões, a melhoria da qualidade de ensino e políticas voltadas à redução da reprovação e da evasão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9394/96 traz em seu artigo 23 a legitimação dos ciclos quando destaca que

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, 1996).

Ainda na LDBEN de 1996, o regime de progressão continuada volta a ser tratado 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, 1996).

Os ciclos, enquanto política educacional, estavam alicerçados em pressupostos que determinavam suas concepções, bem como seu projeto de homem e sociedade. O caráter assumido nas políticas de organização escolar em ciclos decorre destas concepções, definindo 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 estavam relacionadas:

- a) à modalidade de ciclos adotada;
- b) às razões, justificativas e propósitos declarados pelos sistemas de ensino que adotam programas em 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).

As modalidades a que o autor acima se refere diz respeito às experiências implantadas a partir dos anos 1990 em diferentes redes estaduais e municipais do país que também eram diferentes entre si. Dentre elas, podemos citar: ciclos inicial, intermediário e final; ciclos de aprendizagem; ciclos de formação, regime de progressão continuada.

Em São Luís, a adoção dos ciclos ocorreu no contexto da implantação, em 2002, do Programa “São Luís, te quero lendo e escrevendo”⁴

4 Programa gestado durante o governo do prefeito Tadeu Palácio (2002 – 2004) como experiência de planejamento estratégico que, além de implementar um comitê permanente de planejamento, organizou as ações da Secretaria, articulando-as em 4 eixos: formação

que se desdobrou nos anos seguintes em várias ações que, segundo os documentos oficiais, objetivavam combater o fracasso escolar vivenciado na rede de ensino, assim como romper com a lógica da exclusão, proporcionando um maior tempo de aprendizagem para as crianças (SÃO LUÍS, 2008).

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, naquele momento uma determinação legal pela Lei Federal 11.274 e organização em ciclos de aprendizagem como opção da Secretaria Municipal de Educação estavam entre as ações desenvolvidas pelo Programa, que inicialmente implementou nos três anos iniciais sob a denominação de *Primeiro Ciclo*

O Primeiro 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).

Seguindo a tendência de outras redes, a defesa dos ciclos em contraposição ao regime seriado se deu por considerá-los uma política adequada por ser uma medida para reduzir ou “eliminar a reprovação e evasão; melhorar a qualidade do ensino; para a construção de novas perspectivas de currículo, avaliação e organização da escola; além de se constituir em política inclusiva” (MAINARDES apud SÃO LUÍS, 2009, p 26-27).

Com a implantação gradativa dos Ciclos tendo sua conclusão efetivada em 2008 para todo o Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação fundamentou-se basicamente nas contribuições de Perrenoud para elaborar sua proposta de organização curricular, a partir de obras como ‘Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar’ e ‘Pedagogia diferenciada: das intenções à ação’. Perrenoud definia os ciclos de aprendizagem como

[...] uma ruptura radical com as etapas anuais que levam à perda de sentido da própria noção de repro-

continuada, rede social educativa, avaliação e gestão institucional e implantou o projeto de formação continuada para os profissionais da Educação.

vação. Combatarei 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).

Nesse sentido, algumas diretrizes foram estabelecidas para o delineamento da proposta e, entre eles, definiu-se que o Ensino Fundamental seria organizado em quatro agrupamentos de séries/anos, isto é, quatro ciclos escolares. Sendo o alargamento dos tempos de aprendizagem um dos princípios centrais destas organizações, deliberou-se que somente na passagem de um ciclo para outro haveria a possibilidade de retenção ou reprovação dos alunos. Dentro do ciclo, na passagem das séries, a reprovação anual estaria eliminada, o que não representaria a perda de exigência de conhecimentos pautados para cada série escolar.

Ocorre que para galgar a continuidade no processo, o aluno deveria atingir um nível ou patamar de conhecimentos, desenvolver determinadas capacidades, porém, o não alcance destes conhecimentos, não implicaria a sua retenção, mas a identificação de que necessitaria de um acompanhamento diferenciado no ano seguinte com vistas a garantir as aprendizagens que não foram concretizadas dentro do ano letivo, assim como a continuidade do fluxo junto aos seus pares.

