



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS TURMAS DO 2º BLOCO DO 2º CICLO
PARA AS APRENDIZAGENS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CRE DE
PLANALTINA-DF**

MONIQUE VIEIRA AMORIM BANDEIRA

BRASÍLIA

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bi Bandeira, Monique Vieira Amorim
 As implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo para as aprendizagens em escolas públicas da CRE de Planaltina-DF. / Monique Vieira Amorim Bandeira; orientador Otilia Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas. -- Brasília, 2019.
 156 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2019.

 1. Escola em Ciclos. 2. Materialismo Histórico Dialético. 3. Análise de Discurso Crítica. 4. Ciclos de Aprendizagem. 5. Formação Continuada. I. Dantas, Otilia Maria Alves da Nobrega Alberto , orient. II. Título.

MONIQUE VIEIRA AMORIM BANDEIRA

**AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS TURMAS DO 2º BLOCO DO 2º CICLO
PARA AS APRENDIZAGENS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CRE DE
PLANALTINA-DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA, sob orientação da Professora Dra. Otilia Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas.

BRASÍLIA

2019

MONIQUE VIEIRA AMORIM BANDEIRA

**AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS TURMAS DO 2º BLOCO DO 2º CICLO
PARA AS APRENDIZAGENS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CRE DE
PLANALTINA-DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA, sob orientação da Professora Dra. Otília Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas.

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas
Universidade de Brasília/PPGE
(Presidente)

Prof. Dr. Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa/PPGE

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes
Universidade de Brasília/ PPGE

Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão
Universidade de Brasília/FE/MTC

Defesa em: 05 de julho de 2019.

Local: Sala Papyrus – FE

Campus Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília.

Para meu marido Kleber,
por sua dedicação amorosa, do início ao fim,
um companheiro incansável. Essa conquista é nossa!

AGRADECIMENTOS

A gratidão é o reconhecimento de que o caminho percorrido até o momento contou com ombros amigos e braços fortes que nos ampararam e levantaram nos tropeços naturais de quem se aventura na pesquisa acadêmica.

Por isso, meu primeiro ato de gratidão será dirigido a Deus que me proporcionou materializar este sonho na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), espaço onde me formei Pedagoga há exatos quatorze anos e agora retorno para acalmar minhas inquietações como professora de rede pública... Acalmar? Ledo engano...!

Um engano bom, que me trouxe com sede de beber das fontes da Ciência da Educação e que me instigou a participar com imensa satisfação das aulas dos professores que contribuíram, de forma singular, até este momento, para a produção deste projeto: professoras Liliane Campos, Edileuza Fernandes, Livia Borges, Edson Marcelo Hungaro e Maria Luiza Sales, que me apresentaram a dura mas, prazerosa realidade da vida de uma mestranda... Quantos choros, espantos, sorrisos e gratas surpresas! Obrigada pelo acolhimento e pela paciência pedagógica!

Um agradecimento especial às professoras Maria Emília, Ireuda e Solange, às companheiras de estudo Dalvirene e Cleia que, com sua generosidade, nos presentearam com os ajustes necessários apontando as lacunas, os exageros e os acertos durante a produção dos nossos textos. Assim como estendo os agradecimentos, ao Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas (GEPPESP) que foi o espaço-tempo de amadurecimento acadêmico e de confraternização entre os estudantes da graduação e da Pós-graduação.

Gratidão, também, aos meus queridos colegas professores e professoras das escolas que atuei nesses dezenove anos de magistério na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Carrego em mim as boas marcas de cada um de vocês... Principalmente das parceiras inesquecíveis do Centro de Referência em Alfabetização (CRA) de Planaltina que me proporcionaram momentos essenciais para a minha ressignificação profissional.

Não posso deixar de expressar a minha gratidão à Bruna Chie Yin Tse, que de forma generosa e célere contribuiu na produção do Abstract, entre as idas e vindas dos ajustes necessários do texto original, desafogando o percurso final da escrita

definitiva. Assim como agradeço às pessoas amigas que, direta ou indiretamente, trilharam essa jornada comigo: aos professores do Instituto Batista de Línguas (IBL) e aos queridos casais da Equipe 103 do Movimento das Equipes de Nossa Senhora. Obrigada pelas palavras de incentivo e apoio!

Um obrigada mais que especial às minhas irmãs de orientação a quem dedico cada parte deste trabalho. As reuniões de estudo e os encontros virtuais nas madrugadas foram imprescindíveis para manter alerta o corpo cansado e a mente exausta... Muitas afinidades foram descobertas, e estas levarei comigo sempre, pois se concretizaram em amizades para além dos limites da Pós-graduação.

Dedico, também, esse texto de gratidão à minha orientadora Otilia... O que dizer para a senhora? De todas as coisas que pensei, nenhuma expressa o carinho e admiração que tenho por cada palavra de incentivo, pelos poucos, mas necessários puxões de orelha, pelo brilho no olhar cada vez que dizia “Amo cada uma de vocês, amo todas!”. Então, faço minhas as suas palavras e o amor resume tudo.

Agradeço imensamente minha irmã Maira, responsável maior por meu ingresso nesse mundo da Pós-graduação. Obrigada por insistir há dez dias do encerramento do processo seletivo! Que corrida! Deu certo! Meu cunhado Rodrigo e minha mãe Zilma agradeço de modo particular pelo incentivo e apoio nos momentos necessários.

Meu sogro e sogra, Expedito e Vilani: sem vocês, esse sonho não seria possível! Sem vocês nem sonhar seria possível. Obrigada por se fazerem presentes na minha vida.

Não poderia deixar de agradecer à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) pela oportunidade do afastamento remunerado para estudos. Por meio dele, pude dedicar-me integralmente aos estudos, à pesquisa, participando de eventos científicos como congressos, seminários, oficinas, entre outras atividades, locais e em outros estados brasileiros.

Ainda no âmbito da SEEDF, por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), quero expressar minha gratidão à Coordenação Regional de Planaltina (CREP) e as escolas participantes da pesquisa de campo que prestaram todo auxílio necessário e forneceram informações importantes sobre o contexto de cada instituição de ensino. Particularmente, estendo os agradecimentos às professoras que gentilmente colaboraram na realização das entrevistas e grupos focais, protagonizando o exercício democrático do confronto de ideias dentro do limite ético da profissionalidade docente.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Decanato de Pós-Graduação (DPG) da UnB, que incentivaram, por meio da destinação de auxílios financeiros, a participação de mestrandos e doutorandos em diversos eventos acadêmicos. Reconheço que, em face da conjuntura política atual, este incentivo é um forte apoio para a defesa da Universidade pública que vem sofrendo com as tentativas de desmonte e precarização de suas ações frente à sociedade.

Finalmente expresso minha gratidão aos amores da minha vida, primeiro aos filhos Rafael e Luiza por encherem de alegria todos esses dias, por compreenderem que “a mamãe está estudando” e que esse momento é passageiro... E ao meu marido Kleber que esteve sempre ao meu lado: sua serenidade me acalmou nos momentos mais difíceis, suas certezas me guiaram quando eu não conseguia ver a luz no fim do túnel... Juntos, descobrimos outras facetas do amor que, mesmo após onze anos de casados, ainda não havíamos conhecido... Por isso, meu sincero muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho é resultado da pesquisa intitulada “As implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo para as aprendizagens em escolas públicas da CRE de Planaltina-DF (Distrito Federal)”. A **metodologia**, de natureza qualitativa, toma como método o Materialismo Histórico Dialético (MHD), com o qual pretende-se ir para além da realidade imediata da referida conjuntura educacional dos Ciclos. Como **técnica de análise** dos dados empíricos foi eleita a Análise de Discurso Crítica, que percebe o discurso como uma forma de prática social. Lançou-se mão de instrumentos como questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos focais para gerar os dados da pesquisa de campo, realizada com dezesseis docentes, de quatro escolas da Coordenação Regional de Planaltina, as quais apresentaram situações distintas de adesão aos ciclos nas turmas do 2º bloco dos Anos Iniciais. Para a construção do **campo teórico** foi discutido os dois modelos de ciclos adotados atualmente no Brasil, os Ciclos de Formação e os Ciclos de Aprendizagem e suas respectivas características. Apresentou-se um histórico das ações de implementação dos ciclos no país, em especial do Distrito Federal, no qual foram pormenorizados os pressupostos teóricos e metodológicos do documento oficial que compõe a política curricular local. Abordamos também os estudos sobre a formação continuada docente como caminho para a construção da identidade profissional e da ressignificação da prática pedagógica. Os **resultados** revelam que, a maioria dos professores participantes da pesquisa, demonstrou uma discordância com a proposta oficial dos Ciclos, sobretudo no que se refere à não reprovação anual dos estudantes e a forma impositiva da implementação nas escolas. Foi explicitada a necessidade de uma formação continuada que contemple a realidade atual da rede ensino, bem como dos documentos que norteiam a política educacional aludida.

Palavras-Chave: Escola em Ciclos. Materialismo Histórico Dialético. Análise de Discurso Crítica. Ciclos de Aprendizagem. Formação Continuada.

ABSTRACT

This work is the result of the research entitled: “The Implications of Continuing Education in the Pedagogical Practice of Teachers that work in the 2nd block of the 2nd cycle for learning in public schools of the Regional Coordination of Education (CRE) of Planaltina – DF (Federal District)”. The **methodology**, of a qualitative nature, uses the Historical Dialectical Materialism (HDM) as a method, aiming to go beyond the immediate reality of the educational conjuncture of the Cycles. As a **technique for the analysis of empirical data**, the Critical Discourse Analysis was chosen, which perceives discourse as a form of social practice. Instruments such as questionnaires, semi-structured interviews and focus groups were used to generate field research data, with sixteen teachers, from four schools of the Regional Coordination of Planaltina, which presented different situations of adherence to the cycles in the classes of the 2nd block of the Early Years. In order to construct the **theoretical field**, the two currently adopted cycles in Brazil were discussed, the Training Cycles and the Learning Cycles and their respective characteristics. A history of the implementation actions of the cycles in the country were presented, especially those of the Federal District, in which the theoretical and methodological assumptions of the official document that compose the local curricular policy were detailed. We also discussed the studies on continuing teacher education as a way to construct professional identity and to re-signify the pedagogical practice. The **results** revealed that most of the teachers participating in the research demonstrated a disagreement with the official proposal of the Cycles, especially regarding not being able to fail a student a year and the imposing form of implementation in schools. The need of a continuous formation that contemplates the current reality of the teaching system was made explicit, as well as the documents that guide the educational policy in question.

Key words: School in Cycles. Dialectical Historical Materialism. Critical Discourse Analysis. Learning Cycles. Continuing Education.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Figura 1	Configuração dos Ciclos na SEEDF.....	18
Figura 2	Dinâmica da Pesquisa nas Bases de Dados.....	24
Figura 3	Currículo em Movimento: Pressupostos Teóricos e Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais.....	65
Figura 4	Dispositivos Analíticos.....	82
Figura 5	Dispositivos Teóricos.....	83
Figura 6	Fases da pesquisa de campo.....	85
Figura 7	Ambientação Pesquisa de Campo.....	90
Figura 8	Fases II e III pesquisa nas escolas.....	94
Figura 9	Formação das docentes.....	95
Figura 10	Movimento metodológico da pesquisa de campo.....	98
Tabela 1	Evolução Anos Iniciais 2010-2017.....	15
Tabela 2	Estado do Conhecimento - Ciclos e formação continuada.....	23
Tabela 3	Adesão de UE's no 2º Bloco entre os anos de 2013 e 2016.....	49
Tabela 4	Adesão das UE's no 2º Bloco CRE de Planaltina.....	50
Tabela 5	Conhecimento a respeito dos Ciclos.....	71
Tabela 6	Formação Continuada.....	71
Tabela 7	Infraestrutura por instituição.....	91
Tabela 8	Modalidade ofertada por instituição.....	92
Tabela 9	Quadro de pessoal por cargos/funções.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quadro de coerência da pesquisa.....	21
Quadro 2	Categorias analíticas.....	25
Quadro 3	Perspectivas Teórico-metodológicas Críticas.....	27
Quadro 4	Experiências de não-retenção.....	37
Quadro 5	Os ciclos no Brasil.....	38
Quadro 6	Razões para introduzir ciclos plurianuais.....	40
Quadro 7	Ciclo Básico de Alfabetização - CBA.....	46
Quadro 8	Escola Candanga.....	47
Quadro 9	BIA.....	48
Quadro 10	Cronograma de Formação EAPE na escola 2013 – Anos Iniciais.....	59
Quadro 11	Etapas de validação do Currículo em Movimento.....	62
Quadro 12	Currículo em Movimento - Organização Curricular.....	68
Quadro 13	Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional de Fairclough.....	80
Quadro 14	Triangulação – Categorias do MHD e Dispositivos da ADC.....	84
Quadro 15	Roteiro para entrevista semiestruturada e grupo focal.....	89
Quadro 16	Ocorrências discursivas: construção do objeto discursivo.....	98
Quadro 17	Dispositivos Teóricos: grupos semânticos ou formações discursivas.....	99
Quadro 18	Sinais de intensidade do discurso e Identificações fictícias das participantes da pesquisa de campo.....	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD	Análise Crítica de Discurso
ADC	Análise Discurso de Crítica
AF	Anos Finais
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CFORM	Centro De Formação Continuada de Professores
CIPED	Ciclo de Palestras, Estudos e Debates
CLDF	Câmara Legislativa do Distrito Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
CP	Escola do Campo
CRA	Centro de Referência em Alfabetização
CRAI	Centro de Referência em Anos Iniciais
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CREP	Coordenação Regional de Ensino de Planaltina
DF	Distrito Federal
DPG	Decanato de Pós-Graduação
DVD	Disco Digital de Vídeo
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EEAA	Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem
EF	Ensino Fundamental
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FE	Faculdade de Educação
GEPFaPe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
GEPPESP	Grupo de Estudos e Pesquisas Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas

IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBL	Instituto Batista de Línguas
IE	Instituição de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PDE	Plano Distrital de Educação
PE	Pernambuco
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
Proeduc	Procuradoria de Justiça de Defesa da Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SC	Santa Catarina
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SINPRODF	Sindicato do Professores do Distrito Federal
SP	São Paulo
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
UE	Unidade de Ensino
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
URB	Escola urbana

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
	1.1 Objetivos.....	20
2	ESTADO DO CONHECIMENTO.....	23
3	A ESCOLA EM CICLOS NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL.....	34
	3.1 Iniciando a história.....	34
	3.2 Os ciclos no Brasil.....	36
	3.3 Ciclos de Aprendizagem.....	40
	3.4 Seriação e ciclos: um vaivém de políticas de governo na Capital Federal.....	44
4	FORMAÇÃO DOCENTE.....	53
	4.1 Perspectivas da formação continuada.....	54
	4.2 A formação continuada e os Ciclos para as Aprendizagens: esforço da SEEDF para a ampliação nas turmas dos 4º e 5º anos.....	58
	4.3 O Currículo em Movimento: os primeiros passos para uma educação menos excludente.....	60
	4.3.1 Contextualizando o Currículo em Movimento.....	61
	4.3.2 Breve apresentação.....	63
	4.3.3 Analisando os documentos oficiais.....	64
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	73
	5.1 Método de pesquisa.....	74
	5.2 Técnica de Análise.....	79
	5.3 Natureza das fontes e instrumentos de pesquisa.....	84
	5.4 Etapas da pesquisa.....	87
	5.5 Caracterização das escolas e perfil das professoras participantes.....	90
6	A AMPLIAÇÃO DOS CICLOS PARA AS APRENDIZAGENS: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE.....	97
	6.1 Implantação dos Ciclos para as Aprendizagens: a efetividade nas escolas públicas do DF.....	102
	6.2 O Cenário da implementação dos Ciclos para as Aprendizagens: Expectativas sociopolíticas.....	110
	6.3 Implicações da formação continuada: constituição da Profissionalidade Docente.....	120
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICES.....	143
	ANEXOS.....	152

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de uma inquietação que me acompanha desde que atuei diretamente com a formação de professores na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), da qual faço parte há dezenove anos.

Desempenhando o papel de orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹ nos anos de 2013 e 2014, tive a oportunidade de me dedicar ao aprofundamento teórico e metodológico sobre assuntos pertinentes ao trabalho docente. Mesmo participando assiduamente de cursos de formação continuada desde o início da minha carreira no magistério, minha prática pedagógica se apoiava em reflexões que se encontravam ainda muito incipientes.

Foram dois anos de intenso trabalho com estudos no Centro de Formação Continuada de Professores na Universidade de Brasília (CFORM - UnB)² e de estudos coletivos e colaborativos com as outras orientadoras de estudos da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina (CREP). Nosso intento era dialogar com os colegas a respeito da reflexão sobre a prática pedagógica, a partir das temáticas propostas pelos cadernos de formação do PNAIC.

Propor aos professores esse movimento, representou muito mais do que uma boa experiência, pois foi, para mim, um divisor de águas: o olhar crítico ficou mais aguçado e o desejo de continuar a investigar e a compreender o lugar onde meus pés pisam (BOFF, 1996), me trouxe à pós-graduação.

Enxerguei no mestrado a oportunidade de analisar a situação na qual me encontro no momento na SEEDF: professora de turmas de 4^o e 5^o anos. Num esforço de aproximação ao caminho percorrido por Marx para compreender a ordem social burguesa (NETTO, 2011), tentei, no espaço curto do mestrado, trazer à tona algumas poucas, mas, inquietantes indagações sobre a organização escolar em ciclos, que foi ampliada para todo o Ensino Fundamental do Distrito Federal, no ano de 2018.

¹ “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, lançado em 2012, é um acordo formal assumido pelo Governo Federal juntamente com os Estados, municípios e entidades brasileiras, visando firmar o compromisso de alfabetizar crianças até os 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização”. (FRANCO, 2017, p. 32).

² A formação dos Orientadores de Estudos do PNAIC é de responsabilidade das universidades federais e estaduais selecionadas pelo programa. No DF, ficou a cargo da UNB através do Centro De Formação Continuada de Professores (CEFORM). (Ibid.).

Esta organização escolar vem sendo adotada por várias Secretarias de Educação no Brasil, estando prevista no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394 de 1996 que destaca:

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, 2017a, p. 14).

Autores como Perrenoud (2004), Azevedo (2007), Mainardes (2009a), Villas Boas, Pereira e Oliveira (2012), Carvalho (2015), Paro (2016), Barretto e Mitrulis (2018) entre outros, afirmam que a organização escolar em ciclos rompe com o caráter seletivo e excludente da seriação que interrompe bruscamente o processo de aprendizagem ao propor a reprovação do estudante ao final de cada ano letivo.

Atualmente, no Brasil, ainda encontramos um panorama de fracasso escolar como distorção idade/série, abandono e altos índices de retenção em todas as séries e níveis (PEREIRA, 2017). Torna-se urgente reverter esse cenário e buscar alternativas que proporcionem uma educação inclusiva que oportunize situações de aprendizagem que, de fato, sejam significativas e consoantes com os anseios das nossas crianças e jovens. A **Tabela 1** apresenta a evolução das taxas de rendimento nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (EF), num período de oito anos:

Tabela 1 – Evolução Anos Iniciais 2010-2017³

PERÍODOS	REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO
2010	8,3% - 1.384.644	1,8% - 302.620	89,9% - 15.068.446
2011	7,2% - 1.186.099	1,5% - 249.580	91,2% - 14.925.092
2012	6,9% - 1.099.149	1,4% - 224.992	91,7% - 2.768.575
2013	6,1% - 958.448	1,2% - 186.674	92,7% - 14.619.806
2014	6,2% - 969.540	1,1% - 170.440	92,7% - 14.559.505
2015	5,8% - 902.890	1% - 153.221	93,2% - 14.506.294
2016	5,9% - 905.063	0,9% - 25.803	93,2% - 2.803.847
2017	5,2% - 799.031	0,8% - 126.232	94% - 14.103.279

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de Taxas de Rendimento (2010 - 2017) e Indicadores Educacionais (2017).

³ Os dados apresentados foram obtidos no site QEDu a partir das planilhas do INEP na página “Indicadores Educacionais”, que indica porcentagem. O QEDu calculou o quantitativo de estudantes com base nas matrículas do Censo Escolar. Esse quantitativo deve ser considerado como valores aproximados. (TAXAS DE RENDIMENTO, 2017).

Os dados da tabela apontam para um avanço nos índices de aprovação nos Anos Iniciais no período de 2010 a 2017 e diminuição dos indicadores de reprovação e abandono escolar. No entanto, analisando a evolução dos percentuais, consideramos o progresso apontado ainda tímido e inaceitável quando observamos o quantitativo de estudantes que ingressaram na escola e não concluíram satisfatoriamente o ciclo de estudos, ratificando o cenário perene de fracasso escolar no Brasil.

A reprovação tem impactos importantes na família do estudante, no sentimento de insucesso que angustia o professor e que é estampada na identidade da escola. A sociedade, organizada e sedimentada sob a ótica capitalista, cobra resultados dos aprendizes e dos mestres que vão de encontro ao entendimento da escola como espaço de formação humana, restringindo-a como reprodutora da lógica de mercado. (PARO, 2016).

Num sentido inverso, a organização escolar em ciclos arrisca-se a tornar a escola mais democrática e menos contraditória como denuncia Saviani (2012), pois, com o intento de promover um processo de ensino gradual que respeita o tempo de aprendizagem dos estudantes “[...] permite a criação de propostas educacionais mais progressistas e a construção de um outro tipo de escola que seja mais adequada para enfrentar a seletividade e os processos de exclusão social [...]”. (MAINARDES, 2009a, p. 8).

A organização em ciclos se apresenta em formas distintas: umas rompem parcialmente com a retenção e outras a eliminam definitivamente. No Brasil, encontramos dois modelos: os Ciclos de Formação e os Ciclos de Aprendizagem (FREITAS, 2003). Na primeira forma, a organização está baseada respeitando as fases do desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência) e não se admite a reprovação. De acordo com Mainardes (2009a, p. 62) “De modo geral, esta modalidade de ciclos é mais complexa do que as demais [...]”, uma vez que a reformulação metodológica, avaliativa e curricular é mais profunda.

Na segunda forma, a estrutura organizacional está sistematizada em blocos plurianuais, com dois ou mais anos em cada. A retenção é prevista ao final de cada bloco para os estudantes que não alcançaram os objetivos propostos. Nesta variante dos ciclos, Perrenoud (2004) alerta que, se corre o risco de manter práticas excludentes e pouco democráticas com a ruptura apenas parcial da seriação. A mudança precisa estar principalmente no entendimento dos percursos diferenciados

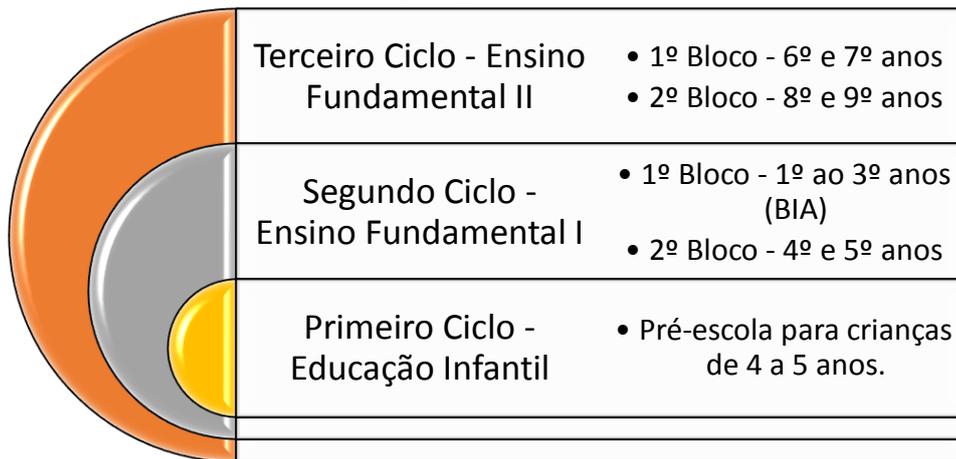
que cada estudante trilha para chegar aos mesmos objetivos, diferentemente da seriação, na qual a aprendizagem se dá de forma linear e uniforme (PEREIRA, 2017).

Em nosso entendimento, essa lógica do regime seriado segue um propósito definido pelo capitalismo, que vem determinando historicamente a função da escola como aparelho de controle e dominação social. Freitas (2003) adverte que tal nexos independe da vontade dos sujeitos que atuam nas instituições educacionais: o objetivo é, de fato, selecionar os estudantes por meio de um processo de ensino e aprendizagem pautado na meritocracia e na submissão aos programas oficiais. Abandonar a seriação é uma tentativa de enfrentamento à lógica vigente.

No Distrito Federal (DF), a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) implantou em 2005 o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) adequando-se aos dispositivos legais que visam ampliar a escolaridade mínima de oito para nove anos no Ensino Fundamental (Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006). Tendo como modelo os Ciclos de Aprendizagem propostos por Perrenoud (2004), no BIA, os estudantes ingressam aos seis anos de idade e completam o ciclo de alfabetização e letramento aos 08 anos onde é prevista a retenção (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

A ampliação dos ciclos para os estudantes de 09 a 10 anos de idade se deu a partir de 2013 com a aprovação do projeto de organização escolar em ciclos para os 4º e 5º anos, pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) com o Parecer 225/2013 (Id., 2013a). Vale ressaltar que no ano de 2013, a SEEDF principiou a ampliação dos ciclos nas turmas do 2º bloco dos Anos Iniciais, que correspondem às turmas de 4º e 5º anos. Contudo, o processo foi questionado por alguns segmentos da comunidade escolar e barrado por uma ação na justiça impetrada pela Procuradoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC). No capítulo 4 deste estudo apresentamos com mais detalhes o desenrolar deste litígio.

De acordo com os documentos curriculares, a implementação dos ciclos nas escolas públicas do Distrito Federal (DF), etapa do Ensino Fundamental (EF), ocorreu de forma gradativa a partir de 2005 compreendendo a seguinte reestruturação, conforme a **Figura 1**:

Figura 1 - Configuração dos Ciclos na SEEDF

Fonte: da autora (2019) a partir de Distrito Federal (2014c, 2014d).

A partir de 2018, todas as escolas de Ensino Fundamental da rede pública do DF assumiram, em sua organização administrativa e pedagógica, os fundamentos dos Ciclos de Aprendizagem intitulado pela SEEDF de “Ciclos para as Aprendizagens”⁴ (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

Desses dezenove anos de docência, onze deles dedicados às turmas de alfabetização, participei de inúmeros cursos ofertados pela SEEDF destinados, exclusivamente, a essa etapa com significativas colaborações teóricas e práticas para o meu trabalho pedagógico. Como articuladora⁵ do Centro de Referência em Alfabetização (CRA) da Regional de Planaltina-DF nos anos de 2013 e 2014, pude acompanhar uma parte do desenvolvimento do BIA, além de ministrar o curso de formação⁶ do PNAIC aos professores desta etapa. Nas visitas às escolas, ouvia sempre as reclamações dos professores das turmas de 4º e 5º anos que os colegas do BIA eram privilegiados na oferta de cursos e no acompanhamento pelo CRA.

Ao retornar à sala de aula, resolvi ter uma experiência diferente e optei por atender os estudantes do 2º bloco dos Anos Iniciais. Assim, pude constatar e sentir a

⁴ A SEEDF adotou o termo “Ciclos para as aprendizagens” no lugar de “Ciclos de Aprendizagem” por entender que o primeiro expressa melhor o sentido do envolvimento coletivo da escola para a promoção da aprendizagem dos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

⁵ Articulador – Com a implantação do BIA, foram constituídos os Centros de Referência em Alfabetização (CRA), lotados em escolas da rede pública de ensino, previsto na Portaria nº 283/2005. Os profissionais que atuam nos CRA’s são professores que têm a atribuição de assessorar e acompanhar as escolas e outros docentes no que se refere a implementação da proposta do BIA (DISTRITO FEDERAL, 2012). Atualmente, o atendimento do CRA foi ampliado para o 2º bloco do 2º Ciclo e seu nome passou para CRAI - Centro de Referência em Anos Iniciais, conforme Portaria nº 51/2015 (DISTRITO FEDERAL, 2015c).

⁶ Curso ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a SEEDF, como uma das ações do PNAIC.

realidade dos professores desta etapa. Realmente havia pouco acompanhamento por parte dos responsáveis da CRE e uma quantidade bem reduzida de cursos ofertados para estes docentes. Também percebi que a adesão à ampliação da organização dos ciclos não havia modificado a organização do trabalho pedagógico dos professores do 2º bloco, pelo menos nas escolas em que atuei. As práticas ainda estavam pautadas em avaliações **de aprendizagens** e não **para as aprendizagens**, com o emprego de metodologias centradas no professor e com o aluno de mero receptor de conteúdos numa perspectiva de acumulação sem relação entre si. Além disso, boa parte destes colegas ainda se sentia perdida e desconfortável com a possibilidade de reprovar os alunos apenas ao final do 5º ano.

Ressaltamos, então, a importância de um assessoramento pedagógico voltado para a resignificação da prática docente para quem atua nas turmas do 2º bloco – 4º e 5º anos dos Anos Iniciais uma vez que, com um atendimento priorizado para as turmas de alfabetização no início da implantação dos ciclos em 2005, tais profissionais tiveram poucas oportunidades de esclarecimentos ou de formação continuada com temáticas que contribuíssem para a sua atuação nesta nova organização escolar.

As mudanças devem refletir sobretudo na sala aula, instância última do processo de ensino e aprendizagem e, para nós, a mais importante. Freitas (2003, p. 59-60) discorre sobre as relações entre professor e aluno neste espaço:

[...] devem ser horizontalizadas, e não baseadas na aprendizagem da subordinação. Isso só pode ser conseguido em um ambiente onde o trabalho coletivo e a solidariedade sejam valorizados e colocados como ancoragem da aprendizagem. Nesse sentido, não basta que os ciclos se contraponham à seriação, alterando tempos e espaços. É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida na escola.

Isto posto, nos questionamos: **Quais as implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo em escolas públicas da CRE de Planaltina-DF? Qual a natureza dos ciclos para a SEEDF? Como os docentes reagiram a essa implementação? Como foram configurados os ciclos do 2º Bloco no currículo oficial das escolas**

públicas? Como ocorre a formação continuada para estes professores atuarem nos ciclos do 2º Bloco (4º e 5º anos)?

De acordo com Dantas (2007), a formação continuada de professores não pode ser entendida como um preenchimento de lacunas, mas, sim, como uma forma de ressignificação profissional em que o professor constrói e reconstrói sua ação pedagógica orientando-se por meio de estudos e pesquisas. A mesma autora destaca a importância do espaço escolar como ambiente formador, possibilitando a troca de experiências, minimizando os efeitos de uma prática docente individualista e ascendendo para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os pares.

Ademais, outros espaços formadores podem e devem ser disponibilizados. A SEEDF oportuniza formação continuada aos profissionais do seu quadro sejam eles professores, gestores ou auxiliares da educação, por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), em oficinas e cursos, na sua maioria na sede da própria EAPE e também, nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE).

No Parecer nº 225/2013-CEDF (DISTRITO FEDERAL, 2013a, p. 5) a formação continuada também é prevista ao destacar que “São objetivos deste Projeto [...] promover formação continuada para **todos os profissionais da educação** e Conselhos Escolares das escolas que aderirem à organização escolar em Ciclo para as Aprendizagens.”.

Entendemos que, para além da obrigatoriedade legal, a formação continuada é o que proporciona o aprimoramento da prática que resulta na qualidade da ação docente. Percebemos que a realidade atual é de uma comunidade escolar com inúmeras dúvidas e ainda cética quanto à melhoria da educação com a ampliação dos ciclos para as turmas de 4º e 5º anos.

É a respeito desta temática que avançamos ao investigar o contexto de implementação e ampliação da organização escolar em ciclos nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo e a formação continuada dos professores que nelas atuam.

1.1 Objetivos

O estudo visa como **objetivo geral** analisar a formação continuada dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco (4º e 5º anos) do 2º ciclo nas escolas públicas do DF (da CRE de Planaltina). Consideramos, nesta pesquisa, que a

formação continuada proporciona a ressignificação profissional em que o docente redimensiona sua ação pedagógica orientando-se por meio de estudos e pesquisas, dentro e fora do ambiente escolar.

Os **objetivos específicos** visam:

- Caracterizar a política de ciclos implementada pela SEEDF;
- Compreender o sentido dos ciclos para os professores;
- Desvelar e qualificar o espaço, o tempo e a tipologia da formação continuada realizadas pelos professores do 2º bloco do 2º ciclo.

No **Quadro 1** apresentamos uma visão integral da pesquisa e a relação entre as questões secundárias, objetivos específicos e a metodologia adotada:

Quadro 1 - Quadro de coerência da pesquisa

TEMA – As implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo para as aprendizagens em escolas públicas da CRE de Planaltina-DF.		
PROBLEMA – Quais as implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo nas escolas públicas da CRE de Planaltina-DF?		
OBJETIVO GERAL – Analisar a formação continuada para os professores que atuam em turmas do 2º bloco (4º e 5º anos) do 2º ciclo nas escolas públicas do DF (da CRE de Planaltina).		
<u>Questões Secundárias</u> De que maneira a SEEDF implementou os ciclos nas Escolas do DF? Qual a natureza dos ciclos para a SEEDF?	<u>Objetivos Específicos</u> Caracterizar a política de ciclos implementada pela SEEDF e sua inserção no currículo oficial das escolas.	<u>Metodologia</u> Pesquisa documental
Como os docentes reagiram a implantação dos ciclos nas escolas públicas do DF?	Compreender o sentido dos ciclos para os professores.	Grupo Focal ⁷ Entrevistas
Como ocorre a formação continuada para estes professores atuarem nos ciclos do 2º bloco (4º e 5º anos) do 2º ciclo?	Desvelar e qualificar o espaço, o tempo e a tipologia da formação continuada realizadas pelos professores do 2º bloco do 2º ciclo.	Grupo Focal Entrevistas
TERRITÓRIO DA PESQUISA – quatro escolas públicas do DF, da CRE Planaltina, que têm turmas do 2º bloco do 2º ciclo.		
SUJEITOS DA PESQUISA – Professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo.		

Fonte: da autora (2019).

⁷ O grupo focal e as entrevistas indicados no intuito de atender aos objetivos específicos 2 e 3 operacionalmente serão os mesmos. A divisão apresentada é apenas para deixar claro ao leitor como será o percurso metodológico da pesquisa de campo.

Diante do exposto, organizamos este trabalho em seis capítulos centrais a contar com a **Introdução**. No **segundo capítulo**, destacamos o Estado do Conhecimento que delimita as pesquisas realizadas sobre a organização escolar em ciclos. Na dinâmica de seleção procuramos identificar estudos que abordassem, além da formação continuada, pesquisas sobre currículo, políticas de implantação nas redes de ensino, práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico. Dos quarenta e um trabalhos selecionados analisamos seis de forma particular, ressaltando o foco e os resultados das pesquisas e as perspectivas metodológicas.

No **terceiro capítulo**, discorremos sobre a trajetória da implantação dos ciclos no Brasil e no DF destacando os principais pontos das propostas implementadas. Ainda discutimos sobre os princípios de organização da escola em ciclos e as duas modalidades que encontramos no Brasil, os Ciclos de Formação e os Ciclos de Aprendizagem. Tratamos, também, sobre o processo gradativo de adesão das escolas à ampliação dos ciclos no 2º bloco dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O **quarto capítulo** diz respeito à formação continuada dos docentes. Nele apresentamos as perspectivas da formação continuada destacando o viés dos ciclos e o contexto do DF. Em seguida apresentamos uma breve análise do Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018) e do caderno dos Pressupostos Teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014b) que prescrevem a política curricular da SEEDF identificando e analisando as suas concepções teórico-metodológicas.

No **quinto capítulo**, traçamos o percurso metodológico da pesquisa em tela, esclarecendo nossas opções pelo Materialismo Histórico Dialético como método investigativo e a Análise de Discurso Crítica como técnica de análise dos dados da pesquisa de campo. Caracterizamos ainda os sujeitos participantes e suas respectivas escolas.

Por fim, trazemos os resultados deste estudo no **capítulo 6**, discutindo, à luz do referencial teórico e da perspectiva metodológica, os discursos dos docentes apreendidos nas entrevistas semiestruturadas e nos grupos focais, realizados em quatro escolas públicas da CRE de Planaltina -DF.

Este trabalho vincula-se a Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB).

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste segundo capítulo, trazemos um panorama das produções acadêmicas realizadas a respeito da formação continuada do docente no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da organização escolar em Ciclos de Aprendizagem.

Conhecida como Estado do Conhecimento (MOROSINI; FERNANDES, 2014), este levantamento a cerca de um tema se faz importante, pois, na construção de um diálogo com os autores de outras produções, destacamos a relevância dos estudos que intencionamos conduzir, identificando o que já foi abordado e o que ainda carece de desdobramentos. É na lacuna temática e metodológica dos trabalhos já produzidos e publicados que procuramos dar a nossa contribuição para a Academia e para a sociedade.

