



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

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO 3º CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Débora Gonçalves de Bastos

Brasília/DF
Dezembro - 2019

Débora Gonçalves de Bastos

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO 3º CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob a orientação da Professora Dr.^a Edileuza Fernandes Silva.

Brasília/DF
Dezembro - 2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

BB327o BASTOS, Débora Gonçalves de
Organização do Trabalho Pedagógico no 3º Ciclo do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades / Débora Gonçalves de BASTOS; orientador Edileuza Fernandes SILVA. -- Brasília, 2019.
242 p.

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

1. Trabalho. 2. Escola. 3. Ensino Fundamental. 4. Organização do Trabalho Pedagógico. 5. Ciclos. I. SILVA, Edileuza Fernandes, orient. II. Título.

Débora Gonçalves de Bastos

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO 3º CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva
Orientadora
Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins
Pontifícia Universidade Católica do Paraná -PUC/PR

Prof.^o Dr. André Lúcio Bento
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

Brasília/DF
Junho – 2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela presença que pacifica, fortalece e guia meu caminho.

Ao meu pai (*in memoriam*), por acreditar que eu venceria desafios.

À minha mãe, pelo zelo e orações constantes.

Aos meus irmãos Leiva, Lucas, Andreia e Isabel, pela amizade e apoio compartilhados por toda vida.

Aos meus filhos Jean, Paulo e Marcus, pelo cuidado, auxílio com os recursos tecnológicos e pelo carinho fortalecedor.

À família, pela compreensão da distância e ausência exigidas no período de estudo.

À amiga Enílvia, pelo carinho e apoio que me incentivaram a prosseguir nos estudos em nível de pós-graduação.

À amiga Rosana, pelo acolhimento e companheirismo durante a caminhada.

Ao André, pela amizade, incentivo e apoio no trabalho, nos estudos e na vida.

Aos amigos, pelas boas energias e momentos de alegria compartilhados.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UnB, pelos ensinamentos dados por meio das aulas, das produções e das conversas pedagógicas compartilhadas comigo.

À professora Dr^a. Maria Abádia da Silva, pela acolhida e orientações em momentos difíceis que a vida me trouxe.

Ao professor Dr. José Vieira de Sousa, pelo conforto e apoio que me trouxeram leveza em meio às adversidades.

À professora Dr^a. Ilma Passos Alencastro Veiga, pela qualificação do projeto de pesquisa.

À professora Dr^a. Kátia Augusta Curado P. C. da Silva, pela avaliação formativa manifestada na relação de ajuda que me permitiu prosseguir com os estudos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Pedagogos e Professores (GEPFAPe), coordenado pela professora Dr^a. Kátia Curado, pelas oportunidades de aprendizagens valiosas ao processo de pesquisa.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Docência, Didática e Trabalho Pedagógico – (PRODOCÊNCIA) sob a coordenação da professora Dr^a. Edileuza Fernandes da Silva, pelas aprendizagens e solidariedade nos encontros e trabalhos realizados.

À professora Dr^a. Edileuza Fernandes da Silva, pelas orientações valiosas que me possibilitaram diversas aprendizagens, pela relação ética e respeitosa, pelo apoio e incentivo,

pela confiança e amizade, pelo interesse e comprometimento com meu crescimento acadêmico e profissional. A sua dedicação e compromisso com a educação pública no Distrito Federal me inspiram a prosseguir na defesa de uma educação aliada da autorrealização humana.

Aos participantes da pesquisa que solidariamente compartilharam seus conhecimentos, experiências e práticas, que permitiram a construção deste trabalho.

À Subsecretaria de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape) e à Secretaria de Educação do Distrito Federal pelo afastamento remunerado para estudo.

RESUMO

Na esteira das transformações sociais e educacionais que incidem sobre o cenário brasileiro e do Distrito Federal, orientadas por legislações, projetos e políticas públicas, o trabalho pedagógico escolar requer o constante repensar de sua organização, desenvolvimento e avaliação. A partir dessa constatação, o objetivo desta pesquisa foi analisar como a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal é compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos. Para o alcance de tal intento, a perspectiva crítico-dialética, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, foi a opção para a realização do processo investigativo, delineado pela abordagem qualitativa, com estudo de caso. O levantamento dos dados foi realizado em uma escola, escolhida por estar entre as cinco primeiras a aderirem ao ciclo nos anos finais do Ensino Fundamental em 2013. Foram utilizados: análise documental, observação, entrevistas com um gestor da equipe diretiva, duas coordenadoras pedagógicas e um professor regente de cada componente curricular, além de grupo focal com quatro estudantes do 3º ciclo. A análise das narrativas produzidas nas entrevistas e no grupo focal foi sistematizada a partir de núcleos de significação em busca dos significados e sentidos constituídos pelos participantes acerca da organização do trabalho pedagógico que realizam. Os resultados da pesquisa sinalizam que o trabalho pedagógico é considerado como o processo intencional de construção do saber escolar, contudo, essa compreensão se pauta pela consciência comum, tornando a práxis um desafio aos que o organizam. Quanto ao projeto político-pedagógico, documento de identidade da escola, os resultados indicam a necessidade de avaliação do trabalho pedagógico pela própria escola para melhor coerência entre os pressupostos teóricos, o diagnóstico, os objetivos e ações, possibilitando maior unidade entre a OTP da escola e a de sala de aula. A apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos (Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural) assumidos no Currículo da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal constitui um desafio a ser enfrentado, diante do desconhecimento pelos docentes acerca dos pressupostos e do recurso aos conteúdos do currículo prescrito para organização do currículo vivido e avaliado em sala de aula. As compreensões sobre o desenvolvimento do currículo oscilam entre a lógica conteudista da escola seriada, contraditória à avaliação formativa e à progressão continuada das aprendizagens, e, a lógica das pedagogias invisíveis que possibilitam maior liberdade para o planejamento e desenvolvimento curricular. Algumas estratégias didático-pedagógicas vivenciadas por estudantes e professores revelam aproximações da integração curricular por meio da unicidade teórico-prática, da interdisciplinaridade e contextualização, e da flexibilização. Os projetos didático-pedagógicos previstos no PPP e desenvolvidos na escola são oportunos para o planejamento curricular integrado, ainda não alcançado e apontado pelos docentes como necessário para o trabalho no 3º ciclo. A avaliação formativa sinalizada como prática em sala de aula, favorece a inclusão dos estudantes no processo de aprendizagem e contribui para a reorganização do trabalho por meio da função diagnóstica e do *feedback* produzido e compartilhado. As avaliações externas são consideradas estranhas aos alunos, indicando a necessidade de um processo de legitimação no interior da escola para que possam servir às aprendizagens. O pré-conselho e Conselho de Classe tornaram-se espaços-tempos de participação, avaliação e aprendizagem a partir da organização em ciclos e são considerados fundamentais para a reflexão e reorientação do trabalho pedagógico. A avaliação institucional não é realizada de forma sistemática na escola, acontecendo apenas alguns momentos pontuais de avaliação do trabalho da escola por ela mesma. A compreensão sobre o princípio do 3º ciclo assume perspectivas diferenciadas que variam entre a promoção automática, a necessidade da reprovação e a progressão continuada das aprendizagens. A reprovação é considerada por alguns docentes como garantia das aprendizagens, forma de pressionar, motivar ou obrigar os estudantes a se envolverem nos estudos. No entanto, ficou evidente que a ameaça da reprovação não produz o desejo de aprender e nem o envolvimento no processo educativo, mas, um trabalho pedagógico organizado de forma articulada com a vida, que considere a finalidade social de democratização dos saberes escolares. A existência da reprovação nos 7º e 9º anos contraria o princípio da progressão continuada das aprendizagens e a da avaliação formativa praticada em sala de aula. A construção das categorias de análise, a partir da interlocução do trabalho empírico e do referencial teórico que fundamentou a pesquisa permitiu não só identificar desafios e possibilidades da organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo, como também contribuir com a implementação dessa política na rede pública de ensino do Distrito Federal. A escassez de produções científico-acadêmicas acerca do trabalho pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental organizados em ciclos, e, a universalização dos ciclos no EF estabelecida no Plano Distrital de Educação do Distrito Federal 2015-2024 ratificam a relevância desta pesquisa em suas dimensões política, social, pedagógica e acadêmica.

Palavras-chaves: Trabalho. Escola. Ensino Fundamental. Organização do Trabalho Pedagógico. Ciclos.

ABSTRACT

In the wake of the social and educational transformations that affect the Brazilian and Federal District scenario, guided by laws, projects and public policies, school pedagogical work requires the constant rethinking of its organization, development and evaluation. From this finding, the objective of this research was to analyze how the organization of pedagogical work in the 3rd cycle of elementary school of a public school in the Federal District is understood and implemented by the subjects involved. To achieve this goal, the critical-dialectical perspective, based on the assumptions of historical-dialectical materialism, was the option for carrying out the investigative process, outlined by the qualitative approach, with case study. Data collection was performed in a school, chosen to be among the first five to join the cycle in the final years of elementary school in 2013. We used: document analysis, observation, interviews with a manager of the management team, two pedagogical coordinators and a conducting teacher of each curricular component, as well as a focus group with four students of the 3rd cycle. The analysis of the narratives produced in the interviews and in the focus group was systematized from meaning nuclei in search of the meanings and meanings constituted by the participants about the organization of the pedagogical work they perform. The research results indicate that the pedagogical work is considered as the intentional process of construction of the school knowledge, however, this understanding is guided by the common conscience, making praxis a challenge to those who organize it. Regarding the political-pedagogical project, the school's identity document, the results indicate the need for evaluation of the pedagogical work by the school itself for better coherence between the theoretical assumptions, the diagnosis, the objectives and actions, enabling greater unity between the school's OTP. and the classroom one. The appropriation of the theoretical-methodological assumptions (Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology) assumed in the Curriculum of Basic Education of the public school of the Federal District constitutes a challenge to be faced, due to the teachers' lack of knowledge about the assumptions and the resource. curriculum content prescribed for organization of curriculum lived and evaluated in the classroom. Understandings about curriculum development oscillate between the content logic of the serial school, contradictory to formative assessment and the continued progression of learning, and the logic of invisible pedagogies that allow greater freedom for curriculum planning and development. Some didactic-pedagogical strategies experienced by students and teachers reveal approaches to curricular integration through theoretical and practical uniqueness, interdisciplinarity and contextualization, and flexibility. The didactic-pedagogical projects foreseen in the PPP and developed in the school are opportune for the integrated curriculum planning, not yet reached and pointed by the teachers as necessary for the work in the 3rd cycle. The formative assessment signaled as classroom practice favors the inclusion of students in the learning process and contributes to the reorganization of the work through the diagnostic function and the feedback produced and shared. External evaluations are considered foreign to students, indicating the need for a process of legitimation within the school so that they can serve learning. The pre-council and class council have become spaces-times for participation, evaluation and learning from the organization in cycles and are considered fundamental for the reflection and reorientation of the pedagogical work. Institutional evaluation is not carried out systematically at school, but there are only a few moments of evaluation of the school work itself. Understanding the 3rd cycle principle assumes different perspectives ranging from automatic promotion, the need for failure and the continued progression of learning. Disapproval is considered by some teachers as a guarantee of learning, a way to pressure, motivate or compel students to engage in studies. However, it became evident that the threat of failure does not produce the desire to learn or involvement in the educational process, but a pedagogical work organized in articulation with life, which considers the social purpose of democratization of school knowledge. Failure in grades 7 and 9 contradicts the principle of continuous learning progression and the formative assessment practiced in the classroom. The construction of the analysis categories, based on the interlocution of the empirical work and the theoretical framework that supported the research, allowed not only to identify challenges and possibilities of the organization of the pedagogical work in the 3rd cycle, but also to contribute to the implementation of this policy in the public school system. Federal District teaching. The scarcity of scientific-academic productions about pedagogical work in the final years of elementary school organized in cycles, and the universalization of cycles in the Elementary School established in the District Education Plan of the Federal District 2015-2024 ratify the relevance of this research in its political dimensions social, pedagogical and academic.

Keywords: Work. School. Elementary School. Organization of Pedagogical Work. Cycles.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Relação sujeito-objeto na construção do conhecimento	35
Figura 2 -	Relação objeto-contexto no processo de pesquisa	36
Figura 3 -	Percurso de pesquisa	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de dissertações e teses relacionadas aos no EF II publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD - organizadas por ano de publicação e Estado	13
Quadro 2 - Categorização das pesquisas acerca do ciclo no EF II - Banco de dados da BDTD	18
Quadro 3 - Informações sobre os docentes participantes da pesquisa.....	47
Quadro 4 - Informações sobre as estudantes participantes da pesquisa	49
Quadro 5 - Síntese das observações realizadas na escola pesquisada	53
Quadro 6 - Núcleos de Significação - professores, coordenadoras e supervisor pedagógico	61
Quadro 7 - Núcleos de Significação – estudantes	66
Quadro 8 - Articulação sintetizadora nos núcleos de significação - professores, coordenadoras, supervisor pedagógico e estudantes	68
Quadro 9 - Informações sobre o 3º ciclo que podem compor o diagnóstico da escola ..	127
Quadro 10 - Projetos do 3º ciclo constantes no PPP da escola pesquisada	155
Quadro 11 - Taxas de reprovação e abandono - anos finais do EF de 9 anos do DF - % Diurno.....	188
Quadro 12 - Total de estudantes em defasagem idade-série nos anos finais do EF de 9 anos - 2010 a 2018	190
Quadro 13 - Resultados do IDEB dos anos finais do EF do Distrito Federal	191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CBA	Ciclo Básico de alfabetização
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OSP	Organização Social e Política Brasileira
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDE	Plano Distrital de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RA	Região Administrativa
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O ENTRELACE DE MINHA TRAJETÓRIA ESCOLAR E PROFISSIONAL COM O OBJETO DA PESQUISA	20
1.1 A trajetória escolar e a relação com a organização do trabalho pedagógico	21
1.2 A trajetória profissional e a relação com o trabalho pedagógico	25
2 METODOLOGIA – O CAMINHO PERCORRIDO	34
2.1 Abordagem de pesquisa	38
2.2 O local da pesquisa	40
2.3 Os interlocutores da pesquisa	46
2.4 Procedimentos e instrumentos para levantamento de dados	49
2.4.1 Análise documental	50
2.4.2 Observação	51
2.4.3 Entrevista	53
2.4.4 Grupo Focal	55
2.5 Sistematização dos núcleos de significação: a busca pelos significados e sentidos .	57
3 RELAÇÃO TRABALHO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: O TRABALHO PEDAGÓGICO EM QUESTÃO	71
4 SITUANDO OS CICLOS NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL	85
4.1 Experiências de não-reprovação no Brasil: décadas de 1920 a 1980	91
4.2 Organização escolar em ciclos: experiências no Brasil a partir dos anos 80	95
4.3 Experiências de organização escolar em ciclos no Distrito Federal	102
4.3.1 Organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo: princípio, pressupostos, elementos constitutivos e estratégias	110
5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO 3º CICLO	116
5.1 Significados e sentidos sobre trabalho pedagógico: pautados na consciência comum	117
5.2 Projeto político-pedagógico: movimento instituinte de pensar a organização do trabalho da escola	123
5.3 Currículo prescrito e em ação: o dito e o feito em prol da organização do trabalho pedagógico	132
5.3.1 Organização curricular integrada: os projetos como possibilidade	150
5.4 Avaliação no 3º ciclo: outra lógica é possível?	157
5.4.1 Avaliações externas no 3º ciclo - do estranhamento à necessidade de legitimidade	170
5.4.2 Pré-Conselho e Conselho de Classe – espaços-tempos de participação, avaliação e aprendizagem	177

5.4.3 Organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo: entre aprovar, reprovar e progredir	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICES	223
ANEXOS	236

INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, mestrado acadêmico *stricto sensu* na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) e articula-se às produções realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Historicamente no Brasil, educação escolarizada e sociedade se articulam, de modo que o processo de institucionalização da escola foi acontecendo de acordo com as demandas sociais, políticas e econômicas, mediado por disputas de interesses diversos sob a lógica contraditória capitalista.

Desde o surgimento dos grupos escolares no século XIX, a escola seriada, como instituição formal de educação, vem produzindo altos índices de reprovação, defasagem idade-série e abandono escolar, acentuando a exclusão de muitos estudantes do processo de escolarização e do acesso aos conhecimentos humanos construídos historicamente. Uma das alternativas de enfrentamento a esse processo de exclusão tem sido a escola organizada em ciclos, que propõe reorganização do trabalho pedagógico.

No entanto, entendimentos diversificados quanto à organização da escola em ciclos propiciaram a implantação de diferentes políticas educacionais no Brasil, as quais, nem sempre, foram políticas de ciclos propriamente ditas, como a aprovação em massa, o regime de progressão continuada, tratado como promoção automática, entre outras. Historicamente, essas políticas serviram de base para outras propostas de ciclos mais elaboradas, implicando mudanças qualitativas na organização do trabalho pedagógico da escola, originando, por exemplo, os Ciclos de Formação e Ciclos de Aprendizagem.

Ainda hoje, questões como a eliminação parcial e ou total da reprovação nos ciclos, bem como a compreensão sobre promoção automática e progressão continuada, tem sido foco dos debates educacionais e provocado equívocos na implantação de políticas de ciclos no país, sinalizando a necessidade de estudos e pesquisas sobre suas propostas e concretização.

O Distrito Federal (DF) vem implementando a política de ciclos nas escolas de Ensino Fundamental (EF) da sua rede pública, desde o ano de 2005, com o Bloco Inicial de Alfabetização (1º ao 3º ano), ampliando, a partir de 2012, por adesão das escolas, para os 4º e 5º anos e para os 6º aos 9º anos. O Plano Distrital de Educação 2015-2024 - Lei nº 5.499

de 2015 estabeleceu a implantação da organização escolar em ciclos em todos os anos do EF, a partir de 2018, para todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Assim, os ciclos do EF no Distrito Federal, a partir de 2018, estão organizados em: 2º Ciclo para as Aprendizagens (EF I - 1º aos 5º anos) e 3º Ciclo para as Aprendizagens (EF II – 6º aos 9º anos).

Na perspectiva de contribuir para ampliar o debate acerca da organização escolar em ciclos, esta pesquisa analisa a organização do trabalho pedagógico (OTP) de uma escola pública de 3º ciclo do Distrito Federal. O processo investigativo buscou compreender o trabalho pedagógico no 3º ciclo como uma totalidade inserida em totalidades sociais mais amplas, mediada por determinações e contradições que lhe imprimem movimento. A partir do que se mostrou recorrente e do que se mostrou latente, a pesquisa buscou transformar o real concreto em real pensado, por meio da unidade teórico-prática.

Primeiramente foi realizada pesquisa no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Repositório Institucional da Universidade de Brasília com o intuito de compreender como a OTP em escolas de anos finais com o modelo de ciclos está contemplada nas produções científico-acadêmicas do Brasil, e, especialmente do Distrito Federal, por meio da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo da pesquisa no repositório da UnB, foi verificar se no próprio DF já havia produção científica-acadêmica sobre a implantação dos ciclos nos anos finais do EF e em que medida, a pesquisa proposta, apresentava algum diferencial que pudesse contribuir com a discussão sobre os ciclos nas escolas públicas.

Para o levantamento junto à BDTD foram utilizadas as palavras-chave: ensino fundamental e ciclo, no período de 2008 a 2017. A partir da leitura dos títulos, resumos e metodologias apresentadas, foram selecionados os trabalhos que, de alguma forma, se relacionavam com a OTP de escolas em ciclos de anos finais do Ensino Fundamental. Foram desconsiderados os trabalhos realizados em escolas de anos finais, que não tinham nenhuma relação com a OTP da escola ciclada como um todo ou cujo foco era o trabalho didático-pedagógico específico de uma determinada disciplina.

Quadro 1 - Quantidade de dissertações e teses relacionadas aos no EF II publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD - organizadas por ano de publicação e Estado

Ano de publicação	Títulos	Identificação	Estado	Quantidade por Estado	Total por ano
-------------------	---------	---------------	--------	-----------------------	---------------

2008	A concepção de Professor no Ciclo de Formação: um estudo baseado na proposta de Goiânia.	Dissertação	Goiás	01	01
2009	A Diversidade Cultural na Proposta Pedagógica de Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus.	Dissertação	Manaus	01	01
	Análise do Desempenho de Escolas Públicas Cicladas e Não Cicladas pertencentes ao Ensino Fundamental.	Tese	São Paulo	01	01
2010	Os Ciclos e os Conselhos de Classe: o êxito e o fracasso (ainda) em questão.	Dissertação	São Paulo	01	01
2011	-----		-----	00	00
2012	-----		-----	00	00
2013	A Organização do Ensino em Ciclos na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino de Manaus (2004-2008): diretrizes e proposta pedagógica.	Dissertação	Manaus	01	02
	Avaliação da Aprendizagem nos Ciclos e na Progressão Continuada a partir das Concepções de Atores do Processo Educacional.	Dissertação	São Paulo	01	
2014	-----		-----	00	00
2015	Organização Escolar por Ciclos: a experiência de uma Escola “Sem Fronteiras” de Blumenau.	Dissertação	Santa Catarina	01	01
2016	Política Curricular de Ciclos no Município de Campina Grande: análise dos sentidos e efeitos da avaliação no contexto da prática.	Dissertação	Paraíba	01	01
2017	-----		-----	00	00
2008/2017		Total de Dissertações publicadas na BDTD			07

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso no período de 21/04 a 23/05/2018.

O levantamento apresentado na BDTD e no Repositório Institucional da UnB evidencia a escassez de pesquisas, em âmbito nacional e local, sobre a OTP desenvolvida em escolas de anos finais do EF com o modelo de ciclos. Foram encontradas apenas 07 dissertações e 01 tese na BDTD que abordaram, de alguma maneira, temáticas relacionadas

aos ciclos nos anos finais do Ensino Fundamental; no Repositório Institucional da UnB, não foram encontrados trabalhos publicados relacionados à temática em questão. Após a seleção, foi realizada uma análise preliminar das pesquisas encontradas, sobre as quais fiz algumas considerações.

Leão (2008) apresenta um estudo bibliográfico, baseado na Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - gestão de 2001-2004, acerca da concepção de educação e de professor no engendramento da expansão dos ciclos no Brasil, como uma nova forma de organização dos sistemas escolares de educação. Os resultados da pesquisa evidenciam que existem posicionamentos contra e a favor às propostas de ciclos e que é necessário um estudo mais aprofundado quanto ao perfil de professor para atuar na escola em ciclos, considerando-se a dinâmica social histórica inacabada, constituinte e constituída das relações econômicas e políticas.

Na mesma perspectiva de Leão (2008), Dutra (2013) faz uma análise documental, especialmente, da Proposta Pedagógica da Organização do Ensino Fundamental em Ciclo de Formação Humana da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, buscando compreender como ocorreu o processo de implantação e interrupção da organização escolar em ciclos, no período de 2004 a 2008. Nesse sentido, Dutra (Idem) evidencia questões como o currículo, a avaliação e o papel do estudante e do professor como sujeitos no processo de transmissão e assimilação do conhecimento, no contexto do ensino nos ciclos. Os resultados da pesquisa sinalizam que a implantação dos ciclos nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus foi considerada precipitada, acabando por considerá-la como uma proposta que não obteve resultados significativos, o que resultou no retorno à seriação. As dificuldades enfrentadas no decorrer da implantação devem-se à forma adotada pelo poder público na implantação da política, incluindo a falta e ou formação inadequada dos professores e ausência de encaminhamentos pedagógicos-administrativos necessários.

Vasconcelos (2009), ao considerar que a organização escolar em ciclos supõe romper com pressupostos de uma educação culturalmente homogênea, que incorpora o discurso da democratização e do ensino orientado pela pedagogia da inclusão, buscou compreender, a partir da Proposta Pedagógica de Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus, implementada no período de 2004 a 2008, de que maneira a implantação dos ciclos de formação, no Ensino Fundamental, contribuiu ou não para uma abordagem mais consistente acerca do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural, portanto, das diferenças no âmbito

escolar. Os resultados da pesquisa apontam que proposta de ciclos necessita de uma (re)fundamentação mais consistente acerca da questão da diversidade cultural, o que pode ser alcançado com uma análise crítica da proposta, que possibilite a sua (re)elaboração e concretização a partir de diferentes olhares, para torná-la uma proposta democrática, de uma educação multicultural e cidadã.

Rodrigues (2010) faz uma análise sobre os conselhos de classes no âmbito da organização escolar em ciclos da Rede Municipal de Educação de Santo André – SP em três gestões administrativas (1997-2008). A pesquisadora investigou a relação entre a concepção pedagógica dos ciclos e a forma como os conselhos de classes eram realizados, com vistas ao atendimento às necessidades dos estudantes em situação de fracasso escolar. Suas análises destacam que o trabalho pedagógico direcionado aos estudantes com dificuldades de aprendizagem evidencia os esforços, as possibilidades e as contradições encontradas nos discursos dos profissionais dos diferentes segmentos que compartilham da realidade escolar e um movimento que busca a homogeneização das turmas.

Buoro (2013) analisa os efeitos da avaliação praticada nas escolas cicladas e no Regime de Progressão Continuada, a partir da relação existente entre avaliação e a flexibilização dos tempos e ritmos diferenciados de aprendizagens dos estudantes, na Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior de São Paulo, que não foi identificada na pesquisa em questão. A pesquisa realizada por Buoro (Idem), no período de 2009-2012, considerou os âmbitos da Secretaria de Educação, escola e sala de aula, por meio de aplicação de questionários aos gestores, professores e estudantes; análise de documentos municipais oficiais que regulamentavam a implantação dos ciclos e progressão continuada no município. Os resultados indicam que as concepções e práticas avaliativas não corroboram a avaliação formativa apregoada pelos ciclos e Regime de Progressão Continuada, favorecendo a promoção automática.

Souza (2016) faz uma análise dos efeitos da implantação dos ciclos no Município de Campina Grande – Paraíba, no período de 1999-2015, tendo como foco as práticas avaliativas nos anos finais do Ensino Fundamental. Como resultado, Souza (Idem) destaca que, apesar de 15 anos de existência, os ciclos não conseguiram gerar mudanças substanciais no funcionamento da escola, desvelando-se apenas como prática de não reprovação. A falta de formação, a resistência de parte dos profissionais envolvidos, a carência de financiamento para possibilitar melhores condições de trabalho, além das exigências da política, foram os

principais motivos da reafirmação, pelos profissionais envolvidos na implantação dos ciclos, da necessidade de reprovação para o alcance dos direitos de aprendizagens pelos estudantes.

Almeida (2009) analisa o desempenho das escolas públicas cicladas e não cicladas do EF dos municípios de Campinas - SP, Belo Horizonte - MG e Rio de Janeiro - RJ, em 2005 e 2006, a partir da análise da influência do trabalho pedagógico do professor em relação ao dois tipos de escola fazendo uma associação desse trabalho pedagógico com a proficiência média em leitura e matemática e nível socioeconômico médio das escolas, para estabelecer a eficiência das escolas pesquisadas. A autora apresenta nos resultados da pesquisa, a necessidade de apoio às políticas de organização escolar em ciclos, bem como a relação entre elas e as concepções que as fundamentam; que não é possível afirmar, categoricamente, que as escolas em ciclo ensinam mais do que as seriadas, mas, destaca que as proficiências médias das escolas cicladas pesquisadas são significativamente maiores do que das não cicladas.

A pesquisa que mais contemplou aspectos da escola organizada em ciclos foi a de Oliveira (2015), que teve como objetivo compreender a concepção de educação, na experiência de uma Escola Sem Fronteiras (ESF) da Rede Municipal de Blumenau, organizada em Ciclos de Formação, entre os anos de 1998 e 2004. A autora analisou a concepção de educação dos professores, pais e estudantes, a relação entre escola e comunidade e aspectos da OTP, como tempos e espaços, avaliação, aprendizagem, reorganização de turmas, Conselho de Classe Participativo e interações entre professores, pais, diretores e funcionários da escola. Destacam-se como resultados da pesquisa de Oliveira (2015) os seguintes aspectos: a concepção de educação dos professores, pais e alunos que vivenciaram a escola organizada em ciclos no município de Blumenau - SC compreende que educação é ensinar e também aprender, num processo que considera o desenvolvimento humano, com o intuito de tornar o mundo humano menos desigual; o trabalho coletivo foi determinante na experiência da escola pesquisada, pois possibilitou gerir democraticamente o processo da educação na ESF; apesar do despreparo reconhecido pelos professores, e, que, o mesmo ocorreu paralelamente à experiência, alguns assumiram que não são mais os mesmos depois de ter trabalhado com os ciclos.

A análise preliminar das pesquisas publicadas na BDTD traz à tona a necessidade de realização de pesquisas nos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente em escolas organizadas em ciclo. Quanto às pesquisas encontradas, elaborou-se a seguinte categorização:

Quadro 2 - Categorização das pesquisas acerca do ciclo no EF II - Banco de dados da BDTD

Categorias (Ciclo nos anos finais do EF)	Quantidade de Pesquisas	Autor(a)
Propostas pedagógicas de redes municipais	2	Leão (2008); Dutra (2013)
Diversidade cultural	1	Vasconcelos (2009)
Articulação entre avaliação e OTP	4	Buoro (2013); Souza (2016); Almeida (2009); Rodrigues (2010)
Concepção de Educação e aspectos da OTP	1	Oliveira (2015)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de estudos e pesquisas relacionados ao objeto estudado.

A escassez de produção científica a respeito dos ciclos nos anos finais do EF e a minha trajetória como professora da Educação Básica, articulada com as propostas de ciclos implementadas no DF, reforçam o compromisso com esta pesquisa, acreditando que somente a escola focada na construção das aprendizagens pode organizar seu trabalho pedagógico de modo a favorecer o acesso dos estudantes aos conhecimentos historicamente constituídos como forma de humanização e de luta contra as desigualdades sociais.

Assim, as dimensões político-ideológica, social, pedagógica e acadêmica da OTP no 3º ciclo justificam a relevância desta pesquisa. A **dimensão político-ideológica** reside no fato de que, historicamente, a organização escolar em ciclos assume um caráter progressista de educação, que defende a democratização dos conhecimentos construídos pela humanidade junto aos menos favorecidos na sociedade de classes. Além disso, o 3º ciclo já é, em si, uma política pública de educação para o Distrito Federal, instituída pelo Plano Distrital de Educação 2015-2024 (DISTRITO FEDERAL, 2015a), o qual foi construído coletivamente, a partir de amplo debate com a sociedade, em disputas de forças diversas. A sua implementação na rede pública de ensino do DF implicará em ações por parte das diversas instâncias de gestão da educação no DF, regulamentada pela Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal – Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012.

A **dimensão social** consiste em que a organização escolar em ciclo está sendo implantada para atender a demanda da sociedade brasileira pelas aprendizagens e o enfrentamento do alto índice de reprovação, defasagem idade-série e abandono escolar. Além das dimensões políticas e social, a OTP no 3º ciclo possui uma **dimensão pedagógica**, pois consiste na forma como a escola vai trabalhar com o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares e com a avaliação.

Por fim, a relevância da pesquisa sobre a OTP no 3º ciclo também se afirma pela **dimensão acadêmica** porque pode contribuir com a formação inicial e continuada de futuros

e atuais professores que realizam o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental organizado em ciclos nas escolas públicas do Distrito Federal; com a produção do conhecimento acadêmico-científico nessa área, considerando a escassez de trabalhos científicos produzidos na última década, além de apresentar possibilidades para novas pesquisas.

O texto está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o entrelace de trajetórias escolares e profissionais da pesquisadora com o objeto de estudo. O segundo capítulo trata do caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa. No terceiro e no quarto capítulos, constam as bases teóricas que possibilitaram a análise da organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo em uma escola pública do Distrito Federal. O real concreto indicou o aprofundamento dos temas propostos, bem como temáticas que surgiram no percurso investigativo, propiciando a ampliação do aporte teórico da pesquisa como um todo. O quinto capítulo contempla a análise dos resultados encontrados a partir da triangulação entre as significações (significados e sentidos) dos interlocutores, as informações levantadas nas observações e os fundamentos teórico-metodológicos encontrados nos documentos norteadores do 3º ciclo com apoio da teoria estudada. A partir da triangulação dos dados e informações levantadas, foram definidas categorias conceituais de análise, nas quais estão imbricadas as categorias metodológicas: totalidade, mediação e contradição (CURY, 1985). Nesse sentido, a pesquisa buscou o desvelamento dos desafios e das possibilidades da organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo.

1 O ENTRELACE DE MINHA TRAJETÓRIA ESCOLAR E PROFISSIONAL COM O OBJETO DA PESQUISA

Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, deve ter sido, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado.

Magda Soares (2001)

[...] todos nós, inevitavelmente, escrevemos a história do nosso próprio tempo quando olhamos o passado e, em alguma medida, empreendemos as batalhas de hoje no figurino do período.

Eric Hobsbawm (1996)

Pesquisar a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo tornou-se uma oportunidade ímpar de reflexão sobre como a escola se realiza, sendo constituída e constituinte de uma época e de uma sociedade. Veiga (2013), ressalta que “a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade”, e, nessa perspectiva, a escola “como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade” (Idem, p. 16), que podem imprimir marcas, definir caminhos de vida, compor a história da escola e a dos seus participantes, especialmente dos estudantes e profissionais que nela vivem parte de suas vidas.

Ao empreender a escrita de minhas trajetórias escolar e profissional, recupero memórias, consciente de que estão contagiadas pelo que acredito, vejo e sou hoje; por isso, “não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado” (SOARES, 2001, p. 38), que transfigura as lembranças sobre algumas formas de organização do trabalho pedagógico, constituidoras de minhas experiências escolares e profissionais, que, por sua vez, revelam determinações, contradições, complexidades e movimentos do contexto educacional brasileiro e da rede pública de ensino do Distrito Federal.

No exercício de rememorar “[...] todos nós, inevitavelmente, escrevemos a história do nosso próprio tempo quando olhamos o passado e, em alguma medida, empreendemos as batalhas de hoje no figurino do período” (HOBSBAWM, 1996, p. 14 *apud* CARDOSO; VAINFAS, 2012). Assim, o que pretendo é empreender batalhas pessoais e profissionais para recuperar as experiências que hoje me constituem, na intenção de revelar como a organização

do trabalho pedagógico (OTP) esteve entrelaçada à minha vida escolar básica, acadêmica e profissional, bem como, o contexto da definição da OTP no 3º ciclo do Ensino Fundamental como objeto de pesquisa no âmbito do mestrado acadêmico.

1.1 A trajetória escolar e a relação com a organização do trabalho pedagógico

Em 1983 comecei a frequentar a escola na cidade de Ceilândia,¹ Distrito Federal (DF). Nesse período, o Estado Brasileiro, ainda sob o regime de governo militar, presidido pelo general João Figueiredo, começava a vivenciar no cenário político o processo de redemocratização com a aprovação da Lei de Anistia, a volta e o surgimento de novos partidos políticos e o movimento Diretas Já, em prol da eleição direta para a escolha do presidente da República. Contudo, a Constituição Federal em vigor era a de 1967, que, apesar de afirmar em seu artigo 168 que a educação era um direito de todos (BRASIL, 1967), estabelecia apenas o Ensino Fundamental de oito anos como obrigação do Estado com a população de 7 a 14 anos. Nesse contexto educacional determinado político e legalmente, que ainda não garantia a educação infantil como etapa da Educação Básica, alguns movimentos para atender às crianças de seis anos em turmas de pré-escolar aconteciam em algumas escolas do Distrito Federal e, assim, meus pais conseguiram uma vaga para que eu pudesse estudar em uma dessas turmas na Escola Classe 10 de Ceilândia.

O início de minha vida escolar revela algumas determinações e contradições que interferiam na OTP por mim vivenciada. As turmas de pré-escolar eram atendidas, no salão de festa da igreja situada atrás da escola, pois não havia na escola salas suficientes para acolhê-las. Desse modo, as aulas de todas as turmas de pré-escolar aconteciam no mesmo ambiente, isolado do espaço e das práticas vivenciadas pelos estudantes atendidos no espaço próprio da escola.

Lembro-me que tínhamos quatro professoras, que tentavam organizar o espaço do salão de modo que pudéssemos, em forma de rodízio, realizar algumas atividades de psicomotricidade/brincadeiras. Com exceção das brincadeiras, o trabalho pedagógico de sala de aula era organizado pelas professoras de modo a preencher o tempo com exercícios mecânicos e repetitivos, que contemplavam a forma como as crianças seguravam o lápis, o contorno perfeito da letra cursiva, o treino das letras do alfabeto, entre outros, revelando a

¹O Distrito Federal, diferentemente dos outros estados brasileiros compostos por municípios, é dividido em Regiões Administrativas (RA). Cada região administrativa possui uma cidade sede. Dessa forma, temos a cidade de Taguatinga, de Ceilândia, de Sobradinho, de Brazlândia, etc.

tendência tecnicista da educação, embasada numa suposta neutralidade científica, na desvinculação entre a teoria e a prática e na organização racional do processo de ensino com vistas ao alcance de produtos previstos. (VEIGA, 2004).

No ano de 1984, passei a cursar a primeira série em uma única turma e vivenciar práticas constituintes da OTP da escola como um todo: a entrada dos estudantes organizada em filas com a obrigação de ouvir/cantar o Hino Nacional, hastear a Bandeira Nacional e fazer a oração do “Pai Nosso” todos os dias. Essas práticas, entre outras, articuladas ao projeto de sociedade do governo militar (de formar cidadãos ordeiros e patriotas) pareciam naturalizadas, indicando que a escola não refletia, como ressaltado por Veiga (2013), sobre a clareza de suas finalidades e intencionalidade educativa de suas ações.

Na primeira série fui alfabetizada pelo método indutivo-silábico, que seguiu rigorosamente a cartilha “Caminho Suave” e, de certa maneira, determinava o trabalho didático vivenciado pela professora e estudantes quanto ao desenvolvimento do currículo. Essa dependência do livro didático, ressaltada por Santomé (1998), pode contribuir para a desqualificação do professor, que perde a autonomia de organizar seu trabalho didático-pedagógico, uma vez que o livro didático estipula o planejamento, a maneira de avaliar e até os estímulos que o professor deve oferecer aos estudantes. Além disso, o autor sinaliza que a dependência do livro didático delimita o conhecimento, os ritmos de aprendizagens e a progressão dos conteúdos. Assim, ao utilizar exclusivamente a cartilha, os conteúdos curriculares foram trabalhados de forma descontextualizada e linear, a partir de aprendizagens “mais fáceis” para as “mais difíceis”, ou seja, das “sílabas simples” para as “sílabas complexas”, o que determinava o processo de aquisição da leitura e da escrita pelos estudantes.