Diante da implantação da política, considerada abrupta pelos professores e da qual se sentiram alijados, não ouvidos, muitos relatos de discordâncias foram proferidos, inclusive alegando a perda de autoridade frente aos alunos, surgimento de certo desinteresse e até agravamento da indisciplina nas escolas. Para muitos profissionais, a implantação dos ciclos levou os alunos a acreditarem não ser mais necessário estudar, pois não existiria mais 'avaliação', não havia mais 'reprovação'. Como consequência chegavam a procrastinar as tarefas escolares corriqueiras, inseridas na rotina escolar e não investiam mais nos estudos.

Segundo estes profissionais, houve uma perda de controle ou poder sobre a aprendizagem dos alunos (SOUZA, 1999). Tal controle e/ou poder configurava uma prática comum no sistema seriado, no qual há uma espécie de negociação, em que a nota atribuída em testes ou

provas assegurava a execução de tarefas, empenhos nos estudos, participação nas aulas e obediência às regras disciplinares.

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). Depreende-se que a aplicação das provas ou testes e seus resultados, expressos em notas, alertavam para um possível fracasso escolar, na medida que fornecia um indicador com caráter controlador e punitivo que poderia levar à reprovação. Desaparecendo este indicador – a nota, ambos os sujeitos desta relação, professor e aluno, sentem-se alijados. O professor, do controle que possuía sobre os alunos e estes, da ‘bússola’ indicadora do caminho a percorrer, fosse esse caminho de conforto diante de boas notas ou de alerta para buscá-las.

São diversas as possibilidades de substituição do modelo de avaliação tradicional, por práticas menos excludentes e mais democráticas. O enfoque perseguido é o da avaliação como processo pedagógico que informa os professores sobre a necessidade de intervenções e redirecionamentos “em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno” (SOUSA, 2010, p. 46).

O foco no processo avaliativo: acompanhando as aprendizagens dos alunos

O ato avaliativo está presente nas relações e vivências humanas. Desde o nascimento, ao observar seu meio, analisar as atitudes daqueles que o cercam, aprender com eles, constroem-se conhecimentos, fazem-se escolhas e atitudes são tomadas, delibera-se sobre o vivido. Nesse sentido, 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 os dias, todo tempo, sem programações ou registros formais sobre nossos descaminhos até então. Tentamos várias vezes descobrir melhores soluções para determinado problema e amadurecemos a partir de algumas tentativas frustradas (HOFFMANN, 1993, p.186).

Deste modo, a 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).

A avaliação escolar, embora realizada em contextos formais, à semelhança da avaliação cotidiana, reafirma-se como condição intrínseca ao processo de aprendizagem. No espaço escolar, no entanto, outas vigas vão sendo acrescentadas e ato assume contornos diferenciados como de medida, julgamento e verificação e culmina relegado a ação de final de processo e não atividade que o acompanhe (DEPRESBITERIS, 2001).

Esta perspectiva pragmatista oriunda de influências estrangeiras, sobretudo, norte-americana ainda fortemente presente no cenário brasileiro vem sendo questionado por estudiosos e educadores, apontando a necessidade de repensá-la, respeitando o ritmo individual de cada aluno. A noção de ‘individualização dos percursos’ é uma das bandeiras de defesa das organizações escolares em ciclos, ao propor um ajuste do ensino às características e particularidades dos alunos por meio do que Perrenoud denominou de pedagogia diferenciada.

Segundo este autor, a prática da pedagogia diferenciada como meio de combate do fracasso escolar, requer o estabelecimento de uma organização escolar que supere os moldes da educação escolar tradicional e que favoreça o domínio da individualização dos percursos e, para tanto, é necessário tempo e acompanhamento.