Realizamos a pesquisa nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), nos periódicos QUALIS A1, A2, B1, B2, classificadas pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES); nas 29ª e 37ª Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), respectivamente nos anos de 2006 e 2007.

Considerando o ano de início da implantação dos Ciclos para as Aprendizagens na rede pública do DF, principiando com as turmas do BIA e o período de ampliação para as turmas do 4º e 5º anos, o recorte temporal do Estado do Conhecimento que realizamos compreende o intervalo de 2005 a 2018. Obtivemos, com esta pesquisa, o quantitativo de duas teses, doze dissertações e vinte e sete artigos, totalizando quarenta e uma produções, conforme sistematizado na **Tabela 2**:

Tabela 2 – Estado do Conhecimento - Ciclos e formação continuada
Recorte Temporal 2005 - 2018

Teses	Dissertações	Artigos ⁸				
		Anped	A1	A2	B1	B2
2	12	27				
		3	6	6	10	2

Fonte: da autora (2019).

⁸ Em nossa proposta, os artigos estão incluídos nas análises gerais dos quarenta e um trabalhos selecionados. Para o detalhamento, elegemos as duas teses e doze dissertações.

Para chegar a este resultado, utilizamos as palavras-chave que constam na **Figura 2** filtrando as produções pertinentes ao nosso objeto de estudo.

Figura 2 – Dinâmica da Pesquisa nas Bases de Dados.



Fonte: da autora (2019).

Durante o movimento da pesquisa nas bases de dados informadas foi necessário especificar a etapa da Educação Básica: Ensino Fundamental - Anos Iniciais, uma vez que a organização escolar em Ciclos de Aprendizagem também pode ser encontrada nos Anos Finais.

Na busca pela especificidade de trabalhos que tematizavam a respeito do segundo bloco dos Anos Iniciais, também utilizamos a nomenclatura primeiro bloco que é a mais empregada nas outras redes de ensino no Brasil. Apenas a SEEDF adota a primeira linguagem para se referir às turmas de 4º e 5º anos do EF.

Nos deparamos com a falta de produção acadêmica nesta área e constatamos que a concentração dos estudos está na alfabetização, sobre a qual encontramos uma vasta publicação. Assim, nosso filtro de análise das obras selecionadas compreende os Anos Iniciais e seus dois blocos, relacionando a formação continuada e os Ciclos de Aprendizagem. No **Quadro 2**, apresentamos as temáticas abordadas nas obras que resultaram do filtro final indicado na Tabela 2 e seus respectivos grupos de referência:

Quadro 2 – Categorias analíticas

Temáticas centrais	Grupos de referência
<ul style="list-style-type: none"> • Currículo prescrito • Implantação e implementação • Efetividade • Política educacional • Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb • BNCC – contramão de espaços educativos inovadores 	Política Oficial
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formativa e somativa • Práticas antigas • Organização do Trabalho Pedagógico - OTP • Práxis • Prática prevalece sobre a teoria • Progressão continuada • Reprovação 	Prática Pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> • Alienação • Hegemonia • Expectativas sociais da família • Representações sociais de Ciclos de Aprendizagem entre gestores • Representações sociais de Ciclos de Aprendizagem entre estudantes de Pedagogia 	Aspectos Sócio-políticos

Fonte: da autora (2019).

Ao analisarmos as temáticas centrais e definirmos seus grupos de referência, conseguimos enxergar nas produções as perspectivas sobre a formação continuada do docente e os ciclos cujos autores se apoiaram para desenvolver suas pesquisas.

A categoria **Política Oficial** destaca a forma como os Ciclos de Aprendizagem foram efetivamente implantados nas redes públicas de ensino no Brasil. A ausência democrática nas ações do Estado é apontada como a principal causa do fracasso dessa organização nas escolas. Essa ausência se caracteriza pela falta de diálogo e esclarecimentos junto à comunidade escolar, a não ressignificação das metodologias que continuam pautadas em aspectos da seriação e a prescrição de políticas curriculares que idealizam um cenário educacional que pouco tem a ver com o contexto real vivido no chão das escolas.

Outra questão levantada nos estudos se refere à tentativa de maquiagem os índices negativos sobre a reprovação escolar. Essa prática, além de não resolver os problemas no processo de ensino e aprendizagem, fortalece a associação equivocada da progressão das aprendizagens com a aprovação automática. Esse engano é ponto pacífico na rejeição da organização escolar em ciclos pelos gestores, professores e pais de alunos.

A categoria **Prática Pedagógica** evidencia o discurso recorrente nas pesquisas sobre os ciclos: é primordial a mudança na organização do trabalho pedagógico (OTP). A rotina nas escolas precisa dar um novo sentido para o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração os percursos diferenciados dos estudantes e construindo coletivamente uma metodologia relacionada à avaliação formativa.

Os autores dos estudos que trouxemos no Estado do Conhecimento, apontam que essa ressignificação passa, também, pela formação continuada dos profissionais da educação, sobretudo dos docentes, pois, é por meio do conhecimento teórico, do planejamento e debate coletivos, que novas práticas vão se constituindo em práxis e não apenas em reprodução e transmissão de conteúdo.

A categoria **Aspectos Sócio-políticos** se remete ao lugar dos sujeitos na sociedade que, por sua vez, encontra-se pautada sob a ótica do mercado de trabalho. De acordo com os estudos que trouxemos para apreciação no Estado do Conhecimento, as políticas que construíram a educação no Brasil frequentemente intentaram perpetuar, nas escolas públicas, a formação de cidadãos acríticos para compor a força de trabalho na sociedade.

Por isso, ainda de acordo com as obras pesquisadas, é inevitável o confronto das expectativas de formação da comunidade sobre a escola e a perspectiva vislumbrada pelos ciclos. Alguns autores questionam a intencionalidade desta organização escolar e levantam dúvidas se, de fato, há uma melhoria na qualidade do ensino ou se é apenas mais uma “moda” que não apresentará mudanças no cenário educacional.

Dos quarenta e um trabalhos selecionados, trouxemos para uma análise pormenorizada as duas teses e quatro dissertações que indicam, como perspectiva teórico-metodológica, alguns pressupostos de teorias críticas que se aproximam da proposta da nossa pesquisa. No **Quadro 3**, apresentamos uma síntese do percurso metodológico dos trabalhos destacados:

Quadro 3 - Perspectivas Teórico-metodológicas Críticas⁹

Teses e Dissertações			
Autores	Método	Instrumentos	Análise dos dados
<p>Aguiar (2011) <u>Tese</u> PUC – São Paulo PPGE</p>	<p>Pesquisa qualitativa Estudo de Caso Denzin e Lincoln (2006); Chiazzotti (2006).</p>	<p>Questionário, entrevista semiestruturada e análise documental Brandão (2010)</p>	<p>Interpretação (crítica-emancipatória) Freire (1996)</p>
<p>Aniceto (2011) <u>Dissertação</u> UFPE - PPGE</p>	<p>Representações Sociais Estudo de caso Etnografia Ludke e André (1986); Minayo (1994, 2006); Moscovici (1978).</p>	<p>Técnica de associação livre de palavras; observação participante e entrevista semiestruturada Aniceto e Machado (2009, 2010a); Ludke e André (1986); Minayo (1994); Paredes (2005); Scrivener (2006); Spinck (1995); Triviños (2006).</p>	<p>Representações Sociais Pesquisa qualitativa (interpretação) Ludke e André (1986); Minayo (1994, 2006); Moscovici (1978).</p>
<p>Ferreira (2013) <u>Tese</u> UNESP – Araraquara Educação/Ciências Humanas</p>	<p>Método dialético negativo da Escola de Frankfurt (Teoria Crítica) Adorno (2009, 2010, 1987); Adorno e Horkheimer (1985); Marcuse (1973).</p>	<p>Análise documental e bibliográfica Obras de Perrenoud: (1999a, 1999b, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2002c, 2004, 2005).</p>	<p>Método dialético negativo da Escola de Frankfurt (Teoria Crítica) Adorno (2009, 2010, 1987); Adorno e Horkheimer (1985); Marcuse (1973).</p>
	<p>Pesquisa qualitativa - MHD</p>	<p>Questionário e entrevista semiestruturada</p>	<p>MHD</p>

⁹ Trazemos a perspectiva crítica a partir dos postulados de Saviani (2012).

Lagar (2012) <u>Dissertação</u> UnB - PPGE	Cury (2000); Frigotto (2008); González Rey (2002); Kosic (2002); Marx e Engels (2001); Silva (2008); Triviños (2010).	Lüdke e André (1986); Moroz (2006).	Cury (2000); Frigotto (2008); González Rey (2002); Kosic (2002); Marx e Engels (2001); Silva (2008); Triviños (2010).
Martins (2014) <u>Dissertação</u> UFMA - PPGE	MHD Minayo (1999); Netto (2011).	Entrevista semiestruturada e Análise documental Cellard (2010); Poupart (2010).	Análise de Conteúdo Bardin (2007); Franco (2003).
Villar (2009) <u>Dissertação</u> UFPE - PPGE	Qualitativa – MHD - Etnografia André (1995) Chiazzotti (2006); Demo (1995); Minayo (1994, 2000).	Observação, entrevista semiestruturada e análise documental Lüdke e André (1986).	Análise de Conteúdo Bardin (1977); Franco (2005).

Fonte: da autora (2019).

Em sua tese, Aguiar (2011) aprofundou a temática do currículo na organização escolar em Ciclos de Aprendizagem numa perspectiva freireana que enxerga a escola como um espaço de ações coletivas. Tais ações convergem para modelar, à realidade de cada instituição de ensino, o currículo oficialmente prescrito num movimento de relação entre teoria e prática. Segundo a autora, este movimento:

[...] articula teoria-prática por meio da ação-reflexão-ação sobre as práticas e experiência curriculares, objetivando uma análise crítica do currículo, para localizar pontos vulneráveis, que precisam de modificações e, a partir da fundamentação teórica crítica, rever práticas para superá-las. (AGUIAR, 2011, p. 326).

O estudo ainda aponta a consonância do olhar crítico freireano com a proposta de organização escolar em ciclos que assegura ao estudante, entre outros aspectos, um processo de aprendizagem com vistas à promoção da sua autonomia.

A pesquisa desenvolvida por Aniceto (2011), buscou apreender o sentido dos ciclos para os docentes por meio da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978). A autora pontuou a realidade ainda confusa e contraditória que encontrou na pesquisa empírica ao constatar que um número considerável dos docentes entendia os ciclos como um gerador de problemas futuros ao romper total ou parcialmente com a reprovação. Participaram da pesquisa 12 professores de uma escola da rede pública de Recife.

Outro ponto relevante do estudo destaca a falta de clareza na organização do trabalho pedagógico que, em muitas situações observadas, ainda mantinha a prática ancorada em princípios tradicionais de meritocracia desconsiderando os percursos singulares de aprendizagem dos estudantes.

Numa contraposição à realidade encontrada, os discursos de alguns dos docentes ressaltaram a relevância da organização escolar em ciclos para uma formação que oportuniza maior interação entre os estudantes e que, ao permitir um tempo maior para o processo educativo, promove uma melhoria qualitativa na aprendizagem.

A tese de Ferreira (2013) aborda os Ciclos de Aprendizagem a partir de uma extensa pesquisa bibliográfica das obras de Philippe Perrenoud sob a ótica do método dialético negativo da Escola de Frankfurt. Por meio dos postulados dos representantes dessa teoria, a autora destacou as fragilidades da proposta de Perrenoud ao que chamou de “mito pedagógico e propaganda enganosa” (FERREIRA, 2013, p. 208),

por acreditar que as proposições deste autor são pouco objetivas e superficiais e, não resolvem, de fato, os problemas reais do cotidiano escolar quais sejam salas de aula superlotadas, falta de profissionais e de investimentos do poder público.

O trabalho destaca como principal fragilidade a falta de uma pesquisa de campo que viesse confrontar suas argumentações com a realidade e, assim permitir que Perrenoud se apoiasse em dados verdadeiros e não apenas em simples deduções teóricas, como aponta a autora:

Todos esses aspectos analisados configuram uma totalidade que indica que a “promessa de felicidade” da obra pedagógica de Perrenoud, no que concerne ao fenômeno do fracasso escolar e as desigualdades sociais entre os alunos, é um produto cultural que não se sustenta nas suas próprias premissas teóricas, mas que em contraposição é na incoerência e na sua fragilidade epistemológica que encontramos a sua força como *ticket*, como fetiche que trava o processo reflexivo. (FERREIRA, 2013, p. 2010).

A pesquisadora também expõe a ausência de uma reflexão crítica por parte de alguns estudiosos da educação sobre as obras de Perrenoud, admoestando a Academia ao cuidado com as produções que não se aprofundam com o devido rigor científico e teórico.

LAGAR (2012) apresenta, como objeto da sua pesquisa, a política de formação continuada desenvolvida pela SEEDF. Trouxemos esta dissertação para análise devido a sua abordagem sobre um dos elementos que buscamos desenvolver no nosso estudo que é a percepção dos docentes a respeito da formação ofertada no âmbito do DF. Traremos com mais detalhes esse contexto no capítulo 4, mas cabe informar que os professores da rede pública do DF contam com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) para a promoção de ações formativas. Os sujeitos participantes da investigação atuavam nas três etapas da Educação Básica e a partir de seus relatos a pesquisadora inferiu que:

Esta pesquisa pode ser sintetizada da seguinte maneira: as ações de formação continuada implementadas pela rede pública de ensino do DF está centrada no trabalho desenvolvido por uma escola de aperfeiçoamento que, segundo entendimento majoritário dos professores, atende parcialmente as suas necessidades formativas, já que, dentre outros aspectos, a referida escola deveria desenvolver suas atividades de forma descentralizada, com base na realidade concreta das escolas públicas, locus de prática docente. (LAGAR, 2012, p. 145).

Para a autora, não existe uma política de formação continuada para os professores, mas ações unilaterais que não foram originadas das demandas reais das

escolas, uma vez que, segundo as análises da pesquisa, os professores não participam do planejamento dessas ações. Adiante, nos aproximaremos desta temática na realização da nossa pesquisa de campo, na Coordenação Regional de Planaltina-DF.

Em sua pesquisa, Martins (2014) trata especificamente da formação continuada dos docentes na perspectiva dos Ciclos de Aprendizagem que é também, objeto do nosso estudo. A autora elencou três aspectos centrais no desenvolvimento da política de formação continuada na realidade de uma escola da rede municipal de São Luís, no Maranhão que, em nosso entendimento, pode facilmente ser reportada a outras realidades de formação docente.

De forma sucinta, o trabalho assinala as seguintes “pistas”: a) o pouco aporte teórico em autores de perspectivas críticas que levem os docentes à uma reflexão da prática pedagógica e da sua própria condição profissional; b) o caráter instrumentalizador dos cursos ofertados não só no contexto local, mas, também, no âmbito nacional, dando ênfase à preocupação com o imediatismo em detrimento da análise coletiva e processual das dificuldades do cotidiano escolar; c) a formação na própria escola subordinada à autonomia individual de professores e coordenadores que não contam com uma proposta formalizada para a rede de ensino.

Com estas análises, Martins (2014, p. 104) conclui que a formação continuada no *locus* pesquisado “[...] não tem respondido de maneira satisfatória no sentido de oferecer aos professores subsídios necessários para o melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica no ensino organizado em ciclos”.

Nos estudos apresentados por Villar (2009), o enfoque está voltado para a ressignificação das práticas avaliativas nas escolas que estão sob a organização escolar em Ciclos de Aprendizagem. A avaliação proposta pelos ciclos é orientada pela ótica formativa, com vistas à superação da lógica excludente e classificatória da seriação. Na pesquisa empírica, a autora buscou perceber como, de fato, essa concepção avaliativa é empregada no cotidiano escolar.

As fragilidades apontadas na dissertação em questão vão ao encontro das análises de tantos outros trabalhos pesquisados que expõem as contradições das redes de ensino públicas do país: as mudanças nas práticas escolares não estão em harmonia com as mudanças legais, promovidas por decretos, portarias etc.

Inúmeros fatores cooperam para a configuração desta realidade. Villar (2009) destaca a falta de investimentos e engajamento do Estado em fomentar ações

concretas para uma eficiente implementação dos ciclos nas escolas e o “apego” dos docentes a práticas pedagógicas consideradas tradicionais que, ao invés de serem substituídas, são apenas superficialmente adaptadas. A formação continuada é considerada no estudo como uma das ações que podem favorecer a compreensão por parte dos profissionais da educação, sobretudo os professores, a respeito da epistemologia dos Ciclos de Aprendizagem (VILLAR, 2009).

As teses e dissertações brevemente analisadas têm em comum a natureza da pesquisa qualitativa com o enfoque em teorias críticas que, pelos postulados de Saviani (2012), ressaltam a importância de investigar a realidade escolar a partir do ponto de vista de quem se encontra regulado pela ideologia da sociedade capitalista.

No Quadro 3, identificamos em quais teorias e autores as pesquisas foram desenvolvidas e como foi delineado o percurso metodológico. Observamos que questionário, entrevista semiestruturada, observação e análise documental foram os instrumentos mais empregados para a geração de dados.

Na fase de análise dos dados, de forma diferenciada dos outros autores que mantiveram a perspectiva teórica inicial, Martins (2014) e Villar (2009) elegeram a Análise de Conteúdo sob o referencial de Bardin (1977) e Franco (2005). Esta possibilidade de adoção de mais de um método analítico é um aspecto particular da pesquisa qualitativa que, segundo Flick (2009), oportuniza ao investigador analisar seu objeto por mais de um ângulo ajudando na compreensão da dinâmica complexa que o constitui.

Além dos trabalhos analisados individualmente neste capítulo, encontramos outros trinta e cinco que apresentaram afinidades com a temática que abordamos em nossa pesquisa. Estes foram apreciados numa perspectiva mais geral, conforme apresentamos no Quadro 2.

Cabe ressaltar, como já mencionamos anteriormente, que não localizamos, nas bases de dados pesquisadas, trabalhos que se referissem estritamente a formação continuada dos docentes que atuam em turmas de 4^o e 5^o anos do Ensino Fundamental I na perspectiva dos Ciclos de Aprendizagem. As produções que selecionamos tratam de forma relacional com esta organização escolar, os aspectos da OTP, da formação docente e das políticas de implantação nas redes de ensino.

Optamos por trazer questões que compreendessem não só a formação continuada, mas, também outros aspectos que consideramos relevantes no estudo de políticas educacionais e que abordamos ao longo da nossa pesquisa.

A relevância do nosso estudo reside justamente na falta de investigações sobre o contexto dos Ciclos de Aprendizagem no 2º bloco dos Anos Iniciais, considerando, também, a triangulação do Materialismo Histórico Dialético (MHD) com a Análise do Discurso Crítica (ADC) na metodologia empregada. A pesquisa que realizamos para o Estado do Conhecimento colaborou para o planejamento das nossas ações investigativas, e nosso intuito foi de apresentar os pareceres dos referidos autores sobre os resultados apreendidos.

3 A ESCOLA EM CICLOS NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL

Neste capítulo, discorreremos sobre a organização escolar em ciclos, resgatando brevemente a trajetória histórica no âmbito nacional e no Distrito Federal, particularizando a sua natureza, principalmente no que se refere aos Ciclos de Aprendizagem, referencial adotado pela SEEDF. Tratamos, também, sobre o processo gradativo de adesão das escolas à ampliação dos ciclos no 2º bloco dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, buscamos atender ao objetivo específico - Caracterizar a política de ciclos implementada pela SEEDF e sua inserção no currículo oficial das escolas, indicado no Quadro de Coerência (Quadro 1).

3.1 Iniciando a história

O acesso universalizado à escola ainda não tem garantindo o sucesso integral no processo de aprendizagem e tampouco a permanência de muitas crianças e jovens que, por diversos fatores, abandonam definitivamente os estudos. Um dos grandes fatores a serem combatidos na realidade educacional é a reprovação que desestimula os estudantes obrigando-os a rever tudo que conheceram no período anterior, inclusive aquelas aprendizagens que obteve-se sucesso, sem levar em consideração o quanto e o que aprenderam no ano anterior.

Entendemos que o ato educativo precisa estar imbuído de um compromisso social e acreditamos que a organização escolar voltada para uma lógica excludente, centrada na meritocracia e que propõe uma avaliação seletiva como a seriação não é uma boa escolha. Segundo Villas Boas (2012, apud DISTRITO FEDERAL, 2014c), na seriação a aprendizagem é compartimentalizada prevendo a avaliação como produto traduzido apenas em notas.

Nesse sentido, repensar a organização escolar em ciclos parece-nos a alternativa mais propícia quando se tem como meta a melhora na qualidade da educação como destacam Barretto e Mitrulis (2001, p. 102):

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles

representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período.

No entanto, não basta apenas substituir a seriação pelos ciclos se não repensarmos sobre o papel social da escola. A ideia não é propriamente uma novidade e remonta à época da transição do modo de produção feudal para o capitalista quando a burguesia já pensava a educação formal em ciclos (SILVA, 2006).

A escola, mesmo organizada em estágios diferentes da seriação, não foi idealizada para garantir a mesma educação para todos. À burguesia interessava manter a hegemonia socioeconômica e, por meio da instrução, manteve o controle sobre as classes populares conduzindo-as à uma formação instrumentalista e seletiva, ou seja, para os pobres uma escola, para os ricos um modelo de escola diferente (Ibid.).

No cenário brasileiro contemporâneo este modelo educacional já foi amplamente debatido por educadores e filósofos como Demerval Saviani e Jorge Nagle que teceram críticas contundentes ao movimento escolanovista que, empunhando a bandeira da “Escola para todos”, legitimou as diferenças entre as classes sociais ao propor o aprimoramento do ensino para as camadas mais abastadas em detrimento de um ensino inferior aos estudantes de baixa renda, como denuncia SAVIANI (2012, p. 26):

Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária.

Na trajetória histórica da organização escolar em ciclos, destacamos como importante marco o relatório de Condorcet, de 1792. Nele, encontramos os princípios da gratuidade, laicidade e da obrigatoriedade defendidos até hoje para a escola pública (MAINARDES, 2009a). Assim como as propostas educacionais mais recentes, o relatório Condorcet (1989, p. 9-10) trazia, em seu cerne, as convicções socioeconômicas da burguesia pautadas nas diferenças de classes e no acesso à escola eram para todos:

Ces diverses instructions seront distribuées en quatre cours, dont chacun doit occuper une année les enfants d'une capacité commune. Ce terme de quatre ans, qui permet une division commode pour une école où l'on ne peut placer qu'un seul maître, répond aussi assez exactement à l'espace de temps qui, pour les enfants des familles les plus pauvres, s'écoule entre l'époque où ils commencent à être capables d'apprendre et celle où ils peuvent être employés à un travail utile, assujettis à un apprentissage régulier.¹⁰

Destarte, mesmo concordando que a seriação reflete com mais clareza os interesses da sociedade capitalista no interior das escolas, não podemos acreditar que os ciclos por si só bastarão para redemocratizar a educação; para isto, dependerá de como as propostas estão sendo implementadas nas escolas e de como se entende a organização do trabalho pedagógico para que a mudança não seja apenas uma mudança de nomenclatura.

Apresentaremos, a seguir, um breve histórico dos ciclos no Brasil, ressaltando as principais propostas implantadas, suas semelhanças e diferenças.

3.2 Os ciclos no Brasil

Somos bombardeados incessantemente com notícias sobre a qualidade da educação no Brasil. Paradoxalmente, a cada ano, na tentativa de mudar o cenário nacional, o governo brasileiro divulga a criação de novos programas, mas, logo engavetados, tendo em vista não se interferir na manutenção do *status quo*. Deste modo, o Estado permanece a exprimir índices de fracasso escolar, sobretudo indicadores de reprovação. Sobre isto, Anísio Teixeira considerava “estúpido” um sistema que obrigava os alunos a reverem tudo o que aprendera na escola (PARO, 2016). A seriação também subjuga o professor, que se vê pedagogicamente preso a um espaço curto de tempo para um programa curricular extenso e a uma organização pedagógica que privilegia avaliações que ressaltam apenas aqueles privilegiados que alcançaram os índices mais altos de avaliação externa.

Entretanto, a necessidade de superar esse modo tradicional de organizar a escola vem se mostrando essencial e o movimento dos ciclos vem ganhando força no Brasil (Ibid.). O autor chama atenção para a distinção das propostas que de fato

¹⁰ Estas várias instruções serão distribuídas em quatro cursos, cada um dos quais deve ocupar durante um ano dos filhos suas capacidades comuns. Este tempo de quatro anos, que permite uma divisão cômoda para uma escola onde podemos colocar apenas um professor para responder o suficiente no espaço de tempo que, para as crianças das famílias mais pobres, decorre entre o momento em que eles começam a aprender e onde eles podem ser empregado em trabalho útil, sujeito a aprendizagem regular. (Tradução Livre).

objetivam uma reforma estrutural da organização escolar daquelas que, em nome de melhores índices nas avaliações externas, apenas suspendem a reprovação ou retardam o seu momento, produzindo “verdadeiras aberrações” ou “contrafações” dos ciclos e deturpam a concepção de progressão continuada (PARO, 2016). Esta será uma questão que permeará este trabalho no decorrer dos capítulos.

As autoras Barretto e Mitrulis (2001) indicam que as discussões sobre as proposições do Estado visando suprimir ou limitar a reprovação já estavam presentes nas primeiras décadas do século XX, e ganharam força na década de 60 com o propósito de atender às demandas sociais, políticas e econômicas de cada época (SILVA, 2006), como apresentamos no **Quadro 4**:

Quadro 4 - Experiências de não-retenção

Período	Programa	Localização	Característica
1958 - ?	Reforma da Educação Primária	RS	Classes regulares definidas pela idade cronológica do aluno ou grau de maturidade (teste ABC).
1959 – 62	Promoção por rendimento efetivo	Grupo Escolar Experimental SP	A promoção se dava pela idade cronológica e rendimento apresentado. Os alunos podiam ser adiantados de acordo com seu progresso.
1963 – Final dos anos 60	Organização do ensino primário em fases e etapas	DF	Ensino dividido em 03 fases (1ª e 2ª série - 3ª, 4ª e 5ª séries – 6ª série). A primeira fase era dividida em 04 estas (processo de alfabetização).
1968 -?	Organização em níveis	PE	Eliminou a reprovação nas séries iniciais, organizados em 06 níveis (ampliação do tempo e reestruturação do currículo).
1969 – 71	Organização em níveis	SP - Rede estadual	Eliminou a reprovação na 1ª e 3ª série.
1970 – 84	Sistemas de Avanços Progressivos	SC – Rede estadual	Experiência mais longa, implantado inicialmente nos anos iniciais e depois ampliado para todo o 1º grau, reprovação prevista no final da 4ª e da 8ª série. Alunos reprovados eram enturmados em classes de recuperação por um ano.
1979 - 84	Bloco Único	RJ	Retenção eliminada na 1ª série para assegurar a continuidade dos alunos no processo de alfabetização.

Fonte: Adaptado de Mainardes (2009a).

Vale salientar que todas estas experiências de não-retenção encontrava-se sob a égide das Leis 4.024/61 e 5.692/71. Na década de 80, com o despontar da redemocratização no país, os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pernambuco, Pará, Amazonas e

Acre implantaram o CBA – Ciclo Básico de Alfabetização. Este Ciclo visava oportunizar a participação dos docentes na elaboração de políticas educacionais de valorização docente com investimentos na formação destes profissionais e destinadas a minimizar as consequências da reprovação (SILVA, 2006).

A principal característica do CBA era a não retenção nas duas primeiras séries, ampliando o tempo para o desenvolvimento pleno da leitura, escrita e de habilidades matemáticas. Contudo, era um rompimento discreto com a seriação (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

A partir dos anos 90, emergiram categorias distintas de organização escolar em ciclos que, influenciados por muitas teorias pedagógicas e por intenções políticas, traziam em si muitos significados conforme destaca Silva (2006, p. 46):

[...] ora carregados explicitamente de seu conteúdo político, para a emancipação, no sentido de resistir à negação dos direitos humanos, ora para a subordinação, na direção dos interesses da ampliação do capital. Esses conteúdos ficam camuflados, muitas vezes, sob uma aparente neutralidade.

O **Quadro 5** apresenta esse cenário e destaca as diferenças essenciais entre as principais modalidades:

Quadro 5 – Os ciclos no Brasil

Período	Programa	Localização	Característica
1992	Organização Escolar em Ciclos	Rede Municipal - SP	Administrada pelo Partido dos Trabalhadores, 03 ciclos (inicial – 1ª, 2ª e 3ª séries; intermediário – 4ª, 5ª e 5ª séries e final – 7ª e 8ª séries), retenção ao final de cada ciclo e se reprovado o aluno refazia apenas o último ano de cada ciclo, as notas foram substituídas por conceitos.
1995	Ciclos de Formação	Rede Municipal Porto Alegre <u>Escola Cidadã</u> e Belo Horizonte <u>Escola Plural</u>	Organizam-se pela enturmação dos alunos a partir das fases de desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência), com a intenção de romper com o conhecimento organizado de forma linear. Geralmente, não há reprovação ao longo do ensino fundamental.
A partir de 1998	Regime de Progressão Continuada	Vários estados e Rede Estadual - SP	Referência na Lei 9.394/96 (LDB), que acrescentou o item de progressão continuada no 2º do artigo 32. Os 8 ou 9 anos do EF podem ser divididos em dois ou mais ciclos e a reprovação é permitida ao final de cada ciclo. A duração dos ciclos pode variar.

A partir de 2005	BIA – Bloco Inicial de Alfabetização Ciclos para as Aprendizagens	Rede pública do DF	Organizado no EF 9 anos em dois Ciclos com 2 blocos cada, com retenção ao final de cada bloco. 2º Ciclo: 1º bloco: BIA (1º, 2º e 3º anos) e 2º bloco: 4º e 5º anos. 3º Ciclo: 1º bloco: 6º e 7º anos e 2º bloco: 8º e 9º anos.
------------------	---	--------------------	--

Fonte: da autora (2019) a partir de Mainardes (2009a).

Analisando este cenário diversificado, encontramos, no Brasil, dois tipos de organização escolar em ciclos: de Formação e de Aprendizagens (FREITAS, 2003). Os Ciclos de Formação são de fato os que suplantam, definitivamente, a reprovação. Azevedo (2007) aponta os princípios norteadores dessa modalidade:

- **Avaliação:** contínua, diagnóstica e comprometida com a aprendizagem.
- **Organização pedagógica:** metodologias diferenciadas voltadas para a promoção da autonomia do estudante.
- **Práticas docentes:** voltadas para a ressignificação do papel do professor, trabalho colaborativo entre os pares, valorização da formação continuada e busca de uma reflexão do ato educativo.
- **Estrutura da rede de ensino:** considera como pilares a democratização da gestão, do acesso à escola e ao conhecimento.
- **Etapas:** três ciclos com duração de três anos cada, correspondentes à infância, pré-adolescência e à adolescência. Os fundamentos teóricos foram referenciados nos estudos de Piaget, Wallon e Vygotsky.
- **Apoio ao estudante:** aos educandos que apresentam dificuldades durante o processo é previsto o atendimento feito por equipes que irão buscar identificar as dificuldades e encaminhar os suportes pedagógicos necessários.

Neste modelo de ciclo, as práticas pedagógicas precisam ter como foco, além do nível de cognição do estudante, as suas fases biológicas de formação como esclarece Pereira (2008, p. 56):

O desenvolvimento relacionado em cada fase de formação do sujeito gera a necessidade de ações pedagógicas diferenciadas, em outras palavras, um aluno de 6 anos que ainda não saiba ler e escrever exige alternativas de ensino diversas de uma criança de 10, considerando suas diferentes percepções e potencialidades de desenvolvimento.

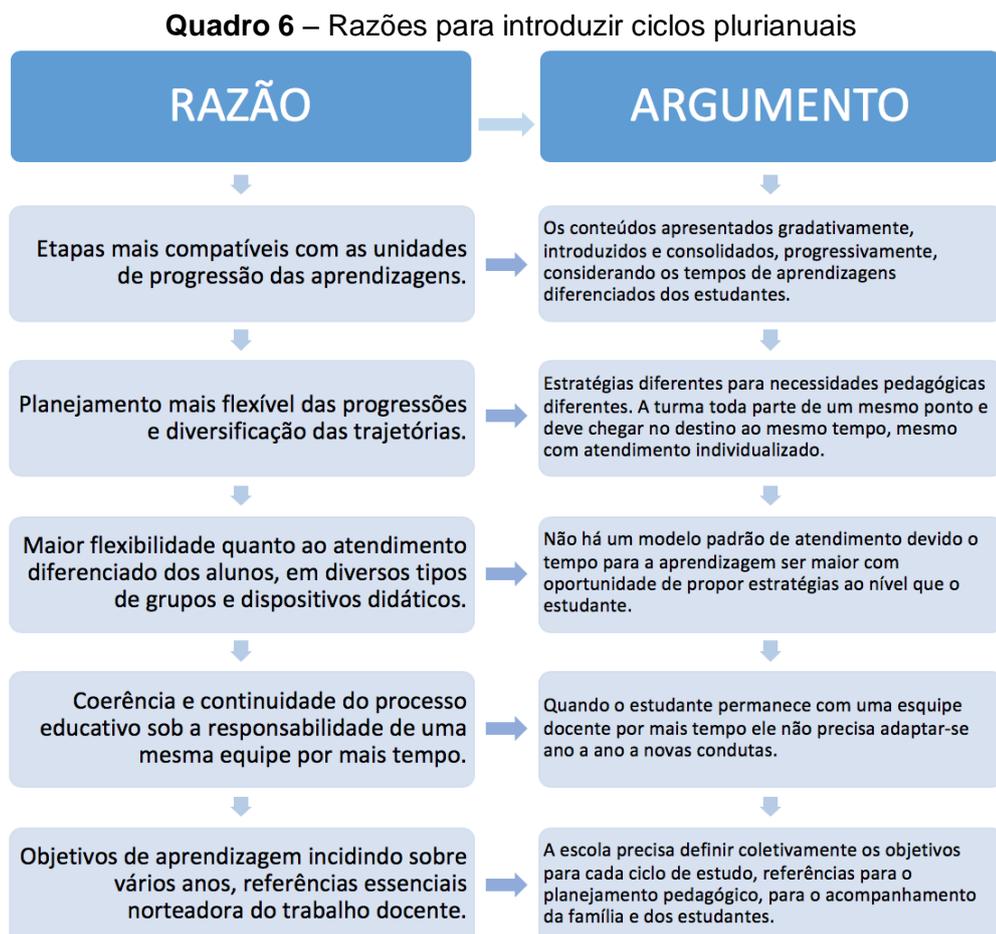
O processo de aprendizagem nos Ciclos de Formação se dá pela escolha das estratégias que melhor atendam às necessidades dos educandos levando em

consideração o estágio de desenvolvimento que se encontram e o que ainda precisa ser aprendido e consolidado no tocante aos conteúdos escolares (PEREIRA, 2008).

O trabalho com o currículo nas escolas que adotam os Ciclos de Formação é movido pelo contexto social da comunidade escolar no que tange à construção do conhecimento à luz das questões a serem resolvidas coletivamente. O espaço escolar é compreendido com um ambiente acolhedor onde o sucesso do estudante tem mais visibilidade do que o seu fracasso (AZEVEDO, 2001).

3.3 Ciclos de Aprendizagem

Diferentemente dos Ciclos de Formação, os Ciclos de Aprendizagem preveem a retenção do estudante após o final de cada bloco. No entanto, ambos buscam descontinuar a tradicional forma de conceber a educação que tem como apoio a reprovação anual e os princípios que a constituem (PEREIRA, 2008). No **Quadro 6**, apresentamos as justificativas de Perrenoud (2004) para a adoção desta organização escolar:



Fonte: da autora (2019) adaptado de Perrenoud (2004, p. 14-23).

Considerando os argumentos de Perrenoud (2004) e de outros autores que tem se dedicado à pesquisa sobre este assunto, Carvalho (2015, p. 52) apresenta algumas implicações da adoção dos ciclos nas escolas, quais sejam:

[...] forma de organização vinculada à intencionalidade educativa que questiona a estrutura curricular prescritiva, a distribuição clássica das experiências educativas no tempo e no espaço escolar, a relação meio-fins, a avaliação classificatória, a busca pela homogeneidade no agrupamento de estudantes, a relação verticalizada professor-aluno e a reprovação como mecanismo de exclusão.