Em 1985 minha família mudou para a área rural, chamada Rodeador, pertencente à Região Administrativa de Brazlândia. Neste ano, a eleição de Tancredo Neves e José Sarney pelo Colégio Eleitoral formado por deputados e senadores marcava o fim da ditadura militar e a abertura para a democracia, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, no período de 1985 a agosto de 1988, cursei da segunda à quinta série, na Escola Classe do Rodeador², localizada ao lado da igreja católica da região e dirigida pela irmã Regina, que dedicava sua vida à gestão religiosa católica local e da escola.

² Hoje denominada Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis.

Enquanto o cenário político passava por mudanças, a OTP da Escola Classe do Rodeador continuava com características do tecnicismo, valorizado pelas políticas educacionais da ditadura militar e da religiosidade católica, como nos velhos tempos da educação catequista dos Jesuítas, que prezava pela formação intelectual e cristã do homem (VEIGA, 2004). Lembro-me de um momento em que a irmã Regina entrou em minha sala e cobrou os planejamentos mensal e semanal de minha professora, que, segundo a irmã Regina, estavam atrasados. A cobrança foi tão constrangedora, que minha professora chorou. Essa prática da gestora demonstra a pouca autonomia pedagógica dos professores dos anos iniciais naquela época.

Além disso, os estudantes eram constantemente levados ao templo católico para aprenderem canções e ritos religiosos próprios do catolicismo, o que causava conflitos com as famílias dos estudantes evangélicos e de outras religiões. A reprovação também marcava fortemente a OTP das escolas. Era comum reprovar ou “voltar” alunos considerados fracos para uma série anterior na qual tinham sido aprovados. Motta (2012, p. 26), ao tratar dos elementos constitutivos da memória, diz “que é possível nos lembrarmos de algo que não nos atingiu diretamente, mas que, por uma razão ou outra, contaminou nossa própria lembrança”. Assim, não consigo me esquecer que minha irmã, aprovada pela Escola Classe 10 de Ceilândia iria cursar a 4ª série, mas, ao chegar à Escola Classe do Rodeador, foi submetida a um teste e, por não conseguir conjugar os verbos corretamente, precisou cursar a 3ª série novamente, mesmo constando em seu histórico escolar que, no ano de 1985, ela havia cursado a 4ª série. Contradições como essa eram justificadas pela crença de que a repetência era uma oportunidade para os estudantes adquirirem aprendizagens consideradas importantes para prosseguirem seus estudos na série posterior, sem considerar, no entanto, as marcas socioemocionais que passavam a carregar ao serem reprovados dessa maneira. Minha irmã, por exemplo, relata a tamanha vergonha e frustração ao ser considerada incapaz de prosseguir seus estudos, mesmo tendo sido aprovada por outra escola.

No período de agosto de 1988 a 1991, fui estudante do Ensino Fundamental II cursando da 5ª à 7ª série no Centro Fundamental do Incra 08³. A Falta constante de professores no CEF Incra 08 me levou a cursar a 8ª série no Centro Educacional 04 de Taguatinga Norte, onde esse problema era mais raro. Nesse período, as mudanças no cenário político brasileiro continuavam: além da promulgação da Constituição Federal de 1988, em

³ Outra área rural pertencente à Região Administrativa de Brazlândia, onde minha família passou a residir a partir de agosto de 1985.

novembro de 1989 ocorrem as primeiras eleições diretas para presidente da República, prefeitos e governadores, com a eleição, em segundo turno, de Fernando Collor de Mello para o cargo de presidente. Percebo hoje que, nesse período, nas escolas de anos finais nas quais estudei, havia um “clima” de maior liberdade para abordar assuntos políticos, problemas da educação, saúde e segurança, bem como a participação dos estudantes, por meio de representantes de turma e grêmios estudantis, nas decisões da escola. Contraditoriamente à liberdade de expressão que começava a influenciar o trabalho pedagógico, disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSP), Práticas Integradas ao Lar (PIL), Técnicas Agrícolas e Técnicas de Marcenaria continuavam constituindo o currículo, que objetivava a formação de cidadãos de bom caráter, boas esposas e mães, dedicação à nação e à família, com preparação mínima para alguns trabalhos.

Foi no momento de minha decisão pelo curso de ensino médio, que minha trajetória como professora se iniciou. Passei por um processo seletivo para conseguir uma vaga no curso de magistério na Escola Normal de Brazlândia. Mesmo com avanços em relação ao direito à educação, a Constituição Federal de 1988 ainda não garantia a universalização do ensino médio como educação básica gratuita e direito de todos os cidadãos brasileiros. Essa garantia legal só aconteceu com a Emenda Constitucional nº 59 de 12 de novembro de 2009. Antes disso, era comum as escolas de ensino médio realizarem processo seletivo para o ingresso de estudantes nos cursos técnicos de 2º grau, uma lógica classificatória e excludente do sistema de ensino público, que segregava os estudantes em itinerários de formação, nem sempre condizentes com suas expectativas, desejos e necessidades. (BOURDIEU, 1998).

Após ser aprovada no processo seletivo que contemplava uma prova escrita e análise do histórico escolar do ensino fundamental, ingressei na Escola Normal de Brazlândia em 1992. Em dezembro desse mesmo ano, Fernando Collor, primeiro presidente eleito pelo voto direto, após 25 anos, desde o golpe militar de 1964, foi julgado sob acusação de corrupção em processo de *impeachment* que o destituiu do cargo de presidente e o impossibilitou de exercer função pública por oito anos. Em seu lugar, o vice Itamar Franco assumiu o cargo, governando o Brasil até 1994, ano em que lança a nova moeda brasileira: o Real. O *impeachment* de Fernando Collor revelava a fragilidade da nova democracia e produzia em mim, jovem estudante, uma insegurança quanto ao futuro político e econômico de nosso País e, conseqüentemente, de minha escolha pelo magistério. Teria sido a melhor opção? A decisão já estava tomada e eu me sentia realizada ao me imaginar como professora.

O lançamento do Real e a estabilidade econômica no Brasil trouxeram esperança de dias melhores. Nesse contexto, frequentava a escola 8 horas por dia e vivenciava um trabalho pedagógico organizado a partir de disciplinas da base comum e disciplinas específicas para a formação de professores: didáticas geral e específicas, psicologia, sociologia, história e filosofia da educação, estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, prática de ensino e estágio supervisionado.

Hoje percebo que, para além do entusiasmo próprio da juventude, da esperança de um futuro melhor, das amizades conquistadas e de uma OTP mais dinâmica, comparada à vivenciada no EF, a formação na Escola Normal continuava com características da visão positivo-tecnológica. Candau (1993) esclarece que a visão positivo-tecnológica do trabalho pedagógico é aquela que estabelece o primado da teoria sobre a prática, considerando a prática como a aplicação das teorias, da valorização de aspectos técnico-científicos em detrimento de aspectos filosófico-ideológicos.

Assim, o foco do trabalho didático-pedagógico estava na formação teórica, na produção e utilização de materiais pedagógicos, na apreensão dos conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais, nos procedimentos e instrumentos de avaliação, no planejamento minucioso das aulas do estágio, no processo de ensino e na avaliação dos resultados, ou seja, no como fazer com fim em si mesmo, sem articulação com o contexto mais amplo da sociedade.

1.2 A trajetória profissional e a relação com o trabalho pedagógico

No final do 3º ano do curso de magistério de nível médio, obtive aprovação em concurso público para professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e iniciei minha carreira como professora dos anos iniciais em outubro de 1995, ano em que Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), assumiu a presidência da república, após ser eleito no segundo processo eleitoral direto desde o fim da ditadura militar. Como ministro da Fazenda no governo de Itamar Franco (1993-1994), FHC criou o Plano Real, que instituiu o Real como a nova moeda brasileira, contendo a inflação e aumentando o consumo. Apesar da estabilidade da nova moeda, o objetivo de FHC era adequar o Brasil ao neoliberalismo.

Contraditoriamente à política econômica neoliberal do governo de FHC (1995 a 2002), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) foi promulgada e estabeleceu avanços para a educação brasileira em relação

às leis anteriores: a gestão democrática do ensino público, ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, elaboração e execução da proposta pedagógica pela escola, entre outros. Essas mudanças estabelecidas legalmente começariam a surgir nos anos seguintes por meio das regulamentações e implementações feitas pelo Ministério da Educação, estados e municípios do país.

Na contramão da lógica neoliberal do governo federal, no período de 1995 a 1998, o governo Democrático e Popular do Distrito Federal, do Partido dos Trabalhadores (PT), investiu na implementação de políticas públicas sociais, como foi o caso da Escola Candanga, projeto para a educação do Distrito Federal, com ênfase na “democratização do acesso escolar e permanência do aluno na escola, qualidade na educação e gestão democrática” (DISTRITO FEDERAL, 1997). A organização escolar e do trabalho pedagógico nesse Projeto visava à superação da racionalidade neoliberal, da divisão entre planejamento e execução e a fragmentação do saber, pautada em decisões coletivas para a educação pública no Distrito Federal.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico deveria ser organizado a partir: da concepção de educação como prática social transformadora; da consideração do ser humano como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem; do currículo que contemplasse o conhecimento da cultura humana; da avaliação comprometida com a transformação social; da OTP sistematizada no projeto político-pedagógico construído coletivamente; e do eixo ético-ecológico.

É certo que as duas lógicas defendidas pelos governos, federal e distrital, determinavam a educação brasileira e, foi nesse contexto, que iniciei, em outubro de 1995, minha trajetória como professora dos anos iniciais na SEEDF. Ao me apresentar ao Centro de Ensino Fundamental do Incra 08⁴, a direção propôs que eu assumisse a Turma de Reintegração. Essa turma era parte do Projeto Escola Candanga e objetivava reintegrar os estudantes defasados em idade-série nas séries correspondentes às suas idades, por meio de um trabalho pedagógico que promovesse as aprendizagens ainda não construídas, de forma acelerada para corrigir o fluxo escolar.

Como não havia sala de aula disponível para a nova turma que seria composta por estudantes retirados das demais turmas; a igreja católica, próxima à escola, cedeu uma sala para que o trabalho com a turma de reintegração pudesse acontecer. Assim, iniciei minha

⁴ Escola da comunidade rural do Incra 08 pertencente a Região Administrativa de Brazlândia – DF, na qual cursei da 5^a a 7^a série.

carreira no trabalho docente da mesma forma que iniciei minha escolarização: em uma sala cedida pela igreja católica, isolada do espaço escolar. A diferença estava no fato de que a turma do início de minha escolarização era composta por crianças de seis anos, todas iniciantes na escola, diferentemente da minha primeira turma como professora, composta por 17 estudantes, repetentes há mais de dois anos: alguns tinham 5 anos de reprovação, retirados de suas turmas originais nas quais estavam desde o início do ano, e que agora, teriam que passar a conviver uns com os outros e com uma professora desconhecida. Esses estudantes, à margem das aprendizagens, eram verdadeiros excluídos que a escola conservava em seu interior, adiando sua eliminação completa, por meio de um processo que Bourdieu (1998) nomeia de exclusão branda.

O desafio era enorme: não sabiam ler nem escrever, alguns sabiam apenas os rudimentos das operações matemáticas e se “sentiam revoltados” por terem sido afastados de seus colegas, professora e do espaço escolar. Lembro-me da fala de uma estudante: “... professora, todo mundo da escola está dizendo que nós somos a turma dos burros, por isso nós viemos estudar aqui, porque na escola não tem espaço para os burros”. Percebo hoje, a contradição presente na estratégia de reintegração do projeto da Escola Candanga: ao mesmo tempo em que se pretendia dar visibilidade aos estudantes “invisíveis” e defasados, na tentativa de reintegrá-los ao processo de aprendizagem e ao fluxo escolar, favoreceu-se, ao reunir todos estudantes em uma única turma, o reforço da imagem negativa que tinham de si mesmos, por meio dos rótulos que foram acentuados. Além disso, destinar tamanho desafio a uma professora formada em nível médio e iniciante na profissão não era o mais adequado considerando todos os aspectos envolvidos nessa situação.

A partir de 1996, atuei em diversas séries dos anos iniciais alfabetizando crianças, adultos, passando pelo ensino especial e educação infantil, vivenciando diferentes maneiras de organizar o trabalho didático-pedagógico de sala de aula, que variava de acordo com a série e ou escola em que atuava. No Projeto Escola Candanga (1995-1998), a reprovação foi eliminada, possibilitando aos estudantes o tempo necessário para concluírem o processo de alfabetização, considerando a continuidade/progressão das aprendizagens, sem o trauma da repetência.

O trabalho coletivo era favorecido pelas 15 horas de coordenação⁵ nas quais planejavamos no grande grupo, em pequenos grupos e individualmente, além dos estudos e preparo de material para as aulas. O reagrupamento, estratégia usada para atendimento às necessidades diferenciadas dos estudantes em seu processo de alfabetização, era planejado coletivamente, a partir dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas. O projeto manteve-se até 1998.

No ano seguinte, o governador eleito, Joaquim Roriz do PMDB que permaneceu no cargo até março de 2006, encerrou o projeto Escola Candanga, restabelecendo, a partir de 1999 a possibilidade de reprovação a cada ano, permanecendo, apenas, a carga horária de 25h de regência e 15h de coordenação para os professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa decisão de governo interferiu diretamente na forma como a escola passou a organizar seu trabalho pedagógico. O “espírito de coletividade”, para atendimento às necessidades de aprendizagens dos estudantes, aos poucos foi se esvaindo e cada professor passou a se concentrar no trabalho de sua sala de aula, reforçando o isolamento profissional dentro da escola e a ideia de que, se o estudante não aprendesse, bastaria reprová-lo ao final do ano. Além disso, os encontros pedagógicos e cursos de formação continuada promovidos pelas diferentes instâncias da SEEDF, no âmbito do Projeto, foram suspensos, o que pode ter contribuído para o isolamento da escola em relação às outras e em relação à rede de ensino como um todo.

A partir de 2006, o Distrito Federal começou a vivenciar uma crise no cenário político com a renúncia do então governador Joaquim Roriz em favor de sua vice, Maria Abadia, para lançar-se candidato ao Senado Federal pelo PMDB, e, uma sequência de novos governadores⁶ até a posse do governador Agnelo Queiroz (PT) eleito em 2010.

A tendência neoliberal do governo Arruda (2007-2010) e a crise política que se estabeleceu após sua cassação, trouxeram descontentamento e insegurança para a população do Distrito Federal e consequências para a OTP da SEEDF e de suas escolas. No governo Arruda, os professores foram responsabilizados pelos baixos rendimentos dos estudantes nos

⁵ A partir da implantação do Projeto Escola Candanga, a carga horária dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental do DF foi alterada, sendo destinadas 25h semanais para regência em única turma e 15h semanais para coordenação pedagógica, de um total de 40 horas semanais.

⁶ 01/1999 a 03/2006 - Joaquim Roriz (PMDB) – governador eleito que renunciou em favor de sua vice, Maria Abadia; 03/2006 a 01/2007 - M^a de Lurdes Abadia (PSDB) – vice-governadora de Joaquim Roriz; 01/2007 a 03/2010 - José Roberto Arruda (PFL/DEM) - cassado sob acusação de corrupção; 11/02/2010 a 23/02/2010 - Paulo Otavio (DEM) - vice-governador de Arruda, renunciou ao cargo após 12 dias de governo; 23/02/2010 a 19/04/2010 - Wilson Lima (PR) - governador interino; 04/2010 a 01/2011 - Rogério Rosso (PMDB) - governador eleito indiretamente; 01/2011 a 01/2015 - Agnelo Queiroz (PT) - governador eleito.

exames externos, e, na sequência, foram realizadas contratações de programas de formação de professores, de empresas privadas, reforçando a lógica da fragmentação entre os que pensam e os que executam o trabalho pedagógico. Exemplos disso foram os programas *Ciência em Foco*⁷, *Acelera Brasil* e *Se Liga*⁸.

Nesse contexto, de insatisfação dos professores, de políticas impostas à educação do DF e início da organização escolar em ciclo nos três primeiros anos do EF, tornei-me coordenadora pedagógica na Escola Classe 08 de Taguatinga. Como coordenadora pedagógica, pude trabalhar mais diretamente com a OTP da escola como todo, que envolvia a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)⁹ nas escolas de Taguatinga¹⁰. À época (2006-2010) eu participava do Fórum de Coordenadores que o Centro de Referência em Alfabetização¹¹ realizava para estudos, debates e encaminhamentos das questões do BIA, inclusive no que concerne à avaliação formativa no ciclo.

A experiência como coordenadora pedagógica da escola por quatro anos me possibilitou mais uma experiência com a organização escolar em ciclo, fazendo-me lembrar, em alguma medida, as concepções e estratégias da Escola Candanga, como a necessidade do trabalho coletivo na escola. No ano de 2011, trabalhei como coordenadora no Centro de Referência em Alfabetização e no de 2012 como coordenadora pedagógica intermediária dos anos iniciais na Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga. Essas experiências ampliaram a minha compreensão sobre a OTP do BIA ao acompanhar e realizar formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos de outras escolas. Pude perceber as dificuldades e possibilidades de cada escola para organizar seu trabalho

⁷ Programa implementado pelo Governo do Distrito Federal na rede pública de ensino do DF em parceria com o Instituto Sangari. O programa contemplava a capacitação dos professores do Ensino Fundamental para o ensino de ciências envolvendo o planejamento das aulas e os materiais (livros, jogos e materiais de experimento) disponibilizados para cada escola. A partir de 2010 o Programa Ciências em Foco foi alvo de auditoria do Tribunal de Contas do Distrito Federal. Informações disponíveis em: <<https://institutosangari.blogspot.com>> <<https://www.tc.df.gov.br/programa-ciencia-em-foco-2012/>>

⁸ Programas do Instituto Ayrton Senna destinados aos estudantes em distorção idade-série do Ensino Fundamental. O *Se Liga* se destina aos alunos não alfabetizados e o *Acelera* aos alfabetizados, com o objetivo de corrigir a defasagem. Os programas foram desenvolvidos em parceria com a rede pública de ensino do DF, envolvendo a formação de turmas específicas nas escolas, a capacitação dos professores atuantes nas turmas e o controle da realização das aulas conforme o planejamento estabelecido pelo Instituto. Sobre esses programas ver <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/se-liga.html>>.

⁹ O Bloco Inicial de Alfabetização, organização escolar em ciclo, contempla os três primeiros anos do EF, composto em sua maioria por crianças de 6, 7 e 8 anos e tem como princípio a progressão continuada das aprendizagens, a não reprovação nos dois primeiros anos, com a possibilidade de reprovação no final do 3º ano.

¹⁰ A implantação do BIA no DF foi feita de maneira gradativa começando pela Regional de Ceilândia em 2005, em Taguatinga em 2006 até sua universalização na rede pública de ensino do DF em 2008.

¹¹ Grupo de professoras que coordenava a implantação do BIA em cada cidade satélite, promovendo estudos, debates, oficinas e acompanhamento junto aos coordenadores locais.

pedagógico, considerando o princípio da progressão continuada das aprendizagens, avaliação formativa, planejamento e operacionalização das estratégias (reagrupamentos, projetos interventivos e vivências) e trabalho coletivo. Nessa época, algumas escolas já sinalizavam a dificuldade de trabalharem com duas lógicas de organização escolar: o ciclo nos três primeiros anos e a seriada nos 4º e 5º anos, indicando a necessidade de ampliação do ciclo para todo o Ensino Fundamental I.

Nos anos de 2013 e 2014, quando estive na equipe de gestão pedagógica do EF na Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB)¹² da SEEDF, oportunidade que me propiciou, mais uma vez, ampliar o entendimento sobre a organização escolar em ciclos, participei do processo de ampliação do ciclo para os 4º e 5º anos, a partir de processo de adesão dos professores e equipes gestoras. Além da ampliação do ciclo para os 4º e 5º anos, foi estabelecido também o processo de adesão ao ciclo para os anos finais do Ensino Fundamental. Tal processo se deu após a tentativa frustrada da SEEDF de implantar o ciclo nos anos finais do EF arbitrariamente em 2012, sem a devida discussão com professores e gestores escolares, causando grande rejeição, principalmente por parte dos professores.

A partir de outubro de 2013, foi estabelecido o processo de diálogo, por meio de audiências públicas, com os profissionais das Coordenações Regionais de Ensino, escolas e comunidade escolar acerca da ampliação da organização escolar em ciclo para os anos finais do EF, chegando-se à conclusão que esse processo ocorreria por adesão das escolas, após debate interno com a anuência do conselho escolar. Nesse processo, cinco escolas¹³ da rede pública de ensino aderiram à organização escolar em ciclo em 2012, iniciando a implantação em 2013: CEF Nova Betânia e CEF Jataí de São Sebastião; CED 104 e CEF 802 do Recanto das Emas; CEF 21 de Taguatinga.

O ciclo para os anos finais do EF também foi pauta da Conferência Distrital de Educação de 2014, que teve como objetivo debater propostas para a elaboração do Plano Distrital de Educação - PDE - 2015-2024 (DISTRITO FEDERAL, 2015a). Como participante do grupo de trabalho que discutiu a implantação do modelo de organização escolar em ciclo para os anos finais, pude perceber as diferentes posições em relação ao

¹² Subsecretaria da SEEDF responsável pela gestão pedagógica da Educação Básica no DF.

¹³ Informação confirmada por meio do Memorando nº 053/2014 da Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF, (anexo 1) reafirmando a permanência de adesão aos ciclos em 2014 e solicitando divulgação no site da SEEDF. Até a universalização dos ciclos no EF em 2018, a SEEDF procedeu com processo de discussão e adesão voluntária das escolas a cada ano. Dessa forma, após a discussão e a votação pela comunidade escolar a respeito da adesão ou não aos ciclos, a Subsecretaria de Educação Básica era informada por Memorando sobre a permanência das escolas que já tinham aderido ou sobre uma nova adesão.

regime seriado e ao ciclo, sendo que o foco maior dos debates não estava no questionamento da proposta de ciclo em si, mas na forma autoritária e arbitrária da SEEDF em conduzir o processo de implantação no ano de 2012.

Assim, ficou definido no âmbito da Conferência Distrital de Educação – CONAE-DF, que a SEEDF iria, após amplo debate com a comunidade escolar, adotar até o terceiro ano de vigência do PDE 2015-2024 , a organização escolar em ciclo, em todo o Ensino Fundamental em substituição à seriação, como forma de garantir a progressão das aprendizagens dos estudantes e combater os índices de reprovação que provocam percursos diferenciados de escolarização (DISTRITO FEDERAL, 2015a). Sinto-me privilegiada por ter participado do processo histórico e democrático proporcionado pela Conferência Distrital de Educação do qual resultou o PDE 2015-2024 (Idem). Isso me despertou uma atenção especial em relação ao 3º ciclo, objeto desta pesquisa que ora proponho.

Com a adesão das cinco escolas de anos finais à organização escolar em ciclo em 2013, a SUBEB/SEEDF constituiu um fórum colegiado do 3º ciclo, composto por representantes das cinco escolas, de suas respectivas Coordenações Regionais de Ensino e de profissionais da equipe de gestão da SUBEB. Durante todo ano de 2014, o Colegiado do 3º ciclo se reuniu com o objetivo de estudar, debater as questões, dificuldades e possibilidades da implantação, compartilhar experiências, decidir e encaminhar ações coletivas que repercutiam no trabalho da escola, da regional e da gestão central. Foi um processo de avaliação formativa que retroalimentava o processo de implantação do 3º ciclo.

Nesse contexto, participei da elaboração das Diretrizes Pedagógicas do 3º ciclo para as Aprendizagens (2014), com a participação do colegiado do 3º ciclo e grupo de trabalho constituído para esse fim. Nesse processo, emergiu o desejo de pesquisar a organização escolar em ciclo nos anos finais, por se constituir uma experiência diferenciada, desbravadora e desafiadora, que requer trabalho coletivo, progressão continuada das aprendizagens, avaliação formativa e o desenvolvimento do currículo em uma perspectiva inclusiva e formação humana integral.

O desejo de pesquisar o 3º ciclo foi fortalecido em 2016 quando acompanhei de perto, como gerente de formação continuada no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) do Distrito Federal, o curso de formação continuada do 3º Ciclo. Após a definição pelo PDE 2015-2024 da substituição do regime seriado pela organização escolar em ciclo para os anos finais do EF e processo de adesão das escolas a esta organização, foi solicitado à EAPE curso de formação continuada para o 3º Ciclo, destinado aos profissionais

das escolas que já haviam implantado e aos que iriam implantar o ciclo, uma vez que o PDE estabeleceu o prazo para sua universalização no EF até o ano de 2018.

Ao acompanhar o trabalho dos formadores da EAPE no curso mencionado, pude perceber as dificuldades de compreensão de uma nova lógica de organizar o trabalho pedagógico, no âmbito do 3º ciclo. Não era fácil para profissionais que estudaram e se formaram na escola seriada compreenderem e estabelecerem mudanças no trabalho pedagógico que realizavam ou iriam realizar na organização ciclada da escola. Naquele momento, inúmeras questões nos inquietavam: Como mudar o foco da reprovação para a progressão continuada das aprendizagens? Qual seria a diferença entre promoção automática e progressão continuada das aprendizagens? Como atender aos estudantes com dificuldades de aprendizagem? Como realizar as estratégias de reagrupamentos, projeto interventivo e vivências no tempo fragmentado por aulas de 50 minutos? As dificuldades pairavam sobre o entendimento das concepções de educação, ensino-aprendizagem, bem como, na operacionalização da OTP da escola e do trabalho didático em sala de aula no 3º ciclo.

Minha trajetória escolar e profissional na Educação Básica, especialmente, na implantação dos ciclos, suscitou em mim o desejo de compreender, como pesquisadora, a realidade concreta da OTP no 3º ciclo, considerando as possibilidades que essa forma de organizar a escola apresenta para a formação humana. Assim apresento como **questão central** de pesquisa:

- Como a OTP no 3º ciclo do EF de uma escola pública do DF é compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos?

A partir dessa questão central outras questões foram elaboradas para direcionar o processo investigativo:

- Que fundamentos teórico-metodológicos embasam a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo?
- Que significados e sentidos são constituídos pelo gestor, coordenador pedagógico e professores e estudantes sobre a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo?
- Como uma escola pública do EF organiza o seu trabalho pedagógico no 3º ciclo?

Considerando a proposição da questão central, o **objetivo geral** da pesquisa foi analisar como a OTP no 3º ciclo do EF de uma escola pública do DF é compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos. E como **objetivos específicos**:

- Discutir os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo.

- Compreender os significados e sentidos constituídos pelo gestor, coordenador pedagógico, professores e estudantes sobre a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo.
- Compreender como uma escola pública do EF organiza o seu trabalho pedagógico no 3º ciclo.

Apresentados meus vínculos com o objeto de estudo, as questões e objetivos de pesquisa, no capítulo seguinte, apresento o caminho metodológico percorrido que possibilitou desvelar como a OTP no 3º ciclo do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal é compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos.

2 METODOLOGIA – O CAMINHO PERCORRIDO

Neste capítulo, será apresentado o caminho percorrido pela pesquisadora, a partir da clareza teórica e metodológica de que o processo de pesquisa foi condicionado à tentativa de encontrar resposta à questão central apresentada (MOROZ e GIANFALDONI, 2006): como a OTP no 3º ciclo do EF de uma escola pública do DF, é compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos? O percurso do trabalho investigativo foi favorecido pela análise dos fundamentos teórico-metodológicos, dos significados e sentidos constituídos pelos profissionais e estudantes e das práticas de OTP no 3º ciclo.

A escolha do percurso pressupôs a opção por uma pesquisa crítico-dialética, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, como o caminho metodológico, uma vez que os fenômenos educativos podem ser estudados a partir de diversos métodos de construção do conhecimento, os quais variam quanto às concepções teóricas implícitas nos modos de considerar a relação objeto-sujeito, contexto-objeto e todo-partes. (GAMBOA, 2007).

Considerando que a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo do EF de uma escola é complexa e permeada por contradições e mediações inerentes à educação, como prática social e histórica, escolhi o caminho metodológico de construção do conhecimento, no qual não há primazia do sujeito investigador em relação ao objeto pesquisado, e vice-versa. Entender a relação sujeito-objeto dessa maneira, significa superar a mera contemplação¹⁴ e o idealismo¹⁵, como concepções de produção do conhecimento, a fim de construí-lo por meio da dialética existente entre objetividade (objeto em si) e subjetividade (consciência do sujeito), isto é, por meio da unidade teórico-prática ou práxis humana transformadora. (VÁZQUEZ, 1977).

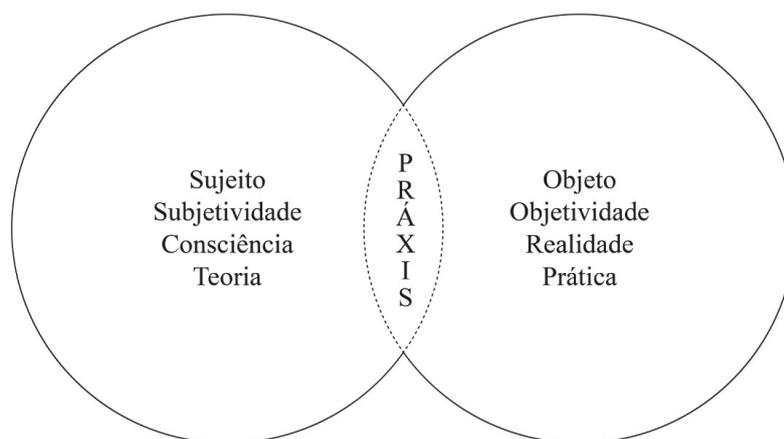
Na relação dialética entre sujeito e objeto, opção desta pesquisa, “a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta se altera com a teoria”. Nesse processo, “a ‘verdade prática’ (âmbito da aparência, do fenômeno) se transforma em ‘verdade teórica’ (âmbito do conhecimento) para que a primeira adquira um conteúdo de práxis transformadora” (CURADO SILVA, 2018, p. 335). Assim, ao considerar a práxis como um fundamento da

¹⁴ Teoria do conhecimento do materialismo tradicional, que dá primazia ao objeto na construção do conhecimento. De acordo com essa teoria, a imagem sensível do objeto que se imprime em nossa consciência traduz, sem a alteração do sujeito cognoscente, o que é o objeto em si. (VÁZQUEZ, 1977, p. 152).

¹⁵ Teoria do conhecimento do idealismo de Kant, que acredita na primazia do sujeito no processo de construção do conhecimento. De acordo com o idealismo, o sujeito não capta determinados objetos, em si, mas produtos de sua atividade, ou seja, o sujeito conhece um objeto que ele mesmo produz. (VÁZQUEZ, 1977, p. 153).

epistemologia e da relação sujeito-objeto na construção do conhecimento sobre a OTP no 3º ciclo, “pode-se afirmar que nesse processo há um sujeito histórico que se relaciona com o objeto, construindo e sendo ao mesmo tempo construído por este” (Idem, p. 335). Nessa perspectiva, a realidade da OTP no 3º ciclo foi transformada numa realidade pensada, por meio da mediação que realizei como pesquisadora, e, como sujeito histórico que sou, também me transformei nesse processo, adquirindo um conhecimento mais elaborado, não somente sobre a OTP no 3º ciclo, mas também, sobre o processo de pesquisa em educação. A figura 1 a seguir ilustra a relação entre sujeito e objeto nesse movimento de transformação na construção do conhecimento.

Figura 1- Relação sujeito-objeto na construção do conhecimento



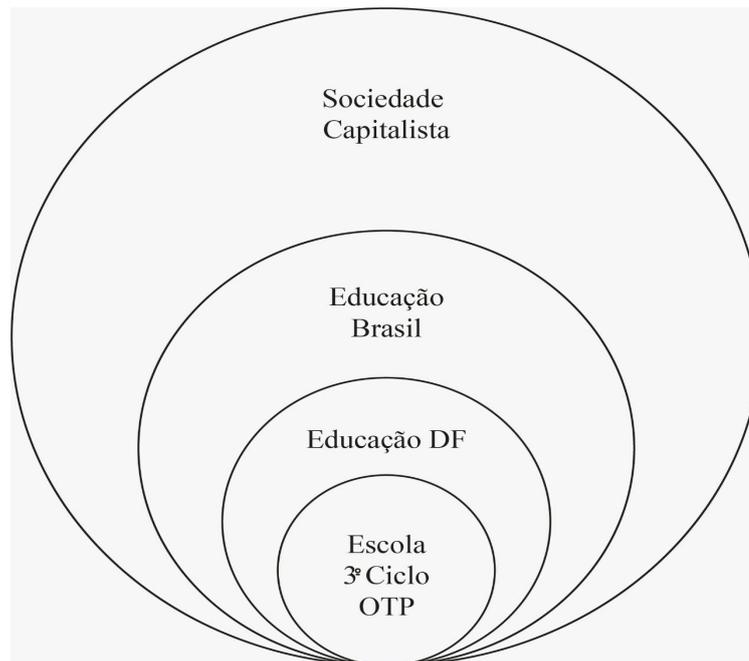
Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em Gamboa (2007) e Vázquez (1977)

Além da relação sujeito-objeto, o modo como o contexto-objeto foi considerado também revelou as concepções implícitas no processo de pesquisa. Dessa forma, ao assumir a concepção crítica de educação, que se empenha em compreender a educação relacionando-a aos seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica, política e cultural histórica, que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo (SAVIANI, 2008), bem como as contradições entre esses condicionantes e a possibilidade emancipadora da educação, a OTP no 3º ciclo não foi tratada isoladamente do contexto histórico em que se realiza, confirmando, assim, a perspectiva dialética entre contexto e objeto, como fundamento do processo investigativo realizado. Acerca das teorias crítico-dialéticas Gamboa (2007, p. 133) afirma que elas:

[...] atribuem um status específico e um valor diferenciado à educação na relação com a sociedade, de tal maneira que dependendo da conjuntura, a educação pode ser um agente transformador da sociedade. Ao mesmo tempo em que a sociedade determina os processos educativos, também é dinamizada pelas ações educativas “libertadoras” ou “transformadoras”.

o considerar o movimento dialético entre sociedade e educação, a concepção crítica de educação leva em conta o processo histórico do fenômeno educativo para sua compreensão, incluindo sua origem, evolução e ou transformação ao longo do tempo. Dar ênfase à historicidade do fenômeno educativo significa compreendê-lo a partir da “articulação das diferentes fases de sua evolução, de tal maneira que as mais desenvolvidas são a chave da explicação das menos desenvolvidas e vice-versa” (Idem, p. 138), ou seja, significa compreender o fenômeno educativo numa relação histórica entre o presente e o passado. A figura 2 ilustra a relação da OTP no 3º ciclo, que acontece na escola, com os contextos mais amplos nos quais está inserida.

Figura 2 - Relação objeto-contexto no processo de pesquisa



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em Gamboa (2007) e Neto (2011).

A perspectiva dialética, assumida como fundamento na realização desta pesquisa, requereu a construção do conhecimento científico considerando a materialidade e a historicidade, ou seja, as condições objetivas e as transformações da OTP no 3º ciclo, que,

como síntese de múltiplas determinações¹⁶, se constitui um todo concreto, incluso em totalidades mais amplas, com as quais, estabelece uma relação dialética, reveladora das contradições e mediações da OTP no 3º ciclo. Nesse sentido, esta pesquisa não teve como objetivo produzir ideias e ou representações do que seria a OTP no 3º ciclo, mas, ao contrário, a partir de sua concreticidade, buscou sua essência.

Na busca pela essência da OTP no 3º ciclo, foi necessária a análise da realidade na qual se concretiza, por meio do desvelamento de suas partes e sua reconstrução como um todo novamente. Gamboa (2007) e Saviani (2008) explicam esse processo de desconstrução e reconstrução do objeto no processo de pesquisa, dizendo que o conhecimento se constrói a partir do concreto dado caminhando para o concreto pensado. Nesse caminho, parti de uma compreensão caótica, difusa e ou sincrética da realidade, identificando e analisando suas partes constitutivas, para a partir delas, recuperar o todo, chegando a uma síntese elaborada e rica acerca do todo, que nesse caso, foi a OTP no 3º ciclo. Como todo conhecimento é histórico, a síntese que elaborei torna-se sincrética novamente diante de novas necessidades humanas-sociais. Gamboa (2007, p. 139) explica o caminho para se chegar ao nível da síntese ou compreensão mais elaborada da realidade, ao afirmar que:

caminhamos do empírico concreto (todo sincrético) ao abstrato (categorias diversas de análises) e deste ao concreto no pensamento. Esse concreto no pensamento, que se refere ao conhecimento propriamente dito, constitui um todo novo que resulta do processo da inter-relação entre um objeto em construção e um sujeito também em construção. Neste caso, caminhamos do todo às partes e destas ao todo situado e determinado pelos contextos.

De acordo com Saviani (2008), a passagem da síncrese (concreto dado) para a síntese (concreto pensado) só é possível pela mediação da análise. Neto (2011) corrobora o pensamento de Saviani (2008) quanto ao papel mediador da análise no processo de desvelamento da essência do fenômeno ou objeto pesquisado, afirmando que a análise só se realiza por meio da abstração. A abstração se constitui como a “capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (Idem, p. 44). Dizendo de outro modo, a análise possibilita, por meio da abstração dos múltiplos

¹⁶ Quando falamos de síntese de múltiplas determinações nos referimos à construção do objeto determinado pelos contextos, quer dizer, pelas condições materiais e históricas que permitem sua existência e sua manifestação como fenômeno. (GAMBOA, 2007, p. 139).

determinantes (elementos) que constituem o objeto ou fenômeno pesquisado, a compreensão e o desvelamento de sua essência.

Assim, como pesquisadora necessitei imergir na realidade na qual a OTP no 3º ciclo se concretiza – a escola - para, a partir dos dados empíricos produzidos e o referencial teórico, proceder com as análises por meio das abstrações. Nessa perspectiva, o aporte teórico da pesquisa, os documentos norteadores do 3º Ciclo para as Aprendizagens no DF, as práticas realizadas e os significados e sentidos constituídos pelos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico em uma escola pública do Distrito Federal, indicaram as categorias de análise.

Considerando as categorias construídas a partir dos dados empíricos e da teoria estudada, a análise trouxe à tona a totalidade da OTP no 3º ciclo, constituída e dinamizada pelas contradições e mediações que engendram as relações entre sujeito-objeto, objeto-contexto e partes-todo, no processo de transformação do trabalho no 3º ciclo, de concreto aparente para concreto pensado, no qual, como sujeito histórico e parte constitutiva desse mesmo processo, também me transformei.