A proposta de ciclos implementada em São Luís traz o seguinte entendimento sobre avaliação

[...] 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, 2008, p. 65)

O mesmo documento propõe ainda que os procedimentos a serem adotados no processo de avaliação deveriam considerar todas as atividades de caráter educativo, devendo ultrapassar a noção de notas e conceitos, caracterizando-a como de natureza qualitativa, contínua e cumulativa. Esclarece ainda que para avaliar o desempenho dos alunos, o professor precisaria levar em consideração não somente os resultados de momentos específicos de avaliação (mês, bimestre) mas também o conhecimento prévio, os percursos de aprendizagem e a qualidade das atividades propostas (atividades, agrupamentos, intervenções, etc.).

Observa-se que a proposta dentro de seu documento oficial – *Marco Conceitual* - não inviabiliza o uso das ‘provas’, no entanto, relativiza seu uso colocando-as como um dentre outros instrumentos para verificação do desempenho dos alunos. A observação e seu respectivo registro é evidenciado vista como essencial para avaliar atitudes e procedimentos e a análise das produções dos alunos, sem que para isso precise recorrer a notas e conceitos.

Por fim estabelece três parâmetros que devem orientar o trabalho do professor sendo 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 tiveram 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 (SÃO LUÍS, 2008, p. 72)

Segundo Perrenoud (1999), mudar a avaliação significa mudar a escola. Essa afirmação ressalta a complexidade do tema avaliação no âmbito educacional escolar. No contexto da escolaridade em ciclos esta

complexidade é potencializada, dada a lógica histórica tradicional que os conformava e estava arraigada nas práticas dos professores. Para além disso, é necessário destacar que para que as mudanças se efetivem devem ser asseguradas aos profissionais as condições objetivas para tal.

Os docentes frente à proposta de ciclos

A proposição de discutir avaliação da aprendizagem dos alunos implica também discutir toda a cultura escolar que se manifesta por meio de suas práticas. Os ciclos no município de São Luís trouxeram proposições de mudanças para o trabalho nas escolas, dentre elas, aquelas que dizem respeito a avaliação da aprendizagem dos alunos. As mudanças propostas para a avaliação configuraram, na visão dos professores, um dos maiores obstáculos enfrentados na implementação da proposta, sobretudo, naquilo que se refere à impossibilidade ou não de reprovação.

Em meio às mudanças estabelecidas, a própria implementação dos ciclos configurou para grande parte dos professores uma ação imposta pela Secretaria de Educação sem considerar suas opiniões. Apesar desta imposição, os professores passaram a construir mecanismos e possibilidades de alteração de suas práticas em decorrência da necessidade de adequação à nova estrutura dos ciclos.

O diálogo com as professoras participantes da pesquisa revelou descontentamento pela forma como a proposta foi implantada, evidenciando o desconhecimento de alguns profissionais. Destacaram que houve falta de comunicação e compartilhamento das intenções dos gestores públicos municipais, relegando-os a mero executores da referida proposta.

A forma de implantação gerou a busca imperativa pelo aprofundamento de conhecimentos. Diante disso, em atendimento ao imperativo de conhecimento emergido no ambiente escolar buscou-se a fomentação de momentos de estudos para o compartilhamento de informações sobre os ciclos contidos nos documentos oficiais, como também na própria proposta curricular.

Não obstante o descontentamento, o diálogo com os profissionais revelou não serem contrários à proposta, pelo contrário, a concebiam como uma grande possibilidade de reverter ou dirimir injustiças históricas. Viam a organização escolar em ciclos como meio de oferecer

aos alunos alargamento nos tempos de aprendizagem, oportunizando a construção do conhecimento por parte de todos.

A formação continuada foi destacada como elemento fundamental para a consecução dos objetivos almejados pela proposta, no entanto, fizeram referência à falta de acompanhamento dos professores nas escolas:

Formação de professores precárias; falta de estrutura nas escolas, 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 (SOARES, 2012, p. 113 – Relato de uma professora – grifos nossos).