Salientamos que a proposta de uma organização escolar em ciclos está longe ser algo definitivo ou um arquétipo pronto para ser implantado (PERRENOUD, 2004). Especificamente sobre os Ciclos de Aprendizagem, Perrenoud utiliza metaforicamente a imagem do metrô para esclarecer como o percurso da aprendizagem pode ser desenvolvido:

Quando viajantes tomam o metrô, raramente estão sós, mas cada um segue seu próprio caminho. Encontram outros viajantes, fazem em sua companhia **um pedaço do caminho** e depois se separam serenamente quando seus itinerários divergem. Portanto, se trata de transformar a escola em uma série de aulas particulares, muito menos de isolar cada aluno diante de uma tela. É a trajetória que é individualizada, não a relação pedagógica. (PERRENOUD, 2004, p. 17-18, grifo do autor).

A partir deste ponto, faz-se necessário um breve esclarecimento sobre alguns elementos que entendemos pertinentes nas pesquisas deste autor e que tem nos ajudado a entender e produzir este trabalho sobre Ciclos de Aprendizagem. Contudo, também temos discordâncias em outros aspectos elencados por Perrenoud (2004) para fundamentar sua concepção para esta modalidade de ciclos.

Em suas obras, Perrenoud defende a ideia de que a escola é o espaço-tempo apropriado para o desenvolvimento de competências relegando o conhecimento teórico, produzido pelo homem ao longo da sua trajetória histórico-cultural, a segundo plano. O autor explica o seu entendimento do que seria prioridade na educação:

Uma coisa é certa: deveria ser dada prioridade às necessidades daqueles que não farão estudos superiores, perguntando-se sobre o que cada um vai necessitar em sua vida, quaisquer que sejam sua condição social e sua profissão. Isso suporia uma vontade real de democratização do acesso aos saberes básicos. (PERRENOUD, 2004, p. 97).

Para o autor, democratizar o ensino é propor uma reorganização curricular de modo que os conteúdos mais importantes e menos complexos fossem ensinados na escola para que todos, “os melhores e os mais lentos”, possam aprender no mesmo período letivo. Seguindo ainda a mesma linha de raciocínio, justifica que a programação das aprendizagens complexas para uma idade precoce está em consonância com os interesses burgueses que, privilegiam os estudantes dessa classe que almejam uma “ambição prematura” em sua formação escolar.

Por este modo que entendemos haver um equívoco nesta compreensão de democratização da escola expressa por Perrenoud (2004). Concordando com Kuenzer (2002), o processo educativo formal se apoia no acesso aos saberes socialmente produzidos pelo homem, ou seja, a educação se dá pela apropriação do conhecimento científico que foi elaborado pelas práticas sociais. Para a autora:

O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. [...] atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho. (KUENZER, 2002, p.17).

Ao tecer críticas ao modelo tradicional da escola, Perrenoud (2004) compatibilizou seus princípios aos da burguesia que definiu o papel da escola como o *locus* de formação de trabalhadores para atender aos anseios imediatos da sociedade capitalista.

Outros autores como Manfredi (2010) concordam que a educação pela perspectiva da Pedagogia das Competências de Perrenoud (2000), está mais alinhada com o modo como se concebe o trabalhador sob a ótica da organização toyotista, que desvaloriza o saber historicamente e socialmente construído e supervaloriza as habilidades desenvolvidas para desempenhar uma especialidade nas empresas. Isto posto, é o desenvolvimento do cidadão mínimo.

Para os autores, organizar o processo de ensino e aprendizagem é reforçar o individualismo e a meritocracia uma que vez que, a noção de competência é intimamente ligada à aptidão, inserindo mais fortemente a exclusão no ambiente escolar.

Entendemos, assim como Mainardes (2009a, p. 60-61), que “As contribuições de Perrenoud para os Ciclos de Aprendizagem são inegáveis. No entanto, deve-se destacar que suas formulações são predominantemente técnico-pedagógicas e utilitaristas.”. Portanto, nosso alinhamento com Perrenoud (2004) está no fato de concordar que a reprovação não entrega a eficácia esperada que é a de oportunizar uma nova chance de aprendizagem. A reprovação é perversa à autoestima do estudante que entende essa “nova chance” como apenas e tão somente um fracasso que não melhora em nada a qualidade do processo educativo.

Outro ponto que coadunamos com este autor é a compreensão de que a organização escolar em ciclos permite ao professor exercer um protagonismo profissional diante da necessidade de reorganização do trabalho pedagógico que antes estava marcado pelas amarras da seriação, sobretudo no que tange seus curtos prazos. Com um processo estendido, é possível se refletir sobre a prática pedagógica, numa dialética construída no cotidiano da escola por meio de avaliação desta prática.

A ressignificação da avaliação é também um elemento essencial na adoção dos Ciclos de Aprendizagem. A proposta é de uma avaliação formativa que dá elementos concretos sobre o estágio de aprendizagem em que se encontra o estudante. Utilizar esta forma de avaliação conduz o docente a planejar procedimentos pedagógicos que auxiliem na superação das dificuldades. Sendo assim, torna-se “[...] formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.”. (PERRENOUD; MAGNE, 1999, p. 103).

As práticas avaliativas fazem parte da configuração histórica da escola como a conhecemos atualmente e, portanto, são sistematizadas de acordo com os mesmos propósitos. Freitas (2003), destaca que, tais práticas, são provenientes de uma triangulação entre três componentes: a avaliação instrucional, a comportamental e a de valores e atitudes, considerando ainda os planos formal e informal. O primeiro componente, está relacionado aos conteúdos, habilidades e objetivos de aprendizagem, geralmente verificados por instrumentos concretos, explícitos e intencionais como provas e trabalhos, ou seja, pelo plano da avaliação formal.

Os outros componentes são compreendidos pela avaliação informal que se caracteriza pelo seu caráter implícito, alusivo aos juízos de valor e as nuances invisíveis das interações entre professor e aluno. Essas interações vão influenciar também a avaliação formal, pois, é a partir das relações cotidianas com os estudantes

que o professor planeja suas ações metodológicas “Quando a avaliação formal entre em cena, a avaliação informal já atuou no plano da aprendizagem, de maneira que aquela tende apenas a confirmar os resultados desta. (FREITAS, 2003, p. 45).

Voltemos à compreensão de que a avaliação é uma elaboração da escola que está configurada para responder os anseios da sociedade capitalista, sobretudo nestes tempos em que os exames externos e de larga escala estão introduzidos de tal forma que são adotados como um currículo a parte:

A avaliação externa sobredetermina a própria avaliação interna que o professor costuma fazer, a qual passa a ficar em segundo plano. E o que toma seu lugar é a avaliação externa. O professor passa a ser cobrado em função dos resultados dos alunos nela e não em função do que ele acha que seu aluno precisa. Esse deslocamento acabou nos jogando no campo das políticas públicas de avaliação. (Ibid., p. 2016).

Assim, a pressão sofrida pelo docente por resultados nestas provas afeta diretamente seu planejamento e sua relação com os alunos. Eis que se estabelece aqui um jogo de poder que faz a mediação entre as expectativas sociopolíticas das escolas e destas sobre a sala de aula, transformando a avaliação em instrumento de opressão e de homogeneização. Por isso, concordamos que é necessário nos tempos atuais substituir o regime seriado por uma organização escolar que fomente a valorização e o respeito à diversidade, à autonomia de professores e estudantes e, conseqüentemente, ressignifique as práticas avaliativas.

Enfim, há ainda muito o que se pesquisar sobre os Ciclos de Aprendizagem, principalmente sobre os resultados alcançados nas redes de ensino que optaram por implementá-los nas suas escolas, como é o caso da SEEDF e cujo contexto trataremos nas seções a seguir. Estamos cientes das suas fragilidades, mas, ainda advogamos que suas potencialidades justificam a substituição da seriação, uma vez que, esta organização escolar, ao nosso ver, é contra-hegemônica ao pretender romper com dicotomização imposta na relação entre a realidade e o conhecimento, com a transmissão linear do saber e as diferenças sociais que se configuram em diferenças pedagógicas (CARVALHO, 2015).

3.4 Seriação e ciclos: um vai-e-vem de políticas de governo na Capital Federal

O Distrito Federal tem enfrentado o problema da reprovação escolar desde o início da implantação do ensino primário em 1960 (CARVALHO, 2015). Uma realidade

não muito diferente das outras capitais brasileiras que, ao longo da trajetória educacional do país, também buscam soluções para esse revés que ainda assombra o cotidiano das escolas e de nossos estudantes. As tentativas de enfrentamento ao fracasso escolar no DF estão presentes desde os primeiros anos do sistema educacional, como expressa o parecer nº 360/97 do CEDF:

O Distrito Federal apresenta os maiores índices de escolarização do Brasil, mas as perdas por evasão e reprovação são significativas com prejuízo para o aluno que não chega a concluir o Ensino Fundamental, deixando de usufruir de um direito que a Constituição lhe garante como cidadão, direito esse a que ele não pode nem renunciar por ser obrigatório. Esse problema tem sido preocupação dos administradores da educação no Distrito Federal. Vale lembrar que, ainda na década de sessenta, os alunos que cursavam a 1ª série eram promovidos, automaticamente, à 2ª série. Os alunos com resultados satisfatórios constituíam as classes denominadas “regulares”, enquanto os com resultado insatisfatório formavam as classes “preliminares”. Nessas últimas o currículo era adaptado às suas necessidades, corrigindo-se as deficiências detectadas na série anterior.” (DISTRITO FEDERAL, 1997 apud CARVALHO, 2015, p. 34).

Naquela época, o curso primário foi organizado em três fases e não previa retenção da primeira para a segunda. A justificativa para essa organização no ensino primário é comunicada no documento da Secretaria de Educação e Cultura em 1969 denominado Organização do Sistema, que argumentava a urgência em diminuir o estrangulamento da primeira para segunda série (Ibid.). O documento ainda trazia em seu texto o detalhamento da organização pedagógica da primeira fase, denotando uma preocupação com as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos:

Definimos assim a primeira fase (dois primeiros anos de escolaridade) como fase de alfabetização, compreendendo quatro etapas principais a serem vencidas pelo aluno em dois anos letivos: a 1ª etapa corresponde ao estudo do pré-livro; a 2ª ao livro de leitura intermediária; a 3ª ao primeiro livro e a 4ª ao do segundo livro. Embora admitamos que a média dos alunos possa vencer cada etapa em 6 (seis) meses, muitos alunos conseguem vencê-la em muito menos tempo e outros precisarão de mais tempo, o que poderá estender a primeira fase a 2 anos e meio até 3 anos. A perspectiva de mais de 3 anos na primeira fase determinará exames clínicos e psicológicos dos alunos e, se for o caso, tratamento especial através da Clínica Psicopedagógica (DISTRITO FEDERAL, 1969, p. 5 apud CARVALHO, 2015, p. 35).

Esta primeira experiência de organização escolar foi encerrada em 1969 deixando como legado uma alternativa de enfrentamento à reprovação, abandono e distorção idade-série diferente da tradicional seriação.

Nos anos seguintes, os programas educacionais foram emergindo e sucumbindo de acordo com as ideologias político-partidárias das lideranças que se alternavam no governo do Distrito Federal. Assim, percebemos as evidências da marca de política de governo e não de política de Estado (ALMEIDA, 2016), como já indicamos anteriormente.

Entre os diversos programas que surgiram, destacamos o **Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)**, a **Escola Candanga** e o **Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)**, que foram desenvolvidos na perspectiva da organização escolar em ciclos na rede pública do DF. No **Quadro 7**, apresentamos, a partir da dissertação de mestrado de Maria Susley Pereira, defendida em 2008, o detalhamento do CBA, ressaltando a falta de registros oficiais deste projeto:

Quadro 7 – Ciclo Básico de Alfabetização - CBA
CBA: 3 níveis¹¹
Vigência – década de 80

Níveis	Metas
1º nível - Iniciando	Início da alfabetização
2º nível – Continuando	Alfabetização em processo
3º nível - Concluindo	Consolidação da alfabetização

Fonte: da autora (2019) a partir de Pereira (2008).

O CBA foi implantado no DF em um momento onde alguns Estados brasileiros, mais precisamente das regiões Sul e Sudeste, estavam vivenciando a redemocratização dos governos locais que assumiram o compromisso de realizar a gestão democrática. Nestes Estados, a reforma da educação era um dos principais pontos defendidos e a retenção escolar foi entendida como um problema urgente a ser resolvido (Ibid.).

O intento do CBA era ampliar o tempo de alfabetização garantindo o desenvolvimento da leitura e da escrita sem interrupções no decorrer do processo. Para isso, era necessária uma mudança na prática pedagógica sob a ótica da progressão das aprendizagens e da avaliação formativa.

As principais dificuldades no trabalho com o CBA, segundo os professores, foi a falta de esclarecimentos junto à comunidade escolar. Os docentes não se sentiam seguros e reivindicam uma formação que de fato os ajudasse a compreender os princípios dessa organização em ciclos (PEREIRA, 2008). Os resultados previstos não

¹¹ Cada nível podia durar 2, 3 ou mais anos. Sem reprovação entre os níveis.

foram alcançados e as concepções de avaliação e alfabetização continuavam pautadas na lógica seriada com estudantes permanecendo mais de dois anos dentro do ciclo. A permanência ou a promoção do aluno no CBA está bem descrita na dissertação de mestrado de Carvalho (2015, p. 38-39):

À escola competia garantir o registro cumulativo do desempenho do aluno (ficha de registro). Aos alunos que, no final de dois anos, não tivessem atingidos os mecanismos básicos de leitura e escrita, com as demais habilidades descritas no programa, permanecia por mais tempo nesse ciclo; seu atendimento seria a partir do estágio no qual se encontravam, isto é, não havia necessidade de repetir tudo de novo. Era garantido, aos alunos que se adiantavam, cursar em menos de 2 (dois) anos e, dependendo das condições, o aluno seria remanejado de uma para outra classe, feita a avaliação pela escola e constatada a situação. Portanto, não havia reprovação dentro do Ciclo, podendo isso ocorrer no seu final, ou seja, ao fim do segundo ano.

Com o fim do CBA, a organização escolar na rede pública do DF voltou à seriação até a adoção da Escola Candanga, conforme o **Quadro 8**:

Quadro 8 – Escola Candanga

Escola Candanga: 3 fases de formação Vigência – 1995 até 1999	
Níveis	Público-alvo
1ª fase – infância	Estudantes de 6, 7 e 8 anos de idade
2ª fase – infância para a adolescência	Estudantes de 9, 10, 11 e 12 anos de idade
3ª fase – parte da adolescência	Estudantes de 12, 13, 14 e 15 anos de idade

Fonte: da autora (2019) a partir de Pereira (2008).

O projeto da Escola Candanga era organizado considerando as fases de desenvolvimento humano, conforme explicita o parecer nº 360/97 do CEDF:

As fases da formação consistiam na organização dos tempos e espaços escolares fundamentados no desenvolvimento humano. Esta organização do ponto de vista estrutural concentra-se na enturmação dos alunos por idade de desenvolvimento [...]1ª fase: faixa etária 6, 7 e 8 anos – infância, 2ª fase: faixa etária 9, 10, 11 e 12 anos – infância para a adolescência e 3ª fase: faixa etária 12, 13, 14 e 15 anos – parte da adolescência” (DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 664 apud CARVALHO, 2015, p. 39).

Essa organização é prevista nos chamados Ciclos de Formação (FREITAS, 2003; MAINARDES, 2009a). Não obstante, era preciso avançar na compreensão dos princípios da organização em ciclos e ressignificar a prática pedagógica como é ressaltado no mesmo parecer do CEDF:

De acordo com a Proposta Pedagógica a constituição das turmas por grupos com base na idade, aliada a progressão continuada, não se limita em romper com a seriação e sim adotar os avanços progressivos do aluno, com vistas ao redimensionamento do fazer pedagógico, tornando-os mais eficiente. (DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 669 apud CARVALHO, 2015, p. 39).

Com a vitória do opositor do candidato da situação nas eleições para governador, o Projeto Escola Candanga foi encerrado em 1999 e, mais uma vez a descontinuidade dos programas educacionais sobreveio em detrimento ao compromisso com uma educação de qualidade.

Em 2005 no Distrito Federal, é ampliado o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos e a SEEDF inicia uma nova proposta no cenário educacional, nominada Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), sistematizada no **Quadro 9**:

Quadro 9 – BIA

Bloco Inicial de Alfabetização (BIA): Ensino Fundamental de 9 anos¹² Vigência – a partir de 2005	
Níveis	Público-alvo
1º ano	Estudantes em média com 6 anos de idade
2º ano	Estudantes em média com 7 anos de idade
3º ano	Estudantes em média com 8 anos de idade
Estruturado em 3 anos - retenção prevista apenas no 3º ano.	

Fonte: da autora (2019) a partir de Pereira (2008).

Prevista na LDBN nº 9394/96 e no PNE, Lei nº 10.172/02, a ampliação do Ensino Fundamental deveria ser concluída pelos estados, municípios e o Distrito Federal até o ano de 2012. Na rede pública do DF, por força da Lei nº 3.483 de 25 de novembro de 2004, esse prazo seria até 2008, tendo como estratégia o BIA. (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Com a implantação do BIA, configurou-se no DF uma realidade peculiar, a convivência numa mesma rede de ensino de duas formas de organização escolar: a seriação e os ciclos, amparada pelo artigo 23 da LDBN (BRASIL, 2017a). (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Nos documentos oficiais que regulamentavam o BIA, estava explícito que:

[...] o BIA - Bloco Inicial de Alfabetização - é uma organização escolar em ciclos de aprendizagem que pressupõe mudanças nas concepções de

¹² O capítulo 1 Introdução p. 17 explica sucintamente a organização do BIA na rede pública.

ensino, aprendizagem e avaliação, e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico e na formação de seus professores. (Id., 2012, p. 14).

A inserção dos outros anos do EF de 9 anos na organização dos ciclos foi finalizada em 2018¹³ e, segundo os documentos da SEEDF, o processo ocorreu de forma gradativa e por **adesão voluntária** das escolas públicas. (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

Contudo, muitas dúvidas e desconfianças ainda pairam entre os docentes e outros segmentos da comunidade escolar sobre a efetividade da adesão aos Ciclos para as Aprendizagens no 2º bloco. Entre os anos de 2013 e 2016, o quantitativo de unidades que aderiram sofreu mudanças (**Tabela 3**).

Tabela 3 – Adesão de UE's no 2º Bloco entre os anos de 2013 e 2016

ANO DE ADESÃO	UE's que aderiram	UE's que não aderiram	Total de UE's
Total em 2013	245	131	376
Total em 2016	223	153	

Fonte: da autora (2019) a partir dos documentos Distrito Federal (2014c; 2017a).

Algumas escolas que haviam aderido no primeiro ano de implementação, desistiram e no ano seguinte retomaram a seriação. Outras preferiram não aderir e aguardar o período compulsório em 2018, previsto na Meta 2, Estratégia 2.2 do Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024 destacando que:

Adotar, após amplo debate com a comunidade escolar, até o terceiro ano de vigência deste Plano, modelo de organização escolar em ciclo, em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e os percursos diferenciados de escolarização. (DISTRITO FEDERAL, 2015b, p. 43).

Atualmente, todas as escolas públicas do DF, que atendem as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, encontram-se organizadas, administrativamente e pedagogicamente, sob a perspectiva dos Ciclos para as Aprendizagens. Na **Tabela 4**, apresentamos o cenário de ampliação dos ciclos nas turmas do 2º bloco dos Anos Iniciais, da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina (CREP), *lócus* proposto para a realização da nossa pesquisa que conta atualmente com **quarenta e quatro escolas** que atendem esta etapa da Educação Básica:

¹³ Ver Figura 1 - Configuração dos Ciclos na SEEDF no Capítulo 1 - Introdução p. 18.

Tabela 4 – Adesão das UE's no 2º Bloco CRE de Planaltina

ANO DE ADESÃO	UE's que aderiram	UE's que não aderiram	Desistências
2013	21	23	---
2014	24	20	---
2015	19	19	6
2016	20	24	---
2017	20	24	---
2018	44	---	---

Fonte: da autora (2019) a partir de informações da SEEDF (2018).¹⁴

A adesão nas escolas públicas da CRE de Planaltina transcorreu em sintonia com a totalidade apresentada no contexto global da SEEDF: adesões e desistências ao longo da fase de assentimento voluntário. Este movimento se explica assim: a) **2013** - de um total de quarenta e quatro escolas, vinte e uma aderiram aos ciclos; b) **2014** - três escolas fizeram a opção pela adesão, aumentando o quantitativo para vinte e quatro; c) **2015** - uma aderiu e seis retornaram à seriação, totalizando 19 escolas organizadas em ciclos; d) **2016 e 2017** - o cenário não se modificou; e) **2018** - as vinte e quatro escolas que ainda não haviam aderido foram, compulsoriamente, integradas aos Ciclos para as Aprendizagens.

A peculiaridade desta CRE está no fato de que maioria das UE's que optaram pela ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens no 2º bloco estão localizadas na área rural da cidade e fazem parte da modalidade da Educação do Campo, como pode observa-se no Apêndice E. Nesta modalidade, são permitidas adequações quanto a enturmação dos estudantes conforme a Estratégia de Matrícula/2018, Portaria 506/2017:

[...] A modalidade de ensino Educação do Campo compreende todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em conformidade com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1/2002 – CNE/CEB, de 03/04/2002). [...] poderão ser formadas turmas multisseriadas ou multietapas que reúnam, numa mesma sala de aula, estudantes de ano/séries/etapas diferentes. O currículo e a escrituração escolar deverão ser organizados por ano/série. (DISTRITO FEDERAL, 2017b, p. 12).

¹⁴ As informações foram obtidas em pesquisa junto à SEEDF, na Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e estão organizadas no Apêndice E.

Devido à rotatividade e ao número menor de estudantes que frequentam as escolas do campo, em comparação com as urbanas, a estratégia de agrupar na mesma sala alunos que estão matriculados em séries/anos diferentes e até mesmo de etapas distintas, é rotineira. Compreendemos, então, que a adesão destas escolas aos Ciclos para as Aprendizagens, nas turmas do 2º bloco, se configurou apenas em um movimento burocrático, visto que a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) nestas escolas se destina ao desenvolvimento de práticas docentes que contemplem os estudantes de uma forma coletiva.

Pensemos então... A palavra “adesão” nos remete a um assentimento livre de uma proposta ou uma condição. No contexto da SEEDF, com a implantação compulsória dos Ciclos no 2º bloco em 2018, essa expressão perde o sentido. Ainda encontramos muitos docentes, pais e outros profissionais que desacreditam no êxito dessa nova proposta de organização escolar. As alegações são as mais diversas, vão desde o completo desconhecimento teórico do assunto ao mais completo senso comum de que, sem a ameaça da reprovação o aluno não vai mais ser forçado a estudar. Sobre isso, advertem Villas Boas, Pereira e Oliveira (2012) que esse é um mito difícil de superar e coloca o estudante na vivência da ótica da meritocracia capitalista, que não garante a aprendizagem pretendida.

No nosso entendimento, os momentos coletivos de esclarecimento e debates com a comunidade escolar não foram promovidos a contento e, sem um envolvimento dos sujeitos neste processo a organização escolar dos Ciclos para as Aprendizagens pode não alcançar o êxito esperado.

Para além de toda essa discussão sobre as variações dos programas educacionais e suas perspectivas seriadas ou em ciclos, entendemos que a realidade escolar se apresenta de forma complexa e dinâmica, uma vez que é um espaço de relações entre os sujeitos-atores e de transformações ao sabor da política social vigente: o capitalismo. Por isso, não nos permite fazer conclusões determinantes de sua estrutura organizacional, tendo em vista que, ao mesmo tempo que está intrinsecamente mergulhada na lógica capitalista, ainda mantém, ontologicamente, sua essência do criar, pensar e refletir oportunizando aos docentes, ainda que em momentos estanques, controlar o ato educativo, sobretudo no ambiente da sala de aula. Sobre isso Hypólito (1991, p. 19) ressalta:

[...] a escola está perpassada pela lógica capitalista de maneira profunda. Isto significa dizer que, por um lado, ela não está “imune” a essa lógica, e, por outro lado, o modelo fabril não pode ser utilizado mecanicamente para a análise da escola. A escola está crivada de elementos contraditórios que são próprios do seu desenvolvimento. Há que se considerar, ainda, que a escola nunca está absolutamente dominada, mas apresenta-se enquanto um espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos.

Freitas (2016) discorre sobre esse contraditório que caracteriza a escola nos reportando àqueles que não estão contaminados com o conformismo e que seguem lutando por uma educação emancipatória que forme cidadãos críticos e conscientes do seu papel social. Esses profissionais buscam em seus espaços escolares fazer a diferença com discursos e práticas voltados para democratização da educação, por uma proposta curricular flexível e por uma organização do trabalho pedagógico na qual o diálogo entre professor e aluno se dê horizontalmente.

O lapso democrático que pudemos perceber na trajetória das políticas educacionais do DF expõe a condição de desqualificação do trabalho e do controle hierárquico em que muitos docentes ainda se encontram. Para Villas Boas (2017), a escola está imersa no capitalismo e reproduz suas facetas ideológicas ao reforçar um dos seus pilares: a divisão do trabalho, originária da divisão de classes sociais (ANTUNES, 2018). Essa divisão está expressa quando se configura, nas esferas educacionais, a distinção entre quem pensa e quem executa. Alheios às discussões sobre a implementação dos Ciclos para as Aprendizagens nas escolas da rede pública do DF, muitos professores não se sentem parte do processo e não conseguem se comprometer e nem compreender integralmente a política educacional proposta (HYPOLITO, 1991).

No próximo capítulo, discutiremos a formação de professores com uma ênfase maior na formação continuada, no sentido de constituição da profissionalidade docente.

4 FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, contemplamos o objetivo geral deste estudo: analisar a formação continuada para os professores que atuam em turmas do 2º bloco (4º e 5º anos) do 2º ciclo nas escolas públicas do DF (da CRE de Planaltina).

Trazemos, também, uma análise da proposta curricular oficial que norteia os trabalhos das escolas da rede pública de ensino do DF, que foi objeto de estudo da formação ofertada pela EAPE, à época da ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens, na referida etapa da do Ensino Fundamental.

Ademais, outras análises sobre formação docente serão apresentadas posteriormente no capítulo 6, que trata das apreciações dos discursos das participantes da pesquisa de campo, gerados nas entrevistas e grupos focais.

A formação de professores da Educação Básica tem sido uma temática frequente nas produções acadêmicas na última década, pois, como temos destacado ao longo deste trabalho, a escola é o principal meio de apropriação do conhecimento cultural historicamente produzido pela sociedade.

Vale salientar que a formação docente, inicial e continuada, é expressa na LDBN 9.394/96 (BRASIL, 2017a) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018). Deste modo, neste estudo nos referimos ao docente que atua na Educação Básica – anos iniciais, por ser o sujeito partícipe da pesquisa que pretendemos desenvolver. A LDBN no artigo 62 do Título VI – Dos profissionais da Educação, indica o espaço-tempo da formação inicial:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017a, p. 42).

Observamos que ainda é previsto o curso de Magistério em nível médio para a formação do professor de turmas do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental de 9 anos (E. F.) e da Educação Infantil. Entendemos que essa exigência cria uma situação de precarização do trabalho docente uma vez que a distinção não se encontra apenas na formação inicial, mas na desvalorização deste profissional que recebe baixos salários em relação aos colegas que possuem formação em nível superior e desempenham a mesma função. Para além dos salários, essa “permissão” tira do

Estado a responsabilidade de investir em Instituições de Ensino Superior deixando a cargo da iniciativa privada, que regula o acesso por meio de políticas regidas pelo mercado.

Sobre a formação continuada, destacamos a Meta 16 do PNE que postula orientações em regime de colaboração entre Governo Federal, Estados e municípios:

[...] formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.** (BRASIL, 2018, p. 80, grifo nosso).

Saviani (2016, p. 202) faz ressalvas quanto à participação do Ministério da Educação (MEC) na política de formação de professores que, segundo o autor, é resumida “[...] à elaboração de documentos, formulação de diretrizes e organização de sistemas de informações”. Magalhães e Azevedo (2015) também apontam a falta de clareza do documento quanto às condições de efetivação dos programas de formação continuada, que não especificam os papéis de cada órgão nas esferas estaduais e municipais. As autoras ainda criticam a conotação mercadológica que permeia o texto do PNE que materializa a perspectiva de uma educação voltada para a subsistência da ordem capitalista. Para elas, a coisificação do conhecimento é minimizar a função social da escola e do professor que, nesta ótica perdem sua autonomia e desvinculam-se da sua essencialidade que é primar pela formação humana emancipatória.

Discutiremos, a seguir, a formação continuada orientada para a promoção da reflexão crítica da prática docente em intrínseca relação com o conhecimento teórico.

4.1 Perspectivas da formação continuada

Inicialmente gostaríamos de situar nossa concepção de formação continuada a partir de Paulo Freire (1989, p. 67) quando afirma que “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Nos documentos norteadores da política educacional do DF está prevista a formação continuada como elemento importante para o aperfeiçoamento dos

processos que fazem parte do ato educativo. Assim, como pensava Paulo Freire, a reflexão sobre a prática pedagógica apoiada em estudos e pesquisas, não só amplia e atualiza os saberes próprios da profissão, como também promove a melhoria na qualidade do ensino ofertado ao estudante (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

Diferentemente da formação inicial que tem diretrizes curriculares previstas para cada área do conhecimento, a formação em serviço atende as peculiaridades do contexto no qual o professor está inserido, não sendo possível, segundo Dantas (2007), a sua homogeneização. Para a autora, cada escola tem uma complexidade particular produzida a partir das relações dos sujeitos que nela atuam, assim como todos fazem parte de uma complexidade maior que é a comunidade, com suas influências socioeconômicas, históricas e políticas.

Por isso, a oferta de cursos, palestras, oficinas entre outros deve estar relacionada aos interesses profissionais dos docentes que, da mesma forma que seus estudantes, precisam enxergar significado na formação continuada. Contudo, estes significados não devem ser confundidos com a predominância da prática pela prática para atender dificuldades imediatas sem a adequada reflexão ou para suprir eventuais falhas da formação inicial (DISTRITO FEDERAL, 2014c.).

Destarte, queremos enfatizar dois aspectos que consideramos essenciais para a realização de ações formativas: a natureza do trabalho exercido pelo professor e o seu desenvolvimento profissional. Quando nos referimos a natureza do trabalho docente, estamos trazendo para o primeiro plano a distinção entre a escola e as empresas geridas pelo modo capitalista de produção. Paro (2016) discorre sobre este ponto fundamental ao argumentar que o “objeto” de ação do professor, o estudante, é um ser histórico, não passivo diante das transformações que se pretende produzir. Durante o processo de ensino e aprendizagem são estabelecidas relações subjetivas entre os sujeitos envolvidos e entre estes com o conhecimento. O autor assinala que “[...] o objeto de trabalho, o educando, mantém necessariamente sua condição de sujeito, não sendo, portanto, um objeto passivo que se deixa transformar, pelo trabalhador, em produto, como acontece na produção tipicamente capitalista.”. (PARO, 2016, p. 169-170).

Isto posto, sem perder de vista que a escola está imersa numa cadeia de vinculações estabelecidas pelos interesses burgueses, cabe aos profissionais da educação, sobretudo os professores, atentarem-se para exercer o poder que lhes é conferido: a apropriação do conhecimento como arma de luta para a transformação

da sua própria realidade e a dos educandos (SAVIANI, 2012). Esta transformação passa por uma formação que colabore para a apreciação e experimentação de novas metodologias de ensino superando a conotação tradicional de transmissão do saber conforme encontramos no caderno das Diretrizes Pedagógicas do 2º ciclo da SEEDF:

Nesta perspectiva, a formação continuada contribui para a apropriação e ou revisão de concepções e práticas pedagógicas, transformando-a em práxis, por meio da reflexão crítica de situações e experiências de trabalho vivenciadas na própria escola e da atuação consciente dos docentes. (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 22).

A formação continuada possibilita o desenvolvimento profissional na medida em que leva o docente a construir uma consciência coletiva, por meio da interação com seus pares em análises e deliberações acerca dos conflitos do cotidiano escolar e na produção dos saberes próprios do exercício da profissão. As autoras Wengzynski e Tozetto (2012, p. 3) completam:

Desta forma, [...] contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente [...]. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

No nosso entender, a mudança de uma organização escolar seriada para a uma disposta em ciclos, como ocorreu na rede pública do DF, demanda do coletivo das escolas um profundo e longo debate para compreender e ressignificar as novas concepções pedagógicas. Destarte, a construção da identidade docente em íntima relação com a produção de saberes e práticas é um processo desenvolvido ao longo da vida profissional; não há que se esperar um automático rompimento com as formas antigas de trabalho, mas é necessário um distanciamento gradativo para consolidar as atuais perspectivas de educação implementadas nas escolas pela SEEDF.

Dantas (2007) ressalta que ao professor é requerido receptividade para repensar valores e teorizações já consolidados, pois, o desenvolvimento profissional parte de uma vontade e atuação individuais de cada sujeito, ou seja, é necessário abrir-se para as inovações e desafios da contemporaneidade.

As escolas públicas do DF apresentam um organização administrativo-pedagógica particular no que se refere aos tempos de regência e de execução de outras atividades pedagógicas. Em sua dissertação de mestrado, Medeiros (2017)

analisa sobre a trajetória das políticas de valorização profissional da carreira magistério, que resultaram na distribuição da carga de 40 horas semanais em 25 horas de regência e 15 horas para o planejamento pedagógico e formação continuada.

Esta organização está fundamentada nas orientações da LDBN em seu artigo 67 ao afirmar que:

[...] os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]. (BRASIL, 2017a, p. 44).

Estas 15 horas são organizadas nas escolas públicas no espaço da coordenação pedagógica que ocorre no período contrário da regência dos professores. Medeiros (2017, p. 68) explica como esse momento é estruturado:

[...] 15 horas são dedicadas ao planejamento das aulas, às quartas-feiras as coordenações devem ser coletivas com o fim de serem um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico – PPP [...].

Medeiros (2017) nos adverte para não restringir ao espaço da escola à formação continuada imputando aos professores a responsabilidade pela própria formação e desobrigando o Estado de promovê-la, acrescentando mais um elemento a carga de trabalho do docente.

O tempo destinado à formação contabilizado na coordenação pedagógica pode ser usufruído em participações em cursos e oficinas ofertados pela EAPE e por equipes de apoio pedagógico das CRE's: o CRAI e os Coordenadores Intermediários dos Anos Iniciais. Estes agentes fazem parte da estrutura de assistência pedagógica responsável pela formação na SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

Nas escolas, podemos contar ainda, com o assessoramento do Coordenador Pedagógico e com os profissionais das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) na figura do Pedagogo.

Percebemos que os documentos oficiais apresentados até o momento expressam a valorização da formação continuada. Ressaltamos os documentos norteadores da política curricular do DF aludidos em nosso trabalho: Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais, o caderno dos

Pressupostos Teóricos e as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º bloco (Id., 2014a; 2014b; 2014c) que foram objeto de análise mais detalhada neste trabalho na seção 4.3.

O desafio atual, não restrito ao Distrito Federal, é materializar as políticas na realidade das escolas públicas. É preciso ter em conta que o sucesso do ato educativo está suscetível a duas vontades: a do professor e a do educando (PARO, 2016). Assim, as complexidades resultantes dessas relações não podem ser ignoradas. Docentes desmotivados, desvalorizados e de alguma forma despreparados dificilmente conseguirão promover um ensino significativo e de qualidade.

4.2 A formação continuada e os Ciclos para as Aprendizagens: esforço da SEEDF para a ampliação nas turmas dos 4º e 5º anos

Com a ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens nas turmas do 4º e 5º anos e nos Anos Finais do E.F., a SEEDF desenvolveu no ano de 2013 o projeto EAPE na escola “[...] com o desafio de instaurar um movimento de reflexão dentro dos espaços escolares, a partir do contexto e do cotidiano educativo de cada escola.” (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 2).

Como primeira ação, foi promovido entre os meses de março e outubro, o curso **Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade**¹⁵. Segundo o folder preparado para a divulgação do curso, que pode ser consultado no Anexo B deste trabalho, o objetivo central do curso era “[...] possibilitar a compreensão da proposta de educação em ciclos e blocos semestrais e a reorganização do trabalho pedagógico em seus tempos, espaços e oportunidades, capaz de favorecer as aprendizagens.” (Ibid., p. 2).

A política curricular do DF estava sendo reconfigurada desde 2011, num processo de estudos em grupos de trabalho, debates nas escolas e etapas de validação junto à comunidade escolar. O curso em questão fez parte desse processo que será detalhado na próxima seção, na qual apresentamos também uma análise dos pressupostos teóricos e metodológicos do Currículo em Movimento.

¹⁵ A Semestralidade é a organização escolar adotada nas escolas públicas do DF que atendem a etapa do Ensino Médio.