Assim, para proceder a análise interpretativa, crítica e cuidadosa dos dados levantados empiricamente, desvelando as contradições e mediações do trabalho pedagógico, apoiei-me na teoria, realizei análises de documentos e dos registros das observações, além de sistematizar núcleos de significação, a partir das entrevistas e do grupo focal realizados com os sujeitos envolvidos na OTP do 3º ciclo.

A questão central de pesquisa, os objetivos propostos e a concepção crítica de educação reiteraram a perspectiva crítico-dialética como caminho metodológico de realização desta pesquisa. A escolha por esse pressuposto teórico-metodológico, levou-me a definição da abordagem e o delineamento do tipo de pesquisa, os procedimentos e instrumentos mais adequados para o levantamento de dados e a sistemática para a sua interpretação e análise.

2.1 Abordagem de pesquisa

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos nesta pesquisa, a abordagem qualitativa tornou-se a mais adequada, mas, sem prescindir dos dados quantitativos¹⁷ como sinalizado por Gatti (2007, p. 29):

¹⁷ Dados quantitativos a respeito da aprovação, reprovação, defasagem idade-ano e outros foram importantes para as análises sobre a OTP no 3º ciclo.

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação desta grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si.

A indissociabilidade dos conceitos quantidade e qualidade a qual Gatti (2007) chama a atenção respaldou a escolha de uma abordagem predominantemente qualitativa na realização desta pesquisa por ter favorecido uma análise mais ampliada da OTP em uma escola pública do DF, sem, no entanto, prescindir da quantificação de dados que possibilitaram elucidar informações geradas junto aos interlocutores e documentos.

Quanto ao delineamento da pesquisa, a opção foi pela realização de um estudo de caso, apontado por Yin (2015, p. 17) como sendo “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (‘o caso’) em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”. Ao se referir ao contexto, Yin (Idem) destaca que ao se desejar entender um fenômeno do mundo real é preciso consentir que esse entendimento certamente vai englobar condicionantes contextuais pertinentes ao caso. Todavia, a preferência pelo estudo de caso deve ser quando os comportamentos relevantes para a análise desse fenômeno ou de eventos contemporâneos não podem ser manipulados.

Dessa maneira, Yin (Idem) esclarece que a pesquisa de estudo de caso é mais adequada quando “[...] uma questão ‘como’ ou ‘por que’ está sendo feita sobre um conjunto de eventos contemporâneos, algo que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (Idem, p. 15). Além disso, o autor ressalta que a pesquisa do estudo de caso pode contemplar um único caso ou casos múltiplos, e, tem a propriedade de lidar com uma variedade de evidências, a partir de procedimentos e instrumentos para produção de informações e ou dados, como a análise de documentos, observações e entrevistas.

Além dessas características, Yin (Idem, p. 18) salienta que o estudo de caso coaduna com diferentes orientações epistemológicas, no entanto, a perspectiva realista, “[...] a qual assume a existência de uma realidade individual independente de qualquer observador” justificou a escolha do estudo de caso nesta pesquisa orientada pela perspectiva crítica dialética da realidade. A partir das características da pesquisa de estudo de caso, Yin (Idem) ressalta que não se deve confundir o estudo de caso com métodos específicos de coleta de dados como a etnografia ou observação participante, que exigem um longo período de tempo e investimentos em campo, uma vez que é possível “[...] fazer um estudo de caso válido e de

alta qualidade sem deixar o telefone ou a Internet, dependendo do tópico sendo estudado”. Isso não impede que o pesquisador realize observações e entrevistas no campo empírico.

A conciliação entre a abordagem qualitativa e o estudo de caso também é corroborada por Bogdan e Biklen (1994), ao ressaltarem que os investigadores qualitativos passam a frequentar o local do fenômeno estudado porque se preocupam com o seu contexto. Para os autores “[...] as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”. (Idem, p. 48).

Apesar de o estudo de caso não se caracterizar como um tipo de pesquisa que busca a generalização, as análises dos resultados desta pesquisa desvelaram desafios e possibilidades que podem ser generalizados quanto à implementação da política de ciclos nos anos finais do EF nas escolas públicas do Distrito Federal. Assim, as características da pesquisa qualitativa/estudo de caso reiteraram a definição da pesquisadora pela abordagem e tipo de pesquisa explicitados, uma vez que os dados foram empiricamente levantados e cuidadosamente organizados, interpretados e analisados, considerando as práticas, as significações (significados e sentidos) dos sujeitos que organizam o trabalho pedagógico no 3º ciclo.

Na composição do caminho investigativo percorrido fez-se necessária a caracterização do local onde a pesquisa empírica foi realizada, dos interlocutores, além dos procedimentos e instrumentos utilizados na construção de dados ou informações pertinentes à análise de como a OTP no 3º Ciclo do EF de uma escola pública do DF, é compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos.

2.2 O local da pesquisa

Considerando as perspectivas teórico-metodológicas assumidas nesta pesquisa, a caracterização do local onde a pesquisa empírica foi realizada tornou-se relevante, pois, como respalda Creswell (2007):

A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes. (Idem, p. 186).

Sendo assim, a pesquisa empírica foi desenvolvida em uma escola pública localizada na cidade do Recanto das Emas, no Distrito Federal. Os critérios adotados para a escolha da escola foram: a) oferta dos quatro anos finais do EF, (sexto ao nono ano), organizados em ciclo, desde o ano de 2013, perfazendo em 2019 sete anos de experiência da proposta pedagógica, o que foi significativo para a apreensão dos processos, práticas, contradições e mediações presentes na implementação da política pública; b) o acolhimento dado a mim, como pesquisadora, pela equipe gestora e professores e pela relevância que assume a participação consentida dos interlocutores.

No início do ano letivo de 2019, participei da semana pedagógica¹⁸ realizada na escola, juntamente com minha orientadora, a convite do supervisor pedagógico. Nesse encontro, discutimos com os professores presentes sobre as finalidades da escola, avaliação e planejamento do trabalho pedagógico, especialmente, sobre as estratégias didático-metodológicas previstas nas Diretrizes Pedagógicas do 3º Ciclo para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Nesse mesmo encontro, manifestei ao supervisor o desejo de realizar a pesquisa empírica na escola pelos motivos explicitados anteriormente. O supervisor demonstrou acolhimento à proposta de realização da pesquisa e em contato telefônico posterior marcamos um dia para conversarmos sobre o projeto. Apresentei o projeto de pesquisa ao supervisor pedagógico, que por sua vez, conversou com os demais gestores e com os professores, os quais assentiram a realização da pesquisa. No dia 27/03/2019 (quarta-feira), apresentei o projeto de pesquisa aos gestores e professores dos anos finais do EF presentes na coordenação pedagógica coletiva no turno vespertino. Todos demonstraram acolhimento à pesquisa e a mim, como pesquisadora. Desde então, passei a frequentar a escola, sendo sempre bem recebida e atendida por todos, quanto às informações solicitadas.

A escola escolhida está localizada na Região Administrativa do Recanto das Emas (RA XV), criada em 28 de julho de 1993 pela Lei nº 510/93 e regulamentada pelo Decreto nº 15.046/93, para atender ao programa de assentamento do Governo do Distrito Federal e erradicar, principalmente, as invasões localizadas na RA I – Brasília.

De acordo com o site oficial da Administração Regional do Recanto das Emas¹⁹, o nome da RA em questão originou-se da associação entre um sítio arqueológico existente nas

¹⁸ Semana anterior ao início das aulas, estabelecida no calendário anual escolar da SEEDF (anexo 2) para estudos, avaliação e planejamento do trabalho pedagógico.

¹⁹ <http://www.recanto.df.gov.br/>

redondezas, designado por “Recanto”, e o arbusto “canela-de-ema”, muito comum naquela área. Antigos moradores contavam que havia na região uma grande quantidade de emas, espécie própria do cerrado e que, diante do processo de ocupação rural e urbana, esses animais foram ficando paulatinamente mais raros, além de algumas aves terem sido doadas ao Jardim Zoológico de Brasília.

A RA XV está localizada a 25,8 Km da RA Brasília e limita-se ao norte com a Samambaia, ao sul com o Gama, a leste com o Riacho Fundo II e a oeste com o Município Santo Antônio do Descoberto – Goiás. De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de domicílios – PDAD 2018²⁰ (DISTRITO FEDERAL, 2018b), atualmente, o Recanto das Emas tem uma população urbana estimada de 130.043 habitantes. Do total de habitantes, 51,7% são do sexo feminino e 58,4% informaram ter nascido no próprio DF. A idade média dos habitantes é de 30,4 anos.

Em 2018, o abastecimento de água, energia elétrica e coleta de lixo estavam praticamente universalizados na região: 99,5% dos domicílios recebiam o abastecimento de água e 95,7% o esgoto sanitário da rede geral da Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal (CAESB); 100% declararam possuir conexão à rede geral da Companhia Energética de Brasília (CEB); e sobre o recolhimento de lixo, 99,4% afirmaram ter coleta direta, sendo 24,4% seletiva e 81,3% não seletiva. O número estimado de domicílios ocupados era de 36.880, com uma média de 3,4 moradores por domicílio, sendo que 97,9% dos domicílios apresentavam a condição de permanente e 2,1% de improvisado. No que diz respeito ao tipo, 90,6% dos domicílios eram casas, e, a condição de ocupação mais comum era “próprio, já pago”, para 57,1%. (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Quanto à capacidade de consumo das unidades domiciliares, em 30% dos domicílios havia serviço de TV por assinatura, enquanto 24,2% assinavam outros serviços online, como filmes, músicas, notícias, cursos, esportes etc. Sobre o acesso à internet, 60% declararam se conectar por meio próprio pelas redes 3G ou 4G, com 7,3% fazendo por meio de outra pessoa; 62% informaram ter acesso por meio de banda larga própria, com 10,4% fazendo por meio de outra pessoa. No que diz respeito à posse de veículos, 61,3% dos entrevistados declararam

²⁰ Ano da última PDAD divulgada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). As informações levantadas pela PDAD 2018 permitem atualizar o perfil socioeconômico dos moradores das 31 Regiões Administrativas do Distrito Federal, das condições de moradia, além da possibilidade de comparações com os dados levantados nas PDADs anteriores.

possuir automóvel, 10,8% informaram ter motocicleta e 42,5% disseram possuir bicicleta. (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Entre os trabalhadores residentes na Região Administrativa Recanto das Emas, a maioria dos respondentes, 29,4%, declarou exercer seu trabalho principal no Plano Piloto (RA I – Brasília). Segundo 67,3% dos respondentes, o setor de Serviços era o trabalho principal, com a posição de empregado (exceto doméstico), para 66,8% dos entrevistados. Quanto à remuneração de trabalho principal, o valor médio era de R\$ 1.646,82. Já a renda domiciliar estimada foi de R\$ 2.489,1, que resulta em um valor médio por pessoa de R\$ 857,7. Em relação a formalização dos trabalhadores, 61,3% informaram ter carteira de trabalho assinada pelo atual empregador e sobre a cobertura da Previdência Social pública (INSS), 73,5% declararam fazer contribuição. (DISTRITO FEDERAL, 2018b)

Quanto à escolaridade, 95,9% dos moradores com cinco anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever. Das pessoas entre 4 e 24 anos, 58,3% reportaram frequentar escola pública. Entre aqueles que frequentavam escola, 78,2% estudavam na própria RA Recanto das Emas, 9,4% em Taguatinga, 5,7% no Plano Piloto e 1,6% em Águas Claras. O principal meio de transporte para o deslocamento até a escola declarado foi a pé para 50,8% dos respondentes, e, o tempo gasto mais reportado foi até 15 minutos para 62,2% dos moradores. Quanto à escolaridade da população com 25 anos ou mais, 3,3% apresentam-se sem escolaridade, 28,8% não concluiu o EF, 7% possui o EF completo, 10% possui o Ensino Médio incompleto e 31,1% concluiu o Ensino Médio. Aqueles que possuem o nível superior completo e incompleto representam 11,6% e 6,4%, respectivamente. (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Os indicadores apresentados pela PDAD 2018/CODEPLAN dão uma ideia do contexto socioeconômico no qual a escola pesquisada está inserida. Conhecê-los torna-se relevante, pois constituem, entre outros, condicionantes objetivos que podem implicar no trabalho pedagógico realizado na escola mostrando a relação dialética entre o fenômeno educativo e seu contexto.

De acordo com as informações levantadas do Projeto Político-Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2018c), a escola pesquisada foi criada oficialmente em fevereiro de 2001 e inaugurada no dia 05/05/2001. Desde a sua inauguração até o ano presente, a escola foi dirigida por cinco equipes gestoras diferenciadas. Atualmente a equipe de gestão pedagógica e administrativa da escola é composta por uma diretora, um vice-diretor, um supervisor pedagógico, um secretário e sete coordenadores, sendo dois coordenadores dos

anos iniciais, dois dos anos finais e um coordenador do projeto educação em tempo integral²¹, atuantes no diurno, além de dois coordenadores atuantes no noturno. Além desses profissionais, a escola conta com uma orientadora educacional no Serviço de Orientação Educacional (SOE), com uma pedagoga e uma psicóloga no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e uma professora na Sala de Recursos para atendimento aos alunos com deficiência.

A escola atende a 1.170 estudantes distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, em turmas de educação infantil (EI) e EF regulares e nas modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos turnos matutino e vespertino, a escola tem turmas de educação infantil e do ensino fundamental organizadas em:

1º Ciclo – Educação Infantil (1º e 2º períodos) -turno vespertino;

2º Ciclo para as Aprendizagens – 1º Bloco – Bloco Inicial de Alfabetização (1º aos 3º anos) e 2º Bloco (4º e 5º anos) - turno vespertino;

3º Ciclo para as Aprendizagens – 1º Bloco (6º e 7º anos) e 2º Bloco (8º e 9º anos) - turno matutino.

Ainda nos turnos matutino e vespertino são atendidos estudantes nas modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA) interventivo²² correspondente ao Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos), além dos estudantes que ficam na escola em jornada de tempo integral, com atividades específicas. A Educação de Jovens e Adultos regular (1º e 2º segmentos) também é ofertada no turno noturno, juntamente com o Programa DF Alfabetizado²³.

Quanto às características físicas, a escola escolhida tem: 20 salas de aula; 01 sala multimídia; 02 salas para coordenação pedagógica; 01 laboratório de informática; 01 sala de leitura; 01 sala para o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA); 01 sala para o apoio pedagógico; 01 sala de professores; 01 cantina com depósito para alimentos; 02 banheiros para professores; 04 banheiros para estudantes do EF; 02 banheiros para os estudantes da EI; 01 banheiro para estudantes com

²¹ O projeto faz parte do Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, do Ministério da Educação articulado à SEEDF que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

²² EJA para atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE).

²³ Programa do Governo do Distrito Federal em parceria com o Ministério da Educação, executado pela Secretaria de Estado de Educação do DF, que tem como objetivo alfabetizar pessoas com 15 anos ou mais, assegurando a oferta para a continuidade dos estudos na rede pública de ensino do DF para jovens, adultos e idosos.

deficiência/com necessidades especiais; 01 depósito para materiais de expediente e limpeza (almoxarifado); 02 banheiros e 01 sala para servidores da carreira assistência à educação; 01 sala onde funciona a secretaria; 01 sala de mecanografia; 01 sala para o trabalho administrativo; 01 quadra de esporte coberta; 01 sala adaptada para as atividades da educação em tempo integral e um espaço para o estacionamento de veículos automotivos.

A escola é organizada em quatro blocos de salas, sendo um pavimento térreo e 1º andar. Os blocos formam um retângulo com um pátio ao centro. Esta disposição dos blocos das salas propicia uma visão quase total da escola de qualquer ponto. A escola apresenta uma ótima aparência, com cores alegres e diferenciadas em cada bloco de salas. É notável o cuidado e o zelo pelo prédio escolar por todos que o frequentam, inclusive pelos estudantes. Segundo relato do supervisor pedagógico, que chegou à escola em 2012, nem sempre foi assim. Ele explicou que a quadra residencial onde se localiza a escola foi uma das últimas a ser povoada na cidade, e que, nos primeiros anos de existência, a escola sofria diversas depredações e assaltos. Ele relata que quando começou a trabalhar na escola como coordenador pedagógico:

Era uma escola muito difícil com alunos muito difíceis, muito traficantes, filhos de traficantes, espaço de muito abuso, de pessoas muito oprimidas, entendeu, de pessoas de baixa autoestima, de alunos que se achavam os piores. A escola era vista como a pior, ninguém queria vir trabalhar na escola. Então, era um quadro que precisava se reverter, aí falei assim - “Olha, vou abraçar isso daqui, eu estou aqui mesmo né?” - e aí com alguns projetos, com algumas propostas de levantar a autoestima, dos professores, da escola, dos estudantes, eu fui trabalhando, aproveitando Paulo Freire, trabalhando a pedagogia do amor né, de acolher, de trazer, de começar a dizer que a escola era boa. Eu fui reforçando isso - “Gente, nosso projeto bombou na Regional do Recanto das Emas” - nem tinha bombado, mas eu precisava dizer para eles, fazer com que eles acreditassem nisso. Aluno que falava - “Ah professor, porque eu não sou bom”, “Meu filho, você é mais inteligente, olha o que que você sabe fazer”, “Olha o tanto que tu és bom”, “É sério professor?” “Olha aqui mermão, que que tu fazias antes?” - os alunos que eram problemas, que brigavam, todos eu fui acolhendo. (Joel - Supervisor Pedagógico)

As circunstâncias apontadas pelo supervisor pedagógico mostram como a escola constituiu-se uma totalidade inclusa em outras totalidades e, no limite, na sociedade capitalista, a qual divide os homens em classes e expropria deles o sentido de realização humana, produzindo desigualdades sociais, econômicas e culturais, que levam à baixa autoestima, violência e condições diferenciadas quanto à construção do conhecimento histórico humano. Essas desigualdades manifestadas na escola pesquisada, evidenciam, não só os limites impostos ao trabalho pedagógico, como também seu potencial transformador da realidade, pelo menos,

escolar. O supervisor complementou seu relato afirmando que, aos poucos, por meio de muitas conversas acolhedoras, coletivas e individuais, com estudantes e familiares, ele e a equipe pedagógica realizaram um trabalho de melhoria da autoestima dos professores e estudantes, o que foi transformando o espaço escolar em um lugar acolhedor e agradável.

Freitas (2005, p. 98) indica que a escola não é isolada da sociedade. “Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo”. Nesse sentido, a partir da tomada de consciência de sua realidade, a escola realizou um trabalho de valorização dos estudantes, professores e do espaço físico como patrimônio da comunidade, o que levou a ser respeitada pelos moradores das quadras adjacentes, deixando de sofrer assaltos e depredações. Isso pode ser confirmado pelo excelente estado de conservação atual do prédio escolar e pelos professores e estudantes entrevistados os quais afirmaram que atualmente a escola é um ótimo lugar para se trabalhar e estudar.

Apresentado o *lócus* da pesquisa, faz-se necessário especificar os sujeitos que contribuíram com o processo de pesquisa, bem como, os instrumentos e procedimentos que foram adotados no levantamento das informações necessárias com vistas ao alcance dos objetivos propostos.

2.3 Os interlocutores da pesquisa

A escolha dos interlocutores da pesquisa deu-se a partir dos objetivos propostos e do aceite dos convidados. Entre os objetivos específicos da pesquisa, constam a compreensão dos significados e sentidos constituídos pelo gestor, coordenador pedagógico, professores e estudantes sobre a organização do trabalho pedagógico no 3º Ciclo.

Sendo assim, após a apresentação do projeto de pesquisa, passei a frequentar a escola para a realização de observações nas coordenações pedagógicas coletivas e por área do conhecimento. Nas últimas foi possível conversar com os professores, uma vez que, a pretensão era entrevistar um professor de cada componente curricular e com maior tempo de atuação na escola. Esses critérios foram estabelecidos por considerar que nos anos finais do EF, o trabalho pedagógico é organizado por professores que trabalham especificamente um componente curricular das áreas do conhecimento, diferentemente dos anos iniciais em que os conhecimentos de todas as áreas são trabalhados por um professor generalista. Sendo assim, a participação de um professor de cada componente curricular das diversas áreas do

conhecimento, com o maior tempo de trabalho nos ciclos, além das coordenadoras, supervisor e estudantes, formaram uma totalidade de sujeitos, em diferentes posições, que pôde elucidar, com maior propriedade, por meio das significações constituídas por eles, a OTP no 3º ciclo.

A aproximação do grupo favoreceu o aceite ao convite para participação nas entrevistas, as quais foram marcadas e realizadas com os professores, coordenadoras e supervisor pedagógico, por último, realizei um grupo focal com estudantes. Antes de cada entrevista e do grupo focal, os interlocutores²⁴ responderam a um questionário, conforme apêndices E e I, que contribuiu para o levantamento de informações sobre a formação e o tempo de trabalho dos profissionais, e, sobre a idade, ano de escolaridade, tempo de estudo na escola e reprovação ou não, dos estudantes. Essas informações podem ser importantes na medida que se relacionam com as significações constituídas sobre a OTP no 3º ciclo.

Quadro 3 - Informações sobre os docentes participantes da pesquisa

Participantes²⁵	Idade	Tempo de magistério	Tempo de trabalho na escola	Graduação	Pós-Graduação
Professor João Pedro	43 anos	10 anos	3 anos	Geografia GEO	Globalização Contemporânea em Geografia
Professora Clara	34 anos	07 anos	02 anos	Ciências Naturais CN	Ecologia
Professora Beatriz	30 anos	05 anos	02 anos	Ciências Naturais CN	Coordenação Pedagógica
Professora Joelma	30 anos	06 anos	09 meses	Matemática MAT	Não informado
Professora Roseli	47 anos	9 anos	04 anos	Letras LP	Orientação e Gestão Educacional
Professor Apolo	40 anos	17 anos	14 anos	Educação Física EF	Fisiologia do Exercício
Professora Carla	43 anos	20 anos	06 anos	Letras-Inglês LEM	Docência do Ensino Superior

²⁴ Os nomes dos professores, coordenadoras, do supervisor pedagógico e das estudantes são representados por pseudônimos, para resguardar o sigilo dos interlocutores da pesquisa.

²⁵ Nomes dos participantes são fictícios para preservar suas identidades.

Professora Ludmila	35 anos	06 anos	05 anos	História HIS	Educação Infantil
Coordenadora Letícia	34 anos	10 anos	09 anos	Matemática MAT	Não informado
Coordenadora Sibele	49 anos	21 anos	18 anos	História HIS	Educação Ambiental
Supervisor Pedagógico Joel	48 anos	21 anos	07 anos	Pedagogia PED	Psicopedagogia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário perfil (apêndice E).

Com exceção do supervisor que cursou pedagogia, os demais docentes interlocutores da pesquisa possuem formação em diferentes áreas do conhecimento, algo comum nos anos finais, uma vez que para atuar nesta fase do EF, o professor necessita de formação específica em uma determinada área do conhecimento. Essa formação atende às necessidades de aprofundamento dos conhecimentos referentes a cada componente curricular, mas, pode levar ao trabalho isolado de cada professor junto aos estudantes, os quais entram em contato e adquirem os conhecimentos de forma fragmentada.

Quanto ao tempo de magistério, 7 participantes possuem até 10 anos de trabalho e 6 participantes possuem entre 10 a 21 anos de trabalho no magistério. O tempo pode ser um fator importante, dado que 9 dos 11 participantes elencaram as experiências de trabalho e o intercâmbio com os colegas de trabalho como opções que mais contribuem com a formação continuada. Desse modo, a quantidade e a qualidade dessas experiências e intercâmbios no decorrer do tempo podem implicar a forma com que compreendem e implementam a OTP no 3º ciclo. Além do intercâmbio, os interlocutores indicaram cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (cursos de especialização), cursos de formação continuada, leitura por conta própria e a Internet como outros meios de formação continuada. Os docentes entrevistados não possuem pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado ou doutorado). Vale ressaltar que os professores, coordenadoras e supervisor pedagógico possuem entre 02 a 18 anos de trabalho na escola pesquisada, o que propiciou o levantamento de informações sobre a OTP da escola antes e após a implantação dos ciclos, e, de como os professores “recém-chegados” à escola estão compreendendo e implementando o 3º Ciclo para as Aprendizagens. A seguir apresento informações relevantes sobre as estudantes participantes do grupo focal.

Quadro 4 - Informações sobre as estudantes participantes da pesquisa

Participantes ²⁶	Idade	Ano de escolaridade	Tempo de estudo na escola	Condição de aprovação/reprovação
Estudante Lari	11 anos	6º ano	1 ano	Nunca foi reprovada
Estudante Mimi	12 anos	7º ano	1 ano	Nunca foi reprovada
Estudante Bia	13 anos	7º ano	7 anos	Reprovada uma vez no 7º ano
Estudante Paula	14 anos	9º ano	4 anos	Nunca foi reprovada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados do questionário perfil para estudantes (apêndice I).

Foram convidados 8 estudantes para o grupo focal, sendo 4 meninas e 4 meninos, no entanto, somente as meninas compareceram ao encontro agendado para a aplicação da técnica. Com idade entre 11 a 14 anos, as estudantes escolheram seus pseudônimos/apelidos. Entre as estudantes, duas chegaram à escola no ano da realização da pesquisa e apresentaram significações (significados e sentidos) recentes sobre a OTP no 3º ciclo. As outras duas trouxeram à tona significações que estão sendo constituídas há pelo menos 4 anos em que estudam na escola. Uma das estudantes foi reprovada e está repetindo o 7º ano. Por este fato, a estudante manifestou suas significações sobre a reprovação a partir de sua experiência. As demais socializaram suas significações sobre a reprovação a partir das experiências de colegas. A questão da reprovação é importante nesse estudo, pois têm sido foco nas discussões sobre as políticas de ciclos implementadas no país e no Distrito Federal. Apresentadas informações sobre o local e os participantes diretos da pesquisa, tratarei dos procedimentos e instrumentos utilizados.

2.4 Procedimentos e instrumentos para levantamento de dados

A escolha dos procedimentos e instrumentos para construção de informações e ou dados, buscou considerar a coerência entre método, abordagem e tipo de pesquisa. Sobre a escolha dos procedimentos e instrumentos, Creswell (2007) defende o uso de métodos múltiplos de levantamento de dados na pesquisa qualitativa que envolvam e favoreçam a participação ativa dos sujeitos, mas alerta para que o pesquisador não perturbe o local mais do que o necessário e tente estabelecer um clima de harmonia e credibilidade com as pessoas no processo de pesquisa. Com esse intento, a escolha dos procedimentos e instrumentos para

²⁶ Nomes fictícios para preservar as identidades das estudantes.

a produção de informações e ou dados foram articulados aos objetivos da pesquisa. Nas seções seguintes falarei sobre eles, os critérios de escolha e a forma de aplicação dos mesmos.

2.4.1 Análise documental

Com o objetivo de Analisar os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a OTP no 3º ciclo de uma escola pública do Distrito Federal, a análise documental se constituiu, como apontado por Lüdke e André (2013, p. 45) “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Algumas vantagens da análise documental são sinalizadas pelas autoras mencionadas quando destacam que: os documentos escritos constituem-se como uma fonte estável, rica e contextualizada de consulta; fornecem informações sobre o contexto de sua produção e sobre a natureza do contexto ao qual são destinados; favorecem o levantamento de evidências que fundamentam as análises do pesquisador; indicam aspectos do objeto de estudo que precisam ser explorados por meio de outros procedimentos ou instrumentos (Idem, 2013). Além dessas vantagens, Creswell (2007) destaca que os documentos podem ser acessados em um momento conveniente para o pesquisador e como prova escrita dispensa a transcrição, economizando tempo e despesas.

No entanto, alguns cuidados foram necessários quanto ao uso da análise documental na pesquisa, como apontado por Lüdke e André (2013). Primeiramente, foi preciso ter certeza se a análise documental seria útil para o alcance dos objetivos propostos e clareza dos critérios de escolha dos documentos analisados. Outro aspecto importante considerado foi que, ao realizar a análise documental, precisei focar na seleção das informações relevantes que puderam complementar, contrapor e até mesmo apontar aspectos novos do objeto de estudo, com vistas às análises mais amplas da pesquisa.

Tendo sempre em mente as vantagens e os cuidados necessários, a análise documental foi realizada durante a produção do projeto de pesquisa no 1º semestre de 2018 e retomada nos 1º e 2º semestres de 2019, sempre que necessário, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos a partir do problema investigado. Foram analisados documentos orientadores do 3º ciclo produzidos pela SEEDF, como o Currículo em Movimento da Educação Básica (2014a), as Diretrizes Pedagógicas para a organização escolar do 3º Ciclo (2014b), as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014c), Orientação Pedagógica – projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica(2014d), além do Projeto Político-Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2018c) da escola pesquisada.

No apêndice C apresento alguns elementos que serviram de base para a análise documental, sem, no entanto, desconsiderar outros que surgiram dos próprios documentos. O olhar atento para o movimento dialético na análise documental favoreceu o desvelamento de como a proposta de ciclo para os anos finais, como política de educação pública do DF, tem sido compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos na sua concretização. A relação existente entre as orientações norteadoras instituídas e as práticas realizadas trouxe à tona contradições e transformações, inerentes à realização do trabalho humano, uma vez que os sujeitos que realizam o trabalho pedagógico no 3º ciclo podem reconfigurar tais orientações diante das interferências das condições objetivas da escola e do surgimento de novas e ou diferentes necessidades, muitas vezes não contempladas nos documentos oficiais.

2.4.2 Observação

Com o objetivo de analisar a OTP da escola pesquisada, a observação, como procedimento para o levantamento de informações e ou dados teve a atribuição de “estranhar” o que é familiar e “tornar familiar” o que é estranho. Esse exercício de estranhamento teve como objetivo favorecer o distanciamento da situação investigada e ao mesmo tempo, manter a aproximação necessária para que a pesquisadora desse “inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial e por outro lado, se [despojasse] de sua posição de classe e de membro de um grupo social para ‘estranhar’ o familiar”. (ANDRÉ, 2005, p. 26).

Na condição de observadora, além da aproximação e distanciamento necessários, foi imprescindível o cuidado para não perder de vista os objetivos da pesquisa, evitando divagar por questões irrelevantes e, ao mesmo tempo, não concentrar a atenção apenas em questões compatíveis com o que acredito (VIANNA, 2007). Nesse sentido, foi indispensável uma postura aberta e atenta aos movimentos e relações estabelecidas pelos sujeitos na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico no 3º ciclo.

Vianna (2007) sinaliza que ao observar um grupo, o observador acaba por participar dele de alguma forma e, simultaneamente, será observado e comentado pelos sujeitos imbricados no objeto de estudo. Nesse caso, Vianna (Idem) orienta que o pesquisador, presente e esclareça os objetivos do trabalho ao grupo antes de iniciar as observações, para evitar o efeito de rejeição, comum aos que são considerados “estranhos” ao grupo. Sendo assim, após minha participação na semana pedagógica em fevereiro de 2019, os objetivos e procedimentos propostos para a pesquisa foram apresentados na coordenação pedagógica

coletiva do dia 27/03/2019. Os professores, coordenadoras, vice-diretor e equipe pedagógica presentes na coordenação pedagógica consentiram em participar da pesquisa.

Uma questão que merece cautela em relação à observação traduz-se em que os sujeitos observados geralmente mudam seus comportamentos habituais, portando-se com menos naturalidade. Porém, esse efeito, chamado de reatividade por Vianna (2007), foi amenizado ao máximo pela discrição com a qual procurei realizar as observações, evitando: expressões faciais que revelassem julgamentos a respeito de uma determinada situação; mudanças no ambiente; tomar nota o tempo todo; entrar em discussões e embates, além de não deixar os registros acessíveis (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Em todos os momentos que precisei de alguma informação e esclarecimento, pude contar com o diálogo acessível de todos na escola.

A cada observação realizada, tomei nota das atividades observadas, registrando comentários e pontos para análise sobre aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa, conforme protocolo de registro de observação (apêndice D). Essa organização dos dados e ou informações construídas nas observações, facilitou, posteriormente, a seleção daqueles mais relevantes para a análise dos resultados. Nesse sentido, foi necessário um constante movimento de leituras e releituras dos registros e a comparação dos dados das observações com os produzidos por meio de outros procedimentos, para a escolha dos mais significativos, tendo sempre em mente os objetivos elencados.

Com a aproximação-distanciamento e os cuidados necessários, realizei observações durante o primeiro semestre letivo de 2019 em vários espaços-tempos em que o trabalho pedagógico da escola como um todo, referente ao 3º ciclo, foi organizado, desenvolvido e avaliado: semana pedagógica realizada no início do ano letivo de 2019; coordenações pedagógicas²⁷ (por área de conhecimento e coletiva); pré-conselho de classe realizado com os estudantes em sala de aula; Conselhos de Classe; momentos de realização do projeto Jogos Interclasse, além dos momentos que frequentei a escola para a realização das entrevistas e grupo focal, nos quais aproveitava para tirar algumas dúvidas com as coordenadoras, supervisor ou diretores que sempre me atenderam prestativamente. No quadro 3 apresento uma síntese das observações realizadas em campo.

²⁷ No DF as coordenações pedagógicas nos anos finais do EF acontecem de três formas: a) individual – que pode ser realizada fora do ambiente escolar; b) por área do conhecimento – na qual os professores da mesma área de conhecimento se reúnem para coordenar e; c) coletiva – realizada com todos os professores e profissionais envolvidos com os processos pedagógicos e administrativos (quando necessário) da escola.

Quadro 5 - Síntese das observações realizadas na escola pesquisada

Espaço-tempo observado	Horas observadas
Semana Pedagógica - 2019	4h
Pré-Conselho com estudantes – 1º bimestre/2019	2h
Conselho de Classe - 1º bimestre/2019	6h
Coordenações pedagógicas coletivas	16h
Coordenações pedagógicas por área de conhecimento	12h
Projeto Jogos Interclasse	4h
Total - 06 espaço-tempos observados	Total – 44h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as observações realizadas em campo.

A observação, juntamente com as entrevistas e grupo focal, oportunizaram o contato e uma visão mais completa acerca da forma como os sujeitos participantes da pesquisa, organizam o trabalho pedagógico no 3º ciclo em uma escola pública no Distrito Federal.

2.4.3 Entrevista

Ao salientar que o mundo social não se constitui um dado natural e sem problemas, Bauer e Gaskell (2015, p. 65) afirmam que “ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram”, e que, portanto, “essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial”. A partir dessa consideração, o autor sinaliza que a realização da entrevista, para mapear e analisar o mundo de vida dos interlocutores, é indispensável para a compreensão e interpretação das crenças, atitudes, valores e motivações dos sujeitos em contextos sociais específicos. Nesta pesquisa, a entrevista teve como objetivo analisar as significações (significados e sentidos) constituídas pelo gestor, coordenadoras pedagógicas e um(a) professor(a) de cada componente curricular trabalhados nos anos finais do EF sobre a OTP no 3º ciclo. Com esse intuito, busquei na realização das entrevistas uma interação, uma troca de ideias e de significados sociais, explorando as várias percepções sobre a realidade, em um processo de construção do conhecimento, no qual, entrevistadora e entrevistados estiveram envolvidos de maneiras diferentes em busca dos sentidos sobre a OTP no 3º ciclo.

Assim, a entrevista favoreceu a construção e análise das significações²⁸ constituídas pelos sujeitos entrevistados, a partir de suas narrativas acerca do trabalho que realizam no 3º ciclo. Além disso, a entrevista foi indispensável para a triangulação metodológica que viabilizou a complementaridade e contraposição de informações produzidas junto aos interlocutores.

A opção foi pela entrevista semiestruturada, desenvolvida a partir de um guia básico de questões e ou tópicos flexíveis, que permitiu fazer adaptações necessárias (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Este guia foi elaborado a partir dos objetivos propostos e fundamentado em leituras críticas da literatura sobre os ciclos e em percepções construídas no período de imersão na escola campo (BAUER; GASKELL, 2015). Dessa forma, apresento nos apêndices F, G e H os guias utilizados nas entrevistas que foram complementados e ou parcialmente modificados, a partir das contribuições da qualificação do projeto de pesquisa em agosto de 2018 e das observações que foram realizadas por um período antes da realização das entrevistas.

Algumas precauções foram requeridas na realização das entrevistas como: a) respeito ao local e horário marcados com o entrevistado e garantia do seu anonimato b) utilização de vocabulário adequado ao universo de valores e preocupações dos entrevistado, evitando o risco de eles apenas confirmarem expectativas da entrevistadora; c) escuta paciente e estímulo ao fluxo natural das informações prestadas pelos entrevistados; d) atenção aos gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo de fala, enfim, a todos os aspectos da comunicação não verbal, importantes para a compreensão e validação do que foi dito. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Diante das considerações apresentadas, realizei entrevistas individuais com o supervisor pedagógico, por ele ser o membro da direção escolar mais envolvido com o trabalho pedagógico, com as duas coordenadoras pedagógicas do 3º ciclo e com oito professores(as) que aceitaram o convite realizado por mim nos momentos de coordenação pedagógica por área do conhecimento, nas quais pude explicar os critérios de escolha dos professores, fazer os convites e marcar as datas e horários. Pela dinâmica própria da escola e por imprevistos pessoais, algumas entrevistas foram remarçadas e realizadas em outras datas e horários possíveis, na própria escola. Apenas a professora de Arte não pôde ser entrevistada, pois ao vivenciar o adoecimento e falecimento de uma pessoa da família, ficou ausente da

²⁸ As significações dos sujeitos sobre a OTP no 3º ciclo foram sistematizadas pela metodologia dos núcleos de significação, que será melhor detalhada no decorrer do texto deste capítulo.

escola por vários dias. Ao retornar, não se sentiu disposta a participar da entrevista, o que foi plenamente compreendido. As duas professoras de Ciências Naturais manifestaram o desejo de serem entrevistadas conjuntamente, o que foi atendido. O primeiro critério de escolha dos sujeitos encontrou-se no fato de os mesmos exercerem diferentes funções na escola e atuarem de maneiras diversas em relação à OTP no 3º ciclo. O segundo, diz respeito à escolha dos professores. Buscou-se escolher professores representantes de cada componente curricular (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Educação Física, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia) das diversas áreas do conhecimento e com maior tempo de trabalho no 3º ciclo. Os critérios apresentados favoreceram a reconstrução do objeto estudado de forma mais detalhada, rica e completa na busca pela sua essência. Antes das entrevistas, foi aplicado um questionário para levantamento de perfil de cada um dos participantes, conforme apêndice E. As informações do questionário foram apresentadas no item 3.3 que trata dos interlocutores da pesquisa.