Está expresso, no depoimento da professora, a falta de continuidade que, não raramente, observa-se 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 Programa “São Luís, te quero lendo e escrevendo” e da implementação da proposta de ciclos foi se arrefecendo com o passar dos anos e mudança de governo. A própria Secretaria de Educação assistiu a quatro trocas de secretários de Educação⁵ que não conseguiram dar prosseguimento ao trabalho que havia sido iniciado. O depoimento de outra professora também retifica

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 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 do ensino público municipal.** Entretanto, atualmente, sem suporte pedagógico, o professor é praticamente obrigado a usar, com bastante frequência os instrumen-

5 No período de 2009 a 2012, passaram pela Secretaria de Educação de São Luís os seguintes gestores/secretários: Moacir Feitosa (2009-2010), Sueli Tonial (2010-2011), Othon Bastos (2011 – 2012) que cedeu a pasta a Albertino Leal de Barros Filho.

tos tradicionais para ajudar o seu aluno no processo de leitura e escrita, pelo fato da rede não oferecer o suficiente para um bom trabalho na sala de aula. (SOARES, 2012, p. 113- 114 – Relato de uma professora – grifos nossos).

Outro aspecto destacado pelas professoras foi a falta de condições, infraestrutura e suporte técnico que se refere ao acompanhamento técnico de profissionais da própria Secretaria, com o objetivo de auxiliar, não somente o professor, mas também, coordenadores pedagógicos e diretores no encaminhamento do trabalho nos ciclos.

Vários trabalhos foram realizados sobre diferentes aspectos do Programa 'São Luís, te quero lendo e escrevendo' (BRANCO, 2007; PRAZERES, 2008; PRASERES, 2009; PAIXÃO, 2005). Praseres (2008), em pesquisa realizada sobre a participação docente na proposta de formação continuada em São Luís concluiu que 86% dos professores não participaram da elaboração da proposta e somente 36% destes declararam conhecer o Programa, "demonstrando fragilidade na condução da elaboração e disseminação da proposta" (PRASERES, 2008, p. 92).

Avaliação da aprendizagem nos ciclos: continuidade ou rupturas?

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, 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. (BRASIL, 1996)

O parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação, aprovado em 7 de maio de 1997 que regulamenta a Lei 9393/96, ao tratar da verificação do rendimento escolar esclarece que este não mais engloba avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade assim trata do tema

[...] 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 a recuperação. (BRASIL, 1997)

Estabelece a legislação e seus pareceres uma visão de diferenciação entre aprendizagem de conteúdos e alcance de objetivos 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.

Sousa (2009) em estudo realizado sobre a avaliação da aprendizagem e a legislação nacional a partir da década de 1930, destaca que na atual legislação, a função da avaliação é “acompanhar o desempenho escolar dos alunos visando seu progresso”, sendo nela enfatizados os mecanismos e estratégias para a “flexibilização dos procedimentos de classificação e promoção dos alunos”.

A adoção da organização em ciclos se mostra como possibilidade para a vivência da avaliação de forma mais democrática e menos classificatória, voltada para a retroalimentação das ações do professor com práticas que permitam o acompanhamento e a aprendizagem de todos, conforme preconiza a legislação.

As novas exigências que os ciclos trouxeram para a atuação pedagógica impõem uma reestruturação de toda a prática educativa (...). Os resultados da apren-

dizagem 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 previstos em cada etapa. Daí a necessidade de uma prática avaliativa voltada para uma abordagem formativa (SILVA, 2001, p. 69)

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

O conceito de avaliação formativa, expressão bastante difundida no meio educacional, foi cunhado em 1967, pelo americano Michel Scriven (BLOOM et al 1983; PERRENOUD, 1999; HADJI, 1994) que estabeleceu a diferença entre esta e a 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 os méritos.

Na atualidade, não existe um conceito construído sobre avaliação formativa: mediadora, diagnóstica, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã (VILLAS BOAS, 2006; RIBEIRO, 2011; GOMES, 2003), justamente pela natureza e referenciais que resguardam cada adjetivação, no entanto, 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.