A realização do curso se deu por meio da formação pela EAPE dos coordenadores intermediários e locais¹⁶ de cada CRE e estes, por sua vez, fizeram a formação dos professores e demais profissionais da educação nas escolas, às quartas-feiras destinadas à coordenação pedagógica coletiva, conforme o **Quadro 10**:

Quadro 10 – Cronograma de Formação EAPE na escola 2013 – Anos Iniciais

DATAS	ATIVIDADES
1º Semestre	
Março: 20/03	Abertura do curso no II Seminário do Currículo em Movimento Palestrante: Miguel Arroyo
Março: 25 Abril: 01, 08 e 22 Maio: 06 e 20 Junho: 03 e 17	Formação: coordenadores intermediários e locais Local: CRE's
Março: 27 Abril: 17 Maio: 08 e 22 Junho: 05 e 19	Formação: professores e demais profissionais da educação Local: unidades escolares
2º Semestre	
Julho: 01 Agosto: 12 e 26 Setembro: 9	Formação: coordenadores intermediários e locais Local: CRE's
Julho: 03 Agosto: 07 e 21 Setembro: 18 Outubro: 02	Formação: professores e demais profissionais da educação Local: unidades escolares
Outubro	Encerramento do curso na Conferência Distrital do Currículo em Movimento

Fonte: adaptado pela autora (2019) a partir de Distrito Federal (2013b).

Com esta iniciativa, a SEEDF pretendia atender ao Parecer nº 225/2013 do CEDF (DISTRITO FEDERAL, 2013a) que, ao aprovar a ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens para o 2º bloco, prevê a oferta de formação para todos os profissionais

¹⁶Coordenadores intermediários: lotados nas CRE'S. Locais: coordenadores pedagógicos lotados nas unidades de ensino.

da educação das escolas que optarem pela adesão. Outro intuito com a realização do curso, era o de dirimir os questionamentos e minimizar as críticas da comunidade escolar com o abandono da seriação. As principais críticas e enfretamentos foram apontadas pela Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (Proeduc) que, por meio de uma ação judicial, proibiu a ampliação dos ciclos para o 2º bloco dos Anos Iniciais, para todas as turmas dos Anos Finais e da implementação da semestralidade no Ensino Médio sob o argumento da falta de debate e esclarecimentos com a comunidade escolar (CARVALHO, 2015).

Assim, foi empreendido um grande esforço da SEEDF junto ao CEDF, à Câmara Legislativa (CLDF), a órgãos e instituições relacionadas as escolas do DF como: Sindicato do Professores (SINPRODF) e Associações de Pais e Mestres para conseguir retomar a ampliação dos ciclos no ano de 2014.

4.3 O Currículo em Movimento: os primeiros passos para uma educação menos excludente

Nesta seção, apresentamos uma breve análise da proposta curricular da SEEDF intitulada: Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais. (DISTRITO FEDERAL, 2018). Esclarecemos que, em 2014, foi lançada a primeira edição¹⁷ do documento, e em dezembro de 2018, publicou-se a segunda edição.

Nossa análise tem por base, além das duas versões do caderno curricular, o caderno dos Pressupostos Teóricos (Id., 2014b) que são as principais publicações oficiais.

Identificamos os fundamentos teóricos e metodológicos dos documentos, que servem de parâmetros para os profissionais da referida rede de ensino. Até 2017 estes profissionais conviviam com duas realidades na organização escolar – Os Ciclos para as Aprendizagens e a Seriação.

¹⁷ A primeira versão do caderno curricular recebeu o título de Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Nesta versão, haviam duas publicações para cada etapa do Ensino Fundamental. Na segunda edição, optou-se por editar apenas um caderno seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a).

4.3.1 Contextualizando o Currículo em Movimento

Temos acompanhado há mais de uma década as políticas e programas implementados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, em especial, diferentes propostas curriculares advindas de ideologias político-partidária dos que aproam o poder executivo do governo de Brasília. Tais propostas se distinguem conforme: tempos e espaços destinados ao fazer pedagógico, à escolha e organização dos conteúdos, a concepção de educação e as metodologias de ensino aplicadas na escola. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Contudo, estas propostas, oriundas da superestrutura, foram mantidas e/ou modificadas por interesse exclusivo do executivo (ALMEIDA, 2016), reformulando o Currículo com pouco envolvimento dos sujeitos que atuam no espaço educativo. As discussões para as mudanças e implementações curriculares, bem como das metodologias que seriam aplicadas no âmbito pedagógico, foram pensadas, exclusivamente, por profissionais alocados nos setores técnico-administrativos e nas esferas dos especialistas em educação. Aos docentes cabiam a habitual tarefa de seguir e cumprir o Currículo prescrito (SACRISTÁN, 1998), que no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) não era diferente, pois focava no professor, nos conteúdos e numa avaliação classificatória.

Entretanto, a primeira versão do Currículo em Movimento (Ibid.), demarcou um novo paradigma, um novo ponto de vista, pois nasceu do amplo debate em toda rede de ensino. Inicialmente, os diferentes atores que constituem a escola realizaram no ambiente escolar, uma avaliação diagnóstica com estudos e discussões em grupos de trabalhos e argumentações em plenárias para que todos os envolvidos no processo educativo pudessem dar suas contribuições na elaboração do Currículo oficial da SEEDF. Encontramos nos estudos de Carvalho (2015, p. 56-57) o roteiro sobre as etapas de elaboração e validação do currículo em questão enfatizando os seus principais movimentos:

A construção do Currículo em Movimento iniciou-se em 2011, nas unidades escolares das quatorze Coordenações Regionais de Ensino, com a análise das potencialidades e 57 fragilidades do Currículo Experimental¹⁸. Essas e outras análises foram debatidas em sete Plenárias Regionalizadas ainda no ano de 2011. As sugestões foram sistematizadas e serviram de base para o

¹⁸ Proposta curricular elaborada pela gestão do Governo do Distrito Federal no período de 2007-2010. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Projeto Político Pedagógico Carlos Mota¹⁹, lançado no primeiro semestre em 2012, e para essa versão do Currículo, construída coletivamente por professores e professoras dessa casa. Esse processo ajudou a ampliar a compreensão sobre os caminhos a serem percorridos na educação pública do Distrito Federal.

Destarte, no **Quadro 11**, sistematizamos o percurso deste processo durante o ano de 2012:

Quadro 11 – Etapas de validação do Currículo em Movimento



Fonte: da autora (2019) a partir de Carvalho (2015, p. 57-58).

A expressão **movimento** é o que caracteriza a funcionalidade do documento, presente também na 2ª edição do Currículo, lançada em dezembro de 2018. Esta versão seguiu uma trajetória semelhante da edição anterior de apreciações preliminares pela comunidade escolar e civil e aprovação do documento final pelo Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF. (DISTRITO FEDERAL, 2018). Ainda encontramos a manutenção da orientação dos pressupostos das Teorias Críticas e Pós-Críticas, com as bases metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, já previstas na 1ª edição, além dos outros princípios:

¹⁹ Projeto Político Pedagógico da rede pública do Distrito Federal, conhecido como PPP Carlos Mota.

Educação Integral, Avaliação Formativa, Currículo Integrado, Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade), Eixos Integradores - Alfabetização, Letramentos e Ludicidade (Anos Iniciais) e, Ludicidade e Letramentos (Anos Finais). Como dito acima, este documento continuou marcando o equívoco/contradição teórica, não percebido pela base.

Apresentamos, a seguir, as análises que desenvolvemos ressaltando os pressupostos teóricos, as concepções de educação e de Currículo que orientam a organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares (UE's). Trazemos como reflexão o perfil do estudante que se pretende formar numa relação horizontal e democrática estabelecida com o professor em situação pedagógica. Elencamos, também, os aspectos legais e organizacionais que alicerçam o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

4.3.2 Breve apresentação

Quando nos remetemos ao conceito de Currículo, somos frequentemente levados a vislumbrar conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos ou trabalhados com os estudantes numa perspectiva linear e cumulativa de conhecimentos, que estão relacionados à uma prática pedagógica que, geralmente, não tem por objetivo dar um significado social ao conhecimento produzido na escola. (Id., 2014b). Essa é uma forma habitual de enxergarmos o Currículo por conta da nossa formação profissional e também das nossas ações docentes cotidianas, que ainda podem estar pautadas numa visão reducionista e conservadora de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Apple (2006) destaca a conotação ideológica e de controle quando naturalizamos e perpetuamos, em nossas salas de aula, as práticas de transmissão do Currículo sem criticidade, excluindo, mesmo que indiretamente, aqueles estudantes que não conseguem alcançar as metas traçadas. Nas palavras do referido autor “[...] o poder é exercido por meio de instituições que, pelo seu ritmo natural, reproduzem e legitimam o sistema de desigualdade.”. (APPLE, 2006, p. 191).

Por isso, a política curricular em voga, tem grande importância na organização escolar, pois, “[...] neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam

mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo.”. (SACRISTÁN, 1998, p. 108).

Visando uma formação significativa aos estudantes, necessário se faz compreender o Currículo como uma prática advinda da compreensão social oriunda do chão da escola, revelada nos escritos teóricos, ou seja, no currículo prescrito, tendo em vista a orientação da organização do trabalho pedagógico dos professores. (SACRISTÁN, 1998).

Os documentos curriculares em estudo encontram-se pautados nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, que ressaltam a importância da formação consciente e transformadora dos estudantes em um meio educativo promotor de aprendizagens baseadas na mediação docente e na interação com seus pares. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Também são explicitados nos documentos os perfis de sociedade e de cidadão que se pretende construir e formar, ancorados em alguns preceitos das Teorias Críticas e Pós-Críticas que evidenciam a necessidade de se constituir um Currículo que não seja apenas um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e culturais. (DISTRITO FEDERAL, 2014b; SILVA, 2010). No entanto, entendemos que nesse argumento há duas contradições: a primeira, que do ponto de vista da Teoria Crítica não há espaço para "apenas um instrumento de reprodução". Quando se pensa do ponto de vista desta teoria, não existe qualquer possibilidade de defesa da reprodução. A segunda contradição é com referência a Teoria Pós-crítica que se posiciona de modo a relativizar a realidade, naturalizando as contradições e admitindo, de modo pseudocrítico, a transformação. Isto, para nós, é uma das fragilidades encontradas no documento do Currículo em Movimento do Distrito Federal.

4.3.3 Analisando os documentos oficiais

Nosso recorte para análise são os Anos Iniciais, que correspondem aos cinco primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental que prevê uma carga horária de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos (BRASIL, 2017a). Os estudantes podem ingressar nessa etapa provenientes do lar, sem necessariamente frequentar a Educação Infantil ou ao final dela. Para facilitar a consulta por parte dos professores,

das escolas e de outras pessoas que possam se interessar, os documentos oficiais foram organizados em cadernos conforme a **Figura 3**:

Figura 3 - Currículo em Movimento: Pressupostos Teóricos e Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais



Fonte: Distrito Federal (2014b; 2018).

O caderno denominado Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento propõe, pela concepção de Currículo, romper/diminuir com uma educação reforçadora das relações sociais capitalistas. Numa perspectiva democrática, a SEEDF sinaliza uma organização em que recupera a função social da escola de resgatar o protagonismo do estudante frente a produção do conhecimento. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

A proposta curricular se contradiz quando não assume integralmente um referencial ou teoria única preferindo realizar o que consideramos incompatível, conciliar as Teorias Crítica e Pós-Crítica para fundamentar suas escolhas na concepção dos documentos oficiais que norteiam a política curricular da rede. (Ibid.). O princípio da Teoria Crítica é o estranhamento à condição precípua do sujeito (docentes, estudantes, comunidade), propondo questionamentos sobre quem se pretende formar e sobre a sua atuação na sociedade que, fundamentalmente, não se configura pela lógica capitalista. (SILVA, 2010). Ainda segundo o autor, “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”. (SILVA, 2010, p. 30).

A respeito da Teoria Pós-Crítica Tomaz Tadeu apresenta a relação entre Currículo e Multiculturalismo, ressaltando a preocupação com a ambiguidade que esse fenômeno pode denotar se não forem considerados as relações de poder da hegemonia capitalista que, antes de o considerar como um movimento significativo de emancipação, produziu a segregação social e as diferenças culturais e econômicas. (SILVA, 2010, p. 16).

Como dito anteriormente, a Teoria Pós-crítica, mesmo abordando termos como emancipação, apresenta-se pseudo-crítica respondendo aos problemas sociais em um alinhamento que consideramos estar num limite perigoso aos princípios do capitalismo e constituindo-se, assim, numa teoria hegemônica. Sobre esta contradição, encontramos em Pacheco (2013), que ambas as teorias são, realmente, distintas. Ele ressalta ainda que a divergência entre as teorias consiste no contraditório do entendimento sobre a valorização do social e do pessoal, do universalismo *versus* o relativismo. Enquanto a Teoria Crítica pronuncia-se pela denúncia das estruturas sociais hegemônicas e pela transformação deste cenário pela ação do próprio homem, a Teoria Pós-Crítica, se qualifica como um avanço do pensamento crítico ao valorizar a subjetividade sobrelevando o pessoal, o diferente, a singularidade em relação ao social.

No Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b), essas duas correntes de pensamento parecem convergir para orientar o trabalho pedagógico no sentido de propor aos professores que, ao tratarem o conhecimento científico em sala de aula, o façam numa relação mais horizontal com o estudante, considerando o contexto social e diverso desse ambiente e propondo uma ideação para as transformações que julguem necessárias para todos. Silva (2010, p. 16) aponta o possível “encontro” das teorias Crítica e Pós-Crítica:

[...] não se limitam a perguntar "o quê?", mas submetem este "quê" a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto "o quê?", mas "por quê?". Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

É neste momento que encontramos os distanciamentos entre as teorias. Na teoria crítica o coletivo é o que guia o projeto de transformação para, em seguida, constituir o indivíduo.

É no viés de uma educação que considere o aluno em seu contexto social, provocando um processo de reflexão e ação sobre e nesta realidade, que o Currículo em Movimento também propõe uma Educação Integral, não entendida como **educação de tempo integral**. Neste entendimento de formação global, aproxima o espaço educativo dos seus sujeitos num diálogo pedagógico definindo claramente o papel da escola, da família, do Estado e dos outros segmentos da sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

No caderno dos Pressupostos Teóricos encontramos ainda, no que se refere a Educação Integral, uma consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica e com a Psicologia Histórico-Cultural. Estes pressupostos explicitam o processo educativo intimamente ligado com a relação do estudante com a natureza, com uma prática social problematizada no cotidiano da sala de aula e com metodologias que proporcionem uma aprendizagem significativa. (Ibid.).

Do ponto de vista teórico, o Currículo em Movimento, por se apresentar integrado, propõe uma relação aberta entre os componentes curriculares possibilitando, assim, a construção do conhecimento sem a fragmentação do saber. Os conteúdos se conectam entre si, fazendo sentido para o aluno e assim, promovendo a aprendizagem mediada pelo professor que adota metodologias que vinculam o conhecimento à realidade do estudante. Neste sentido, poderíamos tomar a afirmação de Santomé (1998, p. 27, grifo do autor) para realçar o aspecto teórico do Currículo proposto pela SEEDF:

Se algo está caracterizando a educação obrigatória em todos os países, é o seu interesse em obter uma integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar **conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa.**

Entretanto, a proposta em estudo não dá destaque às dimensões culturais e éticas mesmo enfatizando em seus eixos transversais temas como: Educação para a diversidade, Cidadania e educação em e para direitos humanos e Educação para sustentabilidade, mas a preocupação de não desenvolver os conteúdos de modo fragmentado. Consideramos que o Currículo em Movimento não alcança esta

profundidade teórica devido a mescla teórica em que se reveste impossibilitando-o de assumir uma postura crítica perante a realidade social.

Contudo, quando o Currículo chega aos professores toma uma outra forma sendo modelado pelas práticas pedagógicas. Sacristán (1998) destaca que as ações docentes expressam as condições as quais se encontram os professores no que diz respeito a sua identidade profissional. Alguns estão envolvidos numa alienação do trabalho e o ato pedagógico apenas “transmite” de forma acrítica o Currículo prescrito. A situação oposta se configura quando o professor reconhece o seu papel social de formador e realiza a mediação entre o estudante e o Currículo modificando as relações de poder que são impostas pelo sistema educacional (SACRISTÁN, 1998).

É em sua prática cotidiana que os professores reafirmam o Currículo, realçando a base teórica em que foi constituído. Muito possivelmente, há o risco de encontrarmos uma realidade alienante e alienatória do ato pedagógico que se limita a realizar uma juntada de conteúdos ainda pouco significativo e crítico.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal encontra-se organizado em Eixos Transversais e Integradores perpassando as cinco áreas do conhecimento, conforme o **Quadro 12**:

Quadro 12 – Currículo em Movimento - Organização Curricular

EIXOS TRANSVERSAIS				
Educação para a diversidade	Cidadania e educação em e para direitos humanos	Educação para a sustentabilidade		
EIXOS INTEGRADORES				
Alfabetização (BIA)	Letramentos	Ludicidade		
ÁREAS DO CONHECIMENTO				
<u>Linguagens</u> - Língua Portuguesa - Arte - Educação Física	Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas - História - Geografia	Ensino Religioso

Fonte: da autora (2019) a partir dos documentos Distrito Federal (2014a; 2014b; 2018).

Sobre essa organização com Eixos Transversais, Santomé (1998, p. 150) nos lembra que, um “[...] currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele

no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos”. O autor alerta sobre a adoção da prática do ‘Currículo de Turistas’, que prevê o trabalho com os temas não disciplinares de forma esporádica, ao longo do ano letivo, sem propor uma problematização do contexto real em que se apresentam.

Como temos discutido até o momento, o Currículo em Movimento do Distrito Federal tem por fundamento a Educação Integral, com eixos que unem as áreas do conhecimento para uma aprendizagem pautada no contexto social do estudante. Seguindo esta ótica, encontramos nestes documentos oficiais a adoção da avaliação formativa como prática norteadora por considerar “[...] a mais adequada ao projeto de educação pública democrática e emancipatória”. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 71). Mesmo apresentando tais características, o que concordamos, na perspectiva do Currículo em Movimento, a avaliação formativa ainda não consegue se libertar das amarras da tradição tendo em vista que não foi compreendida na totalidade pelo conjunto de docentes da SEEDF, pois ainda encontramos situações avaliativas planejadas sob óticas pouco democráticas e emancipadoras, que buscam mensurar o quanto foi apreendido pelo estudante sem a preocupação com a promoção contínua e progressiva da aprendizagem.

Entendemos que a proposta curricular apresentada é uma tentativa de superar o trabalho linear e compartimentado dos conteúdos em sala de aula. Os questionamentos à lógica que pautava a organização curricular antiga, trazidos no caderno dos Pressupostos Teóricos, denotam, ao menos em tese, a preocupação com ações pedagógicas que vislumbrem o desenvolvimento global do estudante e a ressignificação profissional do professor. Por isso, ousamos dizer que o Currículo em Movimento do DF se aproxima de alguns fundamentos que caracterizam a organização em ciclos.

Sobre isso, Mainardes (2009a) destaca como princípios dos ciclos o trabalho coletivo e colaborativo e a alteração do conhecimento transmitido para o construído, numa perspectiva de espiral, ou seja, de progressão das aprendizagens, superando a ideia de acumulação dos conteúdos além de apresentar como parâmetro a avaliação formativa em contraponto à avaliação somativa ou classificatória. Tais concepções são encontradas nos textos dos documentos da proposta curricular da SEEDF e no documento que regulamenta a ação pedagógica nas instituições públicas de ensino:

Quando os ciclos são organizados para as aprendizagens, emerge o compromisso de realizar o ato pedagógico com o objetivo precípua de fazer para aprender, requerendo que todos os envolvidos organizem a escola, especialmente para o cumprimento de sua função social, ou seja, promover as aprendizagens, incluindo professores, gestores e profissionais da educação. (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 19-20):

Podemos continuar apontando as afinidades do Currículo em Movimento quanto com os ciclos, mas, optamos por finalizar, temporariamente, com mais uma assertiva de Mainardes (2009a, p. 16) no que se refere a importância do reconhecimento da pluralidade e da diversidade cultural dos sujeitos presentes na escola:

Outro aspecto de natureza antropológica é o fato de que a escola em ciclos reconhece a pluralidade e a diversidade cultural como uma característica de qualquer escola e sala de aula e que ela precisa ser considerada e incorporada na dinâmica pedagógica do cotidiano da escola, ou seja, nas propostas curriculares, na organização do trabalho pedagógico, nas relações de ensino, enfim, em todas as dimensões do trabalho educativo.

No ano de 2017, realizamos uma pesquisa²⁰ em duas escolas da rede pública do DF, com doze professores da Coordenação Regional Ensino de Planaltina (CREP), sendo quatro de uma escola do campo e oito de uma escola da área urbana. Aplicamos questionários com quinze questões abertas e fechadas, com o objetivo de observar se a ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens nas turmas do 2º bloco (4º e 5º anos) do 2º ciclo, havia modificado a organização do trabalho pedagógico e/ou ressignificado as práticas dos professores.

A instituição do campo (Escola A) fez a adesão em 2013, logo no início do processo, e a da área urbana (Escola B), estava aguardando o fim do período de adesão voluntária para obrigatoriamente ampliar a organização em ciclos nas turmas do 2º bloco.

Após a análise dos dados gerados, constatamos que o corpo docente da escola do campo demonstrou ter uma compreensão maior a respeito dos fundamentos e princípios dos ciclos superando a confusão comum entre promoção automática e progressão de aprendizagens (BANDEIRA; DANTAS, 2018). Na escola urbana,

²⁰ Esta pesquisa foi apresentada na modalidade Comunicação Oral no V Congresso Nacional de Educação (CONEDU) e publicada nos Anais do evento, sob o título "A Adesão aos Ciclos no 2º bloco dos Anos Iniciais: enfoque na organização do trabalho pedagógico nas escolas da rede pública do Distrito Federal.

percebemos que esta confusão é ainda presente, com boa parte dos professores atribuindo este entendimento à sua rejeição aos ciclos, conforme a **Tabela 5**:

Tabela 5 - Conhecimento a respeito dos Ciclos

Instituições	Progressão continuada das aprendizagens	Aprovação automática dos estudantes	Não tenho uma opinião formada a respeito
Escola A - Campo	4	---	---
Escola B - Urbana	3	4	1

Fonte: Bandeira e Dantas (2018).

Pereira (2017) esclarece que a confusão pode ter como princípio uma interpretação equivocada do parágrafo 2º, do artigo 32 da LDBEN que diz “Os estabelecimentos que utilizam 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, 2017, p. 23).

A autora ressalta que o termo **regime de progressão continuada** é inadequado, uma vez que, a lógica da progressão de aprendizagem não é compatível com a lógica da organização seriada, cuja a retenção é prevista ano a ano. (PEREIRA, 2017).

Observamos também que, em relação à formação continuada, principalmente em momentos de debates sobre os ciclos nas próprias escolas, os professores da escola do campo apresentaram uma participação mais expressiva em relação aos docentes da Escola B, conforme a **Tabela 6**:

Tabela 6 – Formação Continuada

Escola A – Campo			
	Participação de formação nos últimos dois anos	Esclarecimentos na UE sobre o Ciclo para as Aprendizagens	Participação de formação sobre o Ciclo para as Aprendizagens
SIM	3	X	2
NÃO	1	---	2
Escola B – Urbana			
	Participação de formação nos últimos dois anos	Esclarecimentos na UE sobre o Ciclo para as Aprendizagens	Participação de formação sobre o Ciclo para as Aprendizagens
SIM	2	X	1
NÃO	6	---	7

Fonte: Bandeira e Dantas (2018).

Entendemos que participação em formações continuadas pode ter proporcionado uma percepção melhor a respeito da lógica da organização escolar em ciclos sob a perspectiva dos Ciclos para as Aprendizagens. Ambas escolas informaram que tiveram momentos de esclarecimentos em relação à ampliação dos ciclos para as turmas dos 4º e 5º anos. No entanto, tal fato não foi suficiente para sensibilizar e esclarecer os docentes da Escola B, que demonstram uma grande resistência à substituição do regime seriado.

Em consonância com a importância da formação continuada como indispensável para o docente, Dantas (2007, p. 65) aponta que:

[...] toda formação, diretamente ligada à profissão ou à formação da identidade pessoal, é sempre favorável ao desenvolvimento profissional do professor, pois, à medida que mergulha neste novo campo, abre possibilidades e dá nitidez à sua atitude profissional.

Esta pesquisa se configurou nos passos iniciais de nossa investigação a respeito dos Ciclos para as Aprendizagens e sobre a formação continuada, na rede pública de ensino do DF. Embora apresente resultados que ainda estão no campo das aparências, nos forneceu pistas relevantes para a elaboração do referencial teórico e do percurso metodológico do estudo em tela, no qual ainda aprofundaremos os dados aqui abordados.

Com as explicações até o momento apresentadas, nosso intento com o presente estudo visa compreender como a formação continuada tem ressignificado ou não a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam na referida etapa, sob a ótica da organização escolar em ciclos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

O itinerário percorrido durante uma pesquisa é a idealização das elaborações particulares do investigador que, no intento de aproximar-se do seu objeto, cria e transforma concretamente a metodologia em busca das respostas para o problema que a motivou.

Dito isso, optamos, metodologicamente, pela pesquisa de natureza qualitativa, por entender que as relações estabelecidas no ambiente escolar são multifacetadas e, por isso, permeadas de situações sociais que ensejam ao pesquisador se debruçar sobre as particularidades dos sujeitos que farão parte da investigação (CRESWELL, 2010). Não levar em consideração o contexto destes sujeitos não nos permitirá chegar a resultados coerentes, pois, segundo Demo (1995, p. 32), a pesquisa qualitativa mira nos “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Com esta afirmação, entendemos e concordamos com o autor de que, numa pesquisa qualitativa, o diálogo com dados quantitativos se faz necessário, mas não é o cerne do estudo e que o destaque é, de fato, nas relações não mensuráveis numericamente.

Ainda sobre a natureza da pesquisa, Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 30) destacam que:

[...] na pesquisa qualitativa é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais e os significados que produzem.

Nesta acepção, a pesquisa qualitativa contempla a proposição desta dissertação que é analisar o contexto de ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens no 2º bloco do 2º ciclo, nas escolas públicas do Distrito Federal, na CRE de Planaltina

No entanto, os significados que emergem da investigação, não são resultantes de provocações intuitivas ou ordinárias, mas, de repercussões de um processo intencional de produção do conhecimento. A nossa prática está sob o amparo da pesquisa científica que, a partir de uma perspectiva epistemologicamente crítica, tenciona à apreensão do real por meio de procedimentos que a diferencia das convenções do senso comum. (SEVERINO, 2007).

Contemplando os objetivos propostos, a pesquisa é definida como **explicativa**, pois, de acordo com Gil (2002) e Severino (2007), para além de apresentar e descrever os fenômenos que constituem a realidade, intentamos compreender a realidade existencial, as contradições e as mediações para se alcançar o concreto pensado, ou seja, a visão da totalidade do fato. Desta forma, buscamos superar o imediatismo inicial e enriquecer a investigação com o conhecimento sobre o objeto de estudo.

Portanto, a investigação em tela tem como propósito analisar o contexto de ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens no 2º bloco do 2º ciclo, nas escolas públicas do Distrito Federal, na CRE de Planaltina. Os elementos que fazem parte deste contexto nos importam não só para seguir o itinerário que resultou nesta organização escolar, mas, para perceber e compreender os novos rumos na realidade cotidiana das escolas e dos sujeitos que nela atuam.

5.1 Método de pesquisa

Elegemos o Materialismo Histórico Dialético (MHD) como abordagem investigativa e analítica do objeto por considerarmos que a formação continuada dos professores das turmas de 4º e 5º anos compõe a realidade dos sujeitos nela implicados. Sobre isto, Netto (2011) observa que, conhecendo a dinâmica e as estruturas que compõem o objeto tal qual se apresenta, estaremos saindo da aparência para apreender a sua essência.

Considerando que Marx postulou seus estudos sobre os fundamentos da organização capitalista, procuramos apreender os elementos que constituem o nosso objeto de pesquisa a partir de suas argumentações teóricas, que nos levam a considerar as influências burguesas na constituição das instituições escolares.

Isso se justifica, porque reconhecemos que é pela educação que o homem mantém a perenidade de suas realizações individuais e coletivas concebendo num *continuum* a sua própria história. Todo o processo de construção e reconstrução da educação foi e ainda é importante para a organização das sociedades, pois, é por seu intermédio que se busca as soluções para os questionamentos da humanidade. (SAVIANI, 2003).

Portanto, é assertivo afirmar que a educação está ligada à ordem social vigente de cada época e, desde o fim da Idade Média, se vincula ao capitalismo (SCAFF,

2013). Franco (2017) considera a escola como um importante espaço para a manutenção dos expoentes dessa organização social configurada para atender os interesses da ordem burguesa em detrimento do proletariado que acaba se tornando explorado e cerceado dos direitos que a *priori* são destinados a todos os homens, como reitera Mészáros (2005, p. 45):

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular [da existência humana] com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Logo, investigamos, sob a ótica do Materialismo Histórico Dialético, o contexto de ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens no 2º bloco do 2º ciclo, nas escolas públicas do DF, na CRE de Planaltina. Consideramos que a partir do MHD conseguimos compreender as relações estabelecidas entre esta realidade e os sujeitos nela inseridos.

Franco (2017, p. 53) nos ajuda a entender melhor a filosofia investigativa do MHD, no que concerne aos seus aspectos fundantes:

[...] o Materialismo Histórico, estuda as leis sociológicas em que se organiza a sociedade. Busca-se compreender as relações entre trabalho e a produção material ao longo de sua história, por se constituir pela maneira como produz seus bens (meios necessários para sua subsistência) e pela forma como organiza o consumo desses bens materiais que, determinam a situação econômica dos indivíduos. Deste modo, são estabelecidas as relações sociais hegemônicas, de divisão de classes, divisão do trabalho etc.

Ainda sob este ponto de vista, podemos depreender o MHD quanto à dialética e seu movimento nas relações estabelecidas do homem com o real em que:

[...] pelo Materialismo Dialético podemos compreender as mudanças sociais, a relação do homem com o mundo e suas transformações. O termo “dialética” vem do grego *dialogos* e significa movimento de ideias e, neste movimento, pela prática social humana, o homem busca uma lógica racional para os fenômenos da natureza, da sociedade e de seu próprio pensamento. Entretanto, o homem é instável e contraditório. Por ser assim, e atuando sobre a realidade histórica questiona o que está posto indo e vindo em suas teorizações. Este movimento é denominado para filosofia o devir, ou seja, o processo de passagem de um estado para o outro. (Ibid., p. 53).

Em sua trajetória para a compreensão da estrutura organizativa da ordem burguesa, Marx procurou conhecer as múltiplas determinações que constituíam esse

modo de ser do homem, os chamados “traços efetivos”. Em outras palavras, ele identificou as categorias que emergiram de sua investigação e que expressam a efetividade existencial do seu objeto de pesquisa (HÚNGARO, 2014).

Na realidade proposta para essa pesquisa, escolhemos, como marco inicial, as categorias do MHD: **totalidade, contradição e mediação**. Estas três categorias são a centralidade dos trabalhos de Marx que nelas se apoiou para construir seu arcabouço teórico (NETTO, 2011).

A **categoria totalidade** nos orienta para a compreensão da organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens a partir dos aspectos que a constituem como: a natureza dos ciclos, a sua implantação na rede pública de ensino do DF, a implementação nas escolas, a percepção deste movimento pelos dos docentes das turmas de 4º e 5º anos das escolas pesquisadas e, a forma como vem ocorrendo a formação continuada para os professores desta etapa do Ensino Fundamental. Essas relações são as complexidades que, para Marx, definem a totalidade, como nos esclarece, Húngaro (2014, p.75):

Essa totalidade é um conjunto de complexidades articuladas, é um complexo de complexos e sua menor unidade constitutiva já é, em si, extremamente complexa. A realidade social é uma totalidade de máxima complexidade constituída por totalidades de menor complexidade. Mais que isso, a realidade social é um complexo de complexos, em processo, em movimento.

Os aspectos que compõem, inicialmente, nosso objeto de pesquisa são os elementos que formam a realidade social investigada, como define o autor, ao reiterar que a realidade posta não é estável, mas, dinâmica e em constante formação, vinculada a eventos menores e particulares que, mais do que somar, fundamentam o concreto que se propõe analisar.

A **categoria contradição** é o reverberar dos fatores que engendram a sociedade capitalista. Esta sociedade, que tem como princípio basilar a diferença de classes, vem determinando sob este sentido a forma como a escola se organiza e lida com o conhecimento. As políticas curriculares, a organização das instituições escolares e a forma como estas lidam com o conhecimento são estabelecidas pelo Estado que mantém a hegemonia burguesa. A contradição se configura nas relações estabelecidas entre os pertencentes das classes sociais que expressam interesses antagônicos a respeito da escola. Mendes (2013, p. 30), em seu texto, expõe como a hierarquia societal influencia na qualidade da educação, sobretudo a pública:

Quanto a saber, percebe-se que sua distribuição não se dá de maneira justa na sociedade. A qualidade do ensino destinado à maior parte da população brasileira deixa muito a desejar. [...] as políticas públicas para a educação precisam garantir à sociedade a participação na sua definição e na sua implementação. Assim, as ações e aplicações de recursos não deveriam ser definidas apenas nos gabinetes daqueles que ocupam postos no governo, mas deveriam contar com a participação da população, opinando sobre aquilo que lhe é mais importante.

Quando o autor enfatiza a má qualidade da educação, não está culpabilizando a instituição escola. Ao contrário, Mendes (2013) denuncia as reverberações intencionais do Estado sobre a educação, legitimando as diferenças de classe e as transformando em diferenças pedagógicas. Como já mencionamos, não é somente o pouco e mal aplicado investimento que toca a educação, mas a política curricular e de formação de professores é fator preponderante. As recentes reformas²¹ impostas pela “autoridade” educacional nacional pretendem uniformizar e restringir o acesso ao conhecimento respondendo aos anseios dos agentes capitalistas que entendem o processo de ensino e aprendizagem como apenas um gerador de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Eis então exposto, a **contradição** das relações entre as instituições e os sujeitos que as compõem.

A **categoria mediação** é percebida na relação dos elementos que integram a realidade que se propõe conhecer pela pesquisa, isto é, as relações que se configuram na realidade da política educacional do DF organizada em Ciclos para as Aprendizagens. Ao implementar esta organização, várias conexões se estabeleceram em nível macro como, por exemplo, no âmbito legal, a promulgação de novas leis, portarias e reconfiguração do currículo e seus pressupostos. No âmbito da formação em serviço, destacamos os cursos e projetos organizados pelo Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), com foco no estudo dos documentos curriculares da rede pública do ensino do DF. Em nível micro, as modificações e adequações que ocorreram nas CRE's, na organização administrativa e pedagógicas das escolas e na compreensão desse novo contexto que ainda tinha como componente a adesão voluntária do coletivo das Instituições Escolares (IE's) aos ciclos no 2º bloco do 2º ciclo.²²

²¹ Nos referimos à reforma do Ensino Médio e a edição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018).

²² A adesão das escolas à organização escolar em ciclos, nas turmas de 4º e 5º anos, foi abordada detalhadamente no Capítulo 3 deste estudo.

A mediação expressa-se no dinamismo dos fenômenos do contexto apresentado como Totalidade segundo nos explica José Paulo Netto (2011, p. 57):

Enfim, uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade.

Destarte, entendemos que há uma intrínseca relação entre as categorias Totalidade, Contradição e Mediação, e o movimento dialético que as interliga foi crucial para Marx compreender as complexidades da sociedade burguesa. Para nós, nesta pesquisa, tais categorias nos apoiarão na busca pelo desvelamento da nossa realidade particular que está ancorada nos pressupostos ontológicos da ordem capitalista.

Tendo como nucleares as mesmas categorias dos estudos de Marx, destacamos, ainda, a **Historicidade** que, ao nosso ver, nos ajuda a compor o “arsenal categorial” (HUNGARO, 2014), para a compreendermos a realidade dos ciclos na rede pública do DF.

Por meio da categoria **Historicidade**, apresentamos no capítulo 3 a trajetória dos ciclos no Brasil e no DF, bem como as relações sociopolíticas que permearam cada contexto, ressaltando as ideologias vigentes e as implicações educacionais. Assim como Marx, não buscamos postular em aspectos abstratos, mas em realidades concretas, construídas historicamente pela sociedade:

Não se trata como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre sobre o solo da história real; não de explicar a práxis a partir da ideia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da práxis material; [...] tal concepção mostra que a história não termina dissolvendo-se na “autoconsciência”, como “espírito do espírito”, mas que em cada uma de suas fases encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos [...] Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstancias. (MARX; ENGELS, 1999, p. 55-56).

A importância da **Historicidade** em nossa pesquisa se deve ao fato de que, ao traçarmos o percurso diacrônico dos ciclos e da formação continuada de docentes, estaremos também trazendo à tona as continuidades e interrupções dessa política

educacional brasileira para, assim, tornar mais clara a compreensão das relações entre os sujeitos nela envolvidos.