Além das entrevistas e conversas nas coordenações, estabeleci contatos, em momentos diversos na própria escola, por telefone e por e-mail, com o supervisor, coordenadoras pedagógicas e membros da direção, com o objetivo de esclarecer dúvidas referentes às informações levantadas nas entrevistas e ou observações.

2.4.4 Grupo Focal

Considerado por Bauer e Gaskell (2015) como um tipo de entrevista, o grupo focal apresenta características singulares que se tornaram critérios para a decisão de usá-lo nesta pesquisa com o objetivo de analisar as significações (significados e sentidos) constituídas por estudantes sobre a OTP no 3º ciclo. A principal característica do grupo focal é a interação social, “um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual”. (Idem, p. 75).

A primeira intenção foi realizar um grupo focal com 8 estudantes, sendo 2 de cada ano que compõe os blocos do 3º ciclo²⁹, entre meninos e meninas, e, que alguns fossem repetentes e, portanto, já tivessem vivenciado a reprovação. A questão da reprovação tem sido foco de discussão na implementação de políticas de ciclo no Brasil e no Distrito Federal. Os sentidos e significados construídos por estudantes que já vivenciaram a reprovação pode

²⁹ 3º ciclo: 1º bloco (6º e 7º anos) e 2º bloco (8º e 9º anos).

contribuir com tais discussões trazendo elementos elucidativos, muitas vezes, não considerados no posicionamento de gestores educacionais e professores. Nesse sentido, pedi a uma das coordenadoras que indicassem os alunos participantes do grupo focal, a partir dos critérios mencionados. Elaborei um convite/autorização, o qual a coordenadora, consentida pelos gestores da escola, entregou a 10 alunos(as).

No dia e horário marcados, compareceram apenas 4 alunas, com as quais realizei o grupo focal em uma sala na própria escola, preparada com os equipamentos de gravação acomodados da maneira discreta, o que evitou desconforto para as participantes, como apontado por Barros (2013). Foi aplicado um questionário para levantamento de perfil a cada uma das participantes do grupo focal, conforme apêndice I e item 3.3 que trata dos interlocutores da pesquisa.

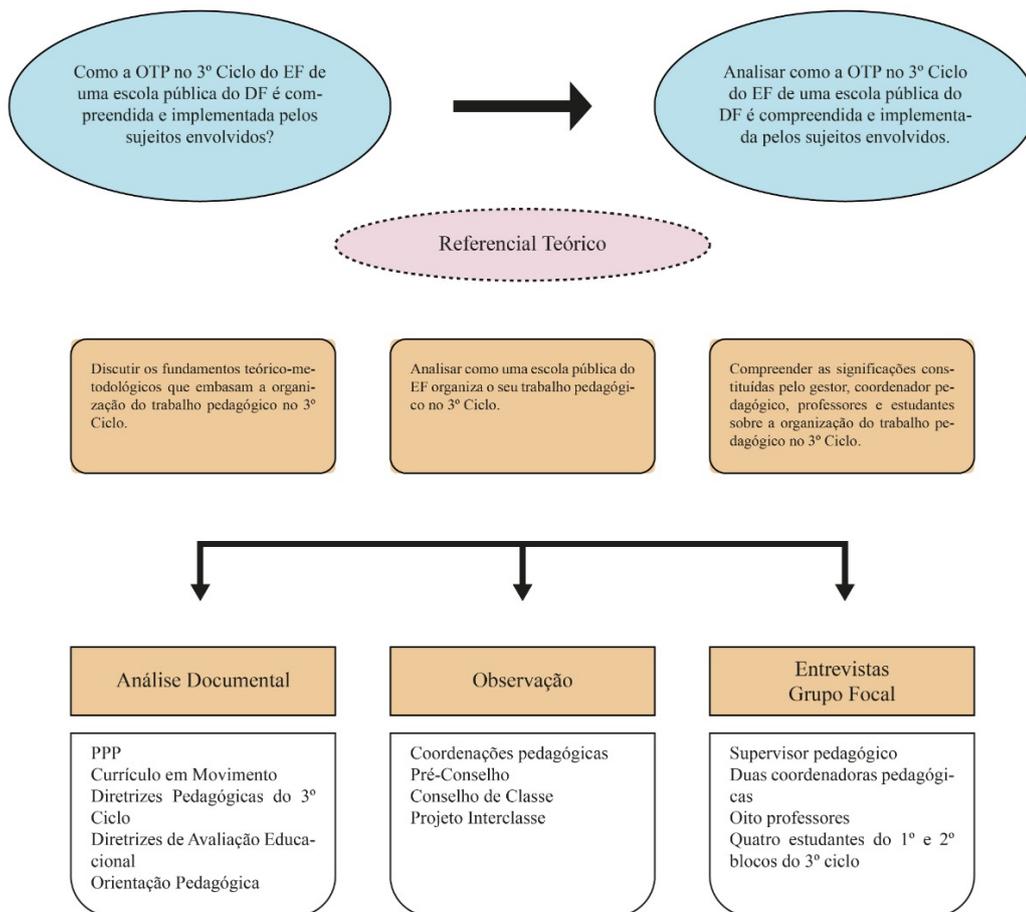
O debate do grupo focal teve como guia as questões apresentadas no apêndice J. Essas questões foram complementadas e ou modificadas a partir das contribuições da qualificação do projeto de pesquisa, das observações realizadas por um período anterior a realização do grupo focal e pela própria interação com as estudantes. Como entrevistadora-moderadora do grupo, tive a função de conduzir as interações, a partir do guia sintetizador dos assuntos, sem deixar o grupo perder o foco das discussões que se alternavam entre “provocações” feitas pela moderadora/pesquisadora e discussões em que as estudantes reagiam umas às outras, trazendo à tona lembranças de detalhes, episódios e sentimentos, propiciando assim, o enriquecimento das discussões realizadas (BAUER; GASKELL, 2015). As características do grupo focal apresentadas, articularam-se com os pressupostos metodológicos e com a escolha de estudantes como participantes. Ao final, as estudantes afirmaram que gostaram de participar da experiência do grupo focal, principalmente pela liberdade de fala que sentiram decorrente do anonimato. A estudante Paula sinaliza essa liberdade ao afirmar que:

Eu gostei de participar porque a gente pode falar coisas que a gente não iria falar para algum professor ou alguém da direção. Acho que o que a gente falou pra você, a gente não tem coragem de chegar lá nas pessoas da direção e falar, entendeu? (Estudante Paula – 9º ano)

As estudantes se sentiram à vontade para interagir e debater pontos de vistas, exporem suas experiências, sugerirem ideias, em suma, desvelar os significados e sentidos construídos a respeito da OTP no 3º ciclo, por meio da unidade entre pensamento e linguagem: a fala. As transcrições das gravações foram organizadas e sistematizadas por meio dos núcleos de

significação. Após a figura 3 que representa o percurso de pesquisa, com vistas à apreensão da OTP no 3º ciclo em sua realidade concreta tendo em vista sua realidade pensada, apresento uma breve explicação sobre a sistematização das narrativas em núcleos de significação, ou seja, sínteses dos significados e sentidos sobre a OTP no 3º ciclo.

Figura 3 - Percurso de pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Silva (2009)

2.5 Sistematização dos núcleos de significação: a busca pelos significados e sentidos

Para melhor compreensão dos significados e sentidos produzidos pelos sujeitos, Aguiar e Ozella (2013), baseados em Marx e Vigotski, ressaltam que o homem empreende a atividade de transformação da natureza e de si mesmo como uma atividade que é, ao mesmo

tempo, externa e interna, de produção cultural, social e pessoal, sempre significada, pois, o que é internalizado não é o “gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, a qual tem o poder de transformar o natural em cultural” (VIGOTSKI, 2001 *apud* AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304). Nesse processo de transformação do natural em cultural, o significado “é entendido como os sistemas de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra” (ZUIN, 2011, p. 29). Sendo assim, é por meio do significado existente na palavra que os homens se comunicam e se socializam na realização da atividade de transformação do mundo natural em social.

Goés e Cruz (2006), ancoradas em Vigotski (1993), explicam que o significado da palavra é a unidade de análise da relação entre pensamento e linguagem, pois o significado, constitui-se em uma generalização, que é um ato do pensamento, e, ao mesmo tempo, o significado é integrante da palavra, que pertence à linguagem.

Aguiar (2015, et al., p. 94), amparada em Leontiev (1978), afirma que o significado “é o elemento mais estável do signo, é ‘dicionarizado’ e partilhado socialmente, servindo para a comunicação e socialização de experiências entre os sujeitos”. Dessa forma, a palavra traz em si a unidade do pensamento e da linguagem, o significado, uma generalização social, do coletivo, construído historicamente, um conceito, que vai sendo apropriado pelos sujeitos à medida que entram em contato com o mundo social existente.

Ao se apropriarem dos significados existentes no mundo e expressos nas palavras, os sujeitos vão reconfigurando os significados para si a partir de suas subjetividades. Desse processo de reconfiguração individual do que é coletivo, surgem os sentidos. Assim, os sentidos têm a ver com a subjetividade, a expressão do sujeito constituído por processos cognitivos, afetivos e biológicos (AGUIAR e OZELLA, 2013). Os sentidos constituem-se, portanto, na forma singular de apreender o coletivo, a reconstrução subjetiva da realidade objetiva, o modo singular de apropriação do social a partir das experiências e história de cada um, síntese do racional e emocional (AGUIAR e OZELLA, 2013; GOÉS e CRUZ, 2006; ARAÚJO, 2009). Nessa perspectiva, a metodologia de sistematização dos núcleos de significação, ancorada na psicologia histórico-cultural (AGUIAR; OZELLA, 2013), coaduna com o materialismo histórico-dialético, pois considera o homem como sujeito histórico, (social e singular), que possui em sua singularidade marcas do universo mais amplo onde está inserido e ao mesmo tempo imprime marcas na universalidade da qual faz parte:

Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo

homem, expressa sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. (Idem, p. 301).

A constituição dos significados e sentidos pelos sujeitos é, portanto, um processo dialético e histórico que acontece nas interações sociais em contextos situados. Dialético, porque os sentidos (o individual, o subjetivo) podem reconfigurar os significados (o coletivo, o social), assim como, os significados podem reconfigurar os sentidos produzidos pelo sujeito. Histórico, porque essa relação dialética entre significado (socialmente constituído) e sentido (subjetivamente constituído), possibilita a transformação dos sujeitos e do contexto onde estão inseridos, no decorrer do tempo e por meio das relações constituídas entre eles.

Assim, os significados sociais e os sentidos subjetivos dos professores, coordenadoras, supervisor pedagógico e estudantes envolvidos na pesquisa possibilitaram melhor abstração/análise/compreensão de como uma escola do 3º ciclo organiza o seu trabalho pedagógico, uma vez que são esses sujeitos que constroem a OTP no 3º ciclo, e, ao mesmo tempo, são construídos por ela, por meio das mediações e contradições que estabelecem entre si e entre as totalidades/contextos mais amplos em que estão inseridos: educação no DF, educação brasileira e sociedade capitalista. Assim, os núcleos de significação revelaram aspectos essenciais dos sujeitos, do seu modo de pensar, agir e sentir, ou seja, eles expressaram aspectos racionais e emocionais determinantes e constitutivos de suas singularidades (AGUIAR e OZELLA, 2013) em relação à OTP no 3º ciclo.

Os significados e os sentidos expressos pelos interlocutores nas entrevistas e grupo focal foram organizados e sistematizados em núcleos de significação, a partir de pré-indicadores e indicadores, conforme as explicações de Aguiar e Ozella (2013). Após a transcrição e várias leituras das narrativas produzidas nas entrevistas e grupo focal, foram extraídos pré-indicadores (palavras) das falas reiterativas, ambíguas ou que evidenciaram aspectos afetivo-emocionais dos interlocutores sobre a OTP no 3º ciclo. Em seguida, os pré-indicadores foram aglutinados considerando a similaridade, ou complementaridade ou a contraposição entre eles, constituindo assim, os indicadores. (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Definidos os indicadores, o material das entrevistas e do grupo focal, ou seja, o contexto das falas, foi retomado para seleção dos trechos que ilustram e esclarecem os indicadores. Dessa maneira, a partir da releitura e análise cuidadosa dos indicadores e de seus trechos ilustradores, foi realizada a articulação entre os indicadores, da qual emergiram os núcleos de significação. A articulação entre os indicadores levou em conta também, as

semelhanças, os complementos e ou as contradições encontradas nas falas dos sujeitos participantes.

Esse processo de análise e síntese só foi possível por meio de um movimento constante de ir e vir ao material transcrito, pois em cada etapa de síntese (pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação) foi necessário retirar do todo (falas transcritas dos interlocutores) suas partes (palavras e ou trechos reiterativos, ambíguos e com carga emocional) e após as sínteses retornar ao todo para situar as partes. A sistematização dos núcleos de significação, já é em si, o início do processo de construção interpretativa que possibilita as primeiras análises do objeto de estudo. Assim, os núcleos foram nomeados a partir de expressões dos sujeitos que evidenciaram o processo de articulação realizado e os objetivos da pesquisa.

Após a organização dos núcleos de significação de cada grupo de participantes (docentes e estudantes), foi realizada a articulação entre os núcleos dos docentes (professores, coordenadoras e supervisor pedagógico) e das estudantes, considerando o vínculo entre eles e resultando em uma nova e última síntese, sempre com o apoio das falas transcritas, pois são elas que expressam os significados e sentidos dos interlocutores.

Os quadros 6 e 7 representam a sistematização dos núcleos de significação dos docentes e estudantes, respectivamente. O quadro 8 ilustra a articulação realizada entre os núcleos de significação dos dois grupos de participantes da qual resultou a última síntese ou núcleo de significação final. O núcleo final contempla os núcleos de significação dos docentes e estudantes, os quais foram articulados com os registros das observações e da análise documental para a constituição das categorias conceituais de análise que constam no capítulo cinco.

Quadro 6 - Núcleos de Significação - professores, coordenadoras e supervisor pedagógico



Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
Prática da escola Trabalho da escola Preparar uma escola Planejamento de aula Replanejamento Prática pedagógica Adaptação de um conteúdo ou objetivo a uma turma Sistematização do ensino Correlação do saber com o mundo do estudante Organização do processo de ensino-aprendizagem O melhor método para alcançar os alunos Formação Continuada Trabalho em equipe Plano da coordenação Organizar a transmissão do conhecimento Planejamento anual do professor e da escola Projeto Político-Pedagógico Projetos da escola	Trabalho que envolve a escola Planejamento e replanejamento da aula Organização do processo de ensino-aprendizagem Sistematização da transmissão dos conhecimentos Coordenação, auxílio, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico Desarticulação entre diagnóstico, objetivos e ações	A Totalidade do Trabalho Pedagógico: escola e sala de aula pautado na consciência comum OTP: necessidade de coerência entre diagnóstico, objetivos e ações

<p>Desconhecimento dos pressupostos do Currículo em Movimento</p> <p>Sequência do currículo</p> <p>Conteúdos curriculares do ano/série</p> <p>Plano anual dos conteúdos no PPP</p> <p>Falta de tempo</p> <p>Muitas demandas</p> <p>Desconexões</p> <p>Falta de ligação</p> <p>Projetos da escola</p> <p>Necessidade de interdisciplinaridade</p> <p>Necessidade de interação das áreas</p> <p>Desarticulação entre projetos e disciplinas</p> <p>Trabalhos opostos</p> <p>Separação do trabalho</p> <p>Imposição</p> <p>Tempo curto</p> <p>Reunião com os professores</p> <p>Opinião do professor</p> <p>Encaixe das disciplinas</p> <p>Interferência no trabalho de sala</p>	<p>O desconhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos do currículo;</p> <p>Utilização dos objetivos e conteúdo do currículo para o ensino;</p> <p>Desconexões entre projetos e conteúdos trabalhados em sala de aula</p> <p>O trabalho interdisciplinar como possibilidade de integração entre os conteúdos e os projetos</p> <p>O trabalho interdisciplinar exige interação, além de ser trabalhoso</p> <p>Unidade entre o trabalho pedagógico de sala de aula e da escola: os projetos como possibilidade</p> <p>Ausência de plano curricular integrado</p>	<p>O não lugar dos pressupostos teórico-metodológicos do currículo na OTP.</p> <p>Integração curricular: os projetos com possibilidade.</p>
<p>Avaliação formativa</p> <p>Diversidade de instrumentos avaliativos</p> <p>Variedade de procedimentos avaliativos</p>	<p>Avaliação para inclusão do estudante no processo de ensino-aprendizagem</p>	<p>Avaliação no 3º ciclo: contradição entre a avaliação formativa da sala de aula e a reprovação como aliada das aprendizagens.</p>

Feedback	Avaliação diagnóstica para reorganização do trabalho pedagógico	Avaliações externas: do estranhamento à necessidade de legitimidade.
Prova		
Diagnóstico		
Nivelamento		
Alcance dos objetivos	Diferentes instrumentos e procedimentos avaliativos	
Avaliação do trabalho pedagógico		
Reorganização do trabalho pedagógico	Falta de legitimação dos resultados externos por meio da avaliação institucional	Pré-conselho e Conselho de Classe: espaços-tempos de participação, avaliação e aprendizagem em construção.
Avaliação para aprender		
Abandono da punição		
Objetivo da avaliação	Pré-conselho: espaço de maior participação dos estudantes	
Avaliação em pares		
Intencionalidade da avaliação		
Não ajuda em nada		
Testagem do conhecimento	Conselho de Classe: participação; avaliação do trabalho pedagógico da escola e de sala de aula; aprendizagem para docentes e estudantes	
Validade dos exames pela avaliação do professor		
Falta de legitimação dos resultados externos por meio da avaliação institucional.		
Pré-Conselho	Ciclos para a promoção automática.	
Participação		
Avaliação da escola		
Sugestões para o trabalho	Reprovação como aliada do processo de ensino-aprendizagem	OTP no 3º ciclo: entre aprovar, reprovar e progredir.
Conselho de Classe participativo		
Medo		
Vergonha	Ciclos para progressão continuada das aprendizagens.	
Mudanças no trabalho dos professores		
Aprendizagem para alunos e docentes	O desafio da mudança: entre aprovar, reprovar e progredir	
Números para o governo		
Aprovação automática		
Reprovação		
Frustração		
Repetência		
Conscientização		
Acomodação		
Maturidade		

<p>Desafio da mudança</p> <p>Motivação</p> <p>Nota</p> <p>Aprendizagem</p> <p>Livres de pressão</p> <p>Inclusão</p> <p>Seriação</p> <p>Exclusão</p> <p>Dificuldade de aprendizagem</p> <p>Evasão</p>		
<p>Tempo de aprendizagem</p> <p>Avaliação Diagnóstica</p> <p>Conteúdo trabalhado</p> <p>Conteúdo novo</p> <p>Metodologias</p> <p>Reagrupamentos</p> <p>Projeto Interventivo</p> <p>Turma Avançada</p> <p>Miniclube de filmes</p> <p>Aula de Reforço</p> <p>Dificuldade de aprendizagem</p> <p>Falta de profissionais</p>	<p>Reorganização do tempo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos</p> <p>Estratégias didático-pedagógicas como possibilidade de outro tempo de aprendizagem</p>	<p>OTP: relação tempo-estratégias didático-pedagógicas.</p>

<p>Planejamento individual Acompanhamento e assessoramento do trabalho pelos coordenadores Espaço de formação continuada Organização do trabalho Troca de ideias e experiências Necessidade de trabalho conjunto Falta de foco no trabalho pedagógico Papel dos coordenadores e supervisor Falta de maior interação Informes Repasse dos projetos e eventos Organização do trabalho pedagógico Essencial para o trabalho pedagógico no ciclo Necessidade de maior interação entre os professores para integrar as disciplinas</p>	<p>Coordenação pedagógica como espaço-tempo de planejamento, formação continuada e avaliação do trabalho pedagógico</p> <p>Desafio da coordenação pedagógica: trabalho coletivo para a integração curricular</p> <p>Papel dos coordenadores e supervisor na coordenação pedagógica</p>	<p>Coordenação Pedagógica: espaço-tempo primordial para organização do trabalho pedagógico no 3º Ciclo</p>
---	--	--

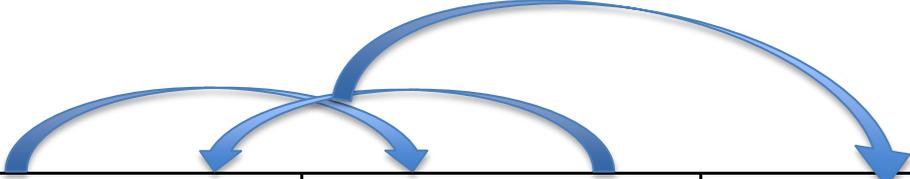
Quadro 7 - Núcleos de Significação – estudantes



Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
<p>Jogos com as matérias</p> <p>Competições das disciplinas</p> <p>Projeto envolvendo as disciplinas</p> <p>Aula interativa</p> <p>Explicações coletivas</p> <p>Músicas, teatro, dança como forma de aprender</p> <p>Apresentações em sala e para a escola</p> <p>Aprendizagem por meio de atividades práticas</p> <p>Horário para a sala de informática</p> <p>Projeto da biblioteca</p> <p>Integração das disciplinas nos projetos da escola</p> <p>Quando a organização excluí alunos de projetos</p> <p>Materiais concretos e experiências como facilitadores da aprendizagem</p> <p>Passeios com explicações na prática</p> <p>Formas diferentes de explicação</p> <p>Feiras das disciplinas</p> <p>Reagrupamento</p> <p>Trabalho em grupo</p>	<p>Necessidade de metodologias variadas no processo ensino-aprendizagem.</p> <p>A demanda pela unidade teoria-prática no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Apontamentos para a integração das disciplinas.</p> <p>Os projetos como possibilidade para aprender diferentes conteúdos.</p>	<p>Situações didático-pedagógicas favoráveis às aprendizagens: indicações para a integração curricular e OTP.</p>
<p>Prova</p> <p>Testes</p> <p>Apresentação de trabalho em grupo</p>	<p>Diversidade de instrumentos avaliativos</p>	<p>Avaliação formativa como possibilidade de aprender.</p>

<p>Avaliação com os colegas – “entre pares”</p> <p>Correção coletiva de atividades e provas - <i>feedback</i></p> <p>Desprezo pelas avaliações externas</p> <p>Falta de esclarecimento sobre as avaliações externas</p> <p>Pré-conselho -maior liberdade para participação</p> <p>Conselho de Classe participativo</p> <p>Oportunidade de expressão</p> <p>Mudança de atitude de professores</p> <p>Participação e não participação da família no Conselho de Classe</p>	<p>Diferentes procedimentos avaliativos</p> <p>estranhamento e distância entre avaliações externas e conteúdos escolares.</p> <p>Pré-conselho: maior liberdade para participar, avaliar e aprender</p> <p>Conselho de Classe como instancia avaliativa da OTP</p>	<p>Avaliações externas: incompreensões e rejeição.</p> <p>Pré-conselho e Conselho de Classe: espaços-tempos de participação, avaliação e aprendizagem em construção.</p>
<p>Aprendizagem</p> <p>Testagem</p> <p>Aprovação automática</p> <p>Descanso</p> <p>Aprovação</p> <p>Falta de aprendizagem</p> <p>Reprovação</p> <p>Repetência</p> <p>Brincadeira</p> <p>Desinteresse</p> <p>Desestímulo</p> <p>Evasão</p> <p>Dificuldade para aprender</p> <p>Força de vontade</p> <p>Merecimento</p>	<p>O merecimento da reprovação</p> <p>A reprovação como forma de pressão para o estudo.</p> <p>Evasão como consequência da reprovação e repetência.</p> <p>O conflito da aprovação x reprovação no 3º Ciclo</p>	<p>Ciclo: entre a promoção automática e a progressão continuada das aprendizagens</p>

Quadro 8 - Articulação sintetizadora nos núcleos de significação - professores, coordenadoras, supervisor pedagógico e estudantes



Núcleos de Significação (professores, coordenadoras, supervisor pedagógico)	Núcleos de Significação (estudantes)	Núcleo Final de Significação (professores, coordenadoras, supervisor pedagógico e estudantes)
Totalidade do Trabalho Pedagógico: escola e sala de aula pautado na consciência comum.	Situações didático-pedagógicas favoráveis às aprendizagens: indicações para a integração curricular e OTP.	Organização do Trabalho Pedagógico no 3º ciclo: significações e práticas.
OTP: necessidade de coerência entre diagnóstico, objetivos e ações.		
O não lugar dos pressupostos teórico-metodológicos do currículo na OTP.		
Integração curricular: os projetos com possibilidade.		
Avaliação no 3º ciclo: contradição entre a avaliação formativa da sala de aula e a reprovação como aliada das aprendizagens.	Avaliação formativa como possibilidade de aprender.	
Avaliações externas: do estranhamento à necessidade de legitimidade.	Avaliações externas: incompreensões e rejeição.	
Pré-conselho e Conselho de Classe: espaços-tempos de participação, avaliação e aprendizagem em construção.	Pré-conselho e Conselho de Classe: espaços-tempos de participação, avaliação e aprendizagem em construção.	
OTP no 3º ciclo: entre aprovar, reprovar e progredir.		
OTP: relação tempo-estratégias didático-pedagógicas.	3º ciclo: entre a promoção automática, a reprovação e a progressão continuada das aprendizagens.	
Coordenação Pedagógica: espaço-tempo primordial para organização do trabalho pedagógico no 3º Ciclo.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Aguiar e Ozella (2013)

Os núcleos de significação sintetizaram os significados e sentidos sobre a OTP no 3º ciclo expressos nas narrativas produzidas nas entrevistas e grupo focal realizados com os professores, coordenadoras, supervisor pedagógico e estudantes (AGUIAR, et al., 2015). Considerando que os interlocutores são sujeitos históricos, e, como tal, são constituintes e constituídos no processo de trabalho, apreender os significados e sentidos produzidos por esses sujeitos acerca do trabalho que realizam contribuiu para o desvelamento dos porquês e do como a escola organiza seu trabalho pedagógico no 3º ciclo, favorecendo a busca pela essência desse trabalho.

Sendo assim, considere as narrativas dos sujeitos interlocutores (núcleos de significação) como central, para, a partir delas, realizar a triangulação com os dados levantados nas observações realizadas durante o 1º semestre de 2019 em coordenações pedagógicas, semana pedagógica, pré-conselho, Conselho de Classe e nos Jogos Interclasse. Além das observações, a leitura dos documentos norteadores do 3º ciclo no Distrito Federal e na escola, como o Currículo em Movimento da SEEDF (2014a); Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b); Diretrizes de Avaliação Educacional - aprendizagem, institucional e em larga escala da SEEDF (2014c); Orientação Pedagógica – projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas (2014d) e o Projeto Político-Pedagógico foi essencial para compreender os fundamentos teóricos-metodológicos que embasam a OTP da escola pesquisada.

A partir da triangulação dos dados e informações levantadas por meio dos núcleos de significação, das observações e da análise documental, as temáticas relacionadas diretamente com a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo foram definidas como categorias conceituais de análise, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Nas categorias de análise estão imbricadas as categorias metodológicas: totalidade, mediação e contradição explicadas por Cury (1985). Assim, a análise da OTP no 3º ciclo contemplou a triangulação entre as significações dos interlocutores, as informações levantadas nas observações e os fundamentos teóricos-metodológicos encontrados nos documentos, com apoio da teoria estudada, procurando desvelar as mediações e contradições da OTP no 3º ciclo, como uma totalidade inserida em totalidades sociais mais amplas e síntese de múltiplas determinações.

Tendo em vista a sistemática adotada, seguem as categorias conceituais analisadas:

- Significações sobre trabalho pedagógico: pautadas na consciência comum
- Projeto político-pedagógico: movimento instituinte de pensar a organização do trabalho da escola

- Currículo prescrito e em ação: o dito e o feito em prol da organização do trabalho pedagógico
 - Organização curricular integrada: os projetos como possibilidade
- Avaliação no 3º ciclo: outra lógica é possível?
 - Avaliações externas no 3º ciclo - do estranhamento à necessidade de legitimidade
 - Pré-Conselho e Conselho de Classe – espaços-tempos de participação, avaliação e aprendizagem
 - Organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo: entre aprovar, reprovar e progredir.

3 RELAÇÃO TRABALHO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: O TRABALHO PEDAGÓGICO EM QUESTÃO

Trabalho e trabalho pedagógico se revelam duas categorias centrais neste estudo, uma vez que seus pressupostos são basilares para a análise do objeto estudado. Assim, as discussões teóricas propostas neste capítulo dizem respeito à relação entre o trabalho criador do gênero humano, trabalho na sociedade capitalista, educação, trabalho pedagógico e implicações do modo de produção capitalista sobre a organização do trabalho pedagógico escolar.

Marx (2004) faz considerações importantes sobre a transformação histórica do trabalho criador da essência social humana em trabalho expropriador da natureza social do homem, chamando este último de trabalho estranhado, o qual “[...] inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência”. (Idem, p. 85).

O trabalho referenciado em Karl Marx como ontologia do ser social, ou seja, como atividade que possibilita ao homem transformar o mundo natural em um mundo social, transformando também o próprio homem em um ser social é explicada por Tonet (2012, p. 19) ao refletir que:

Apropriando-se da natureza, submetendo-a ao seu controle e transformando-a de modo a adequá-la à satisfação das suas necessidades. É neste momento que a dinâmica própria da natureza sofre uma alteração substancial a partir da qual se instaura o ser social. O elemento mediador para a realização deste salto ontológico do ser natural para o ser social é o trabalho. E ele tem este caráter de mediação exatamente porque é uma síntese entre dois elementos, entre si heterogêneos, – consciência (teleologia) e natureza (causalidade) – que, neste processo, compõem uma unidade indissolúvel.

Nessa perspectiva, o salto ontológico do ser natural para o ser social só é possível porque ao realizar seu trabalho, o homem projeta em sua mente o objeto de seu desejo antes mesmo de sua existência. Nessa visão, o homem, ao trabalhar, mobiliza sua consciência e as condições objetivas de que dispõe para transformar o mundo natural em um mundo que atenda às suas necessidades humanas e sociais. Essa unidade indissolúvel do cognoscitivo e do objetivo na realização do trabalho, constitui a práxis humana, isto é, a essência do homem como um ser produtor, criador e transformador, efetivada em sua existência social e histórica. (VÁZQUEZ, 1977).

Em vista do exposto, compreende-se por trabalho a práxis humana que transforma o homem natural em ser social. Assim, o trabalho é uma ação intencional adequada a

finalidades, que transforma a natureza criando um mundo humano, o mundo da cultura (SAVIANI, 2013). Essa visão de trabalho é apoiada por Mészáros (2008) e Tonet (2012), ao ressaltarem que o trabalho se constitui em processos de autorrealização e autotransformação humanas. Processos percebidos quando novos atos humanos são incorporados tanto pelo indivíduo quanto pelo coletivo social, os quais sofrem modificações, situando-se em novo patamar de existência.

Por consequência, ao contrário do animal, que produz aquilo de que necessita imediatamente, de acordo com a carência física da sua espécie, o homem, produz mesmo quando não tem necessidades físicas. Por este motivo, o homem pode agir livremente sobre a natureza, transformando-a também, de acordo com as suas leis de beleza, próprias do gênero humano. “O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectualmente, mas operativa, efetivamente, contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele” (MARX, 2004, p. 85). Nessa perspectiva, o homem se difere do animal, pois, a reprodução do animal é marcada pela contínua produção do mesmo, ao passo que o homem, por meio do trabalho, reproduz a sua humanidade historicamente, sempre de forma nova e ampliada (TONET, 2012). No entanto, Marx (1891, s/p)³⁰ esclarece que o trabalho humano não acontece de forma isolada, mas em relações estabelecidas com os outros:

Na produção, os homens não agem apenas sobre a natureza, mas também uns sobre os outros. Eles somente produzem colaborando de uma determinada forma e trocando entre si suas atividades. Para produzirem, contraem determinados vínculos e relações mútuas e somente dentro dos limites desses vínculos e relações sociais é que se opera sua ação sobre a natureza, isto é, se realiza a produção.

Nesse sentido, Marx (1891) destaca que existem relações estabelecidas entre os homens para realização do trabalho, isto é, relações de produção. Ele chama a atenção para o fato de que a organização da sociedade e as mudanças que sofre no decorrer do desenvolvimento histórico, depende da modificação e desenvolvimento dos meios materiais de produção e da forma como as relações de produção se estabelecem:

Em sua totalidade, as relações de produção formam o que se chama de relações sociais, a sociedade, e, particularmente, uma sociedade num estágio determinado

³⁰ Conferências pronunciadas por Karl Marx de 14 a 30 de dezembro de 1847. Publicado pela primeira vez na Nova Gazeta Renana de 5, 8 e 11 de abril de 1849. Publicadas em folheto, prefaciado e editado por F. Engels, em Berlim, 1891.

de desenvolvimento histórico, uma sociedade com um caráter distinto, peculiar. A sociedade antiga, a sociedade feudal, a sociedade burguesa, são conjuntos de relações de produção desse gênero e, ao mesmo tempo, cada uma delas caracteriza um estágio particular de desenvolvimento na história da humanidade. (Idem, s/p).

Em cada época histórica a existência da sociedade foi sendo definida conforme os meios e as relações de produção estabelecidas pelos homens. No entanto, ainda que Marx (2004) considere o trabalho ontológico como a categoria central do ser social, ele reconhece que o mundo social não se resume ao trabalho material. Outras atividades sociais, com especificidades e legalidades próprias, surgiram à medida que o homem foi se tornando e se reproduzindo cada vez mais como ser social. Em vista disso, a necessidade de solucionar novos problemas, atender às novas complexificações da sociedade, resultante do próprio trabalho material, levou o homem ao

[...] conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, [...] abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica de ‘trabalho não material’. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, do conjunto da produção humana. (SAVIANI, 2013, p. 12).

A produção não material, como apontada por Saviani (Idem), manifesta-se na linguagem, arte, religião, política, ciência, Direito, filosofia, educação e outras atividades, as quais, cumprem funções determinadas na reprodução do homem social (TONET, 2012). Elas se originaram a partir do trabalho, “[...] mas sua função social já não é transformar a natureza, mas mediar as relações entre os próprios homens. Daí porque todas elas têm uma autonomia relativa, embora relativa, em relação ao trabalho” (TONET, 2019, p. 3). No entanto, essas atividades sociais, apesar de não serem consideradas trabalho material, foram adquirindo finalidades diversas, sendo condicionadas e condicionantes, de acordo com as relações de produção, ou seja, conforme o trabalho material foi sendo definido em cada época de desenvolvimento na história da humanidade.

Ao se referir à educação como uma atividade social, de natureza não material, Saviani (2016, p. 59) afirma que “a educação é inerente à sociedade, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação.” Nessa perspectiva, Saviani (2013) ressalta que, nas comunidades primitivas, os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção de existência, e, se educavam e educavam as novas gerações por meio do trabalho

material que realizavam. Nas sociedades antiga/escravista e medieval/feudal, a posse privada da terra, principal meio de produção, provocou o surgimento de uma classe ociosa (donos das terras) que sobrevivia do trabalho dos não proprietários, os que realizavam o trabalho alheio. Conseqüentemente, surge uma educação destinada à uma minoria que podia preencher seu tempo livre, a elite, que passou a se educar de forma sistemática, o que deu origem a escola. A maioria, que garantia a própria existência e a de seus senhores, continuava se educando de maneira assistemática, pela experiência de vida, isto é, pelo processo de trabalho material. “Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíam a cultura e, assim, instruíram-se e formavam-se como homens” (SAVIANI, 2013, p. 82). Nesse contexto, “a forma escolar de educação era uma forma secundária, que se contrapunha como não-trabalho à forma dominante determinada pelo trabalho”. (SAVIANI, 2016, p. 60).

Na sociedade moderna, o advento do capital, como uma forma de relação de produção e, conseqüentemente, de organização da sociedade, alterou a relação do homem com o homem, do homem com o trabalho, e, implicou finalidades específicas à educação como uma atividade social. Marx (1891) explica que, se antes, o homem se auto realizava como ser social por meio do trabalho, no modo de produção capitalista, o trabalho assume duas perspectivas: a) meio de subsistência para o trabalhador que vende sua força de trabalho e, b) meio de acúmulo para o capitalista que compra a força produtiva e criativa do trabalhador, convertendo o trabalho em trabalho assalariado e acumulado.

No modo de produção capitalista, o trabalho deixa de ser a práxis humana transformadora do mundo e do homem, para ser uma atividade que serve ao acúmulo do capital, que divide os homens em classes, que coloca o trabalho vivo e criativo a serviço do trabalho acumulado, em prol dos proprietários dos meios de produção (MARX, 2004). A visão global do processo de trabalho é perdida, pois ao trabalhador cabe realizar apenas uma parte, isto é, o trabalho torna-se fragmentado; há um rompimento da unidade cognoscitiva-objetiva (pensamento e ação), pois, alguns pensam (trabalho intelectual) e outros executam (trabalho manual); a liberdade de produção criativa e reelaboração dos conhecimentos é tolhida, uma vez que o processo de trabalho é controlado e hierarquizado e, por conseqüência, compromete o processo de transformação do próprio homem; o produto e a força produtiva do trabalhador passam a pertencer ao que possui os meios de produção; o trabalhador não usufrui dos bens produzidos, ao contrário, recebe salário apenas para sua existência.

O homem explora a sua própria espécie e, assim, as relações sociais passam a ser as relações do modo de produção capitalista. Nelas, a contradição se manifesta, pois, o trabalhador é, ao mesmo tempo, assalariado e produtor de uma riqueza estranha que o domina hostilmente. O trabalho passa a ser uma parte integrante do capital, a alavanca que lhe imprime movimento de crescimento (MARX, 1891). Isso faz o trabalho se tornar estranho ao próprio trabalhador, pois, do trabalho, é expropriado todo o significado e sentido de práxis auto realizadora humana.

Marx (2004) esclarece que o estranhamento se encontra nítido, em pelo menos, quatro dimensões implicadas entre si, atuando sobre o trabalhador e na sua relação com:

a) o próprio produto do seu trabalho – quando o trabalho é exteriorizado em um objeto que não significa auto realização para o seu criador. Objeto que consome a vida do trabalhador no ato de sua criação e adquire independência, “vida própria”, se tornando uma potência autônoma e adversa. É o estranhamento do objeto produzido;

b) a própria atividade produtiva - quando o trabalhador executa um trabalho não pertencente ao seu ser, portanto, não se realiza em seu trabalho, mas “nega-se nele, não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito” (Idem, p. 84). Esta é a relação do trabalhador com seu próprio trabalho como uma atividade estranha e não pertencente a ele. É o estranhamento do ato do trabalho;

c) a sua existência enquanto gênero humano – quando o homem perde o poder de agir livremente, de forma consciente e efetivamente, sobre a natureza para criar seu mundo social, fazendo da sua atividade vital apenas um meio de subsistência. A unidade consciência-objetividade é desfeita levando o homem a perder a vantagem que tem sobre os animais. É o estranhamento de sua própria natureza humana;

d) o dono dos meios de produção – quando o trabalho e o seu produto pertencem a outro homem. Em outras palavras, quando aquele que não realiza a atividade produtiva se apropria dela e de seu produto. É o estranhamento do homem pelo próprio homem.