Segundo Luckesi (2010), a avaliação é como um “juízo de qualidade sobre dados relevantes tendo em vista uma tomada de decisão”. Este autor 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 lhe permitam enxergar o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, situando em que medida este – o aluno – se aproximou do que havia sido planejado para seu alcance, para sua apreensão e conhecimento.

Hadji (1994) situa a avaliação formativa dentro do processo de ensino. Para ele, 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 esta aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre seu próprio percurso, seus erros e suas dificuldades (HADJI, 1994, p. 63-64).

Na interface das temáticas centrais deste estudo, ciclos e avaliação da aprendizagem, a proposta foi investigar esta interrelação e o seus reflexos nas práticas implementadas pelas professoras. Neste intento e subsidiados pelos diálogos construídos com o referencial teórico e professoras atuantes nas escolas municipais de São Luís, identificaram-se nas falas as seguintes concepções

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

A avaliação é processo de observação e registro individual e coletivo voltado para o crescimento de alunos e professores e não instrumento de punição. (P3) (SOARES, 2012, p. 118-119 – depoimento de professoras).

Embora, os elementos de uma avaliação formativa estivessem presentes nos depoimentos das professoras, sentimos falta da referência ao papel do aluno como sujeito deste processo. O aluno, assim como o professor, é sujeito interveniente e, como tal, também deve regular sua aprendizagem. A autorreflexão e a autorregulação por parte do aluno também fazem parte do processo, colocando-os em “situações de confronto, de troca, de intenções, de decisões que os forcem a se explicar, se justificar, argumentar, expor ideias ou receber informações para tomar decisões” (PERRENOUD, 1999, p. 99). Este comportamento trabalha dire-

tamente a autonomia do aluno, porque o estimula a orientar sua própria aprendizagem, analisando periódica e continuamente seus resultados e conhecimentos.

As professoras da escola investigada, em resposta à implantação da organização em ciclos e do imperativo por novas práticas de avaliação da aprendizagem relataram o trabalho com procedimentos e instrumentos, a fim de garantir o alcance pretendido para o ato educativo e, ainda, destacaram que essa já era uma realidade anterior aos ciclos pelas demandas da realidade local.

Segundo uma delas, as atividades realizadas coletivamente como uma roda de conversa, por exemplo, que antes não teria seu 'valor' avaliativo considerado, passou a assumir este papel por possibilitar ao professor enxergar como aluno se expressava, de que termos lançavam mão para se comunicar numa atividade formal, se respeitavam opiniões de seus colegas, opiniões divergentes das suas e como lidavam com elas. Consideravam, no entanto, fundamental o uso de atividades mais tradicionais, por assim dizer, como o teste escrito.

Continuamos a utilizar as atividades avaliativas específicas, a diferença é que as provas, testes não são mais os únicos critérios 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. (SOARES, 2012, p. 118-119 – depoimento de professora).

Importa dizer que não havia nenhuma indicação, na proposta dos ciclos de aprendizagem no município de São Luís, para não adoção de provas ou testes avaliativos pontuais, no entanto, assevera sua resignificação, propondo 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).

Ainda no grupo investigado: "realizo atividades diferenciadas para atender o nível diferenciado 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" (SOARES, 2012, p.121).

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, ainda segundo Cortesão, resulta da ação autônoma do professor como professor de um número maior 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” e não contemplará o todo (CORTESÃO, 1993, p. 17).

As coordenadoras pedagógicas também se posicionaram sobre o papel da avaliação nos ciclos, ressaltando seu aspecto de processo contínuo e mediador das 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 atendido a este novo papel, onde a avaliação é vista não para selecionar, mas, para fazer o aluno aprender (SOARES, 2012, p. 118-119 – depoimento de professora – C2).

As mudanças também foram sentidas pelas famílias, segundo o relato da professora

[...] para a família essas alterações dos ciclos não foram bem recebidas na questão dos conceitos⁶, as notas eram mais fáceis de acompanhar. Para a escola as avaliações continuam iguais, pelo menos para 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, além de relatórios descritivos (Idem, ibidem – P1)

6 Na proposta de ciclos de São Luís o registro do rendimento dos alunos não se dava em notas numéricas, mas, por meio de conceitos que demonstravam a progressão das aprendizagens dos alunos pela apreensão dos conteúdos. Eram representados pelas siglas: AD – a desenvolver; ED – em desenvolvimento; D – desenvolvido.