É importante destacar que analisar o ambiente escolar não é tarefa das mais fáceis: é um complexo entrelaçado de relações entre os sujeitos e as suas estruturas. Por isso, dar voz aos professores, pode contribuir para uma reflexão coletiva sobre o próprio contexto profissional e os saberes que lhes são concernentes.

A seguir, detalharemos a metodologia aplicada no que se refere à técnica de análise, os instrumentos e as fases exploratórias nas escolas participantes.

5.2 Técnica de Análise

Ao decidirmos por uma investigação que se proponha empregar como método o MHD, é imperativo manter como perspectiva de análise dos dados empíricos a natureza crítica. Assim, adotamos a Análise de Discurso Crítica (ADC) para examinar o fenômeno por completo, visto que o discurso é considerado por seus teóricos como Fairclough (2001), Magalhães, Martins e Resende (2017), Van Dijk (2010), entre outros, como uma forma de prática social pelo qual o indivíduo se situa e age no mundo interagindo e construindo significados coletivamente marcados pelas fronteiras das estruturas sociais.

Ainda sobre o discurso, Fairclough (2001) destaca que a prática discursiva está imbuída de duas atuações distintas: a do caráter de reprodução da sociedade e, da possibilidade de sua transformação extrapolando as configurações tradicionais das estruturas impostas. Em seus estudos, o autor preocupou-se em ressaltar a peculiaridade dialética do discurso manifestada pelo dinamismo dos fenômenos que, longe de implicar em determinismos estáticos ou representações idealizadas abstratamente, é materializada na vida ativa e prática de cada indivíduo ou coletivo social.

Neste sentido, a contribuição da ADC, nesta pesquisa, foi a de nos orientar para uma análise dos dados, especificamente dos discursos dos professores, com o foco na noção do poder social exercido sobre grupos e/ou em instituições como decorrência das ações hegemônicas da sociedade burguesa (FAIRCLOUGH, 2001; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017; VAN DIJK, 2010).

Van Dijk (2010, p. 113) esclarece a epistemologia da ADC:

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso do poder, a dominação e a desigualdade são representadas, reproduzidas e combatidas por textos orais e escritos no contexto social e político. Com essa investigação de natureza tão dissidente, os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e, em última instância, opor-se à desigualdade social.

Dito isso, intencionamos compreender algumas implicações decorrentes da ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens na rotina dos docentes que atuam nas turmas dos 4º e 5º anos da rede pública do DF, tais como:

- A adesão aos ciclos ocorreu de imediato em 2013 ou apenas compulsoriamente em 2018?
- Como o corpo docente reagiu ao abandono da seriação? E este abandono, aconteceu de fato ou apenas administrativamente?
- A adesão ocasionou adequações na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) em virtude da reconfiguração pedagógica com os ciclos?
- Há promoção de formação continuada para os professores destas turmas? Se sim, esta tem contribuído para uma resignificação da prática pedagógica antes ancorada na seriação?
- A (in)compreensão sobre como a organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens se configura na teoria e na prática é decorrente da formação continuada ou da ausência dela?

Tais questionamentos se justificam pela forma como a SEEDF ampliou os Ciclos para as Aprendizagens no 2º bloco do 2º ciclo e que foi detalhado no capítulo 3 deste trabalho.

Para cuidarmos das análises dos discursos apreendidos na pesquisa, nos apoiamos nas categorias analíticas propostas por Fairclough (2001) em seu modelo tridimensional, sintetizado por Ramalho e Resende (2006) no **Quadro 13**:

Quadro 13 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional de Fairclough

Texto	Prática Discursiva	Prática Social
Vocabulário	Produção	Ideologia
Gramática	Distribuição	Sentidos
Coesão	Consumo	Pressuposições
Estrutura textual	Contexto	Metáforas
	Força	Hegemonia
	Coerência	Orientações econômicas, políticas,
	Intertextualidade	culturais, ideológicas

Fonte: Ramalho e Resende (2006, p. 29).

Para nós, tais categorias organizadas didaticamente no quadro, configuram-se de forma dialética e conectadas entre si, permitindo uma análise da totalidade do discurso produzido que são ao mesmo tempo texto, prática discursiva e prática social.

A análise da prática discursiva indica em que contexto o evento discursivo se materializa, ou seja, importa relacionar o discurso ao tempo, espaço e aos agentes que o produzem e dele fazem uso (FAIRCLOUGH, 2001). No ambiente do campo desta pesquisa, os sujeitos participantes são professores de escolas da rede pública de Planaltina-DF, regentes e não regentes, em turmas do 2º bloco do 2º ciclo, com experiência e tempo distintos de docência e pontos de vista bem particulares sobre a formação continuada e a organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens.

Ainda sobre o contexto do evento discursivo, apontamos que sua produção se deu no arranjo de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, com complemento de questionários, que serão mais detalhados na próxima seção deste capítulo.

Com o olhar nos dados gerados na pesquisa, encontramos fortemente os aspectos da ideologia e da hegemonia elencados no Quadro 13. Como elementos fundamentais da prática social, ambas estão interligadas com a noção de poder que busca legitimar o jogo de forças entre o Estado, as instituições educacionais e a comunidade escolar.

No intento de promover uma análise mais acurada e com ênfase no discurso social historicamente produzido, optamos por dispor das categorias **Prática Discursiva** e **Prática Social**, do modelo proposto por Fairclough (2001). Aliadas a estas categorias, acrescentamos a **Paráfrase** e a **Polissemia** e, com o apoio nos estudos de Orlandi (2005), nomeamos este conjunto categorial de Dispositivos Analíticos que, segundo a autora, são produzidos na relação objeto-sujeito-pesquisador. Tais dispositivos surgem das elaborações conceituais do responsável pela investigação com base nos dados gerados na pesquisa de campo. Indicamos na **Figura 4** o arranjo construído dos dispositivos analíticos do estudo em tela:

Figura 4 – Dispositivos Analíticos

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Segundo Orlandi (2005, p. 36), a paráfrase é um recurso muito utilizado para apoiar os discursos em geral, estabilizando o sentido e/ou o conceito pretendidos. “Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. [...] falamos com palavras já ditas”. Evidenciamos as marcas intertextuais que caracterizam a paráfrase nas elaborações dos docentes sobre as temáticas levantadas nos grupos focais e nas entrevistas. Em que medida o discurso oficial perpassa o discurso dos sujeitos participantes, revelando a essência encoberta pela aparência imediata?

A polissemia se configura na adoção de outros sentidos ao que já foi dito, rompendo, no discurso, com o caráter unitário da paráfrase “E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”. (ORLANDI, 2005, p. 36). A análise focará na descoberta dos diferentes sentidos apontados pelos docentes sobre o contexto de ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens nas escolas públicas pesquisadas, bem como das implicações desta nova realidade na rotina pedagógica.

Por meio destes dispositivos buscamos compreender o sentido dos Ciclos para as Aprendizagens para os professores de turmas de 4º e 5º anos. Propomos desvelar as concepções oficiais e não oficiais presentes nos discursos dos docentes, quais formulações teóricas já foram internalizadas e/ou elaboradas individualmente e coletivamente. Orlandi (2005) também sinaliza a necessidade da construção dos dispositivos teóricos, que são postulados no rigor científico que orienta a investigação sob a perspectiva da Análise do Discurso (AD) e nos autores que sobre ela se dedicam, como esclarece a autora (ORLANDI, 2005, p. 28):

[...] o dispositivo teórico, que objetiva mediar o movimento entre a descrição e a interpretação, sustenta-se em princípios gerais da Análise de Discurso enquanto uma forma de conhecimento com os seus conceitos e método. Ele

se mantém inalterado, segundo a teoria do discurso, na construção dos diferentes dispositivos analíticos.

Na **Figura 5**, apresentamos os dispositivos teóricos que nos auxiliaram na observância dos objetivos propostos neste estudo durante a condução da pesquisa de campo. A partir deles, elaboramos o roteiro para as entrevistas semiestruturadas e para os grupos focais: ²³

Figura 5 – Dispositivos teóricos



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Os dispositivos analíticos são produzidos na relação objeto-sujeito-pesquisador uma vez que, diferentemente dos dispositivos teóricos, surgem das elaborações conceituais singulares do responsável pela investigação. É a particularidade da pesquisa qualitativa que, longe de ser neutra, permite essa construção dialógica na trajetória investigativa, ou seja, o discurso do outro perpassa o discurso interior do interlocutor.

Diante do exposto até o momento, apresentamos o **Quadro 14** com a triangulação²⁴ que nos permitiu realizar a pesquisa de campo com o foco nos objetivos propostos no Quadro de Coerência (Quadro 1), indicado na Introdução deste estudo, juntamente com as categorias do MHD e os dispositivos da ADC discutidos neste capítulo:

²³ O roteiro para entrevista semiestruturada e para o grupo focal está indicado na seção 5.4 deste capítulo e também pode ser consultado no Apêndice D.

²⁴ Nos apoiamos na perspectiva de Triangulação em pesquisa de Creswell (2010).

Quadro 14 – Triangulação – Categorias do MHD e Dispositivos da ADC

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Na relação proposta pela triangulação foram considerados os sujeitos participantes da pesquisa, a formação continuada orientada para a profissionalidade docente e a realidade da prática pedagógica em que se encontram (organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens).

5.3 Natureza das fontes e instrumentos de pesquisa

Numa pesquisa qualitativa, os instrumentos têm realce na medida que vão gerar os dados em contextos históricos e sociais. Por isso, elegemos para a pesquisa de campo o questionário, a entrevista semiestruturada e o grupo focal por concordarmos que estão em consonância com a proposta metodológica assumida no trabalho de investigação, uma vez que possibilitam perquirir, com rigor científico, sem desconsiderar as múltiplas determinações que constituem as relações estabelecidas no contexto no qual se situa o objeto e os sujeitos participantes. A **Figura 6** esclarece as fases e o emprego de cada instrumento no decorrer da pesquisa:

Figura 6 – Fases da pesquisa de campo



Fonte: elaborado pela autora (2019).

O questionário foi aplicado para complementar as informações após a realização dos grupos focais e das entrevistas. Esta ferramenta nos auxiliou na caracterização das escolas e no delineamento do perfil profissional dos professores participantes da pesquisa.

Conforme explicita Severino (2007), o questionário é um instrumento que o pesquisador lança mão para obter o registro, por escrito, de informações dos participantes do estudo. O autor ressalta a cautela com a elaboração das questões para que não haja dúvidas quanto ao seu preenchimento evitando, assim, comprometer a pesquisa. Pode apresentar questões fechadas e/ou abertas e devem apresentar, segundo Dantas e Franco (2017, p. 66), “[...] uma organização na obtenção de informações para facilitar a análise e tabulação das repostas”. Com referência à entrevista, a referidas autoras esclarecem:

Entrevista – propicia situações de contato com o entrevistado, mesmo que, para isso, seja necessário criar um ambiente informal para realizá-la. Trata-se de uma técnica que necessita de um planejamento prévio e roteiros que delimitem o percurso para se alcançar os objetivos da pesquisa. (DANTAS; FRANCO, 2017, p. 59).

Duarte (2004) chama à atenção para o cuidado com as inferências ao analisar as respostas das entrevistas primando pela ética na conservação da opinião fidedigna do entrevistado.

Para a Fase II da pesquisa, nossa opção foi pela entrevista semiestruturada, que prevê a preparação de um roteiro para orientar o pesquisador na condução desta etapa, que foi realizada em duas escolas do campo, com dois professores em cada uma. O quantitativo pequeno de participantes justifica nossa opção pela entrevista semiestruturada, pois, para a abordagem investigativa em grupos maiores fizemos uso de grupos focais.

Gatti (2012, p. 22, grifo nosso) explicita que “Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão **preferencialmente** entre seis a doze pessoas”. Concordando com essa proposição, os grupos focais foram realizados nas escolas cujo quantitativo de professores participantes estava próximo ou dentro do estimado pela autora.

Ainda sobre o grupo focal, encontramos em Powell e Single (1996) a definição que nos parece mais apropriada, como sendo um grupo de pessoas escolhidas para debater uma temática a partir de suas vivências pessoais. O grupo é organizado pelo pesquisador que focaliza as discussões em seu objeto de investigação, a partir de um roteiro pré-estabelecido.

Em consonância com Barbour (2009), consideramos que o grupo focal se distingue da entrevista de grupo por ter como propósito gerar a interação entre os participantes, no qual o moderador lança os assuntos coletivamente ao invés de fazer questionamentos individuais, alternando os turnos de fala, o que é característico das entrevistas.

Por fim, Gatti (2012) define que, com o grupo focal é possível captar conceitos, sentimentos, atitudes, experiências e reações possibilitando uma multiplicidade de perspectivas que emergem da interação dos participantes oportunizando uma rica apreensão de significados sobre o tema proposto. Como salienta Bakhtin (2006), a enunciação está impregnada de ideologia, pois, o locutor exterioriza o que pensa a partir de seu “horizonte social” atualizando o seu discurso em uma experiência singular, uma vez que:

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso apreendido do exterior. (BAKHTIN, 2006, p. 151, grifo do autor).

Partimos da premissa de que o discurso se mostra por meio da linguagem, pois, partilhamos da compreensão de que a linguagem é uma atividade do ser social, como bem define Morato (2004, p. 317):

Entendida como atividade constitutiva do conhecimento humano, a linguagem não apenas é estruturada pelas circunstâncias do mundo social; é ao mesmo tempo estruturante do nosso conhecimento e extensão (simbólica) de nossa ação sobre o mundo. Ou seja, podemos dizer da linguagem que ela é uma ação humana (ela predica, interpreta, representa, influencia, modifica, configura, contingência, transforma etc.) na mesma proporção em que podemos dizer da ação humana que ela atua também sobre a linguagem.

Concordando com esse raciocínio, partimos do pressuposto de que a fala está ligada intimamente com a função de comunicação e de que esta se relaciona às estruturas sociais as quais os sujeitos fazem parte (BAKHTIN, 2006). Assim, tencionamos, com base nos discursos dos professores, apreender as percepções dos professores sobre a ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens no 2º bloco do 2º ciclo, na CRE de Planaltina-DF, passando pela (in)compreensão da organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens.

Tomando o entendimento de Fontana (1997) sobre a qualificação profissional, que, por meio da formação continuada, constitui-se em um importante recurso que permite ao professor tomar consciência dos obstáculos que lhes são impostos no cotidiano, ao percebê-los, este profissional da educação passa a refletir e atuar criticamente sobre estes obstáculos visando superá-los, ao invés de naturalizar como é esperado que se faça. Esta naturalização é um dos elementos da alienação a que estamos subordinados num espaço-tempo de educação construída historicamente para atender aos interesses da sociedade burguesa que tenta a todo custo manter sua hegemonia sobre a produção do saber escolar.

Até o momento apresentamos o percurso metodológico que traçamos para o desenvolvimento da pesquisa que empreendemos, esclarecendo a sua natureza qualitativa, o Materialismo Histórico Dialético (MHD) como método investigativo e a Análise de Discurso Crítica (ADC) como técnica para a apreciação dos dados gerados pelos instrumentos supracitados. Nas próximas seções, detalharemos as etapas e a contextualização da pesquisa.

5.4 Etapas da pesquisa

A Figura 6, da seção anterior, apresenta a dinâmica da pesquisa de campo em três momentos: **Fase I**, **Fase II** e **Fase III**, que foram realizadas de forma cronológica, inicialmente solicitando, junto à Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), a autorização para realizar pesquisas em escolas da Coordenação Regional de Planaltina - DF (CREP) (ANEXO A) que, por sua vez, encaminhou via Sistema Eletrônico de Informações (SEI) o referido documento para as unidades escolares. As Fases II e III foram realizadas em quatro escolas públicas desta Regional de Ensino.

A seleção das escolas foi mediante a oferta de turmas do 2º bloco do 2º ciclo e a disponibilidade da equipe gestora e do corpo docente em colaborar com a pesquisa. Assim, visitamos quatro escolas, duas do campo²⁵ e duas urbanas, nas quais realizamos duas entrevistas semiestruturadas e dois grupos focais, respectivamente.

A Fase II foi dedicada a realização das entrevistas com uma vice-diretora e três professoras das escolas do campo, nas quais uma atuava em turma do 4º e outra do 5º ano e, a terceira em turma multisseriada (4º e 5º anos).²⁶

Na Fase III, aplicamos os grupos focais nas escolas urbanas, com seis professores em cada, num total de doze docentes participantes. Estes estavam assim distribuídos: uma coordenadora do projeto educação integral, duas profissionais das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e cinco regentes do 4º ano e quatro do 5º ano.

Apresentamos no **Quadro 15** o roteiro elaborado para a condução das Fases II e III da pesquisa de campo:

²⁵ A instituição e organização das escolas do campo são previstas na LDB (BRASIL, 1996).

²⁶ A classe multisseriada é uma modalidade de organização na qual um professor atende, na mesma sala de aula, estudantes em diferentes idades e níveis de ensino. Está amparada legalmente na LDB (BRASIL, 1996)., principalmente no art. 28 e, no art. 2º da Resolução CNE/CEB 1, 03/04/2002.

Quadro 15 – Roteiro para entrevista semiestruturada e grupo focal**ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E GRUPO FOCAL****QUESTÕES – Implantação dos Ciclos para as Aprendizagens na rede de ensino**

1. O grupo de professores conhece os documentos que norteiam a política educacional do DF? Cite momentos nos quais esses documentos são levados em consideração na elaboração das ações pedagógicas da escola e/ou das aulas.

QUESTÕES – Ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo

2. O que você entende por progressão continuada e aprovação automática dos estudantes?
3. De que maneira a sua escola aderiu aos Ciclos para as Aprendizagens?
4. Foram realizadas reuniões e/ou momentos para esclarecimentos sobre a organização em ciclos com a comunidade escolar?
5. De alguma forma vocês conhecem os resultados do trabalho desenvolvido no BIA? Quais as implicações desse trabalho no desenvolvimento das ações dos professores das turmas do 2º Bloco?
6. É possível notar alguma mudança na organização do trabalho pedagógico após a adesão aos Ciclos para as Aprendizagens?

QUESTÕES – Formação continuada

7. Vocês participam ou participaram de formação continuada nos últimos dois anos? Em quais espaços elas ocorreram e/ou ocorrem?
8. De que maneira as formações continuadas contribuem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no contexto de ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens?

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Um único roteiro foi elaborado para as duas circunstâncias, pois entendemos que, mesmo distintas, estão sob a mesma perspectiva metodológica e atendem aos mesmos objetivos. Ademais, como um recurso flexível, o roteiro serviu como indicador para a efetivação das fases da pesquisa de campo e a condução de cada uma delas é que distinguiu a entrevista semiestruturada do grupo focal.

Para introduzir os participantes na temática proposta, os espaços reservados para a pesquisa nas escolas foram organizados de forma a proporcionar uma interação entre os professores, no caso dos grupos focais, com cadeiras e mesas dispostas em círculo e uma outra mesa com lanche leve. Para as entrevistas, além do lanche, o mobiliário foi disposto de maneira que os participantes ficassem confortáveis e próximos uns dos outros. Preparamos ainda alguns materiais para completar a ambientação dos espaços (**Figura 7**):

Figura 7 – Ambientação Pesquisa de Campo



Fonte: elaborado pela autora (2019) a partir da pesquisa de campo.

Os materiais preparados ilustravam os documentos que compõem a política educacional em âmbito nacional, como a LDB (BRASIL, 1996) e, no âmbito local, como o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), Caderno Tira-Dúvidas: Ciclos para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2016) entre outros.

Todas as docentes que participaram da pesquisa de campo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Os dados gerados na aplicação dos instrumentos foram registrados somente em áudio, conforme acordado em uma reunião de agendamento com a equipe gestora e os professores das quatro escolas.

5.5 Caracterização das escolas e perfil das professoras participantes

Como já mencionamos, a pesquisa de campo foi realizada em quatro escolas da CRE de Planaltina-DF, sendo duas do campo e duas urbanas. Para identificá-las utilizaremos os códigos **CP1** e **CP2**, para as escolas do campo, **URB1** e **URB2** para as que se localizam no meio urbano. Os gestores responderam a um questionário (Apêndice A) com informações sobre a infraestrutura, a organização Técnico - pedagógica e o quadro de pessoal das unidades de ensino. A **Tabela 7** sintetiza os dados sobre infraestrutura:

Tabela 7 – Infraestrutura por instituição

Instituição	CP1	CP2	URB1	URB2
Instalações				
Sala de aula	3	3	16	12
Sala para reforço	---	---	1	1
Sala de professores	1	---	1	1
Sala de coordenação	---	---	1	---
Biblioteca	---	---	1	1
Parque infantil	2	2	1	1
Quadra	---	---	1	1
Laboratório de informática	1	---	1	---
Sala de vídeo	---	---	---	1
Outros	1	1	2	---

Fonte: elaborado pela autora (2019) a partir da pesquisa de campo.

No que se refere à infraestrutura, as escolas do campo dispunham de menor espaço físico do que as urbanas. As escolas URB1 e URB2, possuíam salas para atividades diversificadas como o reforço escolar, bibliotecas e o atendimento das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA). Observamos, também, que estas duas contavam com quadras esportivas, além do parque infantil que foi encontrado nas escolas do campo.

A sala de vídeo foi um espaço identificado apenas na URB2. Esta dificuldade é contornada nas outras escolas com televisores e aparelho de DVD itinerantes, que são transportados para as salas de aula conforme horários estabelecidos.

O laboratório de informática também foi encontrado apenas em uma das quatro unidades de ensino pesquisadas. Contudo, ele é mais utilizado pelos estudantes dos Anos Finais (Ensino Fundamental 2) no turno contrário às aulas para a realização de pesquisas solicitadas pelos professores. Os alunos dos Anos Iniciais (Ensino Fundamental 1), segundo a gestora, raramente utilizam esse espaço. Os professores alegaram que a sala é pequena e o número de computadores é insuficiente para atender a totalidade das turmas no horário das aulas.

Apenas a CP2 não dispunha de uma sala de professores. Estes, realizavam o planejamento das aulas nas próprias salas de aula, no turno contrário ao da regência. Nesta escola, os alunos das duas etapas (Ed. Infantil e EF 1) estudavam somente no

período matutino por conta do pequeno quantitativo. Vemos aqui uma barreira para o desenvolvimento do trabalho coletivo, uma vez que, cada professor, ficava isolado na sua sala sem estabelecer mediações com os outros colegas.

Consideramos fundamental que, todas as escolas, independentemente do número de estudantes e profissionais, disponham de uma infraestrutura adequada para atender com qualidade os sujeitos que nelas estão. No contexto de ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens, esse é um aspecto importantíssimo que foi negligenciado pelo Governo do DF há época da implementação na rede de ensino pública e no processo de implantação nas escolas e, de acordo com os gestores, continua sendo. Confinar a prática pedagógica apenas no espaço da sala de aula é impor restrições ao processo de ensino e aprendizagem, além de ser também uma forma de imputar ao professor a responsabilidade sobre os êxitos e fracassos desse processo.

Sobre as modalidades e etapas oferecidas nas quatro unidades de ensino (UE"s), a **Tabela 8** apresenta as informações registradas nos questionários:

Tabela 8 – Modalidade ofertada por instituição

Modalidade Instituição	Classe especial	Educação Infantil	Anos Iniciais		Anos Finais	Total de alunos
			1º bloco (BIA)	2º bloco (4º e 5º)		
CP1	---	---	3	2	---	100
CP2	---	1	1	1	---	52
URB1	1	---	7	5	14	729
URB2	---	---	15	9	---	543

Fonte: elaborado pela autora (2019) a partir da pesquisa de campo.

De acordo com a tabela, as escolas urbanas apresentavam um quantitativo muito maior de estudantes atendidos do que as do campo. A URB1, que ofertava Anos Iniciais (AI) no matutino e Anos Finais (AF) no vespertino, apresentava o maior número de estudantes entre as quatro escolas, com mais demanda por matrícula nos AF. Na primeira etapa contava com duzentos e noventa e três alunos e, na segunda com quatrocentos e trinta e seis. A URB2, que ofertava somente os Anos Iniciais, tinha uma grande procura por matrículas e, das escolas pesquisadas, apresentava o maior número de estudantes nesta etapa da Educação Básica, com quinhentos e quarenta e três.

As unidades escolares do campo, no que se refere ao quantitativo de alunos, estavam em contextos bem peculiares: a CP1 sofria influência direta do êxodo rural

que assinalava um movimento das famílias que moram no entorno da escola, para outras áreas rurais ou até mesmo para a cidade, no intuito de melhores condições financeiras e de trabalho. A gestora informou que é comum uma mesma família pedir a transferência escolar e retornar com os filhos mais de uma vez por ano.

Esta realidade inconstante foi encontrada também na CP2, mas, por motivos diferentes: a maioria dos estudantes eram de famílias residentes em dois acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que estão situados próximos à escola. De acordo com a gestora, por conta da organização social e política desses acampamentos, a transferência de estudantes, tanto de saída como de chegada, dá um contorno diferente ao se tratar de quantitativo de alunos na escola, que não é visto como um problema a ser enfrentado mas, como uma característica inerente e singular do contexto social desta comunidade escolar.

No que se refere ao quantitativo de funcionários nas escolas, trazemos a **Tabela 9** que sintetiza os dados apreendidos:

Tabela 9 – Quadro de pessoal por cargos/funções

Função Instituição	Equipe Gestora	Secretário escolar	Coordenador pedagógico	Professor regente	EEAA	Serviços gerais	Cantina	Vigilância
CP1	2	1	1	5	1	2	1	4
CP2	2	1	---	3	?	1	1	6
URB1	3	1	1	47	1	9	4	4
URB2	3	1	1	32	3	8	3	3

Fonte: elaborado pela autora (2019) a partir da pesquisa de campo.

De um modo geral, as unidades escolares informaram nos questionários que o quadro de servidores era satisfatório em relação aos cargos de vigilância, cantina, serviços gerais, secretário escolar e equipe gestora. Nestes cargos, as ressalvas apontadas dizem respeito à necessidade de ampliar o número de supervisores pedagógicos, posto que as escolas tinham que optar por ter um supervisor administrativo ou pedagógico. Em períodos anteriores, era consentido ter os dois profissionais compondo a equipe gestora, além do diretor e vice-diretor.

Sobre isto, as escolas do campo ainda estavam em maior desvantagem em relação às urbanas, pois não podiam contar com nenhum supervisor. Nas unidades pesquisadas encontramos Diretora, Vice-diretora e Secretário Escolar.

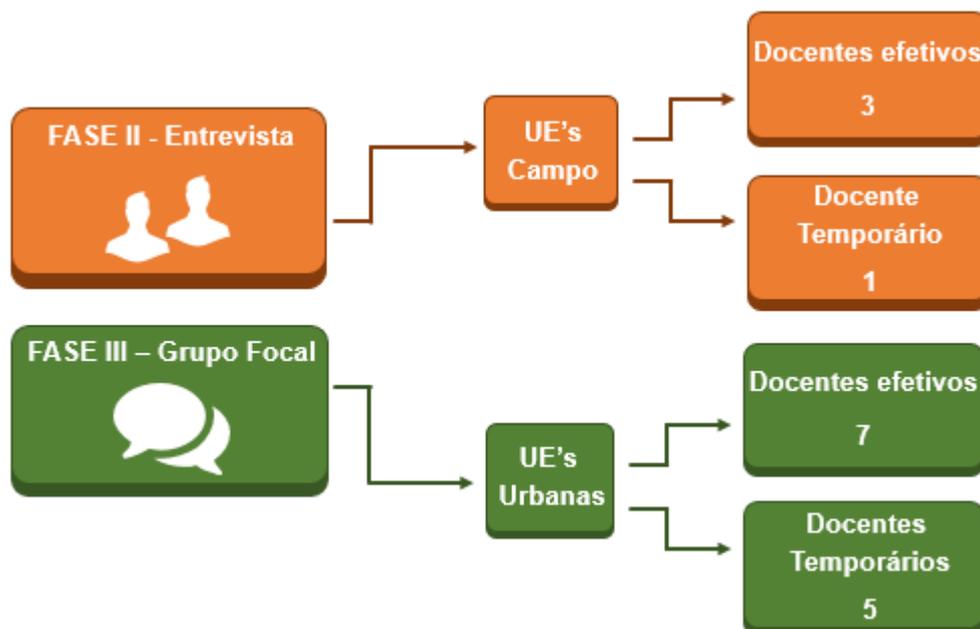
Em relação ao coordenador pedagógico e a EEAA, todos os gestores ressaltaram nos questionários que o quantitativo atual era insuficiente. Este

quantitativo é estabelecido pelo número de turmas nas unidades de ensino, no caso do coordenador e, pelo número de estudantes para a formação de uma EEAA. Esta normativa é prevista na portaria nº 395 de 14/12/2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Na tabela 9, verifica-se que a escola CP1 contava com um coordenador pedagógico, apesar de não ter o quantitativo mínimo de seis turmas previsto na referida portaria. Segundo a diretora da escola, a CRE de Planaltina conseguiu junto à SEEDF uma autorização para esta situação específica. Esta mesma autorização não foi concedida para a escola CP2, que permaneceu sem o profissional. As UE's urbanas, contavam com um coordenador cada uma. No entanto, na URB1, o coordenador era referente à etapa do Ensino Fundamental 2 (EF), pois, para o EF 1 ninguém se colocou à disposição para exercer a função. Na URB2, que ofertava apenas a etapa do EF 1, a situação era semelhante, uma vez que, tinha direito a dois coordenadores pedagógicos e apenas uma vaga foi preenchida.

As docentes que participaram efetivamente da pesquisa de campo, nas Fases II e III, responderam a um questionário de identificação (Apêndice C), no qual constavam questões sobre a situação de contratação na SEEDF e formação profissional. A **Figura 8** indica o quantitativo de cada fase:

Figura 8 – Fases II e III pesquisa nas escolas



Fonte: elaborado pela autora (2019) a partir da pesquisa de campo.

Na fase II, realizada nas escolas do campo (CP1 e CP2), quatro professoras foram entrevistadas, sendo duas em cada unidade. Na CP1 uma era servidora efetiva

com dezessete anos de atuação na carreira magistério e cinco anos em turmas do 2º bloco do 2º ciclo. A outra professora, de contratação temporária, informou que estava em seu segundo ano de regência em turmas de 4º ano.

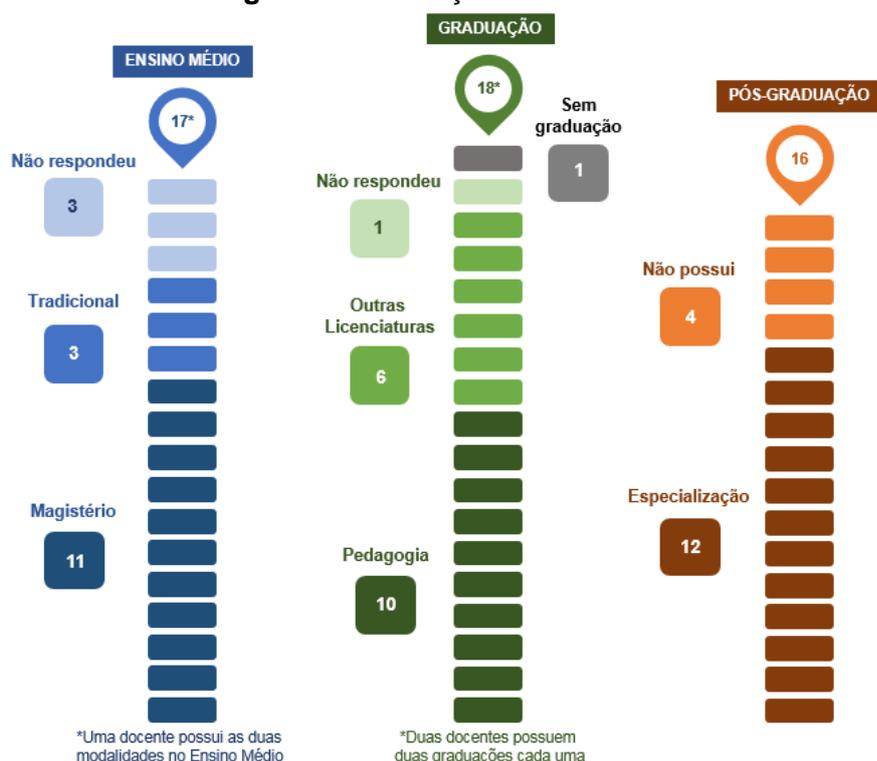
Na CP2, as duas docentes eram servidoras efetivas, sendo que uma estava na regência em turma multisseriada de 4º e 5º anos, com vinte e um anos na SEEDF e a outra professora, com onze anos, estava no cargo de Vice-Diretora da unidade de ensino.

Nas escolas urbanas (URB1 e URB2), onde ocorreu a fase III, participaram um total de doze professoras. Na URB1, participaram seis docentes: uma estava como contrato temporário, em regência no 5º ano e as outras cinco eram efetivas, sendo que destas, três eram regentes em turmas de 4º ano, uma no 5º e uma estava atuando como coordenadora da Educação Integral.

Na URB2, num total de seis participantes, três eram servidoras efetivas e três em regime de contrato temporário: duas regentes em turmas de 4º ano e duas em 5º ano; uma estava atuando nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) como pedagoga e a outra como profissional da Sala de Recursos.

Sobre a formação inicial e continuada das participantes da pesquisa, a **Figura 9** apresenta as informações obtidas com os questionários:

Figura 9 – Formação das docentes



Fonte: elaborado pela autora (2019) a partir da pesquisa de campo.

Com estes dados observamos que a maioria das docentes cursaram o Magistério na etapa do Ensino Médio e apenas três fizeram o curso tradicional, sendo que uma professora tem certificação dupla. A maior parte também possuía a graduação em Pedagogia e apenas seis optaram por outras licenciaturas, a saber: Artes, História e Letras. As duas últimas foram a primeira graduação de duas docentes que, posteriormente cursaram a Pedagogia.

Sobre a formação continuada na Pós-Graduação, das dezesseis professoras, doze possuíam na modalidade Lato Sensu e nenhuma cursou ainda formações *Stricto Sensu*, mas algumas demonstraram interesse após a participação na pesquisa em tela.

No capítulo 6, apresentaremos as análises dos discursos das docentes participantes da pesquisa, gerados nas entrevistas e grupos focais e aprofundaremos alguns dados que trouxemos sobre o contexto das instituições escolares e das caracterizações aqui indicadas.

6 A AMPLIAÇÃO DOS CICLOS PARA AS APRENDIZAGENS: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo, tratamos das análises dos discursos das professoras participantes da pesquisa de campo baseadas nas transcrições das entrevistas e dos grupos focais. Buscamos aprofundar os aspectos elencados no Quadro 14, da triangulação, cujas categorias do Materialismo Histórico Dialético e os dispositivos da Análise de Discurso Crítica estão presentes.

Desse modo, atendemos os objetivos específicos - Compreender o sentido dos ciclos para os professores; desvelar e qualificar o espaço, o tempo e a tipologia da formação continuada realizadas pelos professores do 2º bloco do 2º ciclo – a partir dos questionamentos secundários indicados no Quadro 1 (Quadro de Coerência), a saber: Como os docentes reagiram a implantação dos ciclos nas escolas públicas do DF?; Como ocorre a formação continuada para estes professores atuarem nos ciclos do 2º bloco (4º e 5º anos) do 2º ciclo?

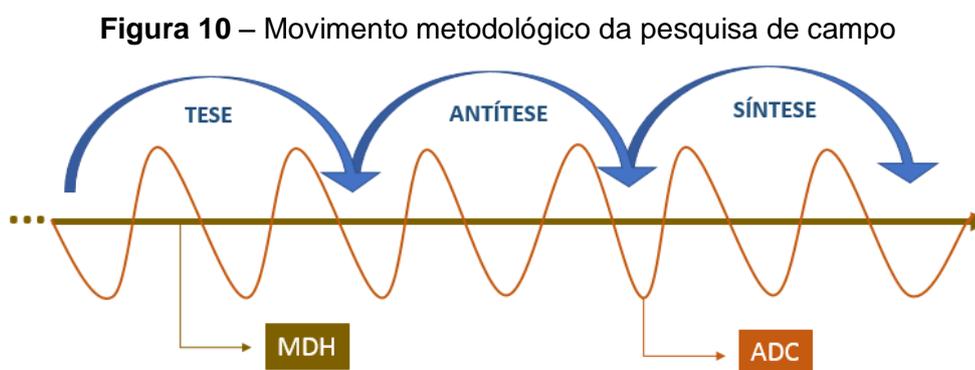
Como mencionamos no capítulo anterior, as relações de poder marcam fortemente o espaço escolar, sejam elas a partir da prescrição e controle oficial do Estado, seja pela pressão social sobre os resultados ou pelos vínculos estabelecidos entre os pares. O fato é que, boa parte dos docentes, se apoia no controle coercitivo da seriação para justificar sua oposição aos ciclos, transferindo a relação de poder para o espaço da sala de aula. É um poder que direciona o trabalho pedagógico que cobra resultados não só dos estudantes, mas também, dos próprios professores: o processo nesta ótica é marginal, o produto é o que realmente tem a maior relevância.