Assim, enquanto o trabalho como atividade vital, possibilita ao homem a apropriação de sua natureza humana social, na sociedade capitalista, a classe que possui os meios de produção, expropria os produtores por meio do trabalho estranhado, alienado e alienante. Este modo de produção e ou organização social, implicou novas finalidades à atividade educativa, diferentemente das eras primitiva, antiga e feudal, Na consolidação do capitalismo, o processo produtivo se deslocou do campo para a cidade, da agricultura para a

indústria, mas, a burguesia, classe dominante dessa nova sociedade, não se tornou ociosa. Ao contrário, “revolucionaria as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria.” (SAVIANI, 2013, p. 82).

Nessa perspectiva, a burguesia trouxe consigo a exigência da escolarização universal e obrigatória, devido às condições de vida na cidade. Tornou-se, portanto, imprescindível ao homem o ingresso na cultura letrada para incorporar-se ativamente à vida urbana. “A escola é, por sua vez, a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna” (SAVIANI, 2016, p. 61). Nesse cenário, a educação escolarizada passa ser considerada a forma primordial de educação, opostamente à forma secundária em que existia nas sociedades antiga e feudal. Frente à educação escolar, “[...] a educação difusa e assistemática, embora não deixando de existir, perde a relevância e passa a ser aferida pela determinação da forma escolarizada”. (SAVIANI, 2016, p. 61).

Sendo a principal forma de educação na sociedade capitalista, e, portanto, a forma pela qual os homens poderiam ter acesso à cultura humana historicamente construída, a escolarização universal e obrigatória reivindicou a ampliação do trabalho educativo, antes destinado à elite, com o objetivo de transmitir às massas populares o conjunto da produção humana imaterial (os conhecimentos sobre a natureza e sobre a cultura), isto é, que possibilitasse a todos a constituição da natureza humana ou cultural, uma vez que,

a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. (SAVIANI, 2013, p. 13).

Nessa perspectiva, o trabalho educativo, existente no seio da educação escolar, revela sua especificidade pedagógica, porque tem um meio e um modo próprio de se realizar com a intencionalidade de produzir o conhecimento (FERREIRA, 2018), o que o caracteriza como trabalho pedagógico. De acordo com Saviani (2013), o trabalho pedagógico, ou seja, o processo intencional de ensino-aprendizagem estabelecido entre professor-aluno na escola, é orientado e direcionado pela pedagogia como teoria da educação. Desse modo, cabe à pedagogia, “[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse

objetivo” (SAVIANI, 2013, p. 13). Assim, a forma como o trabalho pedagógico é realizado desvela a teoria pedagógica que o orienta, de maneira que, ao contemplar objetivos e conteúdos de aprendizagem; metodologias e técnicas de ensino; recursos didáticos; avaliação; relação pedagógica professor-aluno, com vistas à produção do conhecimento, o trabalho pedagógico, evidencia a visão de mundo, de sociedade e de homem que se deseja formar.

Fuentes e Ferreira (2017, p. 726) apontam quatro dimensões do trabalho pedagógico: a) histórico-ontológica - porque decorre de “[...] um processo dialético desenvolvido ao longo do tempo e da ação dos próprios homens”, tendo como resultado desse processo “[...] a constituição dos seres humanos como propriamente humanos”; b) pedagógica - porque articula aspectos teóricos e filosóficos na produção de conhecimentos, ou seja, é fundamentado e fundamenta uma teoria pedagógica; significa o meio e o modo como é organizado e realizado o trabalho para produzir autonomia intelectual; c) social - porque se efetiva com os sujeitos que não são isentos de sua constituição histórica. A dimensão social se amplia quando o trabalho pedagógico é realizado “[...] a partir da prática social e do compromisso com as questões da humanização, da autonomia e do desenvolvimento do pensamento crítico, “[...] conduzindo à superação da educação unilateral, centrada apenas na formação para o mercado de trabalho” (Idem, p. 729); d) dimensão política - porque compreende uma atividade específica de um profissional específico, e, ao mesmo tempo, uma reivindicação coletiva específica do coletivo social remetida ao Estado. “A dimensão política do trabalho pedagógico se estrutura a partir do sujeito, das relações de poder no interior do espaço educativo e em sua articulação com as relações de poder no plano social mais amplo”. (Idem, p. 730).

A partir da compreensão sobre trabalho pedagógico, é possível assentir que, a natureza imaterial da educação e sua especificidade pedagógica são evidenciadas no trabalho pedagógico, considerado também, não material, pois não produz bens materiais, e, sim, o saber. A distinção está, portando, em que a atividade (trabalho pedagógico) que constitui a educação “[...] se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais” (SAVIANI, 2013, p. 90). Esta distinção é importante, porque a natureza imaterial do trabalho pedagógico não se relaciona ao fato de ser um trabalho que use apenas a mente, o intelecto. O próprio Marx (1863), exemplifica essa questão dizendo que, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, muitos trabalhadores operam coletivamente na produção de um produto

e ou mercadoria, embora se relacionando de maneiras diferentes com essa produção. Alguns atuam diretamente na transformação da matéria-prima, outros supervisionam os que estão dedicados à essa transformação, outros trabalham, primordialmente, com a mente, porque

É mesmo peculiar ao modo de produção capitalista separar os diferentes trabalhos, em consequência também o trabalho mental e o manual - ou os trabalhos em que predomina um qualificativo ou o outro - e reparti-los por diferentes pessoas, o que não impede que o produto material seja o produto comum dessas pessoas ou que esse produto comum se objetive em riqueza material. (MARX, 1863, s/p).

Marx (Idem) esclarece, assim, que na produção material, ou seja, que tem como resultado produtos materiais, apesar de alguns trabalharem mais com a mente e outros mais com o físico, podem formar um coletivo de trabalhadores materiais, pois o resultado do trabalho realizado é um produto material. Não é a divisão do trabalho em intelectual e manual, que distingue o trabalho em imaterial e material. Esta distinção se refere ao produto do trabalho realizado. Marx faz referência ao trabalho imaterial, existente no interior de atividades como a arte, o direito e a educação:

A produção imaterial, mesmo quando se dedica apenas à troca, isto é, produz mercadorias, pode ser de duas espécies:

1. Resulta em mercadorias, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como mercadorias vendáveis, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante.

2. A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres etc. Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas. (MARX, 1863, s/p grifo nosso).

Nesse sentido, Marx considera a produção imaterial de dois tipos. O primeiro que resulta em produto separado do produtor, como esclarece Saviani (2013, p. 90):

Nesse caso, o produto separa-se do produtor, exatamente porque também o produto contém uma materialidade, mas esse mesmo produto contém um resultado que não é, ele próprio, material; esse resultado é espiritual, quer dizer, é simbólico. Nesse sentido, um livro é material, mas o que ele contém são ideias, são teorias, portanto algo imaterial. Então o produto da elaboração de um livro é imaterial, são as ideias, mas essas ideias são veiculadas pela materialidade, pelo livro que se manifesta fisicamente. O mesmo se diga do disco onde se gravam sons, que são também materiais, obviamente, mas a música, enquanto tal, é um resultado que não é material, mas que se veicula através da materialidade.

O segundo tipo de produção imaterial, é aquele em que o produto não se separa do produtor, isto é, o produto é inseparável do ato de produzir. Marx (1863), apresenta mais um exemplo, que acontece na arte, considerando esse tipo de trabalho imaterial como serviço prestado e consumido ao mesmo tempo:

Certos serviços ou os valores de uso resultantes de certas **atividades ou trabalhos** corporificam-se em mercadorias, outros ao contrário, **não deixam resultado palpável**, distinto da própria pessoa que os executa; quer dizer, o resultado não é mercadoria vendável. Por exemplo, **o serviço que um cantor** me presta satisfaz minha necessidade estética, mas o que fruo só existe numa ação inseparável do próprio cantor, e logo que o **seu trabalho**, o canto, cessa, também acaba minha fruição. Fruo a própria atividade - a reverberação dela em meus ouvidos. (MARX, 1863, s/p grifo nosso).

Marx (Idem) considera, dessa forma, o serviço prestado pelo cantor de trabalho, isto é, o próprio canto, que também é o produto imaterial, que não se separa do ato de produzir do cantor. No caso da educação escolar, Saviani (2013), corroborado por Hypólito e Grisheke (2013) e Ferreira (2018), afirma que o trabalho imaterial, no qual o produto é inseparável do produtor, é o trabalho pedagógico. Saviani (2013, p. 12) indica que o trabalho pedagógico imaterial acontece na aula, “ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).” A aula, nesse sentido, significa o espaço-tempo de produção e consumo do saber; de ensinar e aprender, ou seja, de realização do trabalho pedagógico, portanto, não se restringe ao espaço da sala de aula, mas refere-se ao momento de ensinar e aprender (SILVA, 2009). Todavia, o trabalho pedagógico, sendo imaterial, acontece a partir e em condições materiais, como o espaço físico da escola, os recursos didático-pedagógicos disponíveis, os materiais escolares dos estudantes. Essa materialidade, sendo precária ou não, pode, inclusive, condicionar a realização do trabalho pedagógico e seu resultado (SAVIANI, 2013). No bojo da discussão sobre trabalho material e imaterial, Marx (1863, s/p), esclarece que o processo capitalista de produção não consiste apenas na produção de mercadorias,

[...] mas também processo de produção de mais-valia, absorção de trabalho excedente e, por isso, processo de produção de capital. [...] **Trabalho produtivo**, portanto é o que - no sistema de produção capitalista - **produz mais-valia** para o empregador ou que **transforma as condições materiais de trabalho em capital e o dono delas em capitalista**, por conseguinte **trabalho que produz o próprio produto como capital**. (grifos da pesquisadora).

Marx (Idem, s/p), desvela assim, que no capitalismo, trabalho produtivo é o que produz mais valia, ou seja, lucro para o capitalista, sendo “[...] uma qualificação que, de início, absolutamente nada tem a ver com o conteúdo característico do trabalho, com sua utilidade particular ou com o valor de uso peculiar em que ele se apresenta”, isto é, não importa se o trabalho produz produtos materiais (trabalho material) ou produtos imateriais (o saber, o canto, o atendimento médico ou jurídico, etc.). Para ser produtivo, o trabalho precisa gerar mais valia. Marx (Idem) afirma que “a mesma espécie de trabalho pode ser produtiva ou improdutiva” e exemplifica dizendo que, um escritor que escreve seu livro e o vende diretamente ao consumidor é um trabalhador improdutivo, mas o escritor que fornece seus livros para a editora como produto industrial, é um trabalhador produtivo, pois seu produto se subsumi ao capital gerando lucro sobre o trabalho excedente. Se uma cantora vende seu canto por conta própria, é um trabalhador improdutivo. Mas, se um empresário a contrata para ganhar dinheiro com seu canto, é um trabalho produtivo, pois produz capital. Quanto ao trabalho pedagógico realizado pelo professor na escola, Marx (1863, s/p) afirma que:

Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo os professores, para o empresário do estabelecimento podem ser meros assalariados; há grande número de tais fábricas de ensino na Inglaterra. Embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo. O mesmo se aplica às empresas de teatro, estabelecimentos de diversão etc. O ator se relaciona com o público na qualidade de artista, mas perante o empresário é trabalhador produtivo.

Diante do exposto por Marx (1863), retomo que o trabalho no modo de produção capitalista, pode ser material ou imaterial, bem como, produtivo ou improdutivo. Contudo, Marx (Idem) sinaliza a contradição existente no trabalho pedagógico escolar, quando afirma que para os alunos, esse trabalho não é produtivo, mas quando está submetido ao empresário, sim, porque se torna um meio de adquirir dinheiro e obter mais valia ao explorar a força de trabalho do professor. Nesse sentido, Marx indica que os trabalhos imateriais realizados no âmbito das atividades sociais humanas como a educação, medicina, arte, direito, entre outros, ainda não estavam totalmente subsumidos ao autêntico modo de produção capitalista, todavia, já era possível a produção de mais valia com a prestação de serviços, quando a força de trabalho dos médicos, advogados, artistas, professores e outros, tornava-se explorada e transformada em mercadoria geradora de lucro.

Ao empreender esforços pela oferta de educação escolar para todos, a intencionalidade da burguesia era formar o trabalhador que desse conta do trabalho

estranhado, isto é, fragmentado, explorado e excedente, bem como, contagiar as consciências exercendo uma hegemonia a favor da dominação. A educação escolar serviria, então, como “[...] elo mediador para os processos de acumulação ao reproduzir ideias e valores que ajudam a reprodução ampliada do capital” (CURY, 1985, p. 28). Contudo, a sua universalização abria espaço para o trabalho pedagógico de construir nos sujeitos da classe dominada os conhecimentos acumulados pela humanidade, desvelando que “[...] as contradições se dão ao mesmo tempo em que a prática social do capitalismo busca sua coesão e coerência” (Idem, p. 41), possibilitando o surgimento de antagonismos que impulsionam a transformação social.

A educação torna-se, então, contradição no seio do capitalismo, uma vez que proporciona aos trabalhadores assalariados o acesso ao saber escolarizado, considerado a forma principal de educação dos cidadãos modernos. Segundo Cury (1985), a educação é contraditória, visto que a incorporação do saber humano pelas classes subalternas, abre espaço para a tomada de consciência da condição de dominação em que se encontram, portanto, torna-se instrumento de crítica e resistência à essa mesma condição.

Hypólito (1991, p. 6), discute a possibilidade da reprodução das relações capitalistas no trabalho pedagógico realizado na escola pública, ressaltando que, se considerarmos “[...] a acumulação do capital a partir da produção imediata de mais-valia, o trabalho do professor de escola pública não deve ser considerado como produtivo, mas enquanto partícipe da acumulação mediata do capital este trabalho poderia ser considerado como produtivo”. Duarte (2017), apoiada em Marx (1963) e em Teixeira (1998), salienta que não se pode pensar capitalismo sem a existência do Estado porque o Estado é condição e possibilidade de reprodução do capital. Cury (1985, p. 55) ao discutir como o Estado pode legitimar sua dominação por meio da educação, afirma que “o Estado, entendido não apenas como organização burocrática de poder, mas como uma estrutura reguladora do sistema capitalista, serve aos desígnios das classes sociais que dele se apossam [...]”, e, por isso, o Estado busca a manutenção das relações capitalistas no trabalho pedagógico realizado no âmbito da educação escolar, considerada como direito do cidadão em muitos países. Assim, o trabalho dos funcionários públicos do Estado ligados à educação, apesar de improdutivo em relação ao modo de produção do capital, é essencial para a manutenção das relações capitalistas. (DUARTE, 2017).

Autores como Mészáros (2008); Tonet (2012); Apple (1982); Saviani (2008); Freitas (2005); Villas Boas (2017) discutem a relação trabalho na sociedade capitalista e trabalho

pedagógico na escola sinalizando que, apesar de a educação, em especial a escolar, possuir uma especificidade e função próprias na sociedade, ela não existe em outra forma de sociabilidade, a não ser a do capital e, por isso, só se concretiza nos limites impostos pelo capital. Apple (1982) nos chama a atenção para o fato de a escola ser parte integrante de um sistema de reprodução cultural e econômica da e para a elite.

Considerando que o trabalho pedagógico é realizado pela escola como um todo e pelo professor e estudantes em sala de aula, Villas Boas (2017) evidencia características do trabalho capitalista no trabalho pedagógico, baseada em Silva (1991), por meio das categorias: trabalho intelectual e manual, fragmentação/desqualificação do trabalho e controle hierárquico. Villas Boas (2017) salienta que a divisão entre trabalho intelectual e manual no contexto do trabalho pedagógico, está relacionada à cisão entre concepção e execução, acontecendo quando: a) o professor aplica sem críticas e ou adaptações necessárias, aquilo que recebe pronto do sistema educacional, como é o caso de pacotes pedagógicos, projetos, instrumentos de avaliação, currículos e outros; b) a formação do professor é inadequada e a sobrecarga de trabalho não lhe permite estudar, pensar e planejar o seu trabalho; c) o autoritarismo da gestão escolar impõe ao professor modelos de trabalho, tirando dele qualquer autonomia.

Além da cisão entre os que pensam e os que executam, Villas Boas (Idem) sinaliza a fragmentação do trabalho pedagógico no momento em que: a) professores e estudantes executam uma pequena parte do processo de trabalho, geralmente, definido em sua globalidade pelos sistemas de ensino, pela gestão da escola, pelas editoras e ou pelas tecnologias; b) há subdivisão de disciplinas, por exemplo, a de Língua Portuguesa que é subdivida em gramática, redação e literatura; c) os professores aplicam uma nova metodologia sem a compreensão dos seus fundamentos e procedimentos gerais, ficando apenas com a execução.

A fragmentação, de acordo com Villas Boas (2017), acontece em todas as circunstâncias em que professores, estudantes e demais profissionais envolvidos com o trabalho pedagógico perdem a visão do conjunto, do todo, do processo de trabalho. Por consequência da fragmentação, a desqualificação se instaura, a partir do momento que falta, aos que realizam o trabalho pedagógico, o conhecimento técnico-científico, teórico-prático, levando-os a reproduzir ações e perder a autonomia.

A cisão entre os que pensam e executam e a fração do trabalho tornam requisitos para o controle hierárquico. Villas Boas (Idem) enfatiza que os “pacotes de ensino” padronizados

que prescrevem todas as ações de professores e estudantes, a definição de horários e cronograma para a realização de todas atividades e eventos sem discussões com os envolvidos em tais atividades e a imposição de ordem e disciplina, são exemplos de controle do trabalho de professores e estudantes.

Freitas (2005), enfatiza que o trabalho pedagógico na escola reproduz as desigualdades do modo de produção capitalista, quando distribui de maneira desigual o conhecimento entre estudantes da classe trabalhadora e da classe dominante, proporcionando aos últimos, uma formação acadêmica ampla e, aos primeiros, uma formação técnico-profissional. Essa formação diferenciada pode levar os estudantes da classe dominante a postos mais elevados de trabalho, enquanto os estudantes da classe trabalhadora permaneceriam em funções inferiores.

No entanto, os autores mencionados, acreditam que a consciência dos desafios impostos pelo capital à educação escolar e, por conseguinte, ao trabalho pedagógico, é o primeiro passo para a resistência às desigualdades sociais. Saviani (2008) frisa que a educação possibilita aos dominados se libertarem da dominação ao se apropriarem, por meio dela, dos conteúdos culturais que os dominadores dominam.

Assim, compreender a natureza contraditória da educação no seio da sociedade capitalista, isto é, as possibilidades e os desafios impostos ao trabalho pedagógico escolar, pode favorecer a luta contra seus condicionantes limitadores. Villas Boas (2017) ressalta que é preciso criar na escola espaços para a reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico, com vistas à construção de uma nova ordem no interior da escola, preparando para um movimento maior de superação do capitalismo, por outro modo de produção, desprovido de exploração. Nesse sentido, as dimensões política e pedagógica do trabalho pedagógico, se revelam importantes para os sujeitos envolvidos na sua organização.

Villas Boas (2017), corrobora as reflexões de Veiga (2013) sobre a OTP ao destacar que é essencial ao gestor da escola uma postura democrática, que divida o poder com os que participam do trabalho. Só assim, uma mentalidade crítica a respeito do trabalho pedagógico pode se instalar no interior da escola, incentivando o coletivo dos professores à reflexão sobre a “necessidade de criarem novas bases para a organização do trabalho pedagógico, o que poderá possibilitar o surgimento de novas formas de trabalhar em sala de aula” (VILLAS BOAS, 2017, p. 23), tornando o trabalho pedagógico mediador para e no processo de formação humana.

Assim, é necessária a colaboração e responsabilização coletiva dos envolvidos com a organização do trabalho pedagógico traduzida na elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico que preze por um planejamento focado nas aprendizagens dos estudantes. Nessa perspectiva, é de suma importância que “[...] todos os sujeitos envolvidos no planejamento possam articulá-lo ao contexto sócio-histórico, assumir-se como responsáveis pelas decisões tomadas e reconhecer-se como seres em constante processo de formação”. (SILVA, 2017, p. 36).

Nesse sentido, a forma como a escola organiza seu trabalho pedagógico, pode servir à reprodução dos modos, das relações e das ideias hegemônicas do capital, como também, de resistência a esses mesmos modos, relações e ideias, quando, a partir da própria organização que faz, a escola se refaz, se reelabora, se transforma e se supera (CURY, 1985). Assim, é imprescindível à escola a tomada de consciência sobre a maneira de organizar o próprio trabalho pedagógico.

4 SITUANDO OS CICLOS NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL

Este capítulo objetiva situar os ciclos no Brasil e no Distrito Federal e apresentar o princípio, os pressupostos teórico-metodológicos, os elementos constitutivos e as principais estratégias didático-pedagógicas da organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo para as Aprendizagens previstos em documentos oficiais da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Como visto na seção anterior, organização social e educação sempre estiveram articuladas, mas foi a partir do modo de produção capitalista que a educação escolar se tornou a forma privilegiada de transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade às novas gerações, por meio do trabalho pedagógico.

A organização do trabalho pedagógico (OTP) da escola tem sido abordada por Saviani (2013), Veiga (2004; 2013), Freitas (2005), Villas Boas (2017) e outros autores que têm mostrado que as diferentes maneiras de organizar formalmente a educação e o trabalho pedagógico escolar no Brasil, desde os remotos tempos, estavam vinculadas ao contexto social mais amplo, buscando a formação necessária para atender as demandas da expansão e acumulação capitalista em cada momento histórico. Dessa maneira, a escola, como instância social, “[...] tem papel mediador em um projeto de sociedade. O projeto pode ser conservador ou transformador e, por isso, também contraditório entre formar para o mercado de trabalho ou para uma perspectiva omnilateral”. (CURADO SILVA, 2011, p. 24).

Considerando as diferentes maneiras de organização da escola, a forma seriada tem mostrado sinais de esgotamento produzindo elevados índices de reprovação, defasagem idade-série, abandono, além de manter em seu interior um quantitativo de alunos excluídos das aprendizagens previstas para a etapa em que se encontram e necessárias para atuação autônoma na sociedade (FREITAS, 2003). Uma das alternativas que se tem apresentado ao esgotamento da escola seriada no Brasil e no Distrito Federal é a progressão continuada e a organização escolar em ciclos. Jacomini (2010), destaca que há uma confusão de entendimento em relação à progressão continuada e ciclos porque, geralmente, os estados e municípios brasileiros têm implementado os dois conjuntamente. Assim, Jacomini (Idem, p. 49) esclarece que a progressão continuada “[...] opõe-se à prática da reprovação anual e propõe um processo educativo contínuo, sem o aluno repetir de série”. No entanto, alerta para o fato de que somente a eliminação da reprovação entre as séries, sem a construção do conhecimento, não pode ser considerada progressão continuada, uma vez que os estudantes

estariam apenas avançando formalmente de uma série para a outra sem a continuidade das aprendizagens, isto é, estariam sendo promovidos automaticamente.

Ao discutir a lógica da escola, Freitas (2003) ressalta que a progressão continuada é a possibilidade de cada estudante aprender no seu ritmo, usando o tempo que precisar. No entanto, sob o risco de tornar a progressão continuada uma política neoliberal, não é o bastante oferecer ao estudante o tempo necessário, ele precisa de “[...] ajuda diferenciada para aprender (materiais diversificados, ajuda pontual durante o processo de aprendizagem), de forma que esse tempo adicional necessário possa ser suportável para a escola e para o próprio aluno em sua aprendizagem”. (Idem, p. 20).

Assim, progressão continuada é a denominação dada ao processo que valoriza a construção contínua e progressiva do conhecimento pelos estudantes no tempo necessário. Para isso, a reprovação entre as séries é eliminada para que os estudantes aprendam progressivamente sem repetência, e, ao mesmo tempo, recebam intervenções pedagógicas que os ajudem a avançar em suas aprendizagens. Ao contrário, se os estudantes avançarem série a série, independentemente de aprenderem, a escola estará praticando a promoção automática (JACOMINI, 2010; FREITAS, 2003; PEREIRA, 2017), a qual exclui dos estudantes o direito de aprender.

Pereira (2017) e Mainardes (2007), sinalizam que pelo fato de a progressão continuada ter sido considerada um regime de organização escolar pela LDBEN – Lei 9.394/1996, em seu artigo 32, parágrafo 2º 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” (BRASIL, 1996), pode ter levado vários sistemas escolares brasileiros à adoção de um regime que aprova automaticamente os estudantes. Mainardes (2007), indica que no Regime de Progressão Continuada previsto na LDBEN (BRASIL, 1996), regulamentado e implementado em alguns estados brasileiros, as séries convencionais são mantidas e a reprovação é eliminada, geralmente, entre algumas séries do Ensino Fundamental.

Assim sendo, o Regime de Progressão Continuada se diferencia do processo contínuo de aprendizagem (princípio para o trabalho pedagógico), e dos ciclos. Enquanto os ciclos propõem mudanças para o trabalho pedagógico da escola, envolvendo mudanças no currículo, na forma de avaliar, além da formação continuada dos professores, o Regime de Progressão continuada, tem se mostrado uma política com o intuito de apenas promover automaticamente os alunos para reduzir a reprovação, evasão e corrigir o fluxo escolar. Desse

modo, Mainardes (Idem) ressalta que a progressão continuada adotada como Regime por alguns estados e municípios tem sido criticada e apontada como uma política neoliberal³¹, pois se desvela descompromissada com a consistente aprendizagem dos saberes escolares, gerando novas formas de exclusão no interior da escola.

Os ciclos, por sua vez, preveem mudanças na organização escolar tendo em vista maior centralidade na aprendizagem. Dessa forma:

Os ciclos opõem-se ao sistema seriado, propõem uma nova forma de organizar os conteúdos, os procedimentos metodológicos, as avaliações e os tempos de aprendizagens, resguardando os ritmos diferenciados e a heterogeneidade característica dos processos de aprendizagem humana. Além de respaldados na compreensão de que o conhecimento é uma construção resultante da interação do indivíduo com o meio num contexto histórico - portanto determinado, em grande parte, pelas oportunidades e experiências sociais e individuais do sujeito - os ciclos buscam responder à problemática criada pelo processo de democratização do acesso à escola. Dessa forma, é uma tentativa de organizar a escola de maneira que ela possa atender à demanda de uma educação para todos. (JACOMINI, 2010, p. 48).

Desse modo, uma escola em ciclos deve organizar seu trabalho pedagógico com o objetivo de incluir a todos no processo de ensino-aprendizagem, e por isso, deve considerar e atender à heterogeneidade de níveis e ritmos de aprendizagem, por meio: de uma avaliação que perde o poder de reprovar, mas que serve para a promoção das aprendizagens; de metodologias de ensino diferenciadas que consideram a diversidade dos modos de aprender; de atendimento individual ou grupos pequenos, em sala ou em outros tempos-espacos escolares. Se todos têm o direito de concluírem o EF ao mesmo tempo, são necessárias novas relações entre os sujeitos, com os tempos e espaços e, com os conhecimentos humanos historicamente produzidos.

Mainardes (2009), explica que os ciclos estão fundamentados em justificativas filosóficas e políticas, psicológicas, antropológicas e sociológicas. As justificativas filosóficas e políticas apontam que a organização escolar em ciclos pode possibilitar a ampliação do direito à educação, quando democratizam os conhecimentos humanos, propiciando uma ruptura com práticas excludentes dentro da escola, como a reprovação, repetência e defasagem idade-série. As psicológicas fundamentam os ciclos porque consideram que:

a aprendizagem é um processo contínuo e progressivo que não se restringe ao tempo de um ano letivo apenas; a escola precisa atender às diferenças individuais

³¹ Freitas (2003) considera o Regime de Progressão Continuada como uma política neoliberal.

no processo de aprendizagem; a eliminação da reprovação e a possibilidade de progressão na aprendizagem contribuem para a preservação da autoestima dos alunos; o fato de as classes tornarem-se mais heterogêneas (diversidade) permite a ampliação das possibilidades de interação na sala de aula; a escola em ciclo permitiria alterar o foco da transmissão do conhecimento para a construção, na qual os alunos poderiam assumir um papel mais ativo. (Idem, p. 15).

Sendo assim, os ciclos consideram que as aprendizagens humanas ocorrem de forma contínua e progressiva, e, por isso, eliminam a reprovação entre os anos ou blocos de anos que compõem um ciclo, com o objetivo de não interromper e ou atrapalhar o progresso das aprendizagens, pois, uma vez reprovado, o estudante é obrigado a rever novamente conteúdos que já aprendeu e, ao mesmo tempo, não tem a garantia de aprender aqueles que o levaram a reprovação. Se outras estratégias de ensino não forem adotadas, o estudante corre o risco de continuar sem aprender, revelando que nem a reprovação e nem a promoção automática garantem as aprendizagens. A progressão continuada das aprendizagens, desse modo, é tida como um princípio para a organização do trabalho pedagógico nos ciclos e não como um regime e ou política que favorece à promoção automática dos estudantes. O que pode contribuir com o processo de progressão continuada das aprendizagens dos estudantes nos ciclos seria então, não os impedir de avançarem ano a ano, mas adotar estratégias diferenciadas para atender às suas necessidades específicas.

Os aspectos antropológicos fundamentam os ciclos porque eles consideram o tempo de desenvolvimento humano (tempo da infância, da adolescência, da juventude) ou o tempo necessário para a aprendizagem no processo de construção do conhecimento, rompendo com a lógica do tempo da escola seriada, a qual define um tempo médio para a transmissão de conteúdos das diversas áreas do conhecimento de forma cumulativa e simultânea, levando à reprovação daqueles que não se adequam. Além disso, os fundamentos antropológicos apontam que os ciclos reconhecem “[...] 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 escolar” (Idem, p. 16). As justificativas sociológicas, que também fundamentam os ciclos, dizem respeito a tornar a escola menos seletiva e mais acolhedora dos diferentes grupos sociais, o que pode ser relevante para os estudantes das classes populares, geralmente prejudicados pela seletividade da escola, pelas desigualdades e marginalidade social comuns na sociedade de classes.

Em decorrência dos fundamentos apresentados, a organização escolar em ciclos, de acordo com Mainardes (2009), se constitui a partir dos princípios: a) progressão contínua das aprendizagens, que prescinde a reprovação; b) substituição das séries convencionais pela

progressão continuada, garantida em alguns casos com a promoção por idade ou por ciclos plurianuais; c) definição de objetivos a serem atingidos no final de cada ciclo com a possibilidade de trajetórias diferenciadas de aprendizagem, de acordo com os ritmos e necessidades dos estudantes; d) substituição da avaliação classificatória (baseada em notas) pela avaliação contínua e formativa; e) estratégias didático-pedagógicas diferenciadas, mudanças metodológicas de ensino e trabalho coletivo dos professores para atender aos vários níveis de aprendizagem dos estudantes de uma mesma turma.

Nessa perspectiva, Mainardes (2007; 2009), ressalta que na realidade brasileira os fundamentos e princípios dos ciclos são absorvidos e recontextualizados de diferentes formas pelos sistemas de ensino, conduzindo a experiências diversas de ciclos no Brasil. O autor explica a diferença entre, pelo menos, dois tipos de ciclo: Ciclo de Formação e Ciclo de Aprendizagem.

Segundo Mainardes (Idem), os Ciclos de Formação³², são fundamentados, com maior intensidade nas justificativas psicológicas, antropológicas e sociológicas mencionadas anteriormente. Ao considerar os fundamentos psicológicos e antropológicos, os Ciclos de Formação são organizados com base nos ciclos de desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos), considerando a totalidade do tempo de formação humana. Geralmente a reprovação é eliminada ao longo do Ensino Fundamental e os estudantes são matriculados e promovidos em cada grupo definido pela idade. Quanto aos fundamentos sociológicos, eles acolhem a diversidade cultural existente na escola, considerando o tempo escolar como tempo de vivência cultural; de valorização da visão de mundo da comunidade. Constituem uma modalidade de ciclo mais complexa que as demais, pois requerem uma reestruturação profunda do sistema escolar quanto ao currículo e metodologias específicas³³, avaliação, formação continuada dos professores, ao considerarem os ciclos de desenvolvimento humano em sua organização.

Os Ciclos de Aprendizagem evidenciam com maior ênfase os fundamentos psicológicos e os princípios mencionados anteriormente³⁴. Nos Ciclos de Aprendizagem a organização das turmas, bem como a promoção ano a ano amparam-se na idade dos

³² Exemplos de experiências brasileiras de Ciclos de Formação: Escola Cidadã de Porto Alegre e Escola Plural de Belo Horizonte (MAINARDES, 2009).

³³ Na Escola Plural - projetos de trabalho; na Escola Cidadã - complexos temáticos.

³⁴ Os aspectos psicológicos e pedagógicos se referem ao atendimento aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos estudantes, utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas e à avaliação formativa (MAINARDES, 2009).

estudantes. Os anos escolares são divididos em ciclos de dois, três ou mais anos com a previsão de retenção ao final de cada ciclo, caso o estudante não alcance, satisfatoriamente, os objetivos de aprendizagem propostos. Essa modalidade de ciclo é considerada mais moderada porque não rompe completamente com a reprovação ao longo do Ensino Fundamental. (MAINARDES, 2007; 2009).

Todavia, Mainardes (2007, p. 73) ressalta que “[...] não há um tipo puro de ciclos de aprendizagem. A formulação de programas de ciclos dessa natureza, em nível local, tem levado em conta algumas características, medidas e estratégias utilizadas em diferentes lugares”, as quais, nem sempre são favoráveis à democratização da escola e do acesso ao conhecimento.

Diante do exposto, Mainardes (2007) acrescenta que no contexto da prática a organização escolar em ciclos pode ser reconfigurada pelos sujeitos que a realizam de acordo com suas concepções e condições concretas em que trabalham. O autor ressalta que alguns fatores podem ser considerados na implantação dos ciclos como: falta de espaços de participação e discussão com os professores, falta de infraestrutura e condições de trabalho, avaliação e controle externo dos resultados para comparação e pressão sobre as escolas, dificuldades dos professores para trabalharem com grupos heterogêneos, falta de orientação e formação continuada.

Nessa perspectiva, Freitas (2003) salienta que as dificuldades enfrentadas pelos ciclos como forma de organizar a escola e seu trabalho pedagógico, com o objetivo de contrapor-se à escola seriada e o alcance da educação como direito, deve-se ao fato de que escola e seus problemas têm origem histórico-social e que sua lógica está vinculada às funções sociais que lhe são atribuídas em cada momento histórico da humanidade. Desse modo, ao contrariar a lógica seriada de exclusão e dominação, os ciclos encontram seus limites, o que não diminui sua importância como uma forma de resistência, mas não se pode esquecer que as diferenças nos ritmos de aprendizagem estão vinculadas, também, às desigualdades socioeconômicas e às condições materiais da escola.

Mainardes (2009) sinaliza que epistemologicamente a escola em ciclos se compromete com a transformação do sistema educacional, pois propõe uma ruptura com a exclusão, a seletividade, a reprovação e o fracasso escolar da seriação em troca de um sistema educacional não excludente e não seletivo. Para que essa transformação se consolide, é necessária uma nova base, mais rica e mais elevada em relação às bases da escola seriada. “Essa transformação, no entanto, precisa ser entendida como um processo longo, onde os

estados qualitativos superiores desse sistema educativo vão sendo alcançados e ampliados ao longo do tempo”. (Idem, p.14).

Um processo de transformação das bases da escola como sinalizado por Mainardes (2009) se apresenta complexo, uma vez que, como mencionado anteriormente, a escola seriada (majoritária no sistema educacional brasileiro) foi sendo construída e consolidada historicamente desde o século XIX, a partir da criação dos grupos escolares³⁵. Romper com um construto social histórico de longo tempo nem sempre é fácil e pode levar a diferentes experiências de organização escolar ciclada, como foi o caso brasileiro apresentado a seguir.

4.1 Experiências de não-reprovação no Brasil: décadas de 1920 a 1980

Na tentativa de recuperar experiências brasileiras de organização escolar em ciclos é preciso considerar o processo histórico que nos remete a políticas públicas anteriores aos ciclos, mas, que em alguma medida estão relacionadas a eles, uma vez que contemplaram parte de suas características como, por exemplo, a eliminação da reprovação. Sendo o processo histórico rico em movimentos transformadores da realidade, pode-se assentir que tais experiências foram precursoras dos ciclos implantados no Brasil mais recentemente.

Uma das experiências de eliminação da reprovação foi a de promoção em massa nos anos iniciais do ensino primário do estado de São Paulo. Devido às elevadas taxas de reprovação e evasão produzidas pelo regime seriado dos grupos escolares³⁶, autoridades educacionais paulistas preconizaram na década de 1920, por meio da Reforma Sampaio Dória³⁷ a promoção em massa dos estudantes do primeiro para o segundo período, independentemente de suas aprendizagens, sendo possível a repetência dos “atrasados” somente se houvesse vagas.

Nas décadas de 30 e 40, não houve evidências de debates sobre promoção em massa, no entanto, o termo “ciclo” constava na Reforma Francisco Campos (1930) e na Reforma Capanema (1942/1946) para denominar o agrupamento dos anos escolares. A partir da década de 1950, a discussão sobre a promoção em massa foi retomada por políticos e educadores como promoção automática. Defendida pelo discurso oficial como uma medida

³⁵ Sobre os grupos escolares ver Vilella (2011) e Mainardes (2009).

³⁶ Estratégia para organizar o ensino de forma homogênea, padronizada e uniforme, com promoção dos alunos de uma série para a outra de acordo com o nível de desempenho. Ao adotar a sistema seriado dos grupos escolares, o Brasil seguia tendências de países mais avançados, como forma de organizar a educação pública de massa no contexto da expansão do acesso da população à escola. (MAINARDES, 2009).

³⁷ Sobre a Reforma Sampaio Dória ver Honorato (2017).

positiva para a superação dos índices de reprovação e o desperdício de recursos financeiros, e, atacada por educadores como uma tentativa precária de resolver os problemas das escolas primárias, a promoção automática, foi implantada em vários estados brasileiros ³⁸ entre os anos de 1958 a 1984. (MAINARDES, 2009).