Não raramente ouve-se que nas escolas, sobretudo públicas, 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 às escolas esta responsabilidade.

A fim de fornecer elementos para contextualização e enriquecimento das entrevistas, resgatou-se a proposição da Secretaria de Educação para o acompanhamento/anotação do desempenho de todos os alunos, inclusive em salas numerosas. A sugestão baseava-se numa espécie de rodízio para anotações sobre cada aluno: a cada dia da semana a professora priorizaria um grupo de alunos com focos específicos. Assim, ao término da semana, teria informações mais detidas de cada um.

Contudo, a confiança na experiência docente, as fez dispensar o uso da estratégia. As professoras demonstraram através de suas respostas que as intervenções ocorrem continuamente, periodicamente e que de forma difusa vão verificando e 'anotando' na virtualidade dos seus pensamentos as possíveis dificuldades 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 fazer sozinho, quem precisa de ajuda. Se tiver um problema de matemática, por exemplo, e o aluno consegue interpretar e responder certo e o outro não consegue responder porque não sabe ler, então são estas coisas que vou verificando, observando. (SOARES, 2012, p. 130)

As professoras explicitaram, nos discursos, considerarem a avaliação de cunho mais formativo, realizando diagnósticos dos conhecimentos dos alunos, revelaram conduzir suas análises a partir da observação, configurando a etapa processual deste tipo de avaliação, no entanto, não demonstraram como fazem de posse destas informações, isto é, como se dá o resgate para a reelaboração ou recondução do planejamento do ensino. Destacou-se também a não operacionalização dos 'grupos de apoio didático'⁷.

7 Eram estratégias orientadas para aplicação nas escolas em que se formavam agrupamentos de alunos a partir de proximidades e/ou semelhanças das dificuldades, sobretudo, de leitura e escrita, quando recebiam atividades de reforço de duas a três vezes por semana dentro do próprio turno.

Os alunos que poderiam ter na aplicação de atividades diferenciadas ou nas formações de grupos de apoio didático um reflexo de como andam suas aprendizagens ficam sem esse 'atestado' do professor. Este existe mesmo, de forma mais efetiva, quando o professor aciona em sala de aula quem vai bem ou quem vai mal, transformando, inclusive, a avaliação feita dos alunos em ato classificatório e segregador.

Cabe ressaltar que a própria formulação de grupos de apoio nas escolas, proposto pelo documento oficial, não deixa de ser uma forma de selecionar os que sabem e os que não sabem. É a escola operando ainda nos moldes tradicionais da tentativa de homogeneização dos alunos e de seus conhecimentos, pois a diversidade ainda não é trabalhada na própria sala de aula. São diversos os fatores que convergem para a não consecução de uma escola efetivamente inclusiva e democrática e que não configuram incompetência ou falta de vontade dos professores. Esta nova escola será possível quando, na mesma medida, disponibilizarmos recursos para sua consecução, recursos humanos, pedagógicos e administrativos.

Considerações finais

Este estudo analítico teve como motivação a implantação dos ciclos de aprendizagem no município de São Luís e as proposições trazidas para o cenário escolar. Nossas análises estiveram voltadas para as práticas de avaliação da aprendizagem sob um enfoque mais formativo, à luz de um referencial teórico-metodológico para as duas categorias centrais: ciclos e avaliação.

As conclusões chegadas ao término do estudo configuraram conclusões parciais, sem nenhuma pretensão de serem repostas definitivas. Ao contrário, têm a intenção de permitir outras e novas conclusões aos diversos sujeitos que a ela terão acesso, considerando a dinamicidade da produção do conhecimento.

Sobre as implicações trazidas pela implantação dos ciclos de aprendizagem no município de São Luís, *lócus* da pesquisa, observou-se que estas não ficaram somente no nível das proposições. A escola, como -se pressupôs, aderiu, ainda que houvesse 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 compreender que mudanças são necessárias.