No entanto, entendemos que os docentes deste início de século estão imersos em uma realidade na qual foram engendradas suas experiências estudantis e sua identidade profissional. A seriação e a reprovação os acompanham desde sua formação escolar mais tenra compondo a configuração da realidade atual, como professores de escolas públicas. Essa existência opressora os faz reproduzir, nas relações com os alunos e com os próprios colegas docentes, as práticas discursivas e sociais que eles próprios padecem. É o que nos alerta Paulo Freire (1987, p. 32):

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação

concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade.

A partir do exposto até o momento, sintetizamos na **Figura 10**, o modo como analisamos os dados gerados na pesquisa de campo, considerando o movimento metodológico do MHD e os dispositivos da ADC na **tríade tese – antítese – síntese** que retorna novamente à tese.



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Este movimento é a dialética da realidade que está em permanente transformação e que, para Konder (2008, p. 9), se apresenta “[...] essencialmente contraditória”. Para compreendermos a realidade objetiva em sua essência, iniciamos nossa análise partindo dos significados que emergiram dos discursos dos docentes a partir de uma primeira leitura, destacando as ocorrências discursivas. É o processo que Orlandi (2005) chama de transformação da superfície linguística em **objeto discursivo** que concebe as formações discursivas do *corpus* analisado conforme apresentamos no **Quadro 16**.

Quadro 16 – Ocorrências discursivas: construção do objeto discursivo

OBJETO DISCURSIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Adesão compulsória. • Respeito as características do Ciclo para as Aprendizagens. • Ausência de metas claras. • Problemas na infraestrutura das escolas. • Recursos humanos – ausências e fragilidades. • Autonomia relativa de escolas e docentes. • Meta prevista no PDE-DF (Meta 2, estratégia 2.2). • Caráter pessoal e individual da formação continuada. • Falta de compromisso de alguns professores. • Reestruturação da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). • Conhecimento superficial da política curricular do DF. • Formação continuada – Qualidade x Quantidade.

- Pedagogia visível e invisível.
- Concretização da formação continuada.
- Ação vertical do Estado sobre as escolas e professores.
- Não consolidação dos Ciclos para as Aprendizagens no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) – reflexos no 2º bloco.
- Participação dos docentes nas consultas públicas.
- Conscientização dos pais em relação as expectativas de aprendizagem dos filhos nos Ciclos.
- Perda de autoridade em sala de aula.
- Desenvolvimento da autonomia do estudante, do docente e da escola.
- Retenção dos estudantes – respeito aos tempos de aprendizagem x punição (para os alunos, pais e professores).
- Professores sob pressão – sociedade e sistema de ensino.
- Professores sob pressão – acusações da gestão e dos pares.
- Políticas públicas elaboradas do gabinete.
- Descontinuidade das políticas públicas.

Fonte: elaborado pela autora (2019) a partir da pesquisa de campo.

Neste primeiro contato com o discurso dos professores, identificamos vinte e cinco ocorrências discursivas, extraídas a partir das transcrições das entrevistas e dos grupos focais realizados nas Fases II e III da pesquisa de campo (Figura 8).

Em uma segunda etapa de análise, em conformidade com a síntese das múltiplas determinações de Marx (2008), que configura o sentido da Totalidade, circunscrevemos os discursos em grupos semânticos ou formações discursivas à luz dos dispositivos teóricos que serviram de direcionamento no contato com os docentes participantes da pesquisa. (**Quadro 17**).

Quadro 17 – Dispositivos Teóricos: grupos semânticos ou formações discursivas

DISPOSITIVOS TEÓRICOS GRUPOS SEMÂNTICOS OU FORMAÇÕES DISCURSIVAS	
Efetividade	<ul style="list-style-type: none"> • Adesão compulsória. • Respeito as características do Ciclo para as Aprendizagens. • Ausência de metas claras. • Problemas na infraestrutura das escolas. • Recursos humanos – ausências e fragilidades.
Expectativas sociopolíticas	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientização dos pais em relação as expectativas de aprendizagem dos filhos nos Ciclos. • Perda de autoridade em sala de aula. • Desenvolvimento da autonomia do estudante, do docente e da escola. • Retenção dos estudantes – respeito aos tempos de aprendizagem x punição (para os alunos, pais e professores). • Professores sob pressão – sociedade e sistema de ensino. • Professores sob pressão – acusações da gestão e dos pares.

	<ul style="list-style-type: none"> Política pública planejada do gabinete.
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> Autonomia relativa de escolas e docentes. Meta prevista no PDE-DF (Meta 2, estratégia 2.2). Caráter pessoal e individual da formação continuada.
Trajectoria histórica na política educacional brasileira	<ul style="list-style-type: none"> Ação vertical do Estado sobre as escolas e professores. Não consolidação dos Ciclos para as Aprendizagens no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) – reflexos no 2º bloco. Participação dos docentes nas consultas públicas.
Profissionalidade docente	<ul style="list-style-type: none"> Falta de compromisso de alguns professores. Reestruturação da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Conhecimento superficial da política curricular do DF. Formação continuada – Qualidade x Quantidade. Pedagogia visível e invisível. Concretização da formação continuada.

Fonte: elaborado pela autora (2019) a partir da pesquisa de campo e em conformidade com os dispositivos teóricos (Figura 5).

No processo de aproximação e análise, desde o primeiro contato com as transcrições até as aglutinações das ocorrências por afinidades semânticas, buscamos perceber os sentidos dos discursos que emergiam, a partir da nossa capacidade analítica, à luz das teorias metodológicas que pautaram nosso percurso até o presente momento.

Avançamos na busca do sentido dos discursos entendendo que estes foram produzidos a partir de discursos anteriores e que, num processo dialético, seguirão produzindo novos, mas, que a nós coube a tarefa necessária de limitar os recortes para análise com relação aos objetivos e à temática central deste trabalho.

Para tal, optamos em usar, no **Quadro 18**, pseudônimos das docentes participantes da pesquisa e os sinais de representação utilizados para indicar nos excertos o sujeito que fala e a demarcação da força e sentido-próprio do seu discurso:

Quadro 18 – Sinais de intensidade do discurso e Identificações fictícias das participantes da pesquisa de campo

SINAIS DE INTENSIDADE DO DISCURSO E IDENTIFICAÇÕES FICTÍCIAS			
Sinais	Unidades Escolares e Docentes		
	Campo: CP1/CP2	Urbana: URB1	Urbana: URB2
Positividade (+)	Amarílis	Magnólia	Palma
	Dália	Margarida	Violeta
	Hortênci	Mimosa	Verônica
Negatividade (-)	Íris	Orquídea	Tulipa
	---	Petúnia	Angélica
	---	Rosa	Gardênia

Fonte: elaborado pela autora (2019) a partir da pesquisa de campo, apoiado em Castilho (2013) e Martin e White (2005 apud CASTILHO, 2013).

Para refinar as análises dos dados, iremos nos apoiar nos estudos sobre o Sistema de Avaliatividade²⁷ (*Appraisal System*) proposto por Martin e White (2005 apud CASTILHO, 2013). Esses autores, aprimoraram os postulados de Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004), a respeito da metafunção interpessoal da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), discorrendo sobre as categorias analíticas dos três subsistemas que compõem o Sistema de Avaliatividade, a saber: Atitude, Gradação e Engajamento. (CASTILHO, 2013).

Nesta pesquisa, iremos empregar apenas o subsistema Gradação pela intensidade do discurso, pois, de acordo com a referida autora, em conformidade com os demais autores aqui consignados, apresenta uma especificidade de sentido atitudinal, isto é, “[...] são propriedades gerais de valores de afeto, do julgamento e da apreciação, que constroem maior ou menor grau de positividade ou negatividade”. (CASTILHO, 2013, p. 86).

Utilizaremos os sinais (+) e (-) para indicar respectivamente a positividade e a negatividade dos discursos gerados pelas professoras participantes desta pesquisa, para facilitar a compreensão das análises. Os sinais revelam o sentido dos discursos na medida em que demarcam a conotação pretendida pelos docentes no contexto de produção e, revelam seus pareceres sobre as temáticas abordadas nas entrevistas e grupos focais.

Escolhemos nomes de flores para identificar a quem pertence os excertos extraídos das transcrições dos dados gerados durante a pesquisa de campo, como exposto no Quadro 18. As palavras ou trechos a serem analisados estão evidenciados com negrito e um sublinhado simples, seguidos dos sinais de positividade (+) ou negatividade (-).

Destarte, procederemos nas próximas seções para a análise interpretativa dos discursos a partir das formações discursivas apresentadas no Quadro 18. As formações Autonomia e Trajetória histórica na política educacional brasileira não foram discutidas em separado, estando contempladas nas outras três seções.

²⁷ Conforme tradução de Vian Jr (2009).

6.1 Implantação dos Ciclos para as Aprendizagens: a efetividade nas escolas públicas do DF

Para situarmos nossa posição sobre a efetividade, recorremos a Castro (2006) que, ao analisar este conceito, o remete ao sentido do quanto um propósito beneficia qualitativamente o público a quem se destina. Direcionando este sentido à implantação e implementação dos Ciclos para as Aprendizagens na rede de ensino do DF, principalmente nas escolas que ofertam turmas do 2º bloco do 2º ciclo, trouxemos para a discussão o quanto estas ações estão sendo efetivas para a melhoria da qualidade do ensino.

No capítulo 3, tratamos das ações político-pedagógicas para a substituição do regime seriado pela organização escolar em ciclos, desde o início do sistema de educação do DF, em 1960 (CARVALHO, 2015), até a década atual, com marcantes descontinuidades das políticas públicas. Tais ações buscavam o enfrentamento do fracasso escolar em turmas de alfabetização e foram consolidadas com a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) entre os anos de 2005 e 2008.

Sob a pretensa busca da melhoria qualidade do ensino, a SEEDF ampliou para as turmas do 4º e 5º anos a organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens, configurando assim, o 2º bloco do 2º ciclo²⁸. A substituição do regime seriado se deu numa realidade conflituosa de adesões e não adesões das escolas públicas no intervalo entre 2013 e 2017, conforme abordamos na seção 3.4 deste estudo.

As escolas pesquisadas ampliaram os Ciclos para as Aprendizagens nas turmas do 2º bloco em períodos distintos: as duas unidades do campo aderiram em 2013, e as duas unidades urbanas, só o fizeram em 2017. Tratando da efetividade nestes contextos, e antes de analisarmos os excertos das docentes, ressaltamos dois aspectos importantes: a necessidade e a oportunidade, que Marcelo Torres (2004, p. 175) esclarece, ao relacionar efetividade, eficiência e eficácia:

efetividade: é o mais complexo dos três conceitos, em que a preocupação central é averiguar a real necessidade e oportunidade de determinadas ações estatais, deixando claro que setores são beneficiados e em detrimento de que outros atores sociais. Essa averiguação da necessidade e oportunidade deve ser a mais democrática, transparente e responsável possível, buscando sintonizar e sensibilizar a população para a implementação das políticas

²⁸ A ampliação da organização escolar em ciclos para as turmas de 4º e 5º anos é uma estratégia prevista na Meta 2 do Plano Distrital de Educação (PDE) (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

públicas. Este conceito não se relaciona estritamente com a idéia de eficiência, que tem uma conotação econômica muito forte, haja vista que nada mais impróprio para a administração pública do que fazer com eficiência o que simplesmente não precisa ser feito.

Nas entrevistas e nos grupos focais, as docentes evidenciaram que, mesmo com adesões em períodos diferentes, há ainda pouca informação de como efetivar os Ciclos para as Aprendizagens na rotina das escolas:

Na realidade, ainda não (-) conversamos sobre essa ampliação, não tivemos nenhum momento (-) para esse fim aqui na escola. A gente está trabalhando como a gente pensa que é certo né? [...] Eu não vejo como um problema (+), eu acho que a proposta é ótima, só que ela precisa ser aperfeiçoada. Se tivesse uma orientação assim, da Secretaria, talvez a gente teria mais certeza do que fazer. (Amarílis, CP1).

Então assim, foi falha em vários aspectos (-), a implantação ficou falha (-), porque também foi falha na formação (-), foi uma coisa que eu não me lembro de professor ter sido perguntado (-) se seria bom ou não para a educação, foi uma coisa de cima para baixo (-), que chegou assim: “vai ser assim agora”, e a gente teve que aceitar [...]. (Magnólia, URB2).

As duas professoras trouxeram, em seus discursos, a ausência de momentos para esclarecimentos sobre o processo de adesão, dando uma conotação negativa à implementação. A professora Magnólia ainda destaca a necessidade, em seu ponto de vista, de consulta aos professores a respeito da ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens. A recorrência da palavra “falha” no discurso da professora Amarílis acentua a sucessão de ações que não foram realizadas a contento para dar segurança pedagógica e reforça o sentido impositivo da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) sobre as escolas.

Esse sentido impositivo revela a estratégia naturalizada pelo Estado, a separação daqueles que concebem e planejam as políticas educacionais, daqueles que as executam e se sentem à margem do processo. Essa estratégia compõe a cultura do capitalismo que, em sua base, estruturou a divisão de classes por meio da divisão social do trabalho que Marx (2015) discute profundamente no *Capital* distinguindo a divisão natural-espontânea, da divisão hierárquica entre burguesia e proletariado.

A estratégia 2.2 do PDE (DISTRITO FEDERAL, 2015b. p. 43), que prevê a substituição do regime seriado pela organização escolar em ciclos, também indica que essa ação deve ser precedida de “[...] amplo debate com a comunidade escolar”. De acordo com as docentes participantes, o debate não foi promovido de forma

institucional no período de 2013 a 2017, e nem tem acontecido no período de pós adesão até o momento da realização da pesquisa de campo.

Ainda no discurso da professora Amarílis, percebemos o duplo sentido que denota nas expressões negativas em destaque, nas quais a organização escolar em ciclos não é vista como contraproducente, mas carece ainda de uma adequação às realidades singulares das escolas públicas do DF.

Sobre isso, rememoramos o caráter homogêneo das políticas públicas brasileiras e dos programas educacionais que as mesmas geram, para serem implantados em todo o país. A atenção à heterogeneidade das escolas, com necessidades e sujeitos atuantes diferentes, é negligenciada e o princípio da recontextualização da organização escolar em ciclos fica a desejar, comprometendo, assim, a efetividade da sua implementação.

O conhecimento da nova proposta permite repensar a organização pedagógica e administrativa nas escolas. O respeito às características dos ciclos, foi apontado pelas docentes que estão desde 2013 trabalhando nessa perspectiva, como um dos principais elementos para o sucesso da sua implementação. As características elencadas pelas docentes foram: o acompanhamento de uma turma pelo mesmo professor até o final de cada bloco, estabelecimento de metas claras para cada ano, apoio pedagógico da equipe gestora e de outros profissionais, o uso de metodologias diferenciadas e da avaliação formativa. Discorreremos sobre estas características ao longo do texto desta seção. O acompanhamento da turma dentro do bloco não é um consenso entre as professoras e as opiniões, divergentes, apareceram nos discursos durante as entrevistas e os grupos focais:

Como eu entendo os ciclos de aprendizagem: por exemplo, **aqui acontece isso porque é uma turma multisseriada(-)**, mas, **numa escola com várias turmas de cada ano, eu acho que seria bacana(+)**, no BIA, o professor que começou com aquela turma concluiu o bloco com a mesma turma. Para partir de onde ele parou, **porque você já conhece a criança(+)**, já sabe das dificuldades dela. Quando tem essa ruptura de trocar o professor, **ele vai ter que conhecer a turma de novo(-)**, os alunos de novo. Então eu acho que uma das coisas que prejudica é isso, porque leva tempo para você conhecer, para você fazer o diagnóstico, eu sinto que isso atrapalha um pouco. (Íris, CP2).

Ah, depende né? Depende da turma, dos alunos. Eu **particularmente não gosto(-)** de ficar com a mesma turma no ano seguinte e, acho que nem os alunos. Não vejo problema em mudar o professor. **A questão é dar continuidade(+)** no trabalho do ano anterior. Mas, tem professor que gosta de acompanhar do 1º até o 3º ano. (Gardênia, URB1).

A professora Íris parte da sua experiência de classe multisseriada de uma escola do campo, para defender o acompanhamento da mesma turma dentro do bloco, expressando, que essa ação, acontece em sua escola justamente por conta desse contexto, deixando implícito que se a realidade fosse outra, era bem possível que tal fato não ocorresse. Acredita que em escolas com mais turmas o acompanhamento dentro do bloco é um aspecto positivo.

A defesa desse acompanhamento é justificada pela oportunidade de o professor dar continuidade no trabalho do ano anterior, a partir de um conhecimento e experiência deste professor com os mesmos alunos. O fato de não conhecer anteriormente a turma é visto como uma problemática na expressão destacada com o sinal (-). Entendemos que, o fato de “conhecer” o estudante, encontra na recente experiência da rede pública do DF com a seriação, um significado ambíguo, pois a retenção também pode promover o encontro de professores e estudantes que já tiveram vivências escolares anteriores e que, esta ocorrência, não necessariamente, oportunizou bons resultados na aprendizagem.

A professora Gardênia toca, então, num aspecto que consideramos mais relevante do que apenas o acompanhamento da turma dentro do mesmo bloco: a progressão das aprendizagens, expressa do trecho destacado com o sinal (+). O seguimento do trabalho pedagógico de um ano para o outro é um dos fundamentos da organização escolar em ciclos, que está diretamente ligado a ampliação do tempo de aprendizagem, tornando a passagem do estudante na escola menos excludente e com mais possibilidades de uma formação mais completa. (MAINARDES, 2009).

O autor esclarece que não existe um modelo único de ciclos a ser seguido e que, em consonância com Ball (1994 apud MAINARDES, 2007), as políticas públicas não dão conta da complexidade e diversidade dos contextos escolares. Logo, as apropriações da organização escolar em ciclos serão diferentes nos mais diversos âmbitos. No entanto, entendemos que é necessário, dentro de uma rede de ensino, um trabalho congruente para orientar as escolas que, por sua vez, farão os ajustes necessários observando as suas possibilidades e dificuldades.

Uma peculiaridade do sistema educacional do DF, é o procedimento de escolha de turma, que ocorre no início do ano letivo em todas as escolas públicas. Esse procedimento, é organizado a partir de uma somatória de pontos, dentro de critérios estabelecidos em portarias anuais do poder executivo, que produz uma classificação do corpo docente. A partir dessa classificação, os professores escolhem a turma que

irão acompanhar no ano letivo em curso. (FRANCO et al, 2018). O discurso “[...] **particularmente não gosto(-)** [...]” da professora Amarílis, que expressa uma opinião negativa sobre o acompanhamento da mesma turma pelo docente, até o final do bloco, ilustra a prerrogativa da escolha ou não da mesma turma.

Encontramos nos discursos das docentes uma confluência quanto à adoção da avaliação formativa para a promoção da aprendizagem. No entanto, há dúvidas sobre como colocá-la em prática, ou seja, como efetivá-la e quais instrumentos a constituem. Segundo as docentes, o trabalho pedagógico em suas escolas ainda é desenvolvido de forma intuitiva e muito dependente da predisposição individual dos sujeitos que, de acordo com as afinidades, constituem grupos de apoio que planejam e desenvolvem, num sentido restrito de coletividade, as ações em sala de aula. Esta condição, toca em um outro aspecto que emergiu da pesquisa de campo: o conhecimento superficial da política curricular do DF, apontado pelas próprias docentes como uma questão problemática nas escolas. Faremos a análise deste dispositivo teórico na seção 6.3 do capítulo em tela.

Ainda assim, alguns discursos expressaram o entendimento sobre a avaliação formativa, como nos trechos destacados a seguir com o sinal (+), que apontam os sentidos de promoção da aprendizagem e de integralidade desta modalidade de avaliação:

Uma coisa que falha na nossa escola, é **uma avaliação do nosso trabalho** (+), do trabalho da direção, de tudo. Por exemplo: nós fazemos a separação dos conteúdos por bimestre no primeiro dia né? E aí? O que é feito depois? **Não há uma avaliação se isto está certo(-)**, se o conteúdo desse bimestre está adequado para o meu aluno. Não é feita uma avaliação do currículo e aí vai [...], até chegar no final e o aluno é retido. (Palma, URB2).

Aí entra a palavra punição: de aprovar ou reprovar o aluno, e a avaliação não é só para isso, **a avaliação tem de ser um processo**(+). E aí a punição chega assim: não foi feito nada para mudar, o resultado é esse, pronto e acabou. **A punição não dá outra alternativa para ele a não ser aquela, não tem um outro caminho**(-). É preciso avaliar, é preciso reconsiderar o que não está dando certo. (Violeta, URB2).

As professoras Palma e Violeta também ressaltaram o caráter excludente e punitivo da avaliação quando é feita com foco apenas no resultado final, sem considerar o processo e a possibilidade de reavaliação das metodologias empregadas. É aqui elencado um outro princípio da organização em ciclos: a

pedagogia diferenciada, que busca atender a diversidade e os percursos distintos de aprendizagem dos estudantes. (MAINARDES 2009; PERRENOUD, 2004).

Abordamos nos capítulos anteriores deste trabalho, sobre as publicações que compõem a política curricular da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) e que estão à disposição nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE's), no site da Secretaria e, em anos anteriores, foram enviados para as unidades escolares da rede pública. Durante a realização das entrevistas e dos grupos focais, a maioria das participantes, disse desconhecer boa parte das publicações, inclusive o caderno das Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014e). Este caderno oferece subsídios para orientar as práticas avaliativas nas escolas, dialogando sobre as concepções e instâncias de avaliação formativa, os espaços/tempo dentro da rotina pedagógica, em consonância com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do DF (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

Sobre a infraestrutura das escolas e o apoio pedagógico aos professores, as discussões ficaram em torno de um aspecto: o pouco investimento do Estado na educação do DF. Apresentamos nas tabelas 7 e 9, do capítulo 5, de acordo com os questionários respondidos pelos gestores, a realidade das escolas que encontram no pouco espaço e na ausência de certos profissionais técnicos-pedagógicos, um dificultador para a implementação e ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens.

Aludimos, no referido capítulo, sobre a inobservância do poder público em garantir uma infraestrutura adequada às escolas, sobretudo nas unidades do meio rural. A promoção de uma educação de qualidade passa por viabilizar aos docentes o planejamento de ações pedagógicas que extrapolem também os limites da sala de aula, por meio das quais os estudantes possam experienciar o conhecimento em laboratórios, bibliotecas, quadras cobertas entre outros. Essa preocupação deveria preceder a implementação dos ciclos, mas, se isso não é uma cultura institucional brasileira, ao menos poderia vir a ser com o propósito de se alcançar a efetividade da implementação dos Ciclos para as Aprendizagens na rede pública do Distrito Federal.

No tocante às metas para cada ano dos blocos, as professoras apontaram a necessidade de se estabelecer num âmbito de rede de ensino, objetivos claros que diminuam o caráter interpretativo e pessoal que está estabelecido atualmente:

Eu acho que é uma coisa que, **nesses anos todos de ciclos a SEEDF não conseguiu fazer.**(-) A até tenta enquanto escola, enquanto regional, mas, enquanto rede a gente não tem. **As metas não são muito claras**(-). A gente

tem as metas do BIA e que, de certa forma, **ainda dão muita brecha(-)**, por exemplo: a criança tem que sair do 3º ano lendo e escrevendo, mas, lendo e escrevendo como? O quê? Texto, bilhete, receita, lista de palavras? E aí, será que ela está realmente alfabetizada? **É uma coisa muito ampla né?(-) Fica a cargo do professor, da escola, do comprometimento de cada um.(-)** E sem contar que, eu interpreto de uma forma, outro professor vai interpretar de outro, então eu penso que no 3º ano o menino tem que sair lendo e escrevendo e com um domínio mínimo de pontuação. Aí, às vezes para outro professor, não. Às vezes, se ele escrever um texto coerente, sem coesão nenhuma, já tá bom. Então, acho que falta definição. (Hortênci, CP2).

De fato, a adoção de metas de aprendizagem se faz necessária para que, professores, estudantes e pais saibam onde têm que chegar ao final do bloco de um ciclo. No entanto, Perrenoud (2004) chama à atenção para que essa definição não se transforme apenas numa distribuição de conteúdos em um tempo maior e que, a lógica da acumulação, que prevê a transmissão de conhecimento de forma fragmentada, empilhada e linear, seja abandonada.

Para uma adoção da perspectiva em ciclos, o autor propõe estabelecer objetivos de final de ciclo que não devem ser confundidos com conteúdo a ser ensinado, mas que signifiquem metas de aprendizagem e que, paralelamente a essas metas, sejam indicados também pontos de referência ou objetivos intermediários para as etapas menores dentro do ciclo:

Em um sistema educacional que funcione em ciclos, convém pôr à disposição dos professores “balizas”, objetivos intermediários e outros pontos de referência que permitam planejar as aprendizagens e orientar as progressões de mês em mês, de ano em ano. Essas referências são instrumentos de orientação. É importante não reintroduzir por esse viés objetivos de final de ano ou passagens obrigatórias tão impositivas quanto e uma formação estruturada em anos de programas. (PERRENOUD, 2004, p. 23).

Dito isso, o autor defende a importância da definição dos objetivos de final de ciclo e das referências ou objetivos intermediários pelos sistemas de ensino, como reivindica a professora Hortênci, nos trechos destacados em seu discurso. O sentido genérico ou amplo das metas que a docente criticou, dão origem as brechas indicadas por ela no excerto dando a entender que, na sua opinião, a noção de autonomia está atrelada ao compromisso pessoal de quem atua nas escolas.

Consideramos que a escola não é propriamente uma elaboração da sociedade capitalista, surgindo da necessidade de sistematização dos saberes historicamente construídos pelo homem para transmiti-los às gerações futuras. No entanto, por estar imersa nesta configuração, sofre suas influências e é levada a responder às suas exigências ideológicas. (ASBAHR; SANCHES, 2013).

Neste contexto, a atuação docente vem sendo configurada historicamente num descolamento da consciência e da prática humana que, uma vez separadas, destitui o sujeito de sua autonomia. Marx discute a problemática da autonomia humana ao afirmar, em Marx e Engels (2007, p. 54), que “A divisão do trabalho só se converte em verdadeira divisão do trabalho a partir deste momento em que se separam os trabalhos materiais e espirituais”, ou seja, o professor se vê apartado das tomadas de decisões e fica dependente das instâncias externas e “superiores” a ele para que digam o como, o onde e o que fazer.

Ter compromisso resulta em obrigar-se a cumprir acordos, promessas, contratos, ou seja, tomar a decisão de observar e realizar algo (SCOTTINI, 2014). Por isso, relacionar este termo à autonomia, nos parece equivocado uma vez que, num cenário dominado pelas relações capitalistas, a autonomia de escolas e docentes é sempre relativa. Logo, é preciso levar em consideração as complexidades que constituem o ambiente educativo e que escapam do controle do professor como, salas de aula cheias, condições de trabalho, infraestrutura, disponibilidade de materiais pedagógicos, relações com os pares, demandas sociais da comunidade escolar, equipe gestora, ausência de profissionais entre muitos outros elementos. (FRANCO, 2015).

Ao defender que é dever do Estado elencar os objetivos de aprendizagem, Perrenoud (2004) reforça a divisão do trabalho que mina a todo momento a participação democrática da comunidade escolar na elaboração e planejamento das políticas públicas e seus programas. A divisão a que o autor se refere está bem demarcada: ao Estado, fica a incumbência de normatizar sobre extensão, duração e objetivos dos ciclos, além de decidir a respeito da cooperação e responsabilidade dos professores. Sobre estes (professores), ele finaliza:

Quanto ao resto, dever-se-ia deixar os professores envolvidos livres para organizar o trabalho como quiserem durante o ciclo, do mesmo modo que se aprendeu progressivamente a confiar neles para estruturar as tarefas e as progressões durante o ano letivo. Essa autonomia deveria estender-se aos instrumentos de avaliação e de comunicação com os pais[...]. (PERRENOUD, 2004, p. 24).

Esse é um olhar particular para a autonomia e a profissionalidade docente, pautado no desenvolvimento de competências profissionais específicas. Como já mencionamos anteriormente, divergimos conceitualmente do autor em alguns

aspectos como, a nossa opção pelos saberes²⁹ e não pelas competências, mas, convergimos no que concerne sobre a relevância da organização escolar em ciclos como alternativa para o sistema seriado.

Voltaremos a tratar sobre a autonomia e a profissionalidade docente na seção 6.3 deste capítulo. Abordaremos a seguir sobre formação discursiva Expectativas Sociopolíticas.

6.2 O Cenário da implementação dos Ciclos para as Aprendizagens: Expectativas sociopolíticas

No capítulo 3, trouxemos uma trajetória histórica das políticas brasileiras de implantação da organização escolar em ciclos ou de programas semelhantes, desde o início do século XX. Com propostas diferentes de implementação nas redes de ensino e nas escolas, apresentavam, como objetivo final, o combate ao fracasso escolar, e por consequência, a melhora dos índices de aprovação dos estudantes.

No Distrito Federal, a trajetória seguiu passos semelhantes ao cenário nacional, com a mesma cultura de descontinuidade das políticas públicas que, geralmente, objetivam resultados a curto prazo. Enfim, estamos perdurando desde 2005, numa reforma educacional que se propõe a substituir o regime seriado pela organização escolar em ciclos, denominada Ciclos para as Aprendizagens. (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

No entanto, a organização em ciclos ainda inspira desconfianças na comunidade escolar do DF, motivadas por ações antidemocráticas do governo local e falta de clareza sobre os propósitos reais de implementação, expressas nos dados gerados pela pesquisa de campo.

O contexto do DF, é um pequeno recorte de realidade que poder ser aplicável no cenário nacional quando se trata de importação de políticas e/ou programas externos. É uma cultura institucionalizada em todas as esferas desde à época da Proclamação da República, que busca olhar para o Brasil de fora para dentro, numa dinâmica de comparação e/ou resposta aos interesses do mercado internacional. (MAINARDES, 2007).

²⁹ Esta divergência entre saberes e competências que nos referimos pode ser revista no capítulo 3, na seção 3.3 que trata especificamente dos Ciclos de Aprendizagem.

Um outro aspecto no qual se assentam as desconfianças é o deslocamento das expectativas já projetadas na escola e na aprendizagem dos estudantes. No regime seriado, a visibilidade das ações e das aspirações é maior e mais previsível: primeiro, por este regime ser a referência de formação primária da maioria dos pais e professores, e segundo, porque é nele que a escola tem construído historicamente sua identidade.

Romper com as relações estabelecidas neste contexto não é tarefa simples e nem imediata, pelo contrário, a descontinuidade da seriação, feita até o momento pela SEEDF somente no papel, requer tempo para a apropriação de novos fundamentos e princípios, além de promover a sensibilização para construção de um novo encadeamento de vínculos entre pais, estudantes e professores.

No discurso da professora Dália podemos perceber a expectativa frustrada sobre a aprovação de estudantes, de um bloco para o outro, sem que tenham alcançado a meta estipulada pela política curricular do DF para o BIA (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2014b; 2014c):

O ciclo para mim, que eu vejo a maior dificuldade é exatamente essa [...](-) o aluno precisa ser alfabetizado até o 3º ano né? Essa é a proposta, que ele saia do 3º ano alfabetizado(+), e nem todos conseguem né? [...] muitas escolas se preocupam com esse índice de retenção e acabam aprovando o aluno(-) no 3º ano sem o pré-requisito necessário para o 4º ano. (Dália, CP1).

No trecho destacado com o sinal (+) a professora aponta o que Perrenoud (2004) chama de objetivo final de ciclo e, no caso específico do 1º bloco do 2º ciclo, é a consolidação do processo de alfabetização. No entanto, ela responsabiliza a organização em ciclos pelo não cumprimento dessa meta no primeiro trecho assinalado com (-). No outro extrato com sentido negativo, a professora denuncia o processo de promoção automática empregado em “muitas escolas” que, contrariando o princípio de progressão das aprendizagens (MAINARDES, 2007), reforça a imagem enviesada que muitos professores e pais têm da organização escolar em ciclos.

O Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), foi implementado nas escolas da rede pública do DF há mais tempo do que nas turmas do 2º bloco (Entre os anos de 2005 e 2008). No entanto, foi quase que unânime a percepção das docentes nas entrevistas e nos grupos focais, de que o trabalho pedagógico desenvolvido no BIA ainda não rompeu com a lógica da seriação, mas apenas transferiu, para as classes do 3º ano,

todo o peso da reprovação, como explicitado pela professora Dália, quando perguntado se no 1º bloco há a compreensão de que a alfabetização é um processo:

Eu acredito que não, **os professores não têm pensado nesse trabalho de aprendizagem**(-). Eu acho que é desde o segundo ano que deveria já vir pensando nessa parte da alfabetização, não só no 3º ano... **E aí vai só empurrando com a barriga**(-) e, quando chega no 5º ano, tem aluno que não está alfabetizado. (DÁLIA, CP1).

A professora Amarílis ainda complementou “[...] porque o professor do 1º bloco tem que ter desde o 1º ano **o compromisso de alfabetizar o aluno**(-). Não é que assim, a gente não vai fazer no 4º ou no 5º ano, mas, **é preciso que o aluno chegue com uma base, apenas com problemas pontuais**”(+).

Voltemos um pouco no que discutimos na seção anterior sobre a efetividade da ampliação dos ciclos no 2º bloco: os aspectos de maior destaque nos discursos gerados na pesquisa de campo foram a desinformação e a falta de clareza da SEEDF para com os docentes. Então, entendemos que esta reflexão é também aplicada aos professores regentes do BIA, inclusive aos outros profissionais que atuam na escola dando suporte pedagógico (incluímos aqui a equipe gestora, coordenadores pedagógicos e as Equipes de Apoio à Aprendizagem). O fato de o BIA estar a mais tempo implementado nas escolas, gerou pressuposições ilusórias pautadas em um discurso oficial naturalizado e que responsabiliza o professor pelos resultados de todo o processo.

No excerto da professora Dália, mais uma vez a palavra “compromisso” vem carregada de sentido dúbio, pois, neste discurso, está associada ao significado de empenho e engajamento. No entanto, ao desvincular as complexidades do contexto do BIA e os diversos fatores que forjam essa realidade, de certa forma, a professora lança toda a culpa pelos estudantes que chegam “sem pré-requisito”, sobre os colegas do 1º bloco. É o que Marx (2015) chama de superficialidade do real imediato, que legitima a ação ideológica do sistema capitalista.

Outro aspecto debatido de forma acalorada nas entrevistas e grupos focais e que, revelou-se na pesquisa como ponto crítico para as docentes, é a não reprovação que está ligada a quase todas as queixas referentes aos ciclos. Para além da preocupação com uma Pedagogia diferenciada e com as expectativas de aprendizagem, identificamos fortemente a relação de poder e a avaliação pelos pares como fundamentos da rejeição primária para o abandono do regime seriado:

Olha eu penso assim, os pais colocam os filhos na escola e esquecem de acompanhar. Só querem saber no final do ano se passou ou não. **Quem tem que ficar no pé para o aluno estudar somos só nós mesmos**(-). Se o aluno já sabe que vai passar, estudando ou não estudando, **como vamos obrigá-los?**(-) Eles mesmos já estão dizendo entres eles “Olha, não reprova não, agora passa direto” e riem, ou seja, **não tem compromisso, não tem consciência para isso não.**(-) (PALMA, URB2).

No meu tempo de estudo parecia que era mais evolutivo(+) uma criança ser retida do que ela avançar sem saber. Eu compartilho do mesmo pensamento. Eu sabia que tinha que estudar e a minha mãe ficava em cima. A professora, na minha época, na nossa época né? **Podia ter mais pulso na sala**(+), podia cair o mundo, tipo “se a professora falou, a água parou”. **A prova era uma forma de obrigar a estudar e a reprovação também**(+). Hoje, os alunos não têm hábito de estudo, e olha que ainda tem a prova para força isso. **Agora, sem ter medo de reprovar, como vai ser?**(-) O que nós vamos fazer? (MARGARIDA, URB1).

Percebemos nos trechos que se referem diretamente à reprovação, a representação impositiva do processo escolar que marca historicamente os sujeitos que fazem parte desse contexto. A educação é intrinsecamente produzida pela mediação, ou seja, é uma prática social que influencia e sofre influências do meio no qual se insere, refletindo as relações de poder que controlam as ações individuais e coletivas.

Freitas (2003) discorre sobre a separação da escola, da vida real, que transforma o processo de ensino e aprendizagem artificial e, por vezes, desinteressante. As disciplinas fragmentadas e sem relação umas com as outras, impõem aos alunos um grande esforço de memorização. As metodologias tradicionais tornaram esse processo mais rápido e mecânico e, ainda hoje, aprender é um ato forçoso.