No entanto, de acordo com Mainardes (Idem), apesar das discussões entre políticos e educadores terem sido sobre a promoção automática, nenhuma das experiências de não-reprovação implantadas entre as décadas de 1950 a 1980 utilizou o termo e ou conceito de promoção automática devido à rejeição por parte dos professores, que criticavam a eliminação da reprovação por meio da aprovação automática dos estudantes.

Em 1958, o Estado do Rio Grande do Sul, fez a Reforma da Educação Primária, adotando um modelo de progressão continuada, no qual a reprovação foi substituída por uma classificação do estudante conforme a idade cronológica e o rendimento escolar. No lugar de serem reprovados, os estudantes com dificuldades eram destinados a classes de recuperação, e, quando conseguiam alcançar as aprendizagens esperadas poderiam retornar às suas classes de origem, se não, continuavam no percurso escolar em seu próprio ritmo. (BARRETO e MITRULIS, 1999; MAINARDES, 2009).

A partir de 1959, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implementou, somente no Grupo Escolar Experimental, a denominada Promoção por Rendimento Efetivo, no lugar de usar a expressão promoção automática. Nessa experiência, o estudante avançava de um ano para outro pela idade cronológica e conquistava uma determinada localização na classe de acordo com seu rendimento. No decorrer do ano letivo, os estudantes podiam ser transferidos para turmas mais adiantadas conforme o progresso apresentado. “Desta forma, as provas e exames eram meios de verificação da aprendizagem, revisão de conteúdos curriculares ou de reagrupamentos e reorganização das classes, mas nunca critérios de promoção ou reprovação dos alunos”. (MAINARDES, 2009, p. 36).

A partir de 1963, o Distrito Federal dividiu o ensino primário em três fases em virtude do alto índice de reprovação e retenção nas duas primeiras séries do ensino primário. A primeira fase correspondia às 1ª e 2ª séries e contemplava o processo de alfabetização. O estudante só era promovido para a segunda fase que abrangia as 3ª, 4ª e 5ª séries quando conseguia completar o processo de alfabetização; a terceira fase se referia à 6ª série.

³⁸ Implantação de experiências de não reprovação no Brasil de acordo com Mainardes (2009): 1958/Rio Grande do Sul; 1959 e 1969/São Paulo; 1963/Distrito Federal; 1968/Pernambuco; 1970/Santa Catarina; 1979/Rio de Janeiro.

Durante a década de 60, o ensino em todo país apresentava sinais de estrangulamento, pois os altos índices de reprovação geravam a repetência e evasão, impossibilitando, dessa maneira, o atendimento pleno à demanda por educação no início de cada ano letivo. Nesse cenário, os estados de Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina flexibilizaram o currículo proposto para a escola primária, implantando a organização em níveis. (BARRETO e MITRULIS, 1999).

Em 1968, Pernambuco rompeu com organização curricular por anos de escolaridade e adotou a Organização por Níveis na escola primária. Sob justificativa de caráter psicológico e mudanças na metodologia de ensino, nessa experiência, a reprovação foi eliminada e as séries do ensino primário organizadas em seis níveis. Os estudantes deveriam concluir, pelo menos, os quatro primeiros níveis em quatro anos, com a possibilidade de avanço dentro da mesma classe, em qualquer época do ano. O professor deveria atender os estudantes em pequenos grupos com trabalho diversificado a partir de temas que julgasse interessante. (BARRETO e MITRULIS, 1999; MAINARDES, 2009).

A Organização por Níveis também foi implantada no estado de São Paulo, entre os anos de 1969 a 1971 como parte da reforma do ensino primário. O currículo foi reorganizado em dois níveis: o nível I abrangia as 1ª e 2ª séries e o nível II, as 3ª e 4ª séries, com possibilidade de retenção apenas ao final de cada nível (2ª e 4ª séries), caso as aprendizagens mínimas pré-definidas não fossem alcançadas. Os estudantes reprovados eram atendidos em turmas de aceleração. Nas 1ª e 3ª séries, os resultados das avaliações serviam apenas para classificação com vistas ao reagrupamento dos estudantes nas classes do ano seguinte. Barreto e Mitrulis (1999, p. 35) destacam que na organização do ensino por níveis em São Paulo:

Os professores eram subsidiados com um programa mínimo para cada nível, que poderiam aprofundar em amplitude e escopo de acordo com suas possibilidades e desenvolver segundo metodologias que julgassem as mais apropriadas. Partia-se do pressuposto que a essência da mudança era o compromisso político com a democratização do ensino e a implantação de reformas estruturais que dessem ao magistério as condições necessárias para buscar caminhos possíveis. Na recusa de um modelo único para a implantação dos ciclos, conclamava-se o professor para, autonomamente, construir seu próprio modelo. Setores conservadores da sociedade e do próprio ensino reagiram de forma negativa e contundente a tais medidas, de tal sorte que a proposta de reorganização do ensino primário terminou por não ser efetivamente implantada nos anos 70.

Entre os anos de 1970 a 1984, o estado de Santa Catarina implantou o Sistema de Avanços Progressivos, sendo a mais duradoura experiência de não retenção no Brasil. Sua

implantação teve início a partir de 1970, da 1ª a 5ª série de todas as escolas, e, gradativamente alcançou as demais séries do 1º grau que atualmente corresponde ao Ensino Fundamental. A reprovação era possível apenas ao final das 4ª e 8ª séries. Os estudantes reprovados nessas séries eram atendidos em classes de recuperação por um ano. Cabia à escola o ajuste do ensino às capacidades e ritmos diferenciados dos estudantes, “[...] procurando obter de cada um o rendimento de acordo com suas possibilidades, ao mesmo tempo em que deveria conduzi-lo à iniciação ao trabalho e à criação de hábitos de estudo” (BARRETO e MITRULIS, 1999, p.36). O Sistema de Avanços Progressivos foi duramente criticado³⁹ por ter sido implantado sem infraestrutura adequada, incluindo a falta de formação dos professores, de materiais didáticos para atendimentos individuais e de apoio pedagógico às escolas. “A elaboração de um guia curricular sem demarcações por séries teria contribuído também para aumentar a insegurança dos docentes quanto aos procedimentos a serem adotados” (Idem, p. 36). Além disso, Mainardes (2009) evidencia, a partir das críticas apontadas, que nesse programa os alunos eram promovidos automaticamente para as séries posteriores propiciando a conclusão do 1º grau por um elevado número de estudantes não-alfabetizados. Desse modo, além de o programa não resolver o problema da retenção e evasão, diminuiu a qualidade do ensino, indicando que seus resultados foram limitados.

O estado do Rio de Janeiro implementou, entre os anos de 1979 a 1984, o Bloco Único, no qual a reprovação foi eliminada ao final da 1ª série para assegurar a continuidade do processo de alfabetização dos estudantes. (MAINARDES, 2009).

Mainardes (Idem) sintetiza que, pesquisas realizadas sobre as experiências de promoção automática mencionadas, indicam que os resultados obtidos foram insatisfatórios, porque o foco não estava nas aprendizagens e sim, na eliminação da reprovação como medida de correção do fluxo escolar, além de os professores não participarem dos processos de formulação e implementação e por receberem formação continuada insuficiente e descontínua. Sendo assim, as taxas de reprovação continuaram altas sendo apenas adiadas, as classes se tornaram muito heterogêneas dificultando o trabalho dos professores.

Não obstante as limitações encontradas, essas primeiras experiências de não reprovação ofereceram elementos sustentadores para as políticas de ciclos implementadas,

³⁹ Estudos realizados entre 1983 e 1984 sobre o Sistema de Avanços Progressivos do estado de Santa Catarina, segundo Barreto e Mitrulis (1999) e Mainardes (2009): (SENA, 1983; MEDEIROS, 1983; PEREIRA *et al*, 1984).

especialmente nos anos iniciais do EF, no contexto de abertura política decorrente da redemocratização do país, a partir da década de 1980.

4.2 Organização escolar em ciclos: experiências no Brasil a partir dos anos 80

No contexto da redemocratização, as iniciativas de organização escolar em ciclos foram motivadas por fatores como: a exclusão educacional; as influências dos teóricos da psicologia da educação; e a publicação de pesquisas que demonstravam que a escola excluía, principalmente, as crianças das classes mais pobres, as quais, muitas vezes, demandavam mais tempo para concluírem o processo de alfabetização. Assim, na redemocratização brasileira, governos estaduais, assumidos por “partidos de orientação social democrata ou trabalhista (que eram então considerados de oposição) [...]” (MAINARDES, 2009, p. 39) implementaram políticas de organização escolar em ciclos, condicionando-as historicamente a uma visão mais progressista de educação.

O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi uma das políticas implementadas nos anos 80 após as eleições estaduais ocorridas em 1982, a qual conduziu ao governo de vários estados brasileiros, governadores tidos como oposição progressista. Dessa forma, o CBA foi implantado nas redes estaduais e em algumas municipais dos estados de São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993). Barreto e Mitrulis (1999) também indicam a implantação do CBA, na década de 1980, nos estados do Ceará, Espírito Santo e na rede de ensino do Distrito Federal, conforme propostas curriculares desses estados. O CBA contemplava as 1ª e 2ª séries do 1º grau da época, sem a reprovação entre elas, com o propósito de oferecer aos estudantes mais tempo para concluírem o processo de alfabetização e reduzir o índice de reprovação e evasão. Para os estudantes com dificuldade ou que necessitavam de maior tempo para aprenderem, eram realizados estudos adicionais ou atendimento diversificado e ou individualizado. No Paraná, O CBA foi estendido para as quatro séries iniciais do 1º grau. Nas experiências implantadas, geralmente, o termo série foi substituído por etapa, Ciclo Básico Inicial e Ciclo Básico em Continuidade. (MAINARDES, 2009).

O CBA diferenciou-se das experiências anteriores de não-reprovação porque contemplava ações que o caracterizava como uma política de ciclos. Barreto e Mitrulis (1999) apontam que houve reestruturação curricular que possibilitou maior flexibilidade dos conteúdos para os agrupamentos de estudantes e uso de estratégias e metodologias diferenciadas e adequadas à heterogeneidade das aprendizagens e dificuldades apresentadas.

Houve também mudanças nas práticas avaliativas que deslocaram o foco do rendimento isolado do estudante para aspectos pedagógicos e escolares que poderiam afetar seu progresso, além de formação de professores e melhorias das condições concretas de trabalho nas escolas, incluindo material pedagógico específico. Conforme Mainardes (2009, p. 40):

Há um número bastante significativo de pesquisas sobre o CBA. Em geral, elas indicam que o CBA contribuiu para um redimensionamento do processo de alfabetização (que era fortemente baseado em métodos mecanicistas e tradicionais, uso de cartilhas etc.), impulsionou um forte investimento na capacitação de professores dos anos iniciais e acarretou mudanças positivas nas práticas avaliativas (que eram fortemente classificatórias, baseadas em exames e notas).

Além disso, as pesquisas apontadas por Mainardes (Idem) mostram que o CBA proporcionou uma expressiva redução das taxas de reprovação, especialmente, no 1º ano, o que contribuiu com o processo de alfabetização de muitos estudantes, que puderam aprender a ler e a escrever sem o trauma da reprovação e repetência que não considera o que já foi aprendido. Entretanto, a taxa de reprovação ao final do 2º ano aumentou em alguns estados e, em alguns casos, os estudantes com mais dificuldades permaneciam mais de um ano na 2ª etapa ou ano do CBA. A possibilidade de flexibilização nos critérios para o remanejamento dos estudantes e formação das turmas reforçou a criação de classes tendenciosamente homogêneas, consideradas “fortes” e “fracas”, além de remanejar aqueles que deveriam estar no 2º ano/etapa para o 1º ano/etapa. Mainardes (2009) e Barreto e Mitrulis (1999) apontam que essas dificuldades encontradas no início da implantação do CBA foram sendo superadas no decorrer do tempo nos sistemas de ensino estaduais, e, que o CBA constitui-se em uma importante experiência de ciclo no Brasil, pois desafiou a cultura de reprovação inerente à seriação e ofereceu elementos para outras políticas de ciclos mais complexas e com maior duração, implantadas posteriormente no Brasil.

Considerando a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), a partir da década de 1990 justificativas teóricas e legais para a implementação de ciclos no Brasil ganharam corpo (FERNANDES, 2009). Com o amparo da LDBEN (BRASIL, 1996), que em seu artigo 23 prevê a flexibilidade para estados e municípios organizarem o ensino básico em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados,” priorizando o processo de aprendizagem, e, do acúmulo de experiências de não-reprovação realizadas anteriormente, a busca por perspectivas de pedagogias contra hegemônicas,

conduziu à implementação de diferentes modalidades de escola em ciclos em redes públicas estaduais e municipais brasileiras nos anos 90, sob diversas nomenclaturas.

Uma modalidade de ciclos, denominada Bloco Único, foi desenvolvida no Rio de Janeiro em 1992 na rede municipal, e, em 1994 na rede estadual. No Bloco Único os anos do EF compunham dois segmentos. O primeiro segmento era formado pelos cinco primeiros anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos de idade, o que rompia com o estabelecido na Lei nº 5.692/71 que fixava o período de 7 a 14 anos como faixa etária obrigatória de escolarização. O primeiro segmento era organizado em dois blocos: o 1º bloco agregava os três anos iniciais e era destinado ao processo de alfabetização e aquisição de conhecimentos fundamentais; o 2º bloco contemplava os dois anos posteriores ao processo de alfabetização e era voltado para a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos. O segundo segmento, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, também foi dividido em dois blocos na mesma lógica de aquisição, ampliação e aprofundamento. (BARRETO e MITRULIS, 1999).

O Bloco Único defendia as classes heterogêneas sob a justificativa de que elas são favorecedoras de interações ricas entre os estudantes no sentido de que os mais adiantados contribuem com as aprendizagens dos demais. Além disso, fundamentava-se em aspectos psicológicos de que as aprendizagens não coincidem com um ano letivo e de valorização de capacidades individuais no processo de aprendizagem. Como não era permitida a retenção, a avaliação diagnóstica passou a ter um papel essencial no trabalho didático com os conteúdos, bem como na identificação das dificuldades de aprendizagem e possibilidades de formação de agrupamentos e estratégias diferenciadas. Quando os estudantes não alcançavam as aprendizagens suficientes nos três primeiros anos, outra abordagem dos conteúdos deveria ser feita pela reorientação do trabalho pedagógico do professor, por intermédio de capacitação. Os estudantes do quarto e quintos anos do Bloco Único que apresentavam dificuldades, podiam participar de reforço e recuperação por meio de cursos de férias. Em caso de insucesso dessas estratégias, o aluno avançava no e para o próximo bloco, mas era “submetido a um ano de estudos complementares, tendo em vista o alcance de objetivos essenciais” (Idem, p. 39, 40). Pode-se dizer que o Bloco Único apresentava características do Ciclo de Aprendizagem por evidenciar fundamentos psicológicos, romper com a reprovação e por organizar os anos do EF em blocos plurianuais de aprendizagem.

Das experiências de organização escolar em ciclos a partir dos anos 90, a experiência de São Paulo foi uma das mais significativas, sendo referência para formulação de propostas

posteriores de Ciclos de Aprendizagem no Brasil. Foi desenvolvida durante o governo municipal de Luíza Erundina (1989-1992), do Partido dos Trabalhadores, tendo como Secretário de Educação Paulo Freire. A implantação dos Ciclos de Aprendizagem fazia parte da construção de uma política educacional mais ampla que objetivava a construção de uma escola de qualidade para todos por meio da democratização do acesso, da gestão, de uma nova qualidade de ensino e da alfabetização de jovens e adultos. (JACOMINI, 2010).

Para isso, a secretaria municipal de educação envidou esforços quanto ao movimento de reestruturação curricular, formação permanente dos educadores e democratização da gestão, nos três primeiros anos de governos (1989-1991), como preparação para a implantação dos ciclos em 1992. Quanto aos aspectos curriculares no processo de ensino-aprendizagem, as escolas foram orientadas a trabalharem os conhecimentos de forma interdisciplinar por meio de Tema Gerador, mas, com liberdade para criarem projetos próprios, buscando a integração curricular. Essa experiência de organização escolar em ciclos visava a construção do conhecimento de forma continuada, com respeito às especificidades e dificuldades de cada estudante quanto às suas aprendizagens, numa perspectiva de integração e trabalho coletivo dos professores do mesmo ciclo. (JACOMINI, 2010).

O Ensino Fundamental foi dividido em três ciclos: o inicial (1º, 2º e 3º séries), o intermediário (4º, 5º e 6º séries) e o final (7º e 8º séries). O foco da avaliação foi transferido para o diagnóstico, dando maior ênfase à reorganização do trabalho pedagógico do que aos resultados como forma de classificação. As notas foram substituídas pelos conceitos plenamente satisfatório, satisfatório e insatisfatório, além de relatórios semestrais individuais que deveriam ser discutidos com os responsáveis pelos estudantes. A retenção poderia ocorrer somente no final de cada ciclo e, caso acontecesse, o estudante repetia o último ano do ciclo cursado. (MAINARDES, 2007; 2009).

Entretanto a experiência municipal, que tinha a progressão continuada das aprendizagens como princípio norteador do trabalho pedagógico, foi interrompida e desfigurada com a mudança política do governo municipal em 1993, sendo acatada, em alinhamento com as escolas do estado, a promoção automática dos alunos, isto é, promoção sem a preocupação com as aprendizagens. Nesse sentido, Arelaro (2005), salienta que, em 1997 todas as escolas estaduais de São Paulo foram obrigadas a organizar o Ensino Fundamental em dois ciclos de quatro anos, com a possibilidade de reprovação do aluno somente ao final do último ano de cada ciclo. A autora ressalta que a experiência denominada ciclos, mas, configurada como promoção automática, possibilitou o alcance dos objetivos

governamentais, pois o estado de São Paulo atingiu a maior porcentagem de permanência dos alunos na escola e a menor taxa de defasagem idade-série do País.

No entanto, os resultados de aprendizagem não foram os melhores. Em 2005, na rede pública de ensino de São Paulo, se encontravam profundas defasagens de aprendizagem, sendo comum a existência de alunos “[...] sem domínio mínimo da leitura e da escrita, nos anos finais do ensino fundamental. Ou seja, em nome da racionalidade, implantou-se uma profunda dicotomia entre qualidade e quantidade [...]” (ARELARO, 2005, p. 1050). A decisão arbitrária de implementação dos “ciclos” pelo governo paulista, com foco na promoção automática, favoreceu ainda a contrariedade de professores e especialistas, por não serem convidados a discutir a opção dos ciclos e por se sentirem “[...] desrespeitados e desautorizados com relação à função que consideravam ser de sua exclusiva responsabilidade - a avaliação pedagógica e educacional dos seus alunos” (Idem, p. 1050), deixando sequelas que até hoje impedem a discussão do conceito de ciclos de aprendizagem no estado.

Em 1995, as redes municipais de Belo Horizonte e Porto Alegre desenvolveram propostas de organização escolar em Ciclos de Formação em todo o Ensino Fundamental, que impactaram a reorganização do trabalho pedagógico para bases mais participativas e democráticas no enfrentamento à reprovação, evasão, defasagem idade-série e, na transformação da escola em um lugar agradável e prazeroso de ser frequentado em busca da garantia da permanência dos estudantes na escola pública. (MIRANDA, 2007; UBERTI, 2007).

Considerando os ciclos de tempo do desenvolvimento humano, a Escola Plural em Belo Horizonte e a Escola Cidadã⁴⁰ em Porto Alegre organizaram os estudantes em três ciclos de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos); adolescência (12 a 14 anos). Sob argumentos de cunho psicológico e social, “[...] o respeito à organização de turmas por idades deveria facilitar as interações e favorecer a construção de identidades mais equilibradas” (MIRANDA, 2007, p. 64). De acordo com Jacomini (2010), as propostas de organização escolar dos projetos de Ciclos de Formação Escola Plural (Belo Horizonte) e Escola Cidadã (Porto Alegre) indicam mudanças substanciais para a realização do trabalho

⁴⁰ O projeto de Ciclos de Formação Escola Cidadã (Porto Alegre) foi implantado como parte da reestruturação da escola, que ocorreu durante as quatro gestões da Administração Popular no município de Porto Alegre entre os anos de 1989 a 2004. A Escola Cidadã foi implementada a partir de 1995 e concluiu-se em 2004. (UBERTI, 2007).

pedagógico da escola em relação ao tempo-espaço escolar, ao tratamento dos conteúdos curriculares, às metodologias de ensino e à avaliação.

Quanto ao tempo-espaço, Jacomini (Idem) salienta que as duas propostas rompem com a lógica de tempo da escola seriada centrada na transmissão de conteúdos a serem aprendidos, de forma precedente, acumulativa e simultânea, em torno de ritmos médios, organizada em tempos predefinidos, ou seja, em anos letivos. Nessas propostas, o tempo-espaço são organizados em fluxos mais flexíveis e longos, além de considerarem as diversas dimensões da formação dos estudantes como sujeitos socioculturais. A escola passou a assumir a responsabilidade de criar espaços de experiências variadas favorecedoras das aprendizagens (MIRANDA, 2007). Nesse sentido, Jacomini (2010) destaca que não se pode confundir a maior flexibilização do tempo nos ciclos com a acomodação de que um dia o estudante aprenda. É preciso atender, de forma diferenciada, os estudantes com dificuldade para que possam concluir o EF no tempo previsto.

Em relação aos conteúdos curriculares, Jacomini (2010) e Miranda (2007) ressaltam que na proposta da Escola Cidadã (Porto Alegre), os conteúdos deveriam ser organizados e trabalhados a partir de Complexos Temáticos baseados na realidade e práticas sociais relacionadas aos interesses de cada faixa etária dos ciclos de formação. Miranda (2007, p. 30) evidencia que:

A função principal do complexo consiste em reorientar os conteúdos de forma interdisciplinar, o que ocorre por meio da elaboração do Campo Conceitual a ser trabalhado durante o ano letivo. Isso significa que não há uma listagem de conteúdos hierarquizados para trabalhar os diferentes conhecimentos com as turmas. As áreas de conhecimento estão subordinadas ao complexo, apesar de isso não anular a importância de tais áreas. [...] Essa nova organização faz com que a interdisciplinaridade seja a própria lógica do desenvolvimento do complexo temático.

Na proposta da Escola Plural (Belo Horizonte), a qual apresenta o objetivo de desenvolvimento integral dos estudantes numa realidade plural, a definição e organização dos conteúdos curriculares devem basear-se em questões e problemas enfrentados pela sociedade contemporânea. “Para isso, propõe-se que as disciplinas curriculares sejam articuladas aos temas transversais de forma que as questões sociais da atualidade sejam estudadas e compreendidas à luz dos conhecimentos científicos”. (JACOMINI, 2010, p. 56).

Em consonância ao tratamento dos conteúdos curriculares, tanto a proposta da Escola Plural quanto a da Escola Cidadã defendem a ruptura com metodologias tradicionais como aula expositiva e atividades individuais, propondo que as aprendizagens devam ser

favorecidas por metodologias que atendam às diferentes formas de aprender e à heterogeneidade de necessidades dos estudantes em seus processos de construção dos conhecimentos. A Escola Plural (Belo Horizonte) adotou os projetos de trabalho interdisciplinares como forma de trabalhar os conteúdos com a participação dos estudantes em torno de temáticas significativas para eles (MIRANDA, 2007). Na proposta da Escola Cidadã as metodologias são definidas coletivamente na organização curricular para cada ciclo, a partir do Complexo Temático construído também de forma coletiva, com vistas à garantia de um projeto escolar transformador da realidade. (JACOMINI, 2010; UBERTI, 2007).

Sobre a avaliação, as duas propostas apresentam concepções de avaliação condizentes com a compreensão de construção do conhecimento e organização do trabalho pedagógico, mencionadas anteriormente, isto é, uma avaliação que considera a educação como direito, e por isso, não serve à classificação, exclusão ou aprovação ou reprovação. A avaliação das duas propostas tem o caráter processual, contínuo, participativo, diagnóstico, com vistas à reorganização do trabalho pedagógico do professor e da escola toda para o atendimento dos estudantes em suas especificidades e necessidades no processo de ensino-aprendizagem.

As experiências de organização escolar em ciclos a partir da década de 90 (Ciclos de Aprendizagem em São Paulo e Ciclos de Formação em Belo Horizonte e Porto Alegre), pautadas pela perspectiva de trabalho coletivo, propiciaram a articulação entre gestão democrática, currículo e projeto político-pedagógico da escola, categorias essenciais para a educação de qualidade, na tentativa de romper com a “[...] concepção conservadora da educação de origem externa fundamentada na visão de neutralidade técnico-científica, competitividade e racionalidade técnica” (VEIGA e SILVA, 2018 p.45). Entretanto, para que essa ruptura aconteça e se estabeleça a democratização efetiva da educação escolar faz-se necessárias “[...] condições objetivas favoráveis de trabalho na escola, destinação de recursos financeiros suficientes, formação docente e currículo integrado e contextualizado para ressignificar práticas pedagógicas em sua essência social, política, técnica e ética”. (Idem).

Nessa perspectiva, as propostas de escola em ciclos encontram seus limites nas estruturas administrativas, burocráticas e políticas, nas condições físicas e geográficas da escola, no custo-aluno por escola, além da necessidade de mudanças significativas no trabalho pedagógico e na gestão escolar. Freitas (2003, p. 51) consente que:

Os ciclos procuram contrariar a lógica da escola seriada e sua avaliação. Só por isso, já devem ser apoiados. Não eliminam a avaliação formal, muito menos a

informal, mas redefinem seu papel e a associam com ações complementares – reforço ou recuperação paralela, por exemplo. As possibilidades efetivas de maior sucesso dependem das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos, as quais, por sua vez, são limitadas pela realidade social vigente.

Em consonância com Freitas (2003), Alavarse (2009) sinaliza que os ciclos, apesar das diferentes experiências, possuem uma lógica, pelo menos potencialmente, de superação do fracasso escolar, evidenciado pelos altos índices de reprovação e exclusão, e, nesse sentido, criam uma polarização com a escola seriada, naturalizada historicamente como a forma escolar ideal.

Nessa perspectiva, a análise de experiências de organização escolar em ciclos no Brasil demonstra que a mudança da lógica hegemônica da escola seriada é um processo complexo, longo e contínuo, que exige uma reorganização do sistema de ensino, a partir de uma gestão democrática, que possibilite a construção de políticas educacionais integradas e contextualizadas. Nesse contexto, emerge a necessidade de processos de formação continuada permanente dos professores e profissionais da educação, bem como o desenvolvimento de estratégias de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, a partir de uma prática avaliativa de caráter formativo.

Assim, a organização da escola em ciclos só pode trazer ganhos efetivos ao trabalho pedagógico da escola, quando acompanhada de um conjunto de estratégias e medidas que possibilitem a melhoria da qualidade da educação pública, o que pressupõe o fortalecimento do pacto federativo entre a União, estados e municípios a fim de assegurar uma escola com condições favoráveis e democráticas de ensinar e aprender.

O panorama das experiências de organização escolar em ciclos no Brasil fornece elementos para compreensão das experiências de ciclo no Distrito Federal.

4.3 Experiências de organização escolar em ciclos no Distrito Federal

A rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) desenvolveu propostas de não-retenção e de ciclos desde 1963. Como mencionado anteriormente, a partir de 1963, o Distrito Federal dividiu o ensino primário em três fases em virtude do alto índice de reprovação e retenção nas duas primeiras séries do ensino primário. A primeira fase correspondia às 1ª e 2ª séries e contemplava o processo de alfabetização. O estudante só era promovido para a segunda fase que abrangia as 3ª, 4ª e 5ª séries quando conseguia completar o processo de alfabetização; a terceira fase se referia à 6ª série, classe complementar do ensino primário da época. Esta organização em fases foi oficialmente estabelecida pela Indicação nº 05 de

21/05/1963 - Normas preliminares para a organização do sistema de ensino do Distrito Federal - da educação de grau primário do Conselho de Educação do Distrito Federal. (FERNANDES, 2007; MAINARDES, 2009; PEREIRA, 2008).

Fernandes (2007) e Pereira (2008) ressaltam que em 1969, a Secretaria de Educação e Cultura do DF, baseada na Indicação nº 05 de 21/05/1963 do Conselho de Educação, justifica a implantação das fases no ensino primário e dá orientações, por meio do documento intitulado “O Ensino Primário no Distrito Federal”, ou “Organização do Sistema”, o qual explica que:

Como é constante nos sistemas brasileiros, o ensino primário, em Brasília apresentava maior e acentuada concentração de alunos na chamada tradicionalmente, primeira série (iniciação do curso primário fundamental). Observa-se, ainda, o mais expressivo estrangulamento na passagem da 1ª série para a 2ª – aí, o registro de maior índice de reprovações. A Indicação nº 5 do Conselho de Educação do DF estabelece normas para a organização e funcionamento do sistema de ensino primário. E considera que este ensino deverá compreender duas fases: a primeira corresponde a 1ª e 2ª séries primárias e a segunda corresponde a 3ª, 4ª e 5ª séries. (p.4).

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 a 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 ou até 3 anos. A perspectiva de mais de 3 anos na primeira fase determinará exames clínicos e psicológicos do aluno e, se for o caso, tratamento especial através da Clínica Psicopedagógica. (p.5).

A proposta de fases no ensino primário propiciava aos estudantes a conclusão do processo de alfabetização, com maior tempo para aqueles que necessitavam, sem o trauma da reprovação e repetência. Pode-se dizer que a experiência de fases no DF na década de 1960, considerava, em certa medida, a continuidade das aprendizagens como princípio organizador do tempo escolar. No entanto, a proposta não indica um trabalho didático-pedagógico diferenciado na sala de aula ou em outros espaços-tempos para atendimento aos estudantes com dificuldades, indicando apenas a necessidade de exames e tratamentos psicopedagógicos. Isso pode indicar a visão de educação expressa na concepção de ensino-aprendizagem que responsabiliza somente o estudante pela construção do conhecimento coletivo humano.

Esta primeira experiência de ciclos no DF influenciou a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em meados da década de 1980, em consonância com outros estados

que elegeram governos de oposição no contexto da redemocratização do país. Com o compromisso de realizarem uma gestão democrática, os governos eleitos, “[...] apresentaram propostas de reforma de vários setores da administração pública, e a educação foi um dos principais focos, sendo a retenção apontada como um dos mais urgentes e complexos problemas a serem resolvidos”. (PEREIRA, 2008, p. 66).

Nessa perspectiva, o CBA no DF eliminou a reprovação entre a 1ª e 2ª séries do antigo primeiro grau e as reorganizou em três níveis:

Iniciando, para os alunos em início do processo de alfabetização; *Continuando*, para aqueles que se encontravam em processo, mas que ainda não apresentavam uma aprendizagem suficientemente sistematizada; e *Concluindo*, para os alunos que já estavam alfabetizados. Tais níveis poderiam apresentar dois, três ou mais de três anos de duração, conforme o ritmo de aprendizagem do aluno. (PEREIRA, 2008, p. 67).

A sistemática dos três níveis tinha a intenção de proporcionar uma flexibilidade de remanejamento entre os níveis e maior tempo para aqueles que precisassem para a conclusão do processo de alfabetização. Lembro-me quando assumi o magistério público na Região Administrativa de Brazlândia-DF, em outubro de 1995, da explicação das professoras atuantes no CBA, esclarecendo-me que os níveis não estavam condicionados aos anos letivos, mas, a organização das turmas, sim. Dessa forma, havia na escola turmas de *Iniciando*, de *Continuando* e de *Concluindo*. O objetivo era que o estudante concluísse o processo de alfabetização em dois anos, correspondentes à antigas 1ª e 2ª séries. Assim, o estudante da turma *Iniciando* poderia ser remanejado, a qualquer tempo do ano letivo, para uma turma de *Continuando* ou *Concluindo*, dependendo do progresso de suas aprendizagens. Poderia até ingressar na escola numa turma de *Continuando* ou *Concluindo*. Alguns estudantes, ao passarem um ano na turma de *Iniciando* eram remanejados diretamente para turma de *Concluindo*, dependendo do grau de domínio da leitura e da escrita que possuísse. No entanto, o que acontecia de fato, com a maioria dos estudantes, era a permanência no CBA por três anos, um ano em cada nível, alterando o processo de alfabetização de dois para três anos. Além disso, um grande quantitativo de estudantes permanecia por mais de um ano, principalmente, nas turmas de *Continuando* promovendo uma forma de retenção dentro do ciclo.

Pereira (2008) salienta que, apesar de o CBA assumir a progressão continuada como princípio para sua organização e avanço dos estudantes entre os níveis, tendo a avaliação diagnóstica e processual como aliada, os professores mostraram-se inseguros e resistentes,

por não ter havido espaços de participação para debates, orientação e esclarecimentos para a comunidade escolar no processo de implantação do CBA. Somente depois da implantação, a Fundação Educacional, antiga denominação da atual Secretaria de Estado de Educação do DF, “[...] iniciou os trabalhos de orientação e formação dos educadores, mas de forma incipiente, o que impediu mudanças nas concepções de alfabetização, avaliação e na compreensão do conceito de ciclo, e, fundamentalmente na superação da ideia de seriação”. (Idem, p. 67).

Vale ressaltar que as informações sobre o CBA são baseadas em relatos de profissionais que o vivenciaram à época de sua realização no Distrito Federal, pela inexistência de registros oficiais acerca do período de sua existência na rede pública de ensino, como apontado por Pereira (2008). Nesse sentido, relato ainda, que vivenciei os últimos meses do CBA, quando assumi o magistério público no DF em outubro de 1995 com a Turma de Reintegração⁴¹, que já compunha o Projeto Escola Candanga, implantado completamente na rede de ensino público do DF em 1996.

Assim, entre os anos de 1995 a 1998, no governo de Cristovam Buarque, do Partido dos Trabalhadores, a Proposta Político-Pedagógica da educação intitulada “Escola Candanga: uma lição de cidadania”, foi implantada com a organização escolar em Ciclos de Formação, incluindo a criança de 6 anos. Tomando como referência as fases de desenvolvimento humano, os ciclos foram assim organizados: 1ª fase (infância) - turmas-grupos de alunos de 6, de 7 e de 8 anos; 2ª fase (pré-adolescência) - turmas-grupos de alunos de 9, de 10 e de 11 anos; 3ª fase (adolescência) - turmas-grupos de alunos de 12, de 13 e de 14 anos (DISTRITO FEDERAL, 1997). As fases de formação tinham como objetivo organizar os tempos e espaços, para a construção dos conhecimentos escolares, com base nos tempos de desenvolvimento humano.

A avaliação adotada na Escola Candanga possuía caráter formativo e contínuo, ultrapassando “[...] o caráter classificatório que leva a excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar”, avaliando tanto o desenvolvimento cognitivo do estudante quanto o trabalho pedagógico da escola como um todo e do professor em sala de aula. A reprovação foi eliminada e o estudante que não apresentasse desenvolvimento global previsto para cada fase, deveria compor a Turma de Reintegração ao final da fase cursada, e, assim que alcançasse as condições necessárias ser reintegrado na fase correspondente a sua idade. A proposta

⁴¹ Turma com um número reduzido de alunos defasados em idade-série, implantada na rede de ensino do DF a partir de 1995, como parte do Projeto Escola Candanga. (DISTRITO FEDERAL, 1997).

contemplava reagrupamentos e intervenções específicas para atender aos estudantes com dificuldades, as quais deveriam ser discutidas, planejadas e implementadas pelo coletivo de professores de cada ciclo, em sala ou em outros espaços-tempos escolares. O trabalho coletivo e de atendimento aos estudantes com dificuldades foi favorecido pela reorganização da carga horária dos professores com a implantação da Escola Candanga. A partir de 1996, os professores que trabalhavam 40h semanais, com uma turma em cada turno escolar, passaram a trabalhar com uma turma em um turno escolar de 5h e em 3h de coordenação pedagógica, diariamente.

Na Escola Candanga, o currículo foi estruturado em uma perspectiva de currículo crítico e integrado, tendo como função explicitar o Projeto Político-Pedagógico da escola, definir metodologias a partir das prioridades de cada escola e turma, contemplando três dimensões: filosófica, sócio antropológica e psicopedagógica. A dimensão filosófica expressava-se na valorização da análise crítica na construção dos conhecimentos, ou seja, na práxis que busca desvelar a aparência e revelar a realidade; a dimensão sócio antropológica pretendia “unir o acadêmico, o artístico, o educacional e o espontâneo e incentivar a produção, o acesso ao bem cultural, a formação artística, o respeito ao patrimônio e à memória da nação”. Enfim, a dimensão sócio antropológica visava “estimular o encontro da população de Brasília com sua própria identidade”; a dimensão psicopedagógica manifestava a adoção da Teoria de Piaget e as vertentes dela derivadas como parâmetro “da evolução do pensamento lógico e da socialização no processo ensino-aprendizagem”, entendendo que “a inteligência é uma construção que se faz entre a hereditariedade e o meio, em fases sucessivas”, por meio das quais “a criança organiza o pensamento em íntima relação com o meio social, condição essencial para a humanização” (DISTRITO FEDERAL, 1997, s/p). Baseado nessas dimensões, o currículo dos Ciclos de Formação da Escola Candanga previa a construção do conhecimento a partir da realidade concreta dos estudantes, incluindo temáticas transversais (direitos humanos, prevenção ao uso indevido de drogas, orientação sexual, exclusão social, fome, segurança, etc), que deveriam ser trabalhados por meio de um projeto, um tema gerador ou uma questão social da comunidade, como forma de integração curricular. (Idem).

A experiência da Escola Candanga propôs reflexão sobre o trabalho pedagógico, incentivando o trabalho coletivo, a valorização da coordenação pedagógica e a instituição do projeto político-pedagógico como principal documento norteador da organização escolar. A proposta de fases para o Ensino Fundamental preconizava o desenvolvimento contínuo e

pleno (nas dimensões cognitiva, psicológica, afetiva, sócio histórica e cultural) do estudante, tendo como premissas a clareza do conhecimento a ser partilhado e a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes. (DISTRITO FEDERAL, 1997).

Antes da universalização da 2ª fase e implantação da 3ª fase nas escolas públicas, a organização em Ciclos de Formação foi interrompida com a mudança de governo nas eleições de 1998. Em 1999, com o retorno de Joaquim Roriz ao governo, o Projeto Escola Candanga foi encerrado, e, com ele, os Ciclos de Formação no DF. A seriação foi retomada com a possibilidade de reprovação ao final de cada ano letivo, permanecendo somente a carga horária dos professores com 25h de regência e 15h semanais de coordenação pedagógica.