Os altos índices de reprovação e evasão deflagradores do insucesso escolar requeriam alternativas positivas capazes de reverter o cenário e promover o sucesso escolar de milhares de alunos, pois, uma vez universalizado o acesso às escolas, o passo seguinte seria sua permanência com qualidade. Ao analisarem seus próprios cotidianos, as professoras demonstraram olhares resolutos e modificadores, olhares ávidos por possibilidades que revissem os entraves que nelas e através delas vêm historicamente originando sucessivos fracassos no cenário educativo.

Embora não se tenha, ainda, por parte das professoras a clareza dos pressupostos de uma avaliação formativa, estando presentes mais nos discursos do que nas práticas, invariavelmente, observou-se uma busca pela melhoria da avaliação vivenciada nas escolas, primando mais pela aprendizagem dos alunos. Embora também se tenha concluído que as professoras ainda não conseguiam fazer desta avaliação um mecanismo de retroalimentação do seu trabalho. Realizavam o diagnóstico, empreendiam observações, ainda que difusas e sem sistematização, mas não a utilizavam para seu replanejamento frente os limites e dificuldades encontrados pelos alunos.

Como se pensar em estratégias diferenciadas, percursos individualizados, observações e registros reflexivos em escolas sem infraestrutura. Demandava-se por uma implementação mais cuidadosa e responsável que alterasse a dinâmica da escola e promovesse condições de trabalho aos professores: mais espaços para além das salas de aula, aumento do número de professores para o trabalho de apoio didático e reforço nas individualizações dos percursos, estratégias de suporte aos alunos com formação de equipe multidisciplinar, um número mais reduzido de alunos por turma. Os esforços devem ser conjugados entre aqueles que propõem e aqueles que operacionalizarão tais propostas.

Programas de governos e descontinuidades: atual cenário educacional de São Luís

A atual gestão municipal está em seu segundo mandato (2017 – 2020) e no decurso do primeiro (2013 – 2016) o cenário educacional ludovicense assistiu a um resfriamento do processo da política de ciclos.

Nas escolas, prevalecia a diretriz orientadora do regime dos ciclos de aprendizagem que, na prática, mantinha apenas a ordenação de não reprovação entre séries/anos escolares. Assistiu-se, também, a mudanças de Secretários de Educação e a contínuas e anuais paralisações dos profissionais de educação por busca de melhorias salariais e de infraestrutura das escolas, acarretando de forma sequencial atrasos nos períodos letivos.

Neste íterim, o processo formativo dos professores já discutido e deflagrado como insuficiente e/ou inexistente, na primeira década dos anos 2000 e vigência dos ciclos, se manteve desta forma. Tal proposta curricular já não atendia aos anseios dos professores que frente às demandas atuais passaram a, literalmente, produzir 'ajustes' individuais para o andamento do trabalho nas escolas.

Importante dizer que, embora não houvesse uma política de formação voltada para os professores em geral e em particular o grupo que é nosso foco, os professores das séries iniciais (antes Primeiro Ciclo/ciclo de Alfabetização), no Brasil estava em desenvolvimento o PNAIC⁸, cuja adesão feita pelo Estado inseria estes profissionais em programas de formação continuada com foco na alfabetização das crianças até os oito anos de idade e era, no Maranhão, coordenado pela Universidade Federal do Maranhão. Embora, a adesão dos professores da rede municipal não tenha sido relevante dado os horários de oferta, alguns frutos foram coletados⁹.

A primeira retomada da pauta da educação emergida na rede de São Luís, enquanto resposta à realidade vigente, marcada ainda por resultados não satisfatórios explicitado em avaliações nacionais e no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), ocorreu em junho de 2017, quando do lançamento do Programa Educar mais: juntos no direito de aprender.

Dentre as ações do programa estão: implantação do sistema municipal de avaliação de São Luís, fortalecimento dos programas da formação continuada e atualização da proposta curricular da rede muni-

8 O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – compromisso assumido entre governo federal e entes federados (2012-2017) em atendimento a Meta 5 do PNE – alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental.