Este arquétipo de organização institucional é o modo capitalista de controle social, visto que, o arranjo escolar, sendo o mesmo, e a forma de ensinar homogênea, torna-se mais fácil o monitoramento dos resultados. Pela lente do capital, aprender é um processo fabril, onde a avaliação é o instrumento de determinismo “Quem domina avança e quem não domina repete o ano (ou sai da escola)”. (FREITAS, 2003, p. 27).

Por isso, o desconforto gerado pelos ciclos está justamente na mudança desse movimento externo que oprime a escola, o professor e o aluno e que se materializa na aprovação ou reprovação no final do ano. A máxima “Aprender para passar na prova” só tem sentido no regime seriado, a moeda de troca perde seu valor e o docente se sente fragilizado nesta relação. O processo educativo na organização em ciclos, mesmo no modelo de Ciclos para as Aprendizagens, demanda uma postura

democrática em sala de aula, com vistas ao desenvolvimento da autonomia do estudante e do professor.

Como anunciamos no início do capítulo, a transferência opressora não se restringe ao ambiente da sala de aula, estende-se, também, na relação entre o próprio corpo docente. Saviani (2012, p. 76) explica que “Se a educação é mediação, isso significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica”. A avaliação entre os pares assume dois cenários: o primeiro é temer o julgamento do colega que o sucederá no próximo ano, e o segundo, é julgar o colega que o antecedeu. Ambos os casos estão intimamente relacionados com a aprovação dos estudantes que não obtiveram os resultados esperados:

Eu também penso o seguinte: **existe muito o compromisso do professor** (+)(-). Tem professor que tem compromisso e professor que não tem. Professor que não tem compromisso e não tem reprovação, age diferente. **Ele fica tranquilo**(-) porque sabe que o aluno pode aprender no ano que vem. Agora, se tiver a reprovação, **esse professor vai ter que trabalhar**(-), porque vai ficar preocupado com o índice de reprovação alto na turma. (PETÚNIA, URB1).

Olha, isso da gente pensar “**O que fulano vai pensar de mim se eu passar esse aluno?**”(-) acontece mesmo. Tem criança que já chega com defasagem para você. Eu me esforço, ela se esforça e, no final do ano ela foi até bem, melhorou bastante, mas, ainda não está no nível bom para ir para o 5º ano e, mesmo assim vai. Eu fico preocupada sabe? **Tem colega que está junto**(+), acompanhou o processo e vai entender, mas, **tem outros que vão achar ruim mesmo**.(-) (ÍRIS, CP2).

No trecho destacado com os sinais (+) e (-) encontramos mais um sentido ambíguo, numa relação de tensão entre **o ter** e **o não ter** compromisso. A professora Petúnia associa o **não ter** compromisso a “ficar tranquilo” e **ter** compromisso com o “ser forçado a trabalhar”. No entanto, a condição de sujeito descompromissado ou irresponsável não muda a sua gênese, apenas encontra um condicionante que o obriga a mudar momentaneamente de postura: a reprovação dos estudantes no final do ano letivo.

Chamamos à atenção para o sentido de “compromisso” que se situa entre o responsável e o negligente. O que leva um docente a ser negligente com a aprendizagem dos estudantes? Entendemos que aqui se faz necessário, sem receio de sermos prolixos, rememorar o contexto impiedoso da lógica capitalista que inverteu a relação do homem com trabalho: ao invés de humanizar-se, o homem se

desumaniza, ao ser privado da liberdade de fruição do produto do seu trabalho. (ANTUNES, 2018).

Assim, ao analisar o grau de comprometimento de um professor, é importante considerar as circunstâncias de produção do seu trabalho, sejam elas a valorização profissional, a identificação com a função exercida, o relacionamento com os pares, a remuneração, a intensificação do trabalho e o estímulo para o ato educativo. Esses condicionantes, e tantos outros, interferem no comprometimento da função elementar do professor, que é ensinar.

A lógica capitalista no contexto fabril é evidentemente mais forte e intensa do que no ambiente escolar, porém, concordamos com Hypólito (1991) que o estudo deste cenário implica pesar as suas especificidades no processo de trabalho, e não cabe analisar igualmente as mesmas categorias.

A avaliação pelos pares é uma das particularidades do contexto escolar, evidenciado no discurso da professora Íris no primeiro trecho com o sinal (-). Aqui está em jogo a imagem representativa do profissional que, mais uma vez, é mensurada pelo produto final de seu trabalho, a expectativa de aprendizagem do estudante. Mesmo na certeza do seu compromisso durante o processo e dos significativos avanços do estudante, a professora se fragiliza ante uma representação negativa de seus pares. Queremos aqui ampliar a lógica da submissão avaliativa de Freitas (2003), e estendê-la às relações entre o corpo docente. Segundo o autor boa parte “[...] do tempo escolar é destinado à vivência de práticas de submissão” (FREITAS, 2003, p. 37) e entendemos que esta lógica está impregnada pelo *modo operandis* do sistema capitalista, no que tange à concorrência, à meritocracia e o ato individual frente às ações coletivas.

Nos trechos “**Tem colega que está junto(+)**” e “**tem outros que vão achar ruim mesmo(-)**” percebemos a realidade dual da organização do trabalho pedagógico (OTP): o trabalho coletivo ou num grau menor de coletividade, e o trabalho solitário, individual. Nas escolas do DF, é muito comum encontramos na coordenação pedagógica pequenos grupos, geralmente organizados por segmento – cada ano corresponde a um segmento. Em algumas ocasiões específicas, é possível os segmentos se unirem para um fim determinado, mas dentro do mesmo bloco – o 1º bloco do BIA e 2º bloco, das turmas de 4º e 5º anos. E isso é compreensível do ponto de vista prático e didático dado que os objetivos de aprendizagem e as atividades escolares são diferentes para cada um dos blocos.

Contudo, há que se pensar em um espaço-tempo de interação entre todos os docentes, principalmente entre os de turmas do final de um e do início do outro, visto que o professor subsequente dará continuidade ao processo de aprendizagem de quem o precedeu. O temor de uma avaliação negativa expressa pela professora Íris pode indicar a falta de diálogo entre os blocos e provocar um sentimento de desvalorização profissional, ocasionando situações de tensões cotidianas.

Uma forma de viabilizar a interação maior seria a participação de professores dos dois blocos nos mesmos conselhos de classes bimestrais, ao invés da participação coletiva, apenas no conselho do final do ano letivo. Isto aumentaria as possibilidades de cooperação na busca por soluções das dificuldades de aprendizagem, no compartilhamento de responsabilidades entre o corpo docente e outros profissionais da escola, na indicação de objetivos de aprendizagem para cada ciclo e objetivos intermediários, entre outros. Esta ação pode parecer simples, mas, efetivá-la, irá requerer de todos os profissionais envolvidos disponibilidade para ouvir as opiniões de um grupo mais heterogêneo e numeroso e, principalmente, quebrar a tradição de decidir sozinho ou em seletos grupos, inaugurando situações de negociações com os colegas. (PERRENOUD, 2004).

Romper com padrões em contextos sociais tradicionais torna instável o ambiente que antes estava solidamente configurado. A cultura da avaliação construída nas escolas ainda responde à anseios de uma sociedade há tempos marcada pela hierarquização, meritocracia e exclusão. O regime seriado é a forma de controle desses pressupostos antidemocráticos nos quais docentes e outros profissionais da escola são os “executores”.

Isso porque, foi nessa cultura avaliativa, que se fundamentou suas memórias e experiências estudantis, assim como a sua identidade profissional até os dias atuais, como aludimos no início deste capítulo. Por essa razão, romper com a seriação e com a reprovação, é remover uma parte da história desses sujeitos, é retirar-lhes o “porto seguro” por onde e para onde seguiam naturalmente.

Dito isso, buscamos avançar da aparência expressa nos discursos das docentes a favor da retenção dos estudantes e revelar a essência, o cerne por trás da defesa desse mecanismo “[...] que converte desigualdades sociais em desigualdades acadêmicas”. (FREITAS, 2016, p. 222). Vejamos nos seguintes excertos o que as professoras dizem a respeito da reprovação dos estudantes:

Eu sou contra passar o aluno direto(-), assim, sem ter a reprovação. Às vezes **a criança precisa de mais um ano para aprender(+)** e estar apta a conseguir a ter acesso melhor no 5º ano. (ANGÉLICA, URB2).

Concordo(-). Nesse ano você vai e deixa essa criança retida. **O ano que ela ficou foi ótimo(+)**. **Ela amadureceu e aí ela foi, ela não ficou no 6º ano(+)**. Mas se ela fosse direto, no primeiro ano do 5º, ia ficar eternamente retida no 6º ano. (TULIPA, URB2).

Mas foi porque **a gente deixou o tempo dela necessário em respeito a diversidade(+)**. No BIA por exemplo, quando chega nos 2º anos, que tem promoção automática, **é uma judiação com o aluno (-)** porque, se ele não aprende, **vai ser traumatizante(-)**, **vai ficar não sei quantos anos no 3º ano(-)**. (VERÔNICA, URB2).

Nos discursos das professoras Angélica e Tulipa, nos trechos em destaque com o sinal (-), evidencia-se o sentido de rejeição pelo princípio da progressão de aprendizagem do modelo de ciclos adotado pela SEEDF. Princípio esse confundindo mais uma vez com a progressão automática, como vemos no discurso da professora Verônica. Contudo, independentemente dessa confusão, as três docentes concordam que alguns alunos precisam de um tempo maior para a aprendizagem e que a reprovação é a melhor solução, pois, partem da premissa de que é necessário rever mais uma vez o conteúdo “não aprendido” para consolidá-lo cognitivamente.

Esta concepção sobre o processo de aprendizagem está ancorada numa pedagogia tradicional definida pela transmissão passiva de conteúdo, através da memorização e repetição de exercícios como forma de assimilação. (SAVIANI, 2012). É a educação bancária que tanto critica Paulo Freire (1987), em “Pedagogia do Oprimido”, que assemelha o estudante a recipientes vazios que serão preenchidos pelo saber do “mestre”. Segundo os dois autores, é necessário o cumprimento burocrático de um programa de ensino e da verificação da aprendizagem por meios de instrumentos, que **quantifiquem**, o quanto se sabe ou não. Por isso, justifica-se um processo demorado, de “maturação” cognitiva e centrado no professor.

Nos excertos marcados com o sinal (+) as docentes defendem um tempo maior para aprendizagem, num aparente respeito ao percurso diferenciado do estudante, justificando a retenção para tal fim, na projeção de um sofrimento que, hipoteticamente, virá a acometer o aluno numa possível sucessão de reprovações futuras.

No entanto, pesquisas realizadas apontam que a retenção não promove correspondência de aprendizagem entre os alunos que reprovaram e os que foram promovidos para a mesma série/ano:

Esses resultados se colocam a favor das políticas que visam à superação da retenção nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que demonstram que reter alunos nesse segmento escolar pode comprometer o aprendizado num momento crucial de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Os achados contradizem os discursos que advogam a favor da repetência, mostrando que reter o aluno não é tão vantajoso como se pensa em termos cognitivos, pois não garante vantagens compensatórias futuras aos repetentes. Mesmo para Matemática, que apresentou resultados mais favoráveis à repetência, essa diferença, embora estatisticamente significativa, não se mostrou relevante em termos pedagógicos, dado que os níveis de habilidades consolidadas não diferem entre promovidos e repetentes para justificar a adoção dessa medida. (CORREA, BONAMINO, SOARES, 2018, p. 266-267).

Perrenoud (2004) ainda alerta para as consequências danosas na vida escolar das crianças por conta dessa “crença” de pais e professores na cultura da reprovação, que abala a autoimagem e a imagem diante dos colegas, gerando a defasagem entre idade e ano escolar.

Neste sentido, os outros argumentos marcados nos excertos que se referem à maturidade e à tentativa de amenizar o sofrimento dos estudantes, também não se sustentam. Para não sofrer mais adiante é imposto um sofrimento no presente, ou seja, os discursos apresentam-se contraditórios, principalmente nos trechos da professora Verônica “[...] **é uma judiação com o aluno(-)** [...] e [...] **vai ser traumatizante(-)** [...]”. Totalmente imersa nesse contexto excludente, a docente não se dá conta de que está naturalizando um comportamento injusto, ineficaz e opressor.

Foi controlando a organização da escola e as informações que lá chegam, que o Estado produziu a cultura da reprovação como instrumento de seleção e segregação, disfarçado de dispositivo benéfico de correção da aprendizagem. As professoras reproduzem um discurso, que acreditam ser autoral, mas que na verdade, vem forjando e regulando as relações no ambiente escolar há tempos. É o controle do discurso a partir da regulação do ambiente. (VAN DIJK, 2010).

A alegação da mesma professora “[...] **a gente deixou o tempo dela necessário em respeito a diversidade(+)**”, é por si só contraditória, pois a reprovação desconsiderou justamente a diversidade e o tempo de aprendizagem distintos, que seriam respeitados se a docente estivesse pautando a prática pedagógica no sentido da progressão de aprendizagem dentro de um mesmo bloco.

Vislumbramos aqui a necessidade de homogeneizar a classe e, como um filtro, reter os estudantes que não corresponderam às expectativas traçadas. Ainda há que se considerar, nesta ação de reprovação, o que abordamos sobre a avaliação dos pares e que pesa, fortemente, na decisão final para avançar ou não o aluno para o ano seguinte.

O sinal (+) neste trecho do excerto indica os sentidos benéfico e promissor que a docente confere à reprovação, associando-a ao respeito e à atenção pelo processo mais lento de aprendizagem do estudante. Nosso entendimento é que, tal posição ou comportamento, que naturaliza a reprovação como **algo bom para o aluno**, é uma alienação produzida pela ideologia burguesa presente na escola. HÚNGARO (2014), ao escrever sobre a configuração da teoria social de Marx, esclarece que a consciência do sujeito é acionada pelas condições materiais de sua existência, ou seja, a professora Verônica e suas colegas não conseguem reconhecer que o próprio discurso é, na verdade, uma reprodução ideológica desse sistema socioeconômico, e que suas relações com os outros sujeitos, internos e externos à escola, são determinados a partir dessa lógica. Assim, o pensamento é automatizado, acrítico e alienado.

Os autores que discutem a organização escolar em ciclos presentes neste trabalho, vislumbram uma possibilidade para a superação dessa condição de segregação e assujeitamento da comunidade escolar, frente ao cenário hegemônico que lhes é imposto. Com o tempo de aprendizagem mais flexível como proposta fundamental, os ciclos oportunizam o desenvolvimento da autonomia da escola, dos professores e dos estudantes, uma vez que, se fazem necessários novos arranjos curriculares, uma ressignificação da prática pedagógica com a adoção de diferentes metodologias em sala de aula, uma interação maior e melhor entre os docentes que passam a deliberar o que, o como e onde ensinar. A professora Rosa demonstrou compreender os princípios da organização escolar em ciclos:

Não é uma questão de atender cada dificuldade de cada aluno, não é isso. Por exemplo: Você vê que tem uma grande parte de alunos que têm dificuldade para prova escrita, travam mesmo. Então, **podemos avaliar de outras formas além da prova(+), precisamos criar estratégias para que todos tenham as mesmas oportunidades(+)**. Se eles aprendem de formas diferentes, podem ser avaliados de formas diferentes também. **Isso é uma questão social(+)**. Tem aluno que tem uma família que acompanha, que tem tudo bonitinho. Outros já não têm. **Temos que ajudar a diminuir essas diferenças e não aumentá-las(+)**. Eu entendo que no ciclo podemos fazer isso com mais calma. (ROSA, URB 1).

Percebemos a conscientização da professora Rosa sobre as desigualdades socioeconômicas das famílias dos estudantes da escola pública. Assim como ela, outras docentes expressaram, nos grupos focais e entrevistas, que tais desigualdades podem influenciar o desempenho escolar. Os trechos destacados evidenciam a sua preocupação em respeitar a heterogeneidade e os contextos diferentes dos alunos, enxergando nos ciclos a possibilidade de ressignificar a sua prática.

A equipe gestora da escola tem um papel muito importante nesse processo de substituição do regime seriado para a organização em ciclos, pois a ressignificação da prática pedagógica é precedida de uma nova concepção de gestão, que incentiva o trabalho coletivo e colaborativo entre os docentes, que atua de forma democrática e que, principalmente, assume, junto com pais e professores, a responsabilidade pela formação dos estudantes.

Construir um novo sentido para as relações do corpo docente e a gestão, desprendidas de representações negativas e equivocadas, de culpas e opressões, é um desafio complexo e essencial nas escolas da rede pública do DF. Os Ciclos para as Aprendizagens é uma realidade concreta, e mesmo que o decurso paradoxal da adesão tenha despertado desconfiança e antipatia na comunidade escolar, acreditamos que, ainda assim, é a alternativa mais viável para superar o fracasso escolar e promover uma educação de qualidade com vistas à transformação social.

Na próxima seção, discutiremos sobre a profissionalidade docente e um novo olhar para a organização do trabalho pedagógico nas escolas participantes da pesquisa.

6.3 Implicações da formação continuada: constituição da Profissionalidade Docente

A partir dos dispositivos teóricos, que emergiram da pesquisa de campo, que marcaram os discursos com questões divergentes acerca do que vem a ser compromisso profissional e da necessidade de uma ressignificação da prática pedagógica, trouxemos, no início desta seção de análise, aspectos que consideramos importantes sobre profissão, profissionalidade e profissionalismo.

Lagar (2012, p. 34 - 35) apresenta a distinção entre esses três termos:

O termo profissão está ligado a uma construção que requer o domínio de um saber específico adquirido numa instituição de formação, conferindo-lhe unidade com seu grupo profissional e um código que determina e regula um conjunto de deveres e responsabilidades profissionais.

A profissionalidade docente está ligada àquilo que é específico na atividade docente [...] ou seja, diz respeito a requisitos que formam alguém um professor e está relacionada à qualificação profissional para o exercício da atividade.

O profissionalismo está relacionado ao exercício coerente da profissão. Espera-se que professor tenha domínio da matéria de ensino e dos aspectos pedagógicos inerentes ao seu trabalho. Significa também a participação nas discussões do projeto político-pedagógico, pressupondo dedicação na condução do seu trabalho.

Assim, vinculamos o sentido da palavra compromisso à definição de profissionalismo apresentada pela autora e reforçada por Libâneo (2015), que requer do docente uma atenção à ética no cumprimento consciente de atribuições específicas da profissão. A professora Dália (CP1) foi quem apontou, durante a entrevista, a mesma acepção, ressaltando a necessidade de empenho e engajamento dos docentes com a alfabetização no BIA. Contudo, assim como discorremos na primeira seção deste capítulo, ressaltamos que as condições materiais de trabalho afetam diretamente o modo como o docente desempenhará suas funções, ou seja, impactam profundamente no profissionalismo.

Gorzoni e Davis (2017) apontam que, autores como André e Placco (2007), Contreras (2012), Libâneo (2015), Roldão (2008) e Sacristán (1995), estabelecem relação com o desempenho das funções específicas ao desenvolvimento da profissionalidade docente, que está em permanente formação constituindo uma identidade individual e coletiva. É um desenvolvimento construído historicamente, que tem sido marcado pela força hegemônica do Estado capitalista, que regula o modo como o homem se relaciona com o trabalho, destituindo-o da sua mediação ontológica com a natureza. (ANTUNES, 2018).

A finalidade para qual a escola foi criada é alcançada a partir do trabalho organizado do seu coletivo, seja o corpo docente, equipe gestora, pais, alunos e servidores. Cada segmento, com suas responsabilidades, atua conjuntamente no sentido de promover a aprendizagem, que é o trabalho prioritário desenvolvido no contexto escolar.

Ao longo das análises, temos discutido o quão fragilizado está o trabalho do professor, que se sente pressionado para atender expectativas diversas, internas e

externas à escola, que se vê obrigado a aderir a uma proposta de organização escolar com falhas na formação e informação, queixando-se da relação distante e/ou fragmentada com os pares, que atuam em grupos pequenos e muitas vezes alheios às necessidades coletivas do grupo maior. A tendência tecnicista ainda é uma marca muito evidente no trabalho docente, pois, em uma rotina excessivamente burocrática e externa à sala de aula, o professor não encontra tempo-espço para discutir e refletir com seus pares sobre a organização e realização do ato pedagógico. (VÁSQUEZ, 2007).

As professoras Mimosa e Íris descrevem diferentes coordenações coletivas realizadas às quartas-feiras, dirigidas pela equipe gestora. Uma apresenta o caráter apenas informativo priorizando comunicados oficiais ou ações de organização técnico-pedagógico como, passeios, recreio, cópias na xerox, horários etc. A outra, indica um equilíbrio entre os aspectos informativo e formativo:

Nossas coletivas ficam apenas nos informes(-) Não conversamos sobre os documentos da Secretaria ou sobre assuntos pedagógicos, um estudo mesmo sabe?(-) Se a gente quiser, tem que ler em casa, porque aqui na coordenação não dá tempo.(-) Aí em casa tem outros afazeres. Acaba deixando para lá. (MIMOSA, URB1).

Aqui nossas coletivas são boas(+), tem os informes da Secretaria, da Regional sobre cursos, avisos em geral. Mas, **aproveitamos também para estudar (+) né? A Hortência é ótima nisso.**(+) Repassa tudo que aprende nos cursos ou coisas interessantes que servem para ajudar a gente na sala de aula. Quando tivemos que entrar nos ciclos, ela fez um período muito bom de explicação, tiramos algumas dúvidas, estudamos os documentos da Secretaria. (ÍRIS, CP2).

No primeiro excerto, percebemos um excesso de burocracia que toma todo o tempo da reunião coletiva, perdendo a oportunidade de promover debates sobre os consensos e os dissensos a respeito de assuntos essencialmente pedagógicos.

No segundo excerto, vemos um melhor aproveitamento desse tempo coletivo, que não deixa de atender as necessidades de comunicação oficial e organizativa, mas, também, abre espaço para formação continuada e considerações sobre o cotidiano que afeta diretamente a sala de aula.

No entanto, mesmo no contexto mais equilibrado, encontramos elementos que revelam condutas de iniciativa pessoal e que foram bem recebidas pelos colegas, mas que não incentiva a busca pela formação continuada em outros espaços. A professora Íris ao afirmar “**A Hortência é ótima nisso(+)**”, completa o seu discurso ratificando

um comportamento coletivo passivo e acrítico, numa clara subordinação ao arbítrio do outro. Esse comportamento assujeitado, tem como origem a própria história da constituição do docente como um profissional, que avançou da condição sacerdotal e vocacional para o reconhecimento como agente especialista da educação, mas expropriado dos meios de produção de seu trabalho.

No terceiro trecho, destacado do discurso da professora Mimosa, é indicada uma outra circunstância sobre a coordenação pedagógica: a intensificação do trabalho docente que afeta toda a organização do trabalho pedagógico (OTP). Imersos num cotidiano focado em inúmeras afazeres e no alcance de metas, com uma quantidade excessiva de conteúdos a serem contemplados de forma linear e acumulativa, os professores cada vez mais gastam seu tempo produzindo tarefas e dedicam menos tempo para interagir com seus pares, para qualificar-se e para pensar sobre o próprio ato pedagógico.

Assim, não é tão absurdo o professor preferir que outra pessoa diga como deve agir e o que precisa ser feito na rotina da sala de aula, e lançar mão de modelos prontos em materiais e/ou programas educacionais. Esta fragmentação do trabalho distingue quem planeja e quem executa, estimula as práticas individuais em detrimento das ações coletivas, tirando o controle do docente sobre a totalidade do processo do seu trabalho.

No capítulo 4, discutimos a formação continuada como meio para o desenvolvimento da profissionalidade docente, com o objetivo na constituição de uma identidade individual e coletiva específicas da ação pedagógica, que possibilite a tomada de consciência sobre a própria condição de trabalhador e sobre as influências arbitrárias, do Estado capitalista, na formação do estudante.

A formação continuada em serviço, para os profissionais da educação da rede pública, é ofertada pela EAPE, sem custos para o servidor. As inscrições são feitas pelo site da Instituição onde também pode ser consultada a lista de cursos, nas modalidades presenciais e híbridas. Nas entrevistas e grupos focais, as professoras manifestaram alguns descontentamentos com o modo como os cursos são ofertados, a saber: problema de deslocamento até o local dos cursos, critérios de seleção dos cursistas e temáticas que abordam apenas os conteúdos previstos no currículo.

A primeira queixa se refere à centralização dos cursos presenciais que, atualmente, são realizados na sede da EAPE, a uma grande distância das escolas em Planaltina, principalmente das situadas no meio rural. O tempo gasto com o

deslocamento e a participação no curso é muito maior do que as três horas destinadas à formação continuada, impossibilitando o professor de frequentá-lo.

Houve um tempo em que os cursos eram ofertados nas regionais de ensino, por uma equipe de formadores da EAPE, permitindo uma participação maior de profissionais. Essa descentralização também estimulava a adesão maior de professores de uma mesma escola em cursos específicos e, com isso, proporcionava uma unicidade entre os docentes, que se organizavam em grupos de estudo durante as coordenações, para debater e refletir aspectos referentes aos assuntos abordados nos cursos.

Também há muita reclamação no que diz respeito aos critérios de seleção para os cursos. A maioria, utiliza a antiguidade de matrícula como critério, e os professores mais novos se vêm preteridos de muitas formações. O outro critério, também muito criticado, é a predestinação de vagas de um determinado curso para um grupo específico de profissionais. Os excertos a seguir apresentam como as professoras manifestaram suas queixas:

Eu gosto muito de fazer curso(+), por mim faria um todo ano, mas, eu sempre **fico de fora da lista de vagas dos melhores porque sou matrícula nova(-)**. Às vezes vou lá na EAPE no primeiro dia, insisto, fico na porta, para ver se alguém desiste e não consigo. **É muito frustrante(-)**. **Aí, tenho que me contentar em fazer um curso qualquer ou nem fazer(-)**. (MAGNÓLIA, URB1).

Esse negócio de matrícula nova é ruim sabe(-), só agora, depois de quinze anos de secretaria que eu consigo escolher um curso bom para fazer. Antes vivia sobrando. **Bom mesmo era quando tinha curso aqui na regional(+)**, a disputa por vagas era só entre nós mesmos. **A maioria conseguia, era excelente!(+)** (TULIPA, URB2).

Assim, fiquei bem chateada esse ano por causa de um curso que eu queria fazer e não consegui. **Priorizaram as vagas para as professoras da sala de recursos(-)** e não sobrou nenhuma para os outros professores. Eu também tenho aluno especial na minha sala de aula e **precisava muito desse curso.(+)** Achei um absurdo! **Fiz reclamação na EAPE(-)** e nada. Do que adianta ser antiga de matrícula? Tem gente bem mais nova fazendo e eu fiquei de fora. **A Secretaria é muito injusta(-)**, se você é novata não consegue vaga, se é antiga, mas não está em sala de recurso, não consegue também. (AMARÍLIS, CP1).

Os trechos dos discursos destacados com o sinal (+) revelam a disposição e o interesse das docentes pela formação continuada. Há um aparente aborrecimento por não conseguirem frequentar cursos considerados importantes para o exercício da docência, assinalados nos trechos com o sinal (-). A seleção, pelo tempo de admissão

na SEEDF, é a maneira encontrada pela instituição para preencher as vagas ofertadas pela EAPE. Contudo, ao sair do âmbito local das regionais de ensino para a esfera de toda a rede pública, a concorrência foi significativamente ampliada, gerando uma situação de divisão numa mesma categoria profissional, ocasionando o favorecimento de um grupo em detrimento de outro.

Nos excertos da professora Amarílis, destacados com o sinal (-), é evidenciada mais uma situação de exclusão, agora baseada no critério de atuação profissional, coibindo a participação de um grupo e privilegiando outro, considerado especialista.

Numa tentativa de atender as demandas imediatas do cotidiano, a SEEDF adota estratégias pragmáticas que resolvem pontualmente um problema, não promovendo soluções definitivas. Na verdade, novos problemas são gerados, pois apenas um grupo de professores tem acesso à formação continuada para uma melhoria e atualização do fazer docente.

Quando abordamos na pesquisa de campo a temática sobre a ressignificação da organização do trabalho pedagógico (OTP), por conta da adesão aos Ciclos para as Aprendizagens, algumas professoras apontaram a necessidade de se ressignificar também a perspectiva da formação continuada ofertada pela SEEDF. Aqui, então, retornamos à terceira crítica aludida anteriormente sobre a formação: **temáticas que abordam apenas os conteúdos previstos no currículo**. Na abordagem metodológica dos cursos de formação docente, a base teórica é a epistemologia da prática, que prima pelo desenvolvimento de habilidades e competências inerentes ao ato de ensinar. Isso agrada ao corpo de professores que, num círculo vicioso de tarefas pedagógicos, buscam nos cursos “receitas” que facilitem o ato educativo em sala de aula. Sem uma reflexão mais profunda sobre o saber-fazer, o professor adere à lógica capitalista de produção e consumo, e insere-se no complexo de alienação, explicado por Antunes (2018). Tal complexo, provoca o estranhamento entre o trabalhador e o processo do seu trabalho e, conseqüentemente, ao produto do trabalho.

Nesta conjuntura, o perigo reside em o professor não se reconhecer na origem da prática pedagógica e na intenção de resolver o concreto imediato do ensinar, transforma sua ação em mero ato de transmissão/reprodução do currículo.

Durante as entrevistas e grupos focais, as professoras manifestaram o desejo por formações que atendam ao novo contexto de organização escolar e abordem questões sobre os fundamentos e princípios dos Ciclos para as Aprendizagens,

avaliação formativa, ética e identidade profissional, trabalho coletivo e colaborativo, avançando para além das abordagens pragmáticas.

É urgente também repensar a oferta da formação continuada pela SEEDF, visto que, para se ressignificar a OTP, é mais que necessário aproximar os espaços formativos dos professores, superando os primeiros obstáculos - a distância e o número reduzido de vagas. Franco (2017, p. 104) chama a atenção para as possíveis consequências sobre essa problemática, “Diante do quadro apresentado sobre a dificuldade de participação de cursos presenciais na EAPE, os docentes acabam recorrendo aos cursos privados, de menor duração e à distância, o que fragiliza a formação continuada e a mobilização”.

A procura pela formação continuada apresenta duas faces: uma reflete a intencionalidade da atualização e melhoria da ação pedagógica, e a outra, repercute na organização profissional do docente, pois a SEEDF utiliza a contabilização da hora/aula para a progressão funcional e classificação para a escolha de turmas (distribuição de carga horária), no início do ano letivo.

Na busca por atender duas necessidades concretas do contexto educacional do DF, o professor se vê em uma tensão entre a qualidade dos cursos e a quantidade, entre a precarização do trabalho e a profissionalização. (ENGUIITA, 1991). A formação continuada não pode se tornar uma ação desprovida de intencionalidade pedagógica e passar a ser apenas uma prescrição para cumprir uma burocracia administrativa.

Dantas (2007, p. 65) chama à atenção para a finalidade essencial da formação continuada, “Certamente toda formação contínua é importante para o desenvolvimento profissional, no entanto, diante da emergência em melhorar a qualidade da educação brasileira, é fundamental haver a correlação dos estudos contínuos com a profissão”.

As entrevistas e grupos focais foram uma experiência muito significativa para todos os participantes da pesquisa. Pela ótica do pesquisador, ambos os instrumentos se mostraram eficientes na investigação do contexto de ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens, nas turmas de 4º e 5º anos. Pudemos propor reflexões sobre temáticas relacionadas a essa configuração educacional no DF como, o processo de adesão e não adesão das escolas, as percepções dos professores a cerca da organização escolar em ciclos, o sentido da formação continuada e da profissionalidade docente, num cenário impactado pelas influências do Estado capitalista.

Na perspectiva das professoras, foi um espaço de exercício para a escuta e para a exposição, como destacaram as docentes das escolas urbanas que participaram dos grupos focais:

Eu gostei demais e aprendi também. Deu oportunidade para todas as opiniões. A gente aprende a respeitar a posição do outro. Ouvimos muitas coisas que não sabíamos sobre os colegas, o que ele pensa, o que concorda, o que discorda. Um momento muito rico. (ROSA, URB1).

É possível conviver com as divergências de forma saudável. Mesmo que sejam opiniões contrárias você consegue chegar a uma coisa boa, mesmo discordando. Foi muito importante esse momento e deveria acontecer mais vezes. Percebi que estava equivocada em algumas coisas e, em outras estou no caminho certo. (ORQUÍDEA, URB1).

Eu nunca tinha participado de um grupo focal, foi a primeira vez, achei muito interessante a condução. Faz a gente pensar e se expor também né? Me senti à vontade para falar, sem pressão, sem medo. Falei pouco, mas, falei o que queria. (MIMOSA, URB2).

Dinâmica muito interessante. Podia estender para os outros professores, os professores do BIA, eles iam gostar. Esse espaço de diálogo e reflexão é muito importante para melhorar nosso relacionamento aqui. A gente não tem o hábito de ouvir a opinião do colega assim, com respeito. Nas reuniões é sempre um embate, briga mesmo. (GARDÊNIA, URB2).

As docentes que colaboraram nas entrevistas, também manifestaram opiniões positivas e ressaltaram a satisfação em participar da pesquisa, pois, geralmente, apenas os professores do BIA são procurados. Ressaltaram a necessidade de se entender as particularidades da escola do campo que sofre com o preconceito e o descaso da sociedade e do poder público:

É preciso ter um olhar diferente para a escola do campo, nós somos diferentes em muitas coisas, principalmente a escola que é multisseriada. Hoje na SEEDF, em termos de documento, a gente não tem nada. Você procura e não encontra informações, um amparo. (HORTÊNCIA, CP2).

Ficamos à mercê né? É como se a gente não existisse. Quando você vai procurar na estratégia de matrícula sobre classes multisseriadas, se você encontra duas menções, é muito. Outra coisa, dentro do Currículo em Movimento, não existe nada sobre a escola do campo e classes multisseriadas no Caderno dos Pressupostos Teóricos. Então, o que eu acho: como o número de escolas e turmas é pequeno em todo o DF, acaba ficando de lado. Olha, essa escola é de 1994, são vinte e quatro anos como multisseriada, e a realidade é para continuar assim por conta da rotatividade dos assentamentos. (ÍRIS, CP2).

Foi a minha primeira entrevista, espero que tenha te ajudado. Eu gostei de participar, me senti até importante! A gente só vê assim: curso para o BIA,

entrevista para o BIA, até os estagiários só querem ir para as turmas do BIA! Achei bem legal essa importância que você está dando para os 4º e 5º anos. (AMARÍLIS, CP1).

Também foi a minha primeira entrevista, ainda mais que sou nova de contrato né? Não tenho muito a dizer, mas, gostei dessa oportunidade de falar e de escutar. Nós duas estamos juntas aqui, sabemos uma das angústias da outra, gostei de compartilhar com outra pessoa também. Ah, e me senti chique dando entrevista. (DÁLIA, CP1).

Optamos por não destacar e nem marcar estes últimos excertos que encerraram a pesquisa de campo, porque revelam sentimentos e opiniões que emergiram da primeira experiência com os instrumentos empregados. Mesmo expressando discursos impregnados de ideologia, as professoras se manifestaram neste momento de forma espontânea e livre das associações temáticas, que nortearam os encontros nas escolas.

Os dados trouxeram à tona uma escola ainda fechada em si mesma, presa à Pedagogia visível e previsível do regime seriado. Será necessário um bom tempo para que se abra à possibilidade, ainda incerta dos Ciclos para as Aprendizagens, mas, viável, para a promoção de uma educação pública de qualidade e verdadeiramente democrática. (BERNSTEIN, 1984).

Acreditamos que o caminho a ser trilhado por todos nós, professores e professoras da escola pública, deve estar pavimentado pela materialização de uma formação continuada, que nos leve à tomada de consciência sobre a função social da escola, e o nosso papel como responsáveis pela educação formal das futuras gerações que poderão transformar a sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lançamos mão das palavras do escritor Jorge Luis Borges (BORGES, 2018) “Que outros se vangloriem das páginas que escreveram; eu me orgulho das que li”, para iniciar a última seção deste trabalho. Ao longo dos dois anos de estudos, pesquisas e encontros de imersão no mestrado acadêmico, muitas páginas foram produzidas e tantas mais lidas, para chegar aos resultados que por ora apresentamos. As inúmeras leituras foram as mais enriquecedoras neste caminho, as quais se tornaram valiosas companhias nos momentos solitários de reflexão, na busca incessante pela essência escondida sob o verniz da aparência.

Nosso referencial teórico foi produzido com o apoio em autores cujas obras fundamentaram e enriqueceram as discussões sobre a organização escolar em ciclos, o contexto de implantação e implementação na rede pública de ensino do DF, e a formação continuada de professores que atuam nesta etapa da Educação Básica.