Com a ampliação do EF de 8 para 9 anos no Brasil - Leis 11.114 de 16 de maio de 2005 e da Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 que instituíram a inclusão da criança de seis anos ao EF, por meio de um processo que considerasse suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (BRASIL, 2006), o Distrito Federal, organizou os três primeiros anos do EF em ciclo, com os objetivos de atender ao estabelecido em lei e de alfabetizar proficientemente os estudantes até o final do 3º ano. Considerada como Ciclo de Aprendizagem, essa organização em ciclo dos três primeiros anos do EF, denominada Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), aconteceu de forma gradativa, a partir de 2005, iniciando na cidade de Ceilândia e abrangendo todo o DF em 2008. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

O BIA foi implantado tendo a progressão continuada das aprendizagens como princípio organizador do trabalho pedagógico, com o intuito de possibilitar à criança um tempo maior e mais flexível para a construção dos conhecimentos referentes à alfabetização. Assim, a retenção escolar foi eliminada nos dois primeiros anos do Bloco, sendo admissível a reprovação ao final do terceiro ano. Sua implantação foi acompanhada de uma série de estudos e debates nas coordenações pedagógicas nas escolas e formação continuada dos professores por meio de cursos realizados pela própria Secretaria.

Ao permanecer como política pública para a educação do DF em diferentes governos, o BIA foi se consolidando e alcançando resultados positivos quanto à redução do percentual de reprovação, melhoria dos resultados da alfabetização dos estudantes, apontados pela Provinha Brasil, e, superação de metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Esses avanços sinalizaram e justificaram a proposta da SEEDF de ampliação da organização escolar em ciclos para todo o Ensino Fundamental, em

2011, como uma alternativa à lógica seletiva e excludente da escola seriada, no bojo do processo de elaboração do Currículo em Movimento da Educação Básica.

No entanto, em 2012, professores e comunidade escolar acentuaram os questionamentos referentes à ampliação dos ciclos prevista pela SEEDF para este mesmo ano, levando à suspensão da ampliação para os anos finais do Ensino Fundamental pela Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, a qual acolheu pedido do Ministério Público. Assim como em outras experiências de implantação da organização escolar em ciclos, em que não houve ampla discussão com a comunidade escolar, provocou-se uma reação quase unânime de rejeição à ampliação à política pública de ciclos, principalmente, para os anos finais pelos pais, estudantes, professores, representações sindicais e parlamentares.

Em 2013, coube à SEEDF realizar audiências públicas em todas as Coordenações Regionais de Ensino da SEEDF para discussão e a compreensão pela comunidade da intenção da mudança de organização escolar no Distrito Federal. Dessa forma, a partir de 2013, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), iniciou o processo de ampliação da organização escolar em ciclos para os 4º e 5º anos e para os 6º aos 9º anos por meio da adesão voluntária das escolas. Tais propostas, apresentadas, respectivamente, como 2º Ciclo para as Aprendizagens e 3º Ciclo para as Aprendizagens foram aprovadas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, pareceres nº 225 e 251 de 2013, possibilitando a organização escolar do Ensino Fundamental em:

- 2º Ciclo para as Aprendizagens - 1º Bloco (1º ao 3º ano) e 2º Bloco (4º e 5º ano);
- 3º Ciclo para as Aprendizagens - 1º Bloco (6º e 7º ano) e 2º Bloco (8º e 9º ano).

No mesmo ano de 2013, 63% das escolas que ofertavam os anos iniciais do EF (1º aos 5º anos) aderiram à organização escolar em ciclo também para os 4º e 5º anos, constituindo um total de 245 escolas com o 2º Ciclo para as Aprendizagens. Quanto às escolas que ofertavam os anos finais do EF (6º aos 9º anos), a adesão foi bem menor, totalizando 05 escolas em todo Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Dentre essas escolas, encontra-se a unidade escolar na qual realizei a pesquisa empírica, sinalizando à época a disposição de repensar a sua organização em contexto de dúvidas, inquietações e indefinições.

Em 2014, o Fórum Distrital de Educação (FDE)⁴², constituído por representantes do governo e por organizações e entidades da sociedade civil, coordenou várias discussões sobre

⁴² A Lei nº 4.751/2012, prevê o Fórum Distrital de Educação como um dos colegiados responsáveis pela Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal.

a educação do Distrito Federal, culminando na realização da Conferência Distrital de Educação 2014 (CONAE-DF), que teve como objetivo debater propostas para o Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024. A CONAE-DF 2014 aprovou a Meta 2 do PDE, que prevê:

Meta 2: Garantir o acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos 6 anos de idade, ao ensino fundamental de 9 anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade até o último ano de vigência deste Plano. (DISTRITO FEDERAL, 2015a, p. 16).

As estratégias 2.3, 2.7 e 2.35 da Meta 2 estabelecem a substituição do regime seriado pela organização escolar em ciclos no EF, a implementação de diretrizes pedagógicas para os ciclos, a formação continuada dos profissionais de educação e o fomento de ações pedagógicas que promovam debates e avaliações sobre a organização escolar em ciclos e a OTP, com vistas à melhoria da qualidade da educação no Distrito Federal.

A estratégia 2.3 que estabelece para as escolas do Ensino Fundamental do DF: “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” (Idem, p. 15), está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96, em seu artigo 23 que faculta aos sistemas de ensino e escolas a liberdade para organizar a educação básica de diferentes maneiras, em função das aprendizagens:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

Com o respaldo da LDBEN – Lei nº 9.394/96 e PDE - Lei nº 5.499/2015, com vistas ao enfrentamento dos altos índices de reprovação, abandono, defasagem idade-série na escola seriada, a organização escolar em ciclos de aprendizagem foi implantada, a partir de 2018, em todo Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, como política de Estado.

Em 2014, ano de debate das propostas do PDE 2015-2024, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) foi concluído e publicado pela SEEDF, além de outros documentos orientadores para o trabalho pedagógico nas escolas da rede pública de ensino: Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens

(DISTRITO FEDERAL, 2014b); Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016 (DISTRITO FEDERAL, 2014c); Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas (DISTRITO FEDERAL, 2014d); e outros.

A história recente dos ciclos no Distrito Federal mostra que as características da escola em ciclos estão relacionadas a contextos de governos democráticos. Comportam, portanto, propostas educacionais que visam perspectivas de trabalho pedagógico coletivo e participativo, conferindo caráter formativo para as avaliações da aprendizagem, na tentativa de romper com a lógica seriada dos tempos e espaços escolares, da reprovação, defasagem idade-série, exclusão, além do trabalho pedagógico burocratizado e desarticulado do projeto político-pedagógico. Contudo, ainda é necessário compreender como a organização do trabalho pedagógico da escola é desenvolvida pelos profissionais responsáveis por sua concretude, além de seus impactos no processo de ensino-aprendizagem.

4.3.1 Organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo: princípio, pressupostos, elementos constitutivos e estratégias

Como visto antes, a política de organização escolar em ciclos de aprendizagem (MAINARDES, 2009), foi implementada, em toda a⁴³ rede pública de ensino do Distrito Federal a partir de 2018, nos anos finais do Ensino Fundamental. Denominada de 3º Ciclo para as Aprendizagens, esta política tem a progressão continuada das aprendizagens como o princípio basilar da organização do seu trabalho pedagógico, conforme esclarecido na seção anterior.

A partir do princípio da progressão continuada, dos pressupostos teórico-metodológicos e dos elementos constitutivos da OTP no 3º ciclo, a utilização dos tempos e espaços escolares deve ser resignificada em prol das aprendizagens, o trabalho dos professores e demais profissionais envolvidos com a sua concretização na escola deve ser coletivo e estratégias diferenciadas para atender aos níveis de aprendizagem dos estudantes devem ser adotadas. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Nessa perspectiva, Saviani (2013) aponta que a OTP perpassa pela organização e desenvolvimento do currículo e, dessa forma, compreender os pressupostos teórico-metodológicos que embasam o Currículo em Movimento da Educação Básica da rede pública

⁴³ Importante retomar que no ano de 2012, cinco unidades escolares aderiram ao projeto piloto de 3º ciclo e iniciaram o ano de 2013 com o ciclo.

de ensino do DF (2014a), torna-se premente para o trabalho pedagógico no 3º Ciclo para as Aprendizagens: educação integral, teoria crítica, pedagogia histórico-crítica, e psicologia histórico-cultural.

O Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2018a) se ampara na Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) que orientam a educação básica como um todo, incluindo suas etapas e modalidades; e na Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF, alterada em seus artigos 63, 97, 101 e 108 pela Resolução nº 1/2014 – CEDF, que estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal.

Além da legislação mencionada, o Currículo em Movimento (Idem, 2014a; 2018a), em sua segunda edição (2018) - Educação Infantil e Ensino Fundamental - também está amparado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2018), que, mesmo sendo um documento normatizador das aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver na educação básica, abre espaço para que os sistemas e as redes escolares dos estados, municípios e o Distrito Federal, (re)elaborem suas propostas curriculares, o que possibilitou ao Distrito Federal a manutenção dos pressupostos teóricos.

Situar o contexto de construção do Currículo em Movimento nos ajuda a compreender os fatores históricos, políticos e pedagógicos que levaram à sua (re)elaboração e as possíveis implicações desse documento para o trabalho pedagógico de escolas públicas do Distrito Federal.

Publicada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em 2014, a primeira edição do Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014a), constituiu-se uma atualização histórico-cultural do currículo da rede pública de ensino do DF, considerando as mudanças no cenário educacional brasileiro. A sua elaboração foi resultante de construção coletiva, envolvendo professores, gestores das escolas, das regionais de ensino⁴⁴ e do nível central, equipes pedagógicas e comunidade escolar. A elaboração contemplou: a) 2011- avaliação, pelas escolas, do currículo de caráter experimental vigente à época, apresentado à rede em 2010 e plenárias para debater as concepções de currículo dos sujeitos envolvidos no processo de elaboração e de como elas implicavam nas opções didático-metodológicas e avaliativas praticadas; b) 2012 -

⁴⁴ Sedes regionais de gestão pedagógica e administrativa da SEEDF localizadas nas Regiões Administrativas do Distrito Federal.

sistematização, por grupos de trabalho, das contribuições das plenárias em cadernos denominados Currículo em Movimento; c) 2013 - análise dos cadernos mencionados pelas escolas e regionais de ensino, para novas contribuições e escrita do texto final pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB/SEEDF); d) 2014 – disponibilização da primeira edição do Currículo em Movimento da Educação Básica (Idem) para a rede de ensino.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a universalização da organização escolar em ciclos no Ensino Fundamental (EF) da rede pública de ensino do DF, instituída pelo Plano Distrital de Educação 2015-2024, surgiu a necessidade de atualização da primeira edição do Currículo em Movimento (Idem, 2014a). O processo de elaboração da segunda edição do Currículo em Movimento também envolveu profissionais de educação e a sociedade civil.

A elaboração coletiva do Currículo constituiu-se uma iniciativa para atender ao disposto na Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal – Lei nº 4.751/2012, na busca de uma cultura democrática de construção do currículo, abrindo espaço para o trabalho colaborativo. No DF esse trabalho colaborativo é favorecido pelo fato de os professores contarem com carga horária de 15 horas semanais na sua jornada de trabalho para a coordenação pedagógica, que envolve: implementação e avaliação do Projeto político-pedagógico (PPP) por meio do planejamento, formação continuada, implementação do Currículo da Educação Básica entre outras ações. Silva (2016) afirma que a implementação do Currículo em Movimento nas escolas públicas do Distrito Federal:

[...] requer a constituição de espaços e tempos abertos de discussão e a construção na perspectiva da gestão democrática do sistema público de ensino do Distrito Federal (Lei 4.751/2012). Essa prática envolve gestores, professores, estudantes, pais, mães, responsáveis, organizações sociais e universidades, para que ela não se transforme em reprodução de decisões superiores e enquadramentos implícitos. (Idem, p. 241)

Essa perspectiva de elaboração e implementação colaborativa do Currículo corrobora o rompimento do isolamento comum que permeia a profissão do magistério, pois abre espaço para a participação e compartilhamento de saberes, para acordos e dissensos sobre os valores educativos, “[...] analisa criticamente as práticas existentes, busca melhores alternativas e une esforços para produzir melhoras e medir seu valor”. (FULLAN e HARGREAVES, 2006, p. 98).

Além dos pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento, discutidos no capítulo de análise, a OTP no 3º Ciclo para as Aprendizagens deve considerar

elementos que constituem o contexto educativo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica do DF, e, portanto, estão imbricados no trabalho pedagógico dos anos finais do EF organizados em ciclos: organização e progressão curricular, avaliação formativa, formação continuada dos profissionais da educação, gestão democrática e coordenação pedagógica.

A organização e progressão curricular deve ser pautada nos pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento, compondo um conjunto de conhecimentos integrados, contextualizados e articulados durante os anos escolares dos blocos do 3º Ciclo e deve compor o projeto político-pedagógico construído coletivamente. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

A perspectiva de avaliação no 3º ciclo é a formativa, apontada por Villas Boas (2014, p. 12) como sendo aquela que “[...] enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia” e, por isso, tem na sua função diagnóstica o meio para reorientar os processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento para a melhoria da função social a que se destina a escola.

A concepção de formação continuada dos profissionais da educação do DF pauta-se pela perspectiva de formação continuada que contribua para a “[...] apropriação e ou revisão de concepções e práticas pedagógicas, transformando-se 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, 2014b). Assim, a formação dos profissionais atuantes no 3º ciclo inclui aspectos ligados à diversidade, à educação integral e inclusiva, ao contexto dos estudantes, visando à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, pesquisa e avaliação.

Baseada no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e nos artigos 3º e 14º da LDBEN – Lei 9.394/96 – a gestão democrática foi regulamentada pela Lei nº 4.751/2012 de Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal, que prevê em seu artigo 2º princípios por meio dos quais a educação pública no DF deve ser concretizada: participação da comunidade escolar por meio de órgãos colegiados nas decisões pedagógicas e administrativas da escola e na eleição de diretor e vice-diretor; respeito à pluralidade, à diversidade, aos direitos humanos e ao caráter laico da escola pública; autonomia pedagógica e financeira das unidades escolares, nos termos da legislação; transparência da gestão pedagógica, administrativa e financeira; garantia de qualidade social na formação dos

estudantes; democratização das relações pedagógicas e de trabalho e valorização do profissional da educação.

Assim, a gestão democrática da educação no DF vai além da eleição de diretor e vice-diretor prevendo um processo amplo de participação coletiva na construção de uma escola pública, gratuita e laica, o qual pode ser garantido pela construção coletiva do projeto político-pedagógico, pela atuação do Conselho Escolar, Grêmios Estudantis, entre outros.

A coordenação pedagógica é considerada como um elemento constitutivo do trabalho pedagógico no 3º ciclo por ser um espaço-tempo que possibilita a construção, o desenvolvimento e avaliação do PPP, incluindo nele a progressão curricular, além de possibilitar a formação continuada docente que pode ser realizada na própria escola ou em outros espaços, e, o atendimento às dificuldades específicas de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, o espaço-tempo da coordenação pedagógica favorece à gestão democrática e à práxis conjunta dos profissionais envolvidos com o trabalho pedagógico no 3º ciclo, isto é, o trabalho colaborativo, primordial para o êxito da escola organizada em ciclos (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Além disso, considera-se a coordenação pedagógica como o espaço-tempo primordial para o planejamento coletivo de algumas estratégias de atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes do 3º ciclo, entre elas, destacam-se os reagrupamentos e o projeto interventivo, que devem ser realizadas a partir do diagnóstico da avaliação formativa.

Por meio dos reagrupamentos os estudantes são agrupados de acordo com suas necessidades específicas de aprendizagem, ou seja, podem ser agrupados aqueles estudantes que estão com dificuldade em relação a um determinado conhecimento, enquanto outros mais adiantados, podem ser agrupados para avançarem em relação a outros conhecimentos. Por exemplo: enquanto um grupo trabalha uma dificuldade matemática, outro avança em suas possibilidades de produção de texto. Os reagrupamentos podem ser intraclasse, quando se forma grupos de trabalho com os estudantes de uma mesma turma e, interclasse, quando os grupos são formados por estudantes de turmas diversas independentemente do ano ou bloco em que estejam matriculados. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

O projeto interventivo é a estratégia de atendimento aos estudantes que, tendo participado de outras, ainda permanecem com dificuldade em relação a algum conhecimento. Nesse caso, a escola deve realizar o projeto interventivo com as seguintes características: a) contínuo por ser desenvolvido durante todo ano letivo, mas temporário para o estudante que é atendido até suprir suas necessidades específicas de aprendizagem; b) diversificado e

atualizável pois trabalha com as dificuldades que vão surgindo; c) considera o processo de desenvolvimento dos estudantes; d) constitui uma prática colegiada, envolvendo toda a equipe pedagógica da escola em seu planejamento e realização: professores regentes, coordenadores, orientadores educacionais, professores da sala de recursos, equipe diretiva, pedagogos e psicólogos da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Os ciclos de aprendizagem do DF propõem mudanças quanto à organização do trabalho pedagógico a partir das orientações teórico-metodológicas do currículo, do uso de tempos-espacos diversos para atendimento dos estudantes, da avaliação formativa e do trabalho colaborativo na escola e com a família. Essas mudanças em relação à escola seriada têm em vista a democratização da escola por meio da progressão continuada das aprendizagens, assumida no 3º ciclo como princípio basilar. Diante do exposto, esta pesquisa contemplou a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo a partir da progressão continuada das aprendizagens engendrada no direito de aprender.

5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO 3º CICLO

Neste capítulo, objetivamos analisar dados levantados de documentos, de entrevistas com professores, coordenadoras pedagógicas, supervisor pedagógico e estudantes; e de observações de diferentes momentos do cotidiano escolar, em um movimento de articulação teórico-prática, que visa triangular as informações geradas considerando a totalidade que envolve o fenômeno estudado, suas contradições e mediações, buscando transitar do concreto dado para o concreto pensado.

Como discutido anteriormente, o trabalho pedagógico teve sua origem com o surgimento da educação escolarizada, que na sociedade capitalista passou a ser a principal forma de educação, ou seja, a forma pela qual os homens poderiam ter acesso à cultura humana historicamente construída. Assim como a educação, a natureza do trabalho pedagógico é imaterial porque não produz produtos materiais, mas, o saber ou conhecimento ou conjunto da produção humana imaterial. Sua especificidade é pedagógica porque possui um modo próprio de se realizar com a intencionalidade de produzir o conhecimento (SAVIANI, 2013; FERREIRA, 2018). Dessa maneira, o trabalho pedagógico contempla objetivos e conteúdos de aprendizagem; metodologias e técnicas de ensino; recursos didáticos e avaliação no processo intencional de ensino-aprendizagem estabelecido entre professor-aluno na escola. (SAVIANI, 2013).

Considerando que o trabalho pedagógico é orientado por uma teoria pedagógica, e, portanto, evidencia uma visão de mundo, de sociedade e de homem que se deseja formar, ele pode reproduzir os modos e as relações capitalistas ou se constituir em resistência quando procura diminuir os efeitos do capital em sua organização, com vistas à democratização da escola e uma educação emancipadora.

Desse modo, é possível assentir que estudos sobre a relação entre trabalho, sociedade, educação e trabalho pedagógico, são relevantes para ampliação da compreensão de como as escolas organizam seu trabalho com vistas às aprendizagens, procurando apreender seus desafios e suas possibilidades na implementação de uma política pública.

A escola em ciclos propõe uma forma diferenciada de realizar o trabalho pedagógico em relação à escola seriada, principalmente, quando contempla mudanças na organização curricular, estratégias didático-pedagógicas para atendimento aos alunos, tempos-espços diferenciados para as aprendizagens e avaliação formativa. A proposta de ciclos no DF contempla tais mudanças, no entanto, elas só podem acontecer se compreendidas e

implementadas pelos sujeitos que realizam o trabalho pedagógico, e, se a escola possui condições objetivas materiais para tal. Nesse sentido, essa pesquisa buscou analisar como a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo do EF tem sido compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos. Para isso foi necessário compreender as significações (significados e sentidos) sobre trabalho pedagógico, e, como os sujeitos envolvidos organizam o trabalho pedagógico no 3º ciclo do ensino fundamental.

5.1 Significados e sentidos sobre trabalho pedagógico: pautados na consciência comum

O intuito desse tópico é discutir os significados e sentidos constituídos acerca do trabalho pedagógico no 3º ciclo, e, se essa compreensão se articula com os preceitos de trabalho pedagógico do Currículo em Movimento da Educação Básica, Diretrizes Pedagógicas do 3º ciclo e o PPP da própria escola.

Primeiramente, considerando que o projeto político-pedagógico é o documento de identidade da escola (VEIGA, 2013), foi importante perceber como o trabalho pedagógico é nele retratado. Ao assumir que adota a proposta de organização escolar em ciclos como “[...] alternativa que demanda a reorganização dos tempos e espaços escolares, visando superar a forma como tem sido concebido e trabalhado os conhecimentos ao longo do tempo, ou seja, em uma dimensão quantitativa, fragmentada e linear” (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 5), o PPP expressa que há entendimento das mudanças necessárias na organização da escola, e, portanto, na forma de compreender e organizar seu trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico da escola pesquisada expressa que ela tem como missão

[...] além de transmitir o conhecimento universal e sistematizado, de também proporcionar condições para o desenvolvimento da consciência reflexiva e crítica do educando, que o leve a compreender as relações sociais em que vive e participar delas enquanto sujeito, tendo consciência da sua importância para transformar a sociedade. (Idem, p. 14).

Apesar de afirmar que o conhecimento deve ser transmitido, remetendo à lógica transmissiva dos conteúdos escolares, a escola, contraditoriamente, indica em sua missão que a formação do estudante deve proporcionar condições para que ele atue na transformação da sociedade em que vive. Para isso, o PPP aponta que o trabalho pedagógico deve ser alicerçado no Currículo vigente da SEEDF, tendo em vista o aprimoramento da função social da escola, contemplando: “[...] a construção contínua do saber; promovendo projetos educacionais

comprometidos com a construção do conhecimento e com o crescimento humano que permitam ao estudante intervir e transformar a realidade em que vive”. (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 15).

Essa compreensão de trabalho pedagógico, que visa à construção do conhecimento, coaduna com os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014a), que focaliza as aprendizagens como estruturante do trabalho pedagógico nas escolas, construídas a partir de temas, questões, problemas sociais, isto é, o contexto social, econômico e cultural dos estudantes que adentram a escola pública do Distrito Federal. Esse trabalho que considera a prática social dos estudantes pode ser realizado por meio de projetos pedagógicos que integram o PPP, construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, ratificando “[...] a função precípua da escola de oportunizar a todos(as) os(as) estudantes, indistintamente, o direito de aprender” (Idem, p. 11).

A compreensão sobre trabalho pedagógico expressa no PPP da escola pesquisada corrobora também as Diretrizes Pedagógicas para a organização escolar do 3º ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014b), uma vez que elas se amparam no Currículo em Movimento, sinalizando que o trabalho pedagógico na escola em ciclos no Distrito Federal:

[...] assenta-se na possibilidade de se recorrer a pedagogias diversificadas a fim de contemplar os múltiplos modos de aprender, tendo como base os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural (SAVIANI, 2007), concepções teórico-metodológicas do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF que consideram que o processo de ensino e aprendizagem parte das práticas sociais nas quais professores e estudantes estão inseridos”. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 17).

É perceptível que a compreensão de trabalho pedagógico expressa no PPP da escola ratifica a concepção de trabalho pedagógico do Currículo em Movimento e das Diretrizes do 3º ciclo, isto é, o trabalho intencional de promoção contínua das aprendizagens dos estudantes, em articulação com a vida, com as práticas sociais, com vistas à democratização do saber escolarizado. Para além do escrito, os professores revelam como compreendem o trabalho pedagógico:

É o trabalho que a gente desenvolve voltado para a sistematização da forma de ensinar, o seu trabalho de dar aula, sua forma de planejar, de estruturar, de passar o seu conhecimento para outras pessoas, no caso, seus alunos. (Professor Apolo - EF)

Eu vejo como a organização do processo de ensino e aprendizagem, a forma como você vai alcançar o aluno. É como o professor vai ensinar, o melhor método que o professor vai usar para alcançar os alunos. (Professor João Pedro - GEO)

O trabalho pedagógico vai desde quando você planeja antes de iniciar as aulas até ter o retorno, para depois replanejar. Não é uma coisa estática. Você tem o planejamento e de acordo com os alunos, você vai reajustando, vendo o que dá certo e o que não dá, com a sua vivência mesmo. (Professora Joelma - MAT)

Então, trabalho pedagógico tem a ver com a prática mesmo, a prática dentro de uma escola, por exemplo, eu acho que é tudo que envolve o trabalho da escola, é o trabalho dentro da sala de aula, é o trabalho da gestão, é o trabalho da orientação, é o trabalho da biblioteca, então eu acho que é todo o trabalho que envolve a escola, em prol da educação. (Professora Roseli - LP)

É possível apreender das narrativas, que para os professores Apolo, João Pedro e Joelma, o trabalho pedagógico compreende a organização do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo o planejamento, a escolha do melhor método e a avaliação como aliada. Para esses professores, o trabalho pedagógico tem a intencionalidade de ensinar, sendo o ato intencional de produção do conhecimento escolar (SAVIANI, 2013). Sendo intencional, exige planejamento e avaliação dos resultados de desempenho dos alunos e da escola como um todo. Os professores mencionados, expressam significações sobre o trabalho pedagógico como aquele que realizam junto aos estudantes tendo em vista a promoção das aprendizagens, em consonância com o PPP, Diretrizes e Currículo.

A professora Roseli expressa uma compreensão mais ampliada sobre o trabalho pedagógico retratando que ele se realiza em sala de aula e na escola toda, por diversos profissionais que trabalham em prol da educação, sendo necessária a articulação entre os dois níveis em sua organização: da escola e da sala de aula (VEIGA, 2013). No entanto, a professora Roseli compreende o trabalho pedagógico como prática, bem como a professora Joelma aponta que o trabalho pedagógico deve ser ajustado de acordo com a própria vivência. Essa forma de compreender o trabalho pedagógico parece indicar que a unidade teórico-prática (VÁZQUEZ, 1977) não está presente nos significados e sentidos sobre o trabalho pedagógico. As coordenadoras compreendem o trabalho pedagógico a partir da função que exercem na escola:

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental dentro da escola. Como o nome mesmo diz, ele tem que coordenar, auxiliar, acompanhar, avaliar o andamento do trabalho pedagógico da escola, é ele quem promove a formação continuada dos professores, tendo como objetivo melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes. Mas eu acredito que a função principal é a formação continuada. Acaba que o coordenador apaga o incêndio da escola. É aquele que tira cópia, é o enfermeiro da escola. É aquele que tenta conciliar e

fazer com que os professores tenham um entendimento maior com os alunos, porque existem muitos embates entre alunos e professores. E o que que a gente tem que fazer enquanto coordenador? Tentar remediar, tentar intervir, interferir para que isso não cresça dentro do ambiente escolar. Nós somos mediadores. (Coordenadora Sibebe)

Trabalho pedagógico é um trabalho de equipe, a gente organizar como passar o conhecimento para o aluno, fazer toda uma organização. Porque quando a gente tá em sala de aula a gente pensa muito no nosso conteúdo. E quando a gente tá na coordenação a gente começa a ter uma visão maior. Então eu acho que trabalho pedagógico é sentar, planejar, fazer um cronograma, de como que a gente vai fazer um trabalho com os meninos, com os pais também, como eles podem ajudar a gente, a gente tenta influenciar toda a comunidade. (Coordenadora Letícia)

Para a coordenadora Sibebe, o trabalho pedagógico requer coordenação, auxílio, acompanhamento, avaliação e a formação continuada. Para a coordenadora Letícia, consiste em um trabalho de equipe para planejamento e sistematização de cronograma de ações a serem realizadas com os estudantes e famílias, na tentativa de influenciar a comunidade escolar. Nesse sentido, a compreensão das coordenadoras diz respeito ao trabalho da escola como um todo em articulação com a comunidade. As coordenadoras destacam a organização do tempo escolar e da formação continuada como primordiais para o trabalho pedagógico que deve ser realizado por elas. Entretanto, a coordenadora Sibebe, apesar de acreditar que a formação continuada seria seu principal trabalho como coordenadora, com o objetivo de melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes, reconhece que necessita realizar outras ações, como tirar cópias, conciliar e mediar situações de conflito entre professores e estudantes, sentindo como se estivesse “apagando incêndio”. Isso mostra que, contraditoriamente, ela nem sempre consegue realizar o trabalho pedagógico de formação continuada, o qual demanda apropriação teórica, ou seja, demanda estudo, planejamento, desenvolvimento e avaliação, pois é absorvida por questões urgentes e cotidianas da escola.

Os professores e coordenadoras acreditam na intencionalidade do trabalho pedagógico de construção das aprendizagens pelos estudantes, o que contempla planejamento, escolha dos melhores métodos, avaliação e formação continuada na escola. Contudo, somente a professora Ludmila parece indicar que o saber, produto do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013), deve ser construído de forma articulada com a realidade social dos estudantes, como apontado pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), Diretrizes Pedagógicas do 3º Ciclo (Idem, 2014b) e PPP da escola, ao expressar que *o trabalho pedagógico é todo aquele trabalho a ser desenvolvido, o planejamento de aula, aquele saber, como que está correlacionado ao mundo do estudante* (Professora Ludmila - HIS).

Desse modo, os significados e sentidos dos professores e coordenadoras acerca do trabalho pedagógico corroboram, em parte, o apontado pelos documentos norteadores da rede pública de ensino do DF, de que o trabalho que realizam é de natureza imaterial e especificamente pedagógico, ou seja, é a ação intencional de ensinar para que os estudantes aprendam ou adquiram o conhecimento escolarizado. Todavia, suas significações parecem não contemplar os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural assumidos pelo Currículo em Movimento da Educação Básica, os quais indicam a construção dos conhecimentos a partir das práticas sociais dos estudantes. Ao serem questionados se os pressupostos teórico-metodológicos mencionados contribuíam com o trabalho pedagógico desenvolvido no 3º ciclo, os participantes evidenciaram que os conhecem de forma superficial ao afirmarem que:

Nunca parei para ler o currículo todo. Então, conheço muito pouco. Pra mim, ele não muda não, não muda, é como se ele não . . . eu já tenho uma prática, eu já tenho aquilo que vou ensinar, já tenho meus planos de aula, já tenho o projeto da escola, já tenho o livro que eu vou seguir a sequência, então, assim, é meio que . . . é como se fosse a Bíblia, você sabe que existe, mas não ler, não usufrui, deixa ele lá quietinho. Eu sigo o livro. Sim, em cima do livro. Não somente o livro, porque o livro é muito vago e tem dados lá desatualizados, mas eu sigo a sequência do livro. (Professor João Pedro - GEO)

A gente nunca sentou, nem eu nem a outra coordenadora para trabalhar com o currículo. Quando é trabalhado a questão do currículo, sempre vem uma outra pessoa de fora e faz alguma palestra, passa para nós informações sobre esse currículo. (Coordenadora Sibebe)

Já passei o olho bem . . . Ah, acho que já foi apresentado (as Diretrizes) - 'gente isso daqui é o negócio do ciclo' - e aí eu passei o olho e pronto. Depois eu não sei nada mais não rsrsrsrsr. Não sei nem opinar! (Professora Beatriz - CN)

Conheço (as Diretrizes), foi-me apresentada, mas não conheci a fundo não, não vou mentir pra você. Tem que ler. Esses dias atrás eu li o PPP da escola todinho por conta do projeto, a gente ajuda a fazer o PPP, mas você não lê o PPP todo da sua escola. Não tem professor que leu esse PPP todo e nem essa diretriz aí. (Professor Apolo - EF)

Ah, aqui a gente participa muito diretamente, porque no início do ano a gente faz aquela avaliação do PPP, o que que foi bom, o que que foi ruim, o que deve manter, o que tem que tirar, o que pode colocar no lugar. Isso em relação a todos os acontecimentos da escola, eventos da escola, essa questão de calendário de provas, de tipos de avaliação, tudo é muito elaborado. (Professora Carla - LEM)

Os professores e coordenadoras salientam que sabem da existência dos documentos norteadores do trabalho pedagógico no 3º ciclo, contudo, demonstram que não conhecem suas orientações ou diretrizes. O professor Apolo, apesar de ter lido e participado da

construção do PPP, não revelou em sua fala articulação entre os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento e Diretrizes, contemplados no PPP da escola. A professora Carla sinaliza que a participação na construção do PPP é mais voltada para a avaliação e replanejamento dos acontecimentos, eventos, definição de calendário, ou seja, questões do âmbito da prática. Um ponto destacado por ela foi sobre os tipos de avaliação, indicando assim, algum estudo ou discussão sobre a avaliação no 3º ciclo, apresentada no PPP como formativa com vistas às aprendizagens.

A coordenadora Sibeles sintetiza a forma como tem acontecido o contato dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico do 3º ciclo com a teoria que o orienta no DF, ao dizer que *sempre vem uma pessoa de fora e faz alguma palestra*. Isso foi observado na semana pedagógica, quando alguns convidados realizaram estudos sobre os pressupostos teórico-metodológicos do trabalho pedagógico, contemplando o planejamento, estratégias didático-pedagógicas e avaliação formativa. A realização de estudos que, em alguma medida, contemplam os pressupostos e diretrizes para o trabalho pedagógico, desvela que a escola tem mostrado interesse pela melhoria do trabalho que realiza, entretanto, somente aqueles realizados no início do ano letivo não têm sido suficientes para a apropriação teórica dos sujeitos envolvidos. Esse fato pode levar à dicotomização entre a teoria e a prática, com prioridade para a prática na compreensão e realização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a ausência teórico-metodológica pode levar professores, coordenadoras e gestores a pensarem o trabalho pedagógico e sua organização no 3º ciclo sob os domínios da consciência comum explicada por Vázquez (1977), a qual considera a atividade prática como dada e sem necessidade de explicação. Com essa atitude, a consciência comum

[...] acredita estar numa relação direta e imediata com o mundo dos atos e dos objetos práticos. Suas conexões com esse mundo e consigo mesma aparecem diante dela num plano a-teórico. Não sente necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares-comuns na qual projeta seus atos práticos. Acredita viver - e nisso vê uma afirmação de suas conexões com o mundo da prática - à margem de toda teoria, à margem de um raciocínio que só viria arrancar-lhe da necessidade de responder às exigências práticas da vida cotidiana. (idem, p. 8/9)

A consciência teórico-prática torna-se importante pelo fato de que toda prática, mesmo aparentemente isolada de uma teoria, está impregnada de uma visão de mundo que é historicamente determinada (VÁZQUEZ, 1977). Desse modo, a compreensão acerca do trabalho pedagógico pode estar impregnada de uma visão histórica e socialmente condicionada, a qual evidencia uma perspectiva ideológica nem sempre condizente com o

proposto nos documentos norteadores e expressos nos discursos sobre a educação e trabalho pedagógico.

Curado Silva (2019), apoiada em Vázquez (1977), reforça que com a consciência da práxis, “o professor pode perceber que sua prática pedagógica vai sendo construída pouco a pouco sobre a base das interpretações das situações em que se vê envolvido, nas escolas relacionadas a uma análise de estrutura social, e do resultado das decisões que adota” (Idem, p. 39). Nesse sentido, é possível ao professor uma visão crítica acerca do trabalho que realiza diante das finalidades da educação escolar, ou seja, “trata-se da consciência da práxis com seu aspecto subjetivo, implicando consciência das possibilidades objetivas de transformação social que pode ser realizada” (Idem, p. 41). Nessa linha de pensamento, a autora destaca que a unicidade teoria-prática possibilita o rompimento da cotidianidade institucional, muitas vezes, alienada e necessitada da teoria para transformação do trabalho pedagógico dado em um trabalho pensado.

5.2 Projeto político-pedagógico: movimento instituinte de pensar a organização do trabalho da escola

Os artigos 12 e 13 da LDBEN (BRASIL, 1996) definem como umas das incumbências da escola e dos docentes, a elaboração e execução de sua proposta pedagógica, bem como a elaboração e cumprimento de plano de trabalho de acordo com essa proposta. Veiga (2013) denomina a proposta pedagógica indicada na LDBEN (BRASIL, 1996) de projeto político-pedagógico, por abranger as dimensões política e pedagógica da educação, ao sistematizar a organização do trabalho escolar. Alinhado a essa perspectiva, Saviani (2008, p. 70), afirma que a “importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política”. Assim, é na dimensão pedagógica que a escola pode efetivar a sua intencionalidade, de formar o cidadão “participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (VEIGA, 2013, p. 13). O Pedagógico, justifica-se pelo sentido definidor de ações educativas e as características necessárias no cumprimento dos objetivos e intenções das escolas. (Idem). Desse modo, a relação entre as dimensões política e pedagógica, inerentes ao trabalho pedagógico, podem favorecer as possibilidades da educação e a superação dos limites impostos à OTP da escola na sociedade capitalista.

Compreender essas dimensões da educação, pode contribuir para que a escola usufrua do seu direito garantido pela LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) de organizar e sistematizar coletivamente seu trabalho pedagógico no projeto político-pedagógico (PPP), permitindo-a

projetar sua identidade e relativa autonomia, como forma de “resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (VEIGA, 2013, p.14).

O projeto político-pedagógico construído coletivamente representa a organização do trabalho pedagógico (OTP) da escola, que sistematiza objetivos, metas e ações que possibilitem à escola criar as condições pedagógicas para construir em cada estudante os conhecimentos da coletividade do gênero humano. O Dicionário Online (2019, online) afirma que organização é “ação ou efeito de organizar; ato ou resultado de se organizar; propriedade ou característica daquilo que se apresenta de modo organizado”. O Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (2019, online), acrescenta: “conjunto de diretrizes, normas e funções que contribuem para o bom funcionamento de qualquer empreendimento; arrumação ordenada das partes de um todo; preparação de um projeto, com definição de procedimentos e metas”. Para a área da administração, organização do trabalho significa “[...] uma combinação de recursos que procura deliberadamente realizar algum tipo de objetivo ou conjunto de objetivos”. (MAXIMIANO, 2000, p. 91).

Os significados de organização apresentados podem auxiliar a compreensão sobre organização do trabalho pedagógico na escola, especialmente quando nos remete a articulação das partes de um todo ou preparação de um projeto com vistas ao alcance de objetivos. Entretanto, a realidade escolar é dinâmica, repleta de movimentos. Assim, organizar o seu trabalho é vivenciar o projeto político-pedagógico em uma totalidade mediada e contraditória, inserida em totalidades mais amplas, como os sistemas de ensino, organizados sob a lógica daqueles que dele se apossam e fazem sua gestão. (Cury, 1985). Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico (OTP) acontece em dois níveis: organização da escola como um todo e organização da sala de aula, “incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade” (VEIGA, 2013, p. 14). Para isso, pensando na luta e ou na resistência aos desafios capitalistas impostos à escola, propõe-se que a OTP da escola construída coletivamente seja sistematizada no projeto político pedagógico (PPP), de forma coerente e articulada ao trabalho didático-pedagógico da sala de aula. (Idem).