9 A terceira edição da ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização (2016) apontou crescimento no desempenho dos alunos – crescimento de 9% em leitura e 17% em Matemática em comparação à segunda edição de 2014.

cipal de ensino. Neste mesmo ano (2017), ainda sem uma nova proposta curricular, seguindo orientação da Secretaria de Educação, as escolas deixaram de atuar no regime de ciclos com possibilidades de reprovação ao término de um período anual, exceto na passagem do primeiro para o segundo ano, que permanece configurando Ciclo de Alfabetização. A nomenclatura utilizada deixou de ser etapa dentro dos agrupamentos anuais de um ciclo e passou a ser ‘ano’ em referência às séries anuais.

Outra ação do referido Programa é a implementação do Plano de Intervenções pedagógicas – PIP. Esta conta com 60 lições, cujo objetivo é acelerar o processo de aprendizagem do estudante para que, ao término de um semestre, possa ter progredido e alcançado o domínio da leitura.

E para concluirmos, de onde falamos, que é o lugar de professora, reiteramos com o mestre Paulo Freire (2010) que “a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos”. Possibilidades que vão se fazendo ao longo do caminho e pela complexidade e dinamicidade do processo educativo. Se outrora a superação da exclusão e do fracasso escolar ocorreria pela ampliação do tempo escolar por meio dos ciclos, com proposições mais democráticas de avaliação, e o cenário que se evidencia hoje difere daquele, é necessário se fazer acompanhamento e estudo mais aprofundado para compreendê-lo, sem, contudo, suprimir as múltiplas vozes que ecoam no processo, ao longo da caminhada.

Referências

BARRETO, 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.

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E.. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, agosto, 2001.

BARRETO, 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.

BARRETO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set/dez, 2005.

BLOOM, B.S., KRATHWOHL, D.R.; MASIA, B.B. Manual de avaliação formativa e somática do aprendizado escolar. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.

BRANCO, A. C.C. **Formação Continuada e os Saberes de Professores das Escolas Municipais de São Luís**: implicações teórico-práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) = Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996..

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE nº 05/97 – CEB – Aprovado em 07.05.97. Proposta de regulamentação da Lei nº9394/96.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 12/97** – CEB – Aprovado em 08.10.97. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº9394/96. (Em complemento ao Parecer CEB nº05/97). 1997.

CORTESÃO, L. **Avaliação formativa**: que desafios? Porto: Edições ASA, 1993.

DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, 1998, n. 19, v. 159 – 190.

DEPRESBITERIS, L. Certificação de Competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. *In*: Ministério da Saúde (MS). **Formação - Humanizar cuidados de saúde**: uma questão de competência. Brasília: MS; 2001. p. 27-37 *Formativa*, Brasília, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GOMES. S. dos S. Tessituras Docentes de Avaliação Formativa. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2003.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Editora Mediação, Porto Alegre, 1993.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007

PAIXÃO, M do S. E. **Formação Continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos da secretaria municipal de educação de São Luís – MA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

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

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRASERES, M. A. B. **Rede municipal de educação de São Luís, MA: proposta de formação continuada e participação docente (2002 – 2007)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, 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**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

RIBEIRO, Elizabete A. Garcia. **Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente**. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SÃO LUÍS. **Cadernos do Professor** – Secretaria Municipal de Educação – SEMED, 2003.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto São Luís te quero lendo e escrevendo: Cartas**. SEMED, 2003.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Formação de educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação**. SEMED, 2003.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular – Marco Conceitual**. SEMED, 2008.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos do 1º e 2º ciclos** – Ensino Fundamental. SEMED, 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. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 30 aos dias atuais**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 20, n. 44, 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. de (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

SOARES, F. L. S. S. **Ciclos de Aprendizagem em São Luís: implicações nas práticas avaliativas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

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.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./ jun. 2006.

Recebido: Fevereiro/2019

Aceito: Março/2019