Trouxemos os Ciclos para as Aprendizagens como uma alternativa ao regime seriado, vislumbrando o processo de ensino e aprendizagem mais democráticos, com a promoção de uma educação integral do estudante, numa crescente valorização profissional do docente, com vistas à melhoria da qualidade da Educação Básica.

Por meio do Estado do Conhecimento, encontramos produções acadêmicas com temáticas e metodologias consonantes com o nosso estudo. Num movimento de refinamento, chegamos ao total de quarenta e uma produções entre teses, dissertações e artigos. Desses, nos detivemos em seis trabalhos para análise, que têm em comum a pesquisa de natureza qualitativa e o enfoque em teorias críticas como perspectiva teórico-metodológica, além das pesquisas voltadas para os fundamentos e princípios da organização escolar em Ciclos de Aprendizagem.

No entanto, percebemos, já no refinamento, que no recorte temporal indicado entre 2005 e 2018 não há, até o momento da pesquisa que conduzimos, produções acadêmicas que tratem da temática dos ciclos com foco no 2º bloco (turmas de 4º e 5º anos). A predominância está na investigação do bloco inicial de alfabetização, aqui no DF conhecida como BIA.

Em vista disso, apontamos como relevância do estudo em tela dois aspectos: a triangulação metodológica do Materialismo Histórico Dialético (MHD) e da Análise de Discurso Crítica (ADC), e o enfoque investigativo da ampliação da organização escolar em ciclos, no contexto do 2º bloco dos Anos Iniciais. Empregamos

questionários para a caracterização das escolas e dos sujeitos participantes, e para a apreensão dos discursos produzidos, realizamos entrevistas semiestruturadas e grupos focais em duas escolas do campo e duas urbanas, respectivamente, num universo de dezesseis professoras.

Em seus discursos, algumas docentes explicitaram a ação vertical na implantação dos Ciclos para as Aprendizagens no 2º bloco do 2º ciclo e reagiram, em explícita discordância, atribuindo a esta organização escolar os próximos fracassos no processo de ensino e aprendizagem.

Pelo viés do MHD, conduzimos nosso percurso investigativo nesse contexto de ampliação a partir do problema de pesquisa, **analisar quais as implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nestas turmas**, investigando três aspectos: a) a política de ciclos implementada pela SEEDF e sua inserção no currículo oficial das escolas; b) o sentido dos ciclos para os professores; c) a formação continuada realizada pelos professores do 2º bloco do 2º ciclo.

A partir dos seus dispositivos, a ADC contribuiu como técnica analítica dos dados gerados, no intuito de desvelar a aparência da pretensa política educacional do DF pelo olhar do docente que está na ponta da ação. Política oficial que se evidenciou contraditória ao propor a implementação da organização escolar em ciclos nas escolas públicas com medidas impositivas e controversas.

Sob o pretexto de combater o fracasso escolar e atender a meta 2 do PDE (DISTRITO FEDERAL, 2015b), o governo do Distrito Federal há época, não deu voz à comunidade escolar, sobretudo professores e estudantes, para que participasse de forma democrática do processo de elaboração da política de ciclos na rede de ensino pública. Foram desconsiderados a experiência e os saberes daqueles que estão na ponta da lança da educação, e como é o *modus operandi* do Estado burguês, apenas o “cumpra-se” foi reservado aos atores principais das instituições escolares. Eis um dos pontos da resistência dos professores aos ciclos.

Mesmo com uma prescrição curricular que aponta para adoção da organização escolar em ciclos, é necessário que a escola reconfigure o documento oficial para o seu contexto pedagógico e sociocultural, tornando o currículo vivo e pulsante. No entanto, como fazê-lo sem conhecer a política educacional vigente? Como não converter o currículo em letra morta?

Nesta perspectiva, tratamos a **formação continuada** como **indispensável** para ressignificar as práticas discursivas e as práticas sociais. Entendemos que essa modalidade de formação, promove o desenvolvimento profissional à medida que o conhecimento fundamenta a prática pedagógica e contribui para a constituição da identidade docente.

Diferentemente da percepção de que a formação continuada é um preenchimento de lacunas da formação inicial, reportamo-nos à compreensão apontada no referencial teórico de que é um refletir constante sobre o ato educativo no cotidiano das escolas, sob a ótica das teorias.

Consideramos que as condições adequadas para a promoção de uma educação de qualidade passam, principalmente, pelo caráter específico do saber docente, que historicamente vem sofrendo com a desvalorização social e a fragilidade da consciência individual e coletiva dos próprios professores. Estes revelaram em seus discursos **a existência de um jogo furtivo de poder que compele professor e aluno, numa enredada trama de assujeitamento pela força de uma sociedade regida pelos interesses do capital.**

Nessa trama, alguns dos envolvidos se **mostraram favoráveis à execução de práticas dentro das escolas que excluem e selecionam os estudantes, como a reprovação anual prevista no regime seriado.** Geralmente, nesta organização, **o percurso de aprendizagem dos alunos é pouco considerado**, sendo determinante para seu sucesso ou fracasso apenas os resultados medidos por avaliações somativas e classificatórias. O professor se vê pressionado, em um curto espaço de tempo, a apresentar o produto do seu trabalho – o conhecimento dos educandos, como forma de medida para a sua avaliação profissional e entre os pares.

A pesquisa de campo trouxe à tona o quão é marcante o julgamento dos colegas sobre o desempenho profissional que, imputa ao próprio grupo, as responsabilidades concernentes a todo o processo educativo, sem **levar em conta as condicionantes do espaço-tempo do trabalho docente** sejam elas a precarização, a intensificação e a expropriação.

Dito isso, a investigação aponta para a **urgência em se repensar a política de formação continuada para os professores da rede pública do DF, para que se estabeleçam práticas pedagógicas ressignificadas resultantes de um processo de construção de uma identidade docente, firmada na consciência de classe e na busca pela autonomia do ser docente.**

A formação continuada atual, centrada no pragmatismo que reforça apenas a prática pela prática, não está contemplando os anseios do corpo docente, que demonstrou a necessidade de uma atenção maior às especificidades da organização do trabalho pedagógico em consonância com a política curricular e com os ciclos.

A organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens é uma realidade concreta para todas as escolas públicas do DF. Os equívocos que foram evidenciados na sua implementação, podem servir de impulso para o início de um movimento de sensibilização e conscientização de toda comunidade escolar. Pais, alunos, professores e outros profissionais da educação precisam reagir e avançar contra as ações do Estado que procuram abafar a voz e controlar as suas ações.

Por fim, entendemos que são necessárias mais informações e formações sobre os princípios e fundamentos dos ciclos, que geram questões como: quais as suas perspectivas metodológicas e avaliativas? Como propor um novo arranjo para a Organização do Trabalho Pedagógico? Que tipo de formação precisa ser fomentada para atender o contexto atual? Estas e outras indagações podem constituir o princípio de uma nova investigação pela perspectiva da **tríade tese – antítese – síntese**.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, D. R. da C. **A estrutura curricular em Ciclos de Aprendizagem nos sistemas de ensino**: contribuições de Paulo Freire. 2011. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, São Paulo, 2011.
- ALMEIDA, P. R. de. **Sobre políticas de governo e políticas de estado**: distinções necessárias. Instituto Millenium. 2016. Disponível em: <http://www.institutomillenium.org.br/artigos/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>. Acesso em: 25 out. 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; PLACCO, V. N. de S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.
- ANICETO, de A. R. **Entre discursos e práticas nos ciclos de aprendizagem**: as representações sociais dos professores. 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2011.
- ANTUNES, C. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. Campinas: Papel Social, 2018.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- ASBAHR, F. da S. F.; SANCHES, Y. C. de S. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? *In*: PARO, V. H. (Org.) **A Teoria de Valor e Marx e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- AZEVEDO, J. C. de. **Ciclos de Formação**: uma nova escola é necessária e possível. *In*: KRUG, A. R. F. (Org.). Ciclos em Revista: A construção de uma outra escola é possível. 3. ed. vol 1. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BANDEIRA, M. V. A; DANTAS, O.M.A.N.A. **A educação para emancipação**: é possível? *In*: IV CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. 2017, João Pessoa. Anais. João Pessoa: CEMP, 2017. Disponível em: https://editora.realize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID8015_20092017195909.pdf. Acesso em: 04 abr. 2018.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70: Portugal, 1977.
- BERNSTEIN, B. **Classes e Pedagogia**: visível e invisível. Tradução de Marlene

Domingos Orth e Dagmar M. L. Zibas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 26-42, mai., 1984.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. **Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país**. Universidade de São Paulo. SIBi Portal de revistas, vol 15, nº 42. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9795/11367>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BORGES, J. L. **Frase**. Pensador. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTEyNzAyMQ/> Acesso em: 05 mai. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** - Lei nº 13.005/2014. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018.

BRASIL. Senado Federal. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2017a. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 05 dez. 2018.

CARVALHO, A. N. de. **Os Ciclos de Aprendizagem em Brasília e seu contexto de ampliação**: 1963 - 2014. Lisboa, 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2015.

CASTILHO, M. L. **O discurso de estudantes de licenciatura e negociação de identidades**: uma abordagem crítico-discursiva. Brasília, 2013. 308 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2013.

CASTRO, R. B. de. **Eficácia, Eficiência e Efetividade na Administração Pública**. In: 30º Encontro da AnPAD, 2006, Salvador. Anais... Salvador: AnPAD, 2006. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-apsa-1840.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

COÊLHO, I. M. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. **Currículo e avaliação superior**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

CONDORCET, N. Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique. In: **Enfance**, tome 42, n. 4, p. 7-32, 1989.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREA, E. V.; BONAMINO, A.; SOARES, T. M. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo,

v.25, n.59, p. 242-269, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e173086.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2010.

DANTAS, O. M. A. N. A. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. 2007. 144f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

DANTAS, O. M. A. N. A.; FRANCO, M.V.A. **Pesquisa exploratória: aplicando instrumentos de geração de dados - observação, questionário e entrevista**. *In*: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8. 2017, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=2&titulo=&edicao=6&autor=Maira+&area=75>. Acesso em: 03 set. 2017.

DEMO, P. **Metodologia científica: em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização: BIA**. 2. ed. revis. Brasília, 2012.

DISTRITO FEDERAL. CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DF. (CEDF). Parecer 225/2013. **Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Brasília, 2013a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). **Projeto EAPE na Escola**. Brasília, 2013b. 2 f. Folder elaborado para o curso Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/linkmateria/curso_eape_escolas.pdf. Acesso em: 02 jun. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. Brasília, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens**. Brasília, 2014d.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

(SEEDF). **Diretrizes DE Avaliação Educacional:** aprendizagem, institucional e larga escala. Brasília, 2014e.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). **PDE-Plano Distrital de Educação.** 2015b. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/componente/content/article/280-noticiasemgeral/566-pde-plano-distrital-de-educacao.html>. Acesso em: 03 set. 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. (SEEDF). Coordenação Regional do Recanto das Emas. **Portaria do Centro de Referência em Anos Iniciais.** 2015b. Disponível em: <https://drerecanto.wordpress.com/2015/04/22/portaria-do-centro-de-referencia-para-os-anos-iniciais-crai/>. Acesso em: 28 fev. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). **Tira Dúvidas:** Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens. 2016. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/dez16/ens_fund_caderno_tira_duvidas_org_ciclos.pdf. Acesso em: 03 set. 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). **Relatório de Gestão SEDF 2015-2016.** Brasília, 2017a. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/Relatorio_Anual_2015-2016.pdf. Acesso em: 02 jun. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Portaria 506/2017 (SEEDF). **Estratégia de Matrícula 2018:** rede pública do Distrito Federal. Brasília, 2017b. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/public/estrategia_matricula_2018_4dez17.pdf. Acesso em: 02 jun. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). **Currículo em Movimento do Distrito Federal:** Ensino Fundamental - Anos Iniciais / Anos Finais. Brasília, 2018a.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria 395/2018 (SEEDF).** Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal e outros... Brasília, 2018b. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/bf5bd6ff4c4f43b88fd9858cd4dec76e/see_prt_395_2018.html. Acesso em: 08 fev. 2019.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/download/2216/1859>. Acesso em: 19 dez. 2016.

ENQUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, v. 4, p. 41-61, 1991.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, I. F. **Os ciclos de aprendizagem em Perrenoud:** uma análise teórico-

crítica. 2013. 266 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2013.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professores?**: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1997. 210 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 1997.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRANCO, M. V. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica. Brasília, 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2017.

FRANCO, M. V. A.; SOUSA, F. S.; MEDEIROS, D. M.; MEDEIROS, J. de C. O processo de escolha de turmas e distribuição de carga horária no Distrito Federal: fuga por melhores condições de trabalho? **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza (CE), ano 8, n. 10, p. 120-134, out. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, 1989.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. de. A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro. Entrevista Luiz Carlos de Freitas. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), vol. 2, n 1, p. 202-206, jan/jun.2016.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Série pesquisa, v. 10. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GOMES, A. M. T. O desafio na Análise de Discurso: os dispositivos analíticos na construção de estudos qualitativos. **Revista Enfermagem UERJ**. Rio de Janeiro, vol.14, n.4, p. 620-626, out-dez. 2006.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos

mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1396-1413, out-dez, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, [1985] 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

HYPÓLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *In*: **Teoria & Educação**. 4. ed. 1991.

INDICADORES EDUCACIONAIS (2017). **INEP**. Disponível em: <http://inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 19 ago. 2017. Acesso em: 04 mar. 2019.

INFOESCOLA. **História da Educação**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/historia-da-educacao/>. Acesso em: 19 ago. 2017.

KONDER, L. **O que é dialética?** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. 2002. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf. Acesso em: 24 mai. 2018.

LAGAR, F. M. G. **Formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011): a percepção docente**. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. Coleção formação de professores. 3. ed. rev. Campinas: Editora Autores associados, 2007.

MACHI, M. **A progressão continuada no sistema de ciclos: a atuação e a formação do professor**. 2009. 144 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAGALHÃES, L. K. C. de.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 35, n. 35, p. 15-36, jan/abr. 2015.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. Coleções: questões da nossa época. v. 137. São Paulo: Cortez, 2009a.

MANFREDI, S. M. **Uma política de certificação profissional orientada para a inclusão social**. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1427>. Acesso em: 06 fev. 2018.

MARTINS, A. P. A. **A Formação continuada de professores da rede municipal de São Luís e a organização do ensino em ciclos: uma Unidade de Educação Básica em foco**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO, São Luís, 2014.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: <http://www.geodados.uem.br>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MARX, K. **O Capital: O processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2015. E-book.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

MEDEIROS, D. M. **Coordenação Pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF**. Brasília, 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2017.

MENDES, V. da R. Reflexões sobre os conceitos de home, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. *In*: PARO, V. H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MÉSZÁROS, S. 1930. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORATO, E. O interacionismo no campo linguístico. *In*: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**. vol. 3. São Paulo: Cortez. 2004.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. São Cristóvão, Sergipe, vol.11, n.25, p.141-154, abr-jun. 2014.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PACHECO, J. A. Teoria (Pós) Crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol. 11, n. 1, p. 06-22, abr. 2013.

PARO, V. H. (Org.). **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, M. S. **A avaliação no Bloco Inicial de alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal**. Brasília, 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - UnB, 2008.

PEREIRA, M. S. Avaliação, ciclos e progressão continuada: questões relevantes. *In*: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

PERRENOUD, P.; MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

POWELL, R. A.; SINGLE H. M. Focus groups. **International Journal for Quality in Health Care**. Oxford, vol. 8, n. 5, p. 499-504, jan.1996.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Coleção: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5. ed. rev. e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. Prefácio. *In*: ANTUNES, C. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.

SCAFF, E. A. da S. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. 2013. *In*: PARO, V. H. (Org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SCOTTINI, A. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Blumenau: Todolivro Editora, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. A. da. **Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba: 1997/2004**. Curitiba, 2006. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2006.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAXAS DE RENDIMENTO (2017). **QEDu**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/urbana?year=2017>. Acesso em: 04 mar. 2019.

TORRES, M. D. de F. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Resolução PPGE Nº 13/2017**. 2017. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/images/pos-graduacao/REGULAMENTOPPGE2017.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2018.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. Hoffnagel, J.; Falcone, K. (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

VIAN JR, O. Avaliatividade, engajamento e valoração. **DELTA** [online]. PUC – SP, vol. 28, n.1, p.105-128. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v28n1/v28n1a06.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

VILLAR, A. P. R. **A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem**. 2009. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2009.

VILLAS BOAS, B. Significado do trabalho e do trabalho escolar. *In*: **Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar I**. Brasília: Faculdade de Educação – Universidade de Brasília. Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE; mód. I, vol. 1, 2002.

VILLAS BOAS, B. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

VILLAS BOAS, B.; PEREIRA, M. S.; OLIVEIRA, R. M. da S. Progressão continuada: equívocos e possibilidades. **Polyphonia**. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/26692>. Acesso em: 06 nov. 2017.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. **Formação continuada face as suas contribuições para a docência**. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 06 fev. 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "A formação continuada dos professores de 4º e 5º anos para a implementação dos Ciclos para as Aprendizagens no segundo bloco dos Anos Iniciais nas escolas da rede pública do Distrito Federal"³⁰. Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pela aluna Monique Vieira Amorim Bandeira – mat. 17/0169308, orientada pela professora Otília Maria A. N. A. Dantas. O objetivo deste estudo visa “analisar a formação continuada para os professores que atuam nas turmas do 2º bloco (4º e 5º anos) do 2º ciclo nas escolas públicas do DF (da CRE de Planaltina). Sua participação nesta pesquisa consistirá em: observação participante realizada por meio de aplicação de questionário e participação de sessão de Grupo Focal. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de três meses e nossa intenção não é atrapalhar a rotina da instituição e sim, de modo discreto, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo há a pergunta se aceita participar desta pesquisa. Em caso afirmativo o pesquisado cederá os direitos ao pesquisador para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de participar. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otília Dantas <otiliadantas@unb.br>

Monique Vieira Amorim Bandeira <moniquevieira53@gmail.com> (Cel: 992549470)

- o **Concordo em responder este questionário**
- o **Não concordo em responder este questionário.**

Assinatura _____

CPF _____

DATA ____/____/____

Agradecemos sua colaboração
Brasília-DF, setembro de 2018.

³⁰ Como a pesquisa de campo foi realizada no ano de 2018, o tema que consta nos Apêndices está diferente da versão final da Dissertação apresentada à Banca de Defesa no ano de 2019.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA



Universidade de Brasília

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação (FE)

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Tema da Pesquisa: “As implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo para as aprendizagens em escolas públicas da CRE de Planaltina-DF”.

Mestranda: aluna Monique Vieira Amorim Bandeira – mat. 17/0169308

Orientadora: Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

I – IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome da Instituição: _____
2. Localidade (Endereço): _____
3. Data de inauguração/fundação: _____
4. Contato:
 - Telefone(s): _____
 - E-mail: _____
5. Quantitativo de turmas por modalidade e turno:

MODALIDADE	TURNO		
	Matutino	Vespertino	Noturno
Educação Infantil			
Classe Especial			
E.F. I 1º bloco (BIA)			
E.F. I 2º bloco 4º e 5º anos			
Anos Finais			
Ensino Médio			
EJA			
Educação Profissional			
Outros:			

- Total de professores da instituição: _____
- Total de alunos da instituição: matutino ____ vespertino ____ noturno ____

II – QUADRO DE PESSOAL

6. Composição da Equipe Gestora da Instituição:

CARGO	FUNÇÃO/ATUAÇÃO		
	Pedagógica	Administrativa	Ambos
Diretor(a)			
Vice-Diretor(a)			
Secretário(a) Escolar			
1º Supervisor(a)			
2º Supervisor(a)			
Outros:			

- Esse quantitativo é considerado satisfatório? Em caso negativo, qual seria o ideal?
-

7. Quantitativo de Coordenadores Pedagógicos por turno e modalidade:

MODALIDADE	TURNO		
	Matutino	Vespertino	Noturno
Educação Infantil			
E.F Anos Iniciais (Classe Especial)			
E.F. Anos Finais			
Ensino Médio			
EJA			
Educação Profissional			
Outros:			

- Esse quantitativo é considerado satisfatório? Em caso negativo, qual seria o ideal?
-

8. Quantitativo de outros profissionais da Instituição por turno:

ATIVIDADE DESEMPENHADA	TURNO		
	Matutino	Vespertino	Noturno
Vigilantes			
Merendeiros			

Serviço gerais (limpeza, manutenção etc)			
Outros:			

- Esse quantitativo é considerado satisfatório? Em caso negativo, qual seria o ideal?

9. A escola possui em seu quadro profissionais e/ou professores em outras funções?

Por gentileza informar: _____

III – ESTRUTURA FÍSICA DA INSTIUIÇÃO:

10. Marcar as instalações existentes na escola:

INSTALAÇÕES	QUANTIDADE	CONDIÇÕES SATISFATÓRIAS PARA UTILIZAÇÃO	
		Sim	Não
Sala de aula			
Sala ambiente			
Sala para reforço			
Sala de professores			
Sala de coordenação			
Biblioteca			
Refeitório			
Parque infantil			
Quadra			
Laboratório de informática			
Sala de vídeo			
Auditório			
Outros:			

11. Outras informações importantes referentes à Instituição:

Agradecemos sua colaboração
Brasília, setembro de 2018.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES



Programa de
Pós-Graduação
em Educação

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação (FE)



Universidade de Brasília

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PESQUISADOS

Tema da Pesquisa: “A formação continuada dos professores de 4^o e 5^o anos para a implementação dos Ciclos para as Aprendizagens no segundo bloco dos Anos Iniciais nas escolas da rede pública do Distrito Federal”.

Mestranda: aluna Monique Vieira Amorim Bandeira – mat. 17/0169308

Orientadora: Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

I – IDENTIFICAÇÃO:

12. Nome completo: _____

13. Endereço residencial: _____

14. Idade: _____ Tel. Cel.: _____

15. E-mail: _____

16. Sexo: () M () F () Não deseja informar

17. Qual seu estado civil?

() Solteiro () Casado () União Estável () Viúvo(a)

II - FORMAÇÃO:

NÍVEL MEDIO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
Área/Curso:	Área/Curso:	Área/Curso:	Área/Curso:	Área/Curso:
Ano de ingresso e conclusão:				
Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:

III – INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS:

18. Efetivo na SEEDF? () NÃO () SIM Ano de ingresso na SEEDF: _____

19. Ano/turma que está atuando em 2018 na SEEDF: _____

20. Quantos alunos? _____ meninas _____ meninos _____ total

21. Há na turma algum aluno com necessidades educacionais especiais? Quantos ____

22. Tempo de atuação em turmas de 4º e 5º anos: _____

23. Funções já ocupadas ao longo da carreira docente:

() coordenador(a) pedagógico () supervisor(a) () diretor(a) ou vice

() outros:

24. Você já atuou ou ainda atua em intuições particulares ou em outra rede de ensino?

() NÃO () SIM Qual(is)? _____

25. Se sim, em qual modalidade e ano/série? _____

26. Outra informação profissional que julgue importante mencionar para colaborar com a pesquisa: _____

Agradecemos sua colaboração

Brasília, setembro de 2018.

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL E ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA A SEREM REALIZADOS COM OS PROFESSORES**



**ROTEIRO DE GRUPO FOCAL E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
PROFESSORES**

QUESTÕES – Implantação dos Ciclos para as Aprendizagens na rede de ensino

9. O grupo de professores conhece os documentos que norteiam a política educacional do DF? Cite momentos nos quais esses documentos são levados em consideração na elaboração das ações pedagógicas da escola e/ou das aulas.

QUESTÕES – Ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo

10. O que você entende por progressão continuada e aprovação automática dos estudantes?
11. De que maneira a sua escola aderiu aos Ciclos para as Aprendizagens?
12. Foram realizadas reuniões e/ou momentos para esclarecimentos sobre a organização em ciclos com a comunidade escolar?
13. De alguma forma vocês conhecem os resultados do trabalho desenvolvido no BIA? Quais as implicações desse trabalho no desenvolvimento das ações dos professores das turmas do 2º Bloco?
14. É possível notar alguma mudança na organização do trabalho pedagógico após a adesão aos Ciclos para as Aprendizagens?

QUESTÕES – Formação continuada

15. Vocês participam ou participaram de formação continuada nos últimos dois anos? Em quais espaços elas ocorreram e/ou ocorrem?
16. De que maneira as formações continuadas contribuem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no contexto de ampliação dos Ciclos para as Aprendizagens?

**APÊNDICE E – QUADRO DE AMPLIAÇÃO DOS CICLOS NAS TURMAS DO 2º
BLOCO POR ANO**

Situação das escolas quanto à adesão aos Ciclos para as Aprendizagens no 2º ciclo 2º bloco / CRE: Planaltina-DF						
Nº	Instituição Educacional	2013	2014	2015	2016	2017
01	CAIC Assis Chateaubriand	-----	-----	-----	-----	-----
02	CED Taquara	-----	-----	-----	-----	-----
03	CED Várzeas	-----	-----	-----	-----	-----
04	CEF 02 de Planaltina	-----	X	-----	-----	-----
05	CEF Bonsucesso	-----	-----	-----	-----	-----
06	CEF Cerâmicas Reunidas Dom Bosco	X	X	X	X	X
07	CEF Juscelino Kubitschek	-----	-----	-----	-----	-----
08	CEF Nossa Senhora de Fátima	-----	-----	-----	-----	-----
09	CEF Pípiripau II	X	X	-----	-----	-----
10	CEF Rio Preto	-----	X	-----	-----	-----
11	CEF São José	-----	-----	-----	-----	-----
12	EC 01 de Planaltina	X	X	X	X	X
13	EC 01 do Arapoanga	-----	-----	-----	-----	-----
14	EC 02 do Arapoanga	X	X	X	X	X
15	EC 03 de Planaltina	-----	-----	-----	-----	-----
16	EC 04 de Planaltina	-----	-----	-----	-----	-----
17	EC 05 de Planaltina	X	X	X	X	X
18	EC 06 de Planaltina	X	X	X	X	X
19	EC 07 de Planaltina	X	X	X	X	X
20	EC 09 de Planaltina	-----	-----	-----	-----	-----
21	EC 10 de Planaltina	-----	-----	-----	-----	-----
22	EC 13 de Planaltina	X	X	-----	-----	-----
23	EC 14 de Planaltina	X	-----	X	X	X
24	EC 15 de Planaltina	-----	X	X	X	X
25	EC 16 de Planaltina	-----	-----	-----	-----	-----
26	EC Alta-Mir	X	X	X	X	X
27	EC Aprodarmas	X	X	X	X	X

28	EC Barra Alta	X	X	X	X	X
29	EC Cooperbrás	X	X	X	X	X
30	EC Córrego do Meio	X	X	X	X	X
31	EC Estância de Planaltina	-----	-----	-----	-----	-----
32	EC Estância do Pipiripau	X	X	X	X	X
33	EC ETA 44	-----	-----	-----	-----	-----
34	EC Frigorífico Industrial	X	X	X	X	X
35	EC Mestre D'armas	-----	-----	-----	-----	-----
36	EC Monjolo	-----	X	-----	-----	-----
37	EC Núcleo Córrego do Atoleiro	X	X	X	X	X
38	EC Paraná	-----	-----	-----	-----	-----
39	EC Pedra Fundamental	X	X	X	X	X
40	EC Rajadinha	X	X	X	X	X
41	EC Reino das Flores	-----	X	-----	-----	-----
42	EC Santos Dumont	X	-----	-----	X	X
43	EC Vale do Sol	-----	-----	-----	-----	-----
44	EC Vale Verde	X	X	X	X	X
TOTAL		21	24	19	20	20

LEGENDA	
---------	--

Escolas rurais	
----------------	--

Escolas urbanas	
-----------------	--

APÊNDICE F – RESUMO ARTIGO APRESENTADO NO V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU 2018



A ADESÃO AO CICLO NO 2º BLOCO DOS ANOS INICIAIS: ENFOQUE NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

Autora: Monique Vieira Amorim Bandeira

Mestranda em Educação, Universidade de Brasília (UnB), moniqucvieira53@gmail.com

Cosutora: Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Professora da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), otilliadantas@unb.br

Orientadora: Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Professora da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), otilliadantas@unb.br

Resumo: O presente artigo discorre sobre as análises dos resultados de uma pesquisa inicial referente a adesão das escolas da rede pública do Distrito Federal ao Ciclo para as Aprendizagens, nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. O objetivo foi apreciar os dados coletados por meio de questionários, adotando como técnica a Análise de Conteúdos. Apresentamos, à luz dos estudos recentes realizados no mestrado acadêmico da Universidade de Brasília, uma reflexão a respeito da organização escolar em ciclos e a sua relação com a Organização do Trabalho Pedagógico, num liame com outros temas como: formação continuada, aprendizagem significativa e inserção da escola na sociedade capitalista. Destacamos também, de forma breve, a trajetória da implantação do Ciclo para as Aprendizagens pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, contrapondo as ações realizadas em 2005, com a efetivação do Bloco Inicial de Alfabetização, com as empreendidas a partir de 2013, que resultaram na ampliação do ciclo nas turmas do 2º bloco dos Anos Iniciais.

Palavras-chave: Organização escolar em ciclos, Ciclo para as Aprendizagens, organização do trabalho pedagógico, formação continuada.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA EAPE



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 214/2018 – EAPE

Brasília, 28 de agosto de 2018.

PARA: CRE Planaltina

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Autorizamos a pesquisadora MONIQUE VIEIRA AMORIM BANDEIRA, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada "OS CICLOS PARA AS APRENDIZAGENS NO 2º BLOCO DOS ANOS INICIAIS NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: OS DISCURSOS DOS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA" tem como objetivo analisar a formação continuada para os professores que atuam nas turmas 2º bloco (4º e 5º anos) do 2º ciclo nas escolas públicas do DF, situadas na CRE de Planaltina.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídos aplicação de questionários, entrevista semiestruturada e grupo focal.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino e assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa.

Atenciosamente,

Thaiane Ferreira

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
 Diretora

ANEXO B – FOLDER CURSO: EAPE NAS ESCOLAS

FORMAÇÃO DE Coordenadores Intermediários e Locais EAPE na Escola –2013: Ciclos e Semestralidade

Agnelo Queiroz
Governador do Distrito Federal

Denilson Bento da Costa
Secretário de Estado de Educação do DF

Olga Cristina Rocha de Freitas
Subsecretária de Formação – EAPE

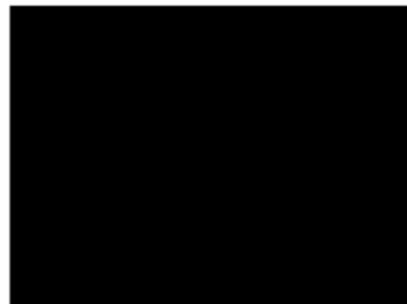


Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos
Profissionais da Educação

Projeto EAPE na Escola

“Currículo em Movimento:
reorganização do trabalho
pedagógico nos ciclos e na
semestralidade”

Não basta interpretar o mundo de maneiras
diferentes. A questão é transformá-lo.
Karl Marx



Uma outra escola é possível!



Local: Coordenações Regionais de
Ensino da SEDF

Período: março a outubro de 2013

Ampliando o diálogo:
Esape.aud@semel.com 3901-2378

A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação tem como função promover a formação continuada dos profissionais da Educação em consonância com as demandas da Rede Pública de Ensino do DF, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores.

O projeto de Educação da SEDF implementa políticas públicas e ações que buscam orientar e subsidiar o planejamento dos trabalhos pedagógicos de todas as instâncias educacionais.

Entre as diversas ações, a reorganização curricular pelo projeto Currículo em Movimento apresenta-se como grande norteadora no caminho de reconstrução de uma escola pública mais justa e igualitária, almejando um processo ensino aprendizagem dinâmico, contemporâneo e mais significativo.

Para dar suporte a esse movimento curricular, a política de formação apresenta o projeto EAPE na ESCOLA, com o desafio de instaurar um movimento de reflexão dentro dos espaços escolares, a partir do contexto e do cotidiano educativo de cada escola.

O curso que abre os trabalhos deste projeto intitula-se "Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade", tendo por objetivo central possibilitar a compreensão da proposta de educação em ciclos e blocos semestrais e a reorganização do trabalho pedagógico em seus tempos, espaços e oportunidades, capaz de favorecer as aprendizagens.

Outros objetivos também são:

- ✓ Estabelecer o sentimento de pertença a um trabalho, com vistas ao processo de consolidação do currículo em movimento e da execução do projeto político pedagógico da SEDF.
- ✓ Ressignificar o espaço da coordenação pedagógica como momento de estudo, pesquisa e projetos da coletividade da escola.
- ✓ Ampliar o repertório teórico do profissional da educação contribuindo para a construção de uma rede de ações educativas que promovam a responsabilização na efetivação do PPP da escola.

A formação utilizar-se-á da estratégia da formação de formadores. O formador da EAPE trabalhará com os coordenadores intermediários e locais de cada Coordenação Regional de Ensino-CRE, às segundas-feiras, no turno vespertino.

O coordenador local trabalhará na escola com os professores na coordenação coletiva das quartas-feiras, quinzenalmente. Os demais profissionais da escola podem participar da formação, com vistas à construção da identidade do agente da educação, como aquele que participa do processo educativo, independentemente da função exercida na escola.

Assim, teremos três (3) ações de formação:

1. Curso "Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade", para os Coordenadores Intermediários:

- certificado de cursista: 80h/a
- certificado de articulador intermediário da formação: 120 h/a

2. Curso "Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade", para os coordenadores locais:

- certificado de cursista: 80h/a
- certificado de articulador local da formação: 120 h/a

3. Curso "Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade", para os professores/profissionais da educação:

- certificado de cursista: 120h/a

A coordenação da formação será:

- pela EAPE: nos Anos Iniciais e no Ensino Médio, em todas as Unidades escolares
- pela EAPE e SUBEB nos Anos Finais, em todas as Unidades escolares
- pela EAPE nas 05 unidades escolares do III ciclo

No desenvolvimento dessa formação em rede, a atuação dos diversos parceiros são essenciais no desempenho das seguintes funções:

- **Formador da EAPE:** docente do curso do projeto EAPE na Escola para os coordenadores/as intermediários/as e locais; e responsável pelo acompanhamento da multiplicação do curso nas coordenações coletivas, por meio de cronograma.
- **Coordenador Intermediário:** cursista do projeto EAPE na Escola; articulador desta formação junto aos coordenadores locais; e responsável pelo acompanhamento da multiplicação do curso nas coordenações coletivas nas escolas de sua CRE.
- **Coordenador Local:** cursista do projeto EAPE na Escola; e multiplicador do curso nas coordenações coletivas da sua escola.

Entendendo a importância dessa ação de formação e sua implicação na dinâmica escolar, e desejando que de fato ela possa contribuir para a construção de um Projeto Político Pedagógico mais dialógico e emancipador, convidamos a todos e todas a se comprometerem com o projeto Currículo em Movimento.

Seja bem-vinda (o) ao EAPE na ESCOLA!

Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos e na Semestralidade

EAPE na ESCOLA - Março a Outubro de 2013

Curso para Anos Iniciais e Ensino Médio	Ação	Local
25/03, 01, 8, 22/04, 06 e 20/05, 03 e 17/06, 01/07, 12 e 26/08, 09/09	Formação para os Coordenadores Intermediários e Locais nas CREs	CRE Vespertino – 14h às 17h30
20/03 (Miguel Arroyo) e 27/03, 17/04, 08 e 22/05, 05 e 19/06, 03/07, 07 e 21/08, 04, 18/09 e 02/10 + Palestras do Currículo em Movimento	Início da Formação aos professores (as) de Anos Iniciais e Ensino Médio nas Coordenações Coletivas das Unidades Escolares	CRE na Unidade Escolar Mat/Vesp/Noturno
Outubro	Conferência Distrital do Currículo em Movimento	a definir

Calendário sujeito a alterações.

Curso para Anos Finais	Ação	Local
25/3 e 01, 08 e 15/04 (intensivo), 29/04, 20/05, 03 e 17/06, 01/07, 05 e 19/08, 02, 16 e 30/09, 22/10, 04 e 18/11	Formação para os Coordenadores Intermediários dos Anos Finais	EAPE Vespertino – 14h às 17h30
22/04, 06 e 27/05, 10 e 24/06, 08/07, 12 e 26/08, 09 e 23/09, 07/10, 11 e 25/11	Formação para os Coordenadores Locais dos Anos Finais	CRE Vespertino – 14h às 17h30
20/03 (Miguel Arroyo) 08 e 22/05, 05 e 19/06, 03/07, 07 e 21/08, 04 e 18/09, 02, 16 e 30/10, 06/11 + Palestras do Currículo em Movimento	Início da Formação aos professores (as) de Anos Finais nas Coordenações Coletivas das Unidades Escolares	CRE/ Unidade Escolar Mat/Vesp/Noturno
Outubro	Conferência Distrital do Currículo em Movimento	a definir

Calendário sujeito a alterações.