Nessa perspectiva, a Orientação Pedagógica – projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2014d) indica alguns movimentos necessários à (re)elaboração do PPP: a) discussão e tomada de consciência sobre as finalidades da escola na sociedade; b) diagnóstico da escola e de seu território; c) discussão e definição das concepções e intencionalidades que fundamentam as práticas pedagógicas e

administrativas; d) elaboração do plano de ação tendo em vista o alcance dos objetivos propostos e a resolução das questões apresentadas no diagnóstico da realidade escolar.

A tomada de consciência das finalidades sociopolíticas e culturais da escola pelo coletivo de sujeitos que nela trabalha, é essencial para a construção de sua relativa autonomia em relação aos outros níveis de administração do sistema educacional, bem como, em relação à reprodução da dominação ideológica do capital (VEIGA, 2013). Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico da escola pesquisada expressa que ela tem como missão proporcionar as condições necessárias para que os estudantes desenvolvam a consciência crítica, compreendam as relações sociais e sejam participativos na sociedade em busca de sua transformação. (DISTRITO FEDERAL, 2018c).

No entanto, durante as observações em campo, não foram evidenciados momentos de discussão com o grupo de docentes acerca das finalidades da escola e nem sobre sua missão na comunidade onde está inserida. Diante disso, reforçamos que é fundamental que a escola identifique e analise se suas finalidades estão sendo alcançadas ou negadas na organização do seu trabalho pedagógico: a) estabelecidas na legislação vigente; b) de formação cultural dos estudantes para melhor compreensão da sociedade; c) de compreensão dos direitos e deveres e participação política; d) de compreensão do papel do trabalho na formação do estudante; e) de promoção do desenvolvimento integral da pessoa (VEIGA, 2013).

Assim, analisar a “[...] função social da Escola na sociedade atual favorece a compreensão do sentido de sua existência secular, como instituição formal de educação de crianças, jovens e adultos” (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 14), além da reflexão sobre o projeto de educação e sociedade defendidos na realização do trabalho pedagógico. A clareza sobre as finalidades da escola pode contribuir para a construção do seu diagnóstico e a definição de objetivos e ações que considerem “a escola que temos e a escola que queremos”. (Idem, p. 18).

Nesse sentido, na apresentação do PPP da escola pesquisada consta que sua elaboração deu-se a partir de diagnóstico realizado em 2006, abrangendo: a) aplicação de um questionário para toda comunidade escolar; b) reunião com professores, equipe diretiva, conselho escolar, pais e estudantes, na qual foram identificadas as principais necessidades e propostas de projetos que auxiliassem no combate às vulnerabilidades detectadas; c) reunião da equipe pedagógica para proposição do projeto político-pedagógico da escola, a partir dos resultados do questionário e reunião com a comunidade escolar. Além disso, na sua apresentação, consta que a “equipe gestora deparou-se com uma realidade local onde a

violência, a indisciplina, a carência cultural e o desrespeito pela escola e seus funcionários eram facilmente diagnosticadas” (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 7). Há destaque para os aspectos como, baixa renda, índice de reprovação e abandono, grau de escolaridade da comunidade, nível de participação dos pais na escola, IDEB, cultura local, necessários de serem problematizados para o desenvolvimento de estratégias de intervenção na realidade.

O PPP de 2018 apresenta um diagnóstico que contempla os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Recanto das Emas (PDAD) de 2015⁴⁵, os quais caracterizam as condições estruturais/físicas da cidade e da população quanto às condições financeiras e de escolaridade, entre outras. Sintetizando, no PPP (2018c) é possível encontrar a caracterização social na qual a escola está inserida,

comunidade apresenta um elevado nível de carência que favorece o aumento da violência e do vandalismo, refletindo na ausência de compromisso familiar. O espaço escolar torna-se, portanto, fundamental para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, motivando-os na busca do conhecimento e valorização pessoal. A interação entre comunidade e escola é fundamental na construção do saber para a garantia de melhorias voltadas ao coletivo. A escola pode, portanto, contribuir para o desenvolvimento de um cidadão crítico que seja capaz de atuar na superação das desigualdades do quadro relatado acima. (Idem, p. 13).

Fica evidente no PPP (2018c), a importância da escola para a comunidade, ao ressaltar que a interação com a comunidade é fundamental para a construção do saber com vistas à melhoria do coletivo social e superação das desigualdades. Essa sinalização do PPP (Idem) corrobora as dimensões política e pedagógica da educação apontadas por Saviani (2008) e Veiga (2013), de que a escola cumpre sua função política quando realiza sua especificidade pedagógica de promover as aprendizagens.

Após a apresentação das informações da PDAD 2015, o PPP (2018c) indica que a escola apresenta o seguinte diagnóstico: qualidade no ensino; índice de evasão reduzido em oitenta por cento; índice de promoção dos estudantes próximo a cem por cento; diminuição da defasagem ano/idade próxima a cem por cento; estudantes mais motivados em relação ao processo de aprendizagem; bons recursos didáticos para auxiliar a aprendizagem dos estudantes; estudantes preparados para o convívio social, levando em consideração o respeito mútuo; jovens conscientes de seus direitos e deveres perante a sociedade, preparados para enfrentar os desafios do mundo globalizado e motivados a construir um mundo melhor;

⁴⁵ As informações apresentadas no PPP referem-se aos mesmos indicadores apresentados na metodologia, no item 2.2 que caracteriza o local da pesquisa empírica, referente ao ano de 2018. No entanto, as informações do PPP são do ano de 2015.

cuidado com os recursos pedagógicos e bens móveis; e, educadores comprometidos com a construção conjunta de uma prática educativa, focando sempre no crescimento intelectual e social dos estudantes.

O supervisor pedagógico informou que o diagnóstico foi atualizado no decorrer dos anos e que se refere ao período de 2006 a 2018. Entretanto, foi possível apreender do documento que expõe dados em porcentagens sem referencial da quantidade de cem por cento impossibilitando assim, o desvelamento da real redução dos índices de evasão, defasagem idade/ano e do que representa a promoção próxima a cem por cento. Além disso, o diagnóstico não aponta o índice de reprovação escolar e nem como a escola se organiza para alcançar as expectativas em relação à formação dos estudantes. Enfim, o diagnóstico carece de explicação de como se chegou a esses resultados, bem como, de dados e ou informações plausíveis referentes às aprendizagens dos conhecimentos curriculares. Essas informações parecem importantes na medida em que os documentos norteadores do 3º ciclo da SEEDF preveem que a escola deve organizar seu trabalho pedagógico, coletivamente, a partir de sua realidade, registrando a tomada de decisões em seu projeto político-pedagógico.

Desse modo, como parte da pesquisa empírica, foram levantados junto à secretaria da escola dados informados para o Censo Escolar do Distrito Federal de 2018 e os resultados do IDEB disponibilizados no site do Inep/Ministério da Educação, referentes ao 3º ciclo.

Quadro 9 - Informações sobre o 3º ciclo que podem compor o diagnóstico da escola

Informações da Escola - 2018			IDEB – Inep/Ministério da Educação		
Total de Matrículas	611	100%	Ano	Metas Projetadas	Ideb observado
Total de aprovação	473	77,6%	2007	-----	3.7
Total de reprovação	91	14,8%	2009	3.8	4.3
Total de abandono	47	7,6%	2011	4.0	4.8
Total de defasagem idade/ano	65	10,6%	2013	4.4	3.7
			2015	4.7	3.7
			2017*	5.0	-----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em informações levantadas na secretaria da escola pesquisada e no site do Inep/Ministério da Educação.

*Sem média no SAEB 2017 porque o número de participantes foi insuficiente para atender aos requisitos necessários para o cálculo do desempenho.

Os dados apresentados mostram que em 2018 a escola pesquisada aprovou 77,6% dos alunos do 3º ciclo, mantendo ainda uma taxa elevada de 14,8% de reprovação nos 7º e 9ºanos e de 7,6% de abandono. Além disso, desde de 2007, ano em que o IDEB da escola passou a ser calculado, somente nos anos de 2009 e 2011 os anos finais do EF, correspondentes ao 3º ciclo, alcançou as metas projetadas. Esses dados são importantes na medida em que refletem e estão relacionados às aprendizagens, que por sua vez, podem vincular-se às condições socioculturais dos estudantes e à forma como a escola tem conseguido organizar seu trabalho pedagógico. Contudo, esses dados

[...] precisam ser analisados, compreendidos e socializados como ações do processo de diagnóstico da realidade escolar que orientará a elaboração do Projeto e sua implementação. Essa compreensão das informações relativas ao contexto escolar e de seu entorno, como sustenta Bourdieu (1997), nos possibilita um “campo de forças” capaz de conservar ou transformar o campo de atuação dos sujeitos, delimitando ou ampliando seus limites e possibilidades. (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p 18).

Nessa perspectiva, Santiago (2008) ressalta que a primeira tarefa dos responsáveis pela construção do projeto político-pedagógico é o conhecimento da realidade, por meio de um diagnóstico que possibilite caracterizar elementos históricos e culturais da escola e do contexto social mais amplo no qual está inserida.

Além de aspectos referentes às aprendizagens dos conteúdos curriculares, poderiam constar no diagnóstico, questões e ou problemas relacionados ao cuidado com o patrimônio público e com o meio ambiente, alimentação, violência, gênero, cidadania, esporte e outros que foram trabalhados em alguns projetos, pelo fato de serem temas identificados pelo coletivo da escola como necessários. Assim, diante de problemas e ou características do contexto social do qual a escola participa, o diagnóstico da escola mostra-se contraditório quando sinaliza que os estudantes são “conscientes”, “preparados”, “motivados” para aprender, para o convívio social e para enfrentar os desafios do mundo globalizado, pois, sinaliza a ausência de questões e ou problemas referentes às condições de inserção da escola no campo social mais amplo.

Da forma como está apresentado no PPP de 2018, o diagnóstico parece desarticulado dos objetivos propostos. No entanto, estes apresentam-se mais articulados com as ações propostas, entre elas, os projetos, a formação continuada e as ações envolvendo as famílias e ou responsáveis pelos estudantes. No PPP (2018c, p. 19) tem-se que a escola objetiva “formar o educando nos aspectos, social e intelectual, preparando-o para o exercício da

cidadania e vivência com qualidade de vida no seu dia a dia”. Para o alcance do objetivo geral foram elencados objetivos específicos, entre os quais destacam-se: a) fomentar na escola a prática da pedagogia de projetos na aprendizagem continuada dos estudantes; b) implementar a proposta de ciclos desde os anos iniciais até os anos finais do ensino fundamental com o propósito de alavancar a aprendizagem dos educandos e ter uma visão formativa da aprendizagem; c) tornar a escola um ambiente acolhedor e atraente para a comunidade escolar, principalmente ao estudante, e, espaço de socialização, aquisição de conhecimento e promotor de cultura; d) diminuir o índice de reprovação geral; e) corrigir a defasagem de idade/ano; f) combater a evasão escolar; g) aumentar a participação dos pais/comunidade nas atividades escolares; h) propiciar ao corpo docente educação continuada; i) reduzir o índice de violência na escola; i) conscientizar a comunidade escolar, principalmente o estudante da importância da valorização do patrimônio público, bem como do meio ambiente; j) incentivar a comunidade escolar ao hábito da leitura.

Apesar de o diagnóstico carecer de informações mais atuais, completas e fundamentadas sobre as necessidades da escola, os objetivos sinalizam aspectos referentes aos índices de reprovação, defasagem idade/ano, evasão, bem como, violência, leitura, valorização do patrimônio público, identificados pelos interlocutores como essenciais na realização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o registro mais sistematizado do diagnóstico, que demonstre o caminho e ou a metodologia utilizada, bem como dados e informações mais completas a respeito das questões contempladas nos objetivos da escola, favoreceria a articulação entre diagnóstico, objetivos e ações, imprimindo maior coerência na organização do trabalho da escola como um todo.

O processo de avaliação institucional que poderia favorecer à (re)elaboração do PPP de forma coerente, contemplando as finalidades, diagnóstico, objetivos e ações embasadas nos pressupostos teórico-metodológicos da rede de ensino pública do DF, não tem sido uma prática desenvolvida na escola. As observações realizadas, bem como as narrativas dos participantes demonstraram que a participação dos docentes na (re)elaboração, avaliação e acompanhamento abrangem as ações, como por exemplo, os projetos didáticos registrados e realizados:

Todo início de ano o supervisor passa para gente, ele mostra os projetos, então eu conheço, conheço sim. A nossa participação é em relação aos projetos, quando tem um projeto novo na escola é colocado e sempre tem espaço, aquilo que a gente quer mudar, mas assim, eu nunca opinei em nada não. (Professora Roseli – LP)

Sim, conheço. Participo da avaliação e na elaboração dos projetos. (Professor Apolo – EF)

A gente participa no início e no final do ano. É feita toda uma avaliação, a gente comenta o que que foi significativo no projeto, o que poderia ser revisto, o que pode ser melhorado nos projetos ou retirado, e de que forma a gente pode direcionar o nosso trabalho no ano seguinte, isso no final do ano. Ai quando chega no início do ano a gente faz uma nova avaliação, mas a gente não faz só com coordenador e supervisor, a gente dá acesso aos professores também. Inclusive o PPP ele é encaminhado para os professores para que eles possam ler o projeto político pedagógico, o que que a gente pretende, o trabalho que a gente está desenvolvendo. (Coordenadora Sibeles)

Os participantes da pesquisa indicam a existência de um movimento instituinte de avaliação e reelaboração do PPP na escola, contudo, esse movimento diz respeito às ações, principalmente, os projetos didático-pedagógicos da escola. O desconhecimento da totalidade da organização do trabalho pedagógico por aqueles que o realizam pode favorecer à cisão entre concepção e execução, reproduzindo, assim, os efeitos do capital no trabalho pedagógico escolar (VILLAS BOAS, 2017). Os efeitos da divisão do trabalho podem ser reduzidos pelo projeto político-pedagógico, “para tanto, o método de construção de uma nova organização do trabalho pedagógico exige esforço coletivo e comprometimento de todos; requer continuidade de ações; demanda ser concebido solidariamente e de forma democrática” (VEIGA; SILVA, 2018, p. 51). Essa construção inclui a discussão e a definição coletiva das concepções e intencionalidades que embasem as práticas pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014d), uma vez que a teoria pedagógica assumida dará indicações sobre como os conhecimentos podem ser construídos, tendo em vista as finalidades sociais da escola.

Nesse sentido, organizar o trabalho pedagógico alicerçado em “pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola” (VEIGA, 2013, p. 14) corrobora os pressupostos teórico-metodológicos (Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-cultural) do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Entretanto, os participantes da pesquisa sinalizaram que desconhecem tais pressupostos, como veremos na discussão sobre o Currículo. Sendo assim, compete à escola atentar-se para as orientações pedagógicas sobre a (re)construção e implementação do PPP.

Dessa maneira, não basta à escola assumir em seu projeto político-pedagógico, os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo, como é o caso da escola pesquisada, mas, promover momentos de estudo, discussão e avaliação sobre em que medida suas ações estão

embasadas e possibilitam o desenvolvimento do currículo assumido para que a escola alcance a qualidade socialmente referenciada, que se traduz na garantia do direito de aprender de todos os estudantes:

Por ser uma construção humana, a Escola, imersa numa dada realidade cultural influencia e por essa realidade é também influenciada. Além disso, modifica-se no contexto de mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas. Nesse sentido, é preciso construir um projeto político-pedagógico sintonizado com a sociedade contemporânea e que tenha como objetivo a superação dos desafios apresentados. Isto implica mudanças nas estruturas educacionais, que estão diretamente ligadas à adoção de uma concepção de educação referenciada na qualidade social que visa à garantia das aprendizagens para todos os estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 11)

Nessa perspectiva, a concepção de educação assumida no PPP (2018c, p. 15) de que a escola desenvolverá seu trabalho pedagógico “[...] alicerçado na Proposta Curricular vigente, tendo em vista o aprimoramento da sua função social: a construção contínua do saber [...] que permita ao estudante intervir e transformar a realidade em que vive” carece de apropriação pelos sujeitos que o realizam na escola:

Já li, mas não me recordo. O supervisor já mandou para cada um. Eu não participei da discussão do PPP, até porque quando eu cheguei aqui ele já estava feito, né? E não tem o hábito de ficar mudando. Nós participamos em relação aos projetos, mas o projeto todo (PPP) eu não conheço. (Professor João Pedro – GEO)

Conheço. A gente participou . . . o tempo na escola é muito rápido, né? Você chega aqui, você vai fazendo as atividades que tem que fazer e o tempo passa muito rápido. Eu participei na parte de colocar o conteúdo. Qual era o conteúdo que estava sendo trabalhado, os objetivos daquele conteúdo. Eu participei dessa forma. (Professora Beatriz – CN)

Conheço o PPP, não li ele todo. Tenho ele no meu e-mail, a gente lê, mas não participei da elaboração desse não. (Professora Joelma – MAT)

Os sujeitos que realizam o trabalho pedagógico podem conhecer e se apropriar dos pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), assumidos no PPP (2018c) da escola, superando a contradição entre o escrito e o vivido. Essa apropriação favorece a superação da fragmentação, característica da produção e das relações capitalistas, que acontecem em todas as circunstâncias em que professores, estudantes e demais profissionais envolvidos com o trabalho pedagógico perdem a visão do conjunto, do todo, do processo de trabalho. Por consequência da fragmentação, a desqualificação se instaura, a partir do momento que falta, aos que realizam o trabalho pedagógico, o conhecimento técnico-científico, teórico-prático, levando-os a reproduzir

ações e perder a autonomia (VILLAS BOAS, 2017). Nesse sentido, “a importância do projeto político-pedagógico da escola reside nas suas funções integrativas e avaliativas, evitando que as diferentes ações escolares se anulem ou enfraqueçam a unidade da instituição”. (VEIGA; SILVA, 2018, p. 51).

Quanto às ações, alguns planos de trabalho compõem o PPP (2018c), como do: Serviço de Orientação Educacional; Ação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem; Centro de Iniciação Desportiva (CID) e Gestão Pedagógica, além dos projetos. Alguns aspectos desse último Plano serão abordados no decorrer das análises, no entanto, os projetos foram mais recorrentes nas falas dos participantes e mais evidenciados nas observações realizadas. Sendo assim, ao discutirmos o currículo analisamos a relação do desenvolvimento dos projetos e os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) uma vez que eles constituem uma das ações para o alcance dos objetivos propostos pela escola, principalmente da aprendizagem contínua dos estudantes.

5.3 Currículo prescrito e em ação: o dito e o feito em prol da organização do trabalho pedagógico

O currículo é mais do que uma lista de conteúdos, é mediado pelas condições reais da prática, as quais só podem ser transformadas se considerada a teoria para a constituição de uma práxis que possibilite aos sujeitos compreender e analisar criticamente os fenômenos educativos (SACRISTÁN, 2017), apoiados na intencionalidade que orienta o planejamento do trabalho pedagógico e a avaliação reflexiva que o inicia, o acompanha e o finaliza; em elementos sociais e culturais que determinam o processo de ensino-aprendizagem; e nos estudantes como protagonistas na construção do conhecimento. A concretização do currículo se dá pelo trabalho pedagógico, sistematizado no PPP da escola, que na perspectiva de práxis, pressupõe articulação com teorias, no caso das escolas públicas do DF, apresentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014a), “currículo prescrito” conforme denomina Gimeno Sacristán (2000).

Importa-nos analisar como o plano curricular da escola, elaborado a partir do currículo prescrito para toda a rede pública do DF implica o trabalho pedagógico da escola como um todo e da sala de aula especificamente. O “currículo em ação”, que trata do que efetivamente ocorre na escola e em sala de aula (Idem), será representado pelas narrativas

dos participantes da pesquisa e discutido com a expectativa de compreender as relações e contradições entre esses níveis curriculares (prescrito e em ação) na orientação do trabalho pedagógico na escola em ciclo. Ao mesmo tempo, discutir a articulação do currículo com o PPP, cuja centralidade devem ser as aprendizagens dos estudantes, em um processo de articulação entre os conhecimentos científicos historicamente acumulados e os conhecimentos culturais dos alunos. Nesse processo, o “currículo avaliado” (GIMENO SACRISTÁN, 2000), formativamente, que se refere à avaliação do processo, dos resultados de aprendizagem, a partir de objetivos, metas e critérios, é aliado do trabalho pedagógico, garantindo a dinamicidade que permite a sua reorganização para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes.

Com esse intento, a construção do conhecimento na escola, toma como ponto de partida os objetivos sistematizados em seu PPP, cujo alcance requer uma proposta didática que contemple a dimensão técnica, pedagógica e política e que tem na Pedagogia Histórico-Crítica, os fundamentos teórico-metodológicos, que se compreendidos pelos professores, equipes pedagógica e gestores e estudantes, podem subsidiar a construção de experiências de aprendizagem que levem o aluno a transitar de um estado caótico, confuso, do senso comum (sincrético), para um estado de compreensão mais elaborado, completo, científico (sintético) do conhecimento, que envolve, segundo Saviani (2008, p. 56 - 58) e Gasparin, (2012, p. 21-142):

- *prática social inicial*, ponto de partida do ensino que visa à conscientização acerca de questões sociais que envolvem o conhecimento a ser trabalhado, por ser este constituinte das experiências sociais dos estudantes;
- *problematização*, envolve o questionamento e a análise da prática social inicial dos estudantes, detectando os problemas que precisam ser resolvidos e que conhecimentos serão necessários trabalhar/dominar;
- *instrumentalização*, contempla a apropriação teórico-prática ou apropriação das ferramentas culturais necessárias à resolução das questões identificadas na prática social problematizada;
- *cartase*, passagem do conhecimento sincrético para o sintético; a efetiva incorporação dos instrumentos culturais manifestada na forma mais elaborada de compreensão da prática social, com vistas à sua transformação;
- *prática social final*, retorno à prática social confirmando o novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola, por meio da capacidade dos

alunos expressarem uma compreensão da prática social em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

A escola pesquisada formaliza em seu PPP (2018c) que o seu trabalho é pautado no Currículo da SEEDF e visa ao compartilhamento do conhecimento entre professores e estudantes, para que o saber construído ultrapasse as fronteiras da escola e permita ao indivíduo exercer seus direitos e deveres rumo à construção de um mundo e de pessoas melhores. Entretanto, os participantes da pesquisa sinalizaram o desconhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento da SEEDF (2014a):

Meu contato com o currículo foi na outra escola. Eu busco nele coisas específicas hoje em dia. Nunca parei para ler o currículo todo. Então, conheço muito pouco. Assim, vou te falar, eu não me lembro..., muito pouco, sinceramente. O ciclo pra mim, é muito novo, entendeu? Embora eu esteja no ciclo há três anos, fui professor aqui em 2017, em 2018 na coordenação e em 2019 estou trabalhando em sala. Então, tá lá o regimento (as Diretrizes) do ciclo para eu ler, mas eu não li ainda, tá lá o currículo para eu ler, mas eu não li ainda, então eu estou falando assim, mecanismo tem, está lá para pessoa buscar conhecimento e tudo. (Professor João Pedro – GEO)

Quando eu fui nomeada, aí eu passei o olho no currículo. (Professora Beatriz – CN)

Conheço o currículo, mas se você me pedir para falar dele eu não vou . . . (Professor Apolo – EF)

Os professores revelam a contradição entre o que anuncia o PPP (2018c) sobre o trabalho pedagógico pautar-se no currículo prescrito e o que se efetiva concretamente na escola quanto à apropriação teórica necessária à constituição de uma práxis pedagógica. Esse desconhecimento confirma que o envolvimento dos professores na avaliação e (re)elaboração do PPP acontece parcialmente, ou seja, em relação às ações, principalmente, os projetos, o que pode comprometer o alcance dos objetivos e intencionalidades da escola. Apesar de revelarem desconhecer os pressupostos teórico-metodológicos do currículo da rede, os professores afirmam organizar o trabalho didático-pedagógico de sala de aula a partir de conteúdos que o constitui:

Eu utilizo o currículo do site. O que eu utilizo mesmo são os conteúdos e as habilidades. Então eu vou direto lá e pego aquelas páginas lá, do ano que estou trabalhando. Tá lá colado no meu caderno. (Professora Joelma - MAT)

Ah, conheço o currículo, li. Eu vejo o que vou trabalhar nas séries, o conteúdo, o que eu tenho que ensinar, o que eles têm que aprender, o foco é sempre no aprendizado. O que eles têm que aprender naquele ano. Quais as competências motoras, físicas, psicomotoras. (Professor Apolo - EF)

Ah, eu sempre me baseio no currículo para saber qual que é a proposta para aquele ano, quais são os conteúdos, como vai ser o trabalho. (Professora Roseli – LP)

É, geralmente eu vou na sequência do currículo né, então eu vou naquela sequência e aí eu vou adequando de acordo com a realidade, porque tem algumas coisas que são um pouco fora do padrão deles, mas no geral eu consigo seguir bem. Eu uso o conteúdo do ano que estou trabalhando. (Professora Carla – LEM)

No início do ano eu tento levantar os conteúdos com base no currículo. (Professora Ludmila – HIS)

Os professores afirmam recorrer ao Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a) para selecionarem os conteúdos do ensino. Contudo, a desconsideração do caminho epistemológico de construção do conhecimento escolar (Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Crítica), pode comprometer a análise e criticidade na escolha dos conteúdos, podendo caracterizar um trabalho cuja preocupação passa a ser o cumprimento de prescrições de conteúdos. As professoras Clara e Joelma ressaltaram as dificuldades em relação à lógica conteudista que ainda impera no processo de ensino-aprendizagem:

A gente não consegue abordar tudo e o conteúdo do nono ano é muito extenso. Eu estou com sexto e nono anos. Com o sexto é supertranquilo, mas com o nono a gente rala para conseguir. Já ouvi dizer que aqui no Brasil, a gente realmente tem muito conteúdo. Em outros países não. (Professora Clara – CN)

No Ensino Fundamental não precisa desse conteúdo todo. Aí pressiona o professor, porque a gente fica pressionado. Às vezes o menino não entendeu e você vê que a turma não entendeu expressões numéricas muito bem, mas não dá para passar um mês com expressão numérica, eu não posso parar e ficar fazendo reagrupamento e ficar passando atividade para casa, volta, corrige, vem aqui à tarde, o mês inteiro, porque senão, não passo o conteúdo, eu tenho que seguir com o conteúdo, porque tem muita coisa, entendeu? Então não tem esse tempo. Eu vejo que a ideia do ciclo é ter foco na aprendizagem, o aluno não aprendeu, não vai passando mais conteúdo, volta, vamos fazer, vamos fazer reagrupamento, avaliação em pares, etc., só que ainda fica preso no conteúdo. Eu tenho que fazer tudo isso, mas eu não tenho tempo para fazer tudo isso. Acaba que a gente faz mais do que na seriação, mas não é o ideal, é muito complicada a quantidade de conteúdo. (Professora Joelma – MAT)

A lógica do ensino apontada pelas professoras é a dos conteúdos a serem “vencidos” no ano letivo escolar, confrontando a perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, em que a aprendizagem de conteúdos se dá em função de respostas necessárias às práticas sociais problematizadas. Além disso, a professora Joelma desvela que a lógica conteudista contraria o atendimento aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem dos alunos quando, para seguir com os conteúdos, não realiza estratégias didático-pedagógicas como o

reagrupamento⁴⁶, previsto para o 3º ciclo em suas Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Essa contradição implica a avaliação formativa, sinalizada pelos participantes da pesquisa como prática da escola que serve às aprendizagens, por meio da reorganização do trabalho didático-pedagógico. Apesar de a seleção dos conteúdos ser realizada pelas professoras, revelando que possuem autonomia para tal, é preciso cuidado para que essa autonomia não seja apenas formal, sem uma verdadeira consciência crítica sobre as finalidades da escola, a qual abrange questões, como: para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? O que e como avaliar? (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Nesse sentido, docentes e a coordenadora pedagógica indicaram a necessidade de articulação dos conteúdos com a vida:

Eu acho que, além da mudança do terceiro ciclo, eu até discuto isso com alguns colegas, poderia mudar o currículo também. Eu acho que o currículo podia ser mais dinâmico. É isso que eu vejo na área de Matemática, por exemplo, os meninos do oitavo ano estudam polinômios. A gente não usa polinômios para ir na padaria, a gente não usa polinômio – apesar de que eu sei que é um conteúdo importante para criar o raciocínio lógico no aluno. (Coordenadora Leticia)

Tem coisas em matemática que eu nunca esqueço, que é equação de segundo grau, não sei para que que eu uso na verdade. As quatro operações eu sempre fui boa, eu acho que precisa ter isso daí para o aluno deslanchar. Ler e escrever também, né? Porque a partir do momento em que você lê e escreve, você vai escrever e só vai melhorar no exercício de leitura para ler todo tipo de texto. (Professora Roseli – LP)

Eu acho que para a vida do aluno é desnecessário esse tanto de conteúdo. A gente podia trabalhar uma matemática voltada para o que os alunos vão usar no dia a dia, porque tem um monte de aluno que sai do ensino médio e não sabe calcular porcentagem. Mas aí eles viram números complexos, que sabe Deus para que que eles vão usar isso. Aí eles viram logaritmo, não faz o menor sentido. Aí viram matrizes, aí viram não sei o que, entendeu? Enquanto podiam estar aprendendo o que de fato vão usar na vida. (Professora Joelma – MAT)

Apesar de não compreenderem as práticas sociais como pontos de partida para a construção do conhecimento, como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica e tomando como referências as suas práticas, as docentes expressam significações próximas ao que Martins (2005, p. 83) nos adverte: “[...] que o conteúdo programático só é importante à medida que auxilia o aluno na resolução dos problemas emergentes do seu cotidiano”, pois, “[...] o conteúdo como fim em si mesmo não corresponde aos interesses e às necessidades práticas dos seus alunos”. Nessa perspectiva, é preciso avançar na compreensão de que:

⁴⁶ Estratégia didático-pedagógica dos ciclos no DF para atendimento às diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes. Sobre os reagrupamentos ver a subseção 4.3.1 que trata dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo.

como não há currículo desvinculado de conteúdos que o constituem, os conhecimentos teóricos historicamente produzidos pela humanidade e validados cientificamente precisam estar contemplados de forma a favorecer a intervenção da comunidade escolar sobre sua própria realidade, na perspectiva de transformação e controle social. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 77).

Assim, compreender o saber escolar como intervenção na realidade social é pensar a possibilidade de acesso aos bens culturais, é tomar consciência da finalidade político-pedagógica da escola (VEIGA, 2013; SAVIANI, 2008) situada em uma sociedade repleta de desigualdades, na qual, os sujeitos são expropriados de todo o significado e sentido de práxis auto realizadora humana. Nessa linha de pensamento, os professores Carla e Apolo apontaram que o ciclo possibilita outra forma de trabalho com os conteúdos curriculares:

No ciclo você tem a possibilidade de ter um conteúdo mais aberto, de você ter mais espaço, não é engessado. Por exemplo: você ter que falar só sobre o conteúdo determinado, ter que seguir uma sequência, terminar dois capítulos do livro naquela semana, porque na semana seguinte tem que fazer aquela prova. Então eu penso que a gente tem mais espaço para trabalhar de forma diversificada no ciclo, eu acho que isso aí é um ponto bem positivo. (Professora Carla – LEM)

Se o aluno não está aprendendo ele vai ter que fazer de novo, e você tem que voltar naquele conteúdo, passando de novo e ao mesmo tempo passando conteúdo novo. Fazendo o conserto do carro com o carro em movimento. Na Educação Física é possível. Logicamente que você não vai voltar o conteúdo todo, você vai pegar um dia para tirar dúvida, retomar um assunto com outra metodologia. Vamos fazer um dia de revisão, um trabalho de revisão. O carro está andando, mas o professor está ali consertando o pneu furado do conteúdo passado. (Professor Apolo – EF)

Os professores expressam que na organização escolar ciclada predomina o que Bernstein (1990) denomina de pedagogias invisíveis, cujo enquadramento⁴⁷ regulador do fluxo de comunicação dos conteúdos em sala de aula é mais fraco, possibilitando maior liberdade para o trabalho pedagógico. Além disso, as regras de sequenciamento e compassamento⁴⁸ dos conteúdos não são rígidas, proporcionando mais tempo e estratégias de

⁴⁷ O enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes. Quando o enquadramento é forte, o transmissor controla a seleção, a organização, o compassamento, os critérios da comunicação e da posição, a postura e a vestimenta dos comunicantes, juntamente com o arranjo da localização física. Quando o enquadramento é fraco, o adquirente tem mais controle sobre a seleção, a organização, o compassamento e os critérios da comunicação e sobre a posição, a postura e a vestimenta, juntamente com o arranjo da localização física. (BERNSTEIN, 1990, p. 59-60).

⁴⁸ As regras de sequenciamento regulam o desenvolvimento do aluno, pois estabelecem a sequência ou progressão da transmissão dos conhecimentos e podem estar inscritas em “listagens de conteúdos, em currículos, em regras de comportamento, em regras de prêmio e castigo [...]”. As regras de sequenciamento implicam regras de compassamento. “O compassamento é a velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento, isto é, quando se tem que aprender num dado espaço de tempo. Essencialmente o

auxílio para o progresso dos estudantes nas aprendizagens. A compreensão das características das pedagogias invisíveis, que deveriam ser compreendidas pelos professores quanto ao desenvolvimento do currículo na escola em ciclos, requer formação continuada, tendo em vista que “[...] a transição de uma pedagogia visível (séries) para uma pedagogia invisível (ciclos) representa, na maioria dos casos uma mudança radical na prática”. (MAINARDES, 2007, p. 20).

A formação continuada, elemento constituinte do 3º ciclo, como já discutido, tem na coordenação pedagógica, o espaço-tempo primordial, garantida legalmente aos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. No plano de ação da gestão pedagógica da escola (DISTRITO FEDERAL, 2018c), constam os objetivos de fomentar a implantação de estudos acerca do 3º ciclo, em processos continuados de formação dos professores e de esclarecimentos dos alunos e da comunidade como estratégias para garantir o desenvolvimento do Currículo da Secretaria de Educação. No tópico que trata do acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico, há ainda, a previsão de estudo de todas as diretrizes e concepções pedagógicas da SEEDF. Contudo, durante o período de pesquisa empírica, não foram observados estudos sobre o currículo nas coordenações pedagógicas. Ao ser questionado sobre as discussões e ou formação sobre o currículo, com os professores, o supervisor ressaltou que conseguiu:

Muito pouco, porque primeiro não dava tempo. Não dava tempo mesmo. As demandas da rede são muito grandes. As formações, por exemplo, dentro da coordenação, às vezes elas precisavam ser reduzidas porque tinham outras demandas. Então, por exemplo, “Olha, vai ter um projeto, teve que ser desenvolvido”, então a gente tinha que estar tratando isso daí. As avaliações externas que vinham também, que a gente precisava focar isso também. Então existem muitas coisas aí que não dá tempo. (Supervisor Joel)

O supervisor destaca que, ao se envolver em demandas externas e no planejamento e execução de projetos previstos no PPP, falta-lhe tempo para realizar junto aos professores a formação continuada sobre o currículo, na direção do que revelam as coordenadoras Leticia e Sibele, de que deveriam realizar o trabalho de formação continuada, mas, são impedidas pelas urgências cotidianas nas quais se envolvem. Foi possível observar que, em pelo menos quatro coordenações coletivas, boa parte do tempo foi destinado aos esclarecimentos sobre objetivos, logística de aplicação e encaminhamentos posteriores à aplicação de dois exames

compassoamento é o tempo permitido para se cumprir as regras de sequenciamento”. (BERNSTEIN, 1990, p. 97 e 99).

externos (Avaliação Diagnóstica Externa e Exame do SIAPAE/DF⁴⁹) realizados nas escolas públicas no primeiro semestre de 2019 pela SEEDF/Subsecretaria de Avaliação, evidenciando como as avaliações externas podem determinar e interferir na organização do trabalho pedagógico da escola.

Além disso, ainda no mês de março, o supervisor relatou que estava difícil coordenar os trabalhos na escola, devido às várias convocações para reuniões com a Coordenação Regional de Ensino e SEEDF, para diferentes finalidades, como orientações sobre os exames externos que seriam realizados e orientações sobre a reformulação e ou atualização do projeto político-pedagógico. O supervisor relatou ainda, que, diante dessas interferências, o trabalho na escola estava acumulando e sobrecarregando os gestores e coordenadoras. Isso mostra como as determinações externas podem impossibilitar aos que coordenam o trabalho pedagógico, tempo para se apropriarem e realizarem momentos de formação sobre os documentos norteadores do 3º ciclo no Distrito Federal, implicando na qualidade do trabalho pedagógico.

Nesse caso, e, considerando que o trabalho pedagógico deve ser sustentado pela reflexão (SACRISTÁN, 2017), inclusive para a análise crítica do currículo prescrito em relação com o currículo em ação, é preciso atenção ao tempo disponível e à flexibilidade do planejamento considerando a quantidade de ações elencadas no PPP e as demandas externas. Veiga (2013) salienta que o tempo é um elemento inerente à OTP da escola, e este pode ser gestado a favor, ou não, do alcance das suas finalidades por meio do desenvolvimento do currículo. Nesse sentido, é importante perceber que:

O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc. O horário escolar, que fixa o número de horas por semana e que varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor. (VEIGA, 2013, p. 29).

Considerar o tempo cronológico e transformá-lo em tempo pedagógico (SILVA, 2009), favorece a tomada de consciência dos objetivos, metas e ações estabelecidos no PPP e de como está usando o tempo disponível para o seu alcance e efetivação; em que medida o planejamento e a realização de projetos, feiras culturais/ciências, atividades extraescolares, festejos e todas as ações que são realizadas no tempo escolar estão propiciando a construção

⁴⁹ Sistema Permanente de Avaliação de Educação do Distrito Federal.

dos conhecimentos curriculares: “é preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação” (VEIGA, 2013, p. 30) coletivamente, em função das aprendizagens.

Nesse sentido, a escola sendo uma totalidade mediada por contextos mais amplos, por exemplo, a gestão da educação nacional e estadual, vivencia contradições entre o escrito e o vivido, que se desvela quando a teoria curricular assumida pela rede de ensino não é conhecida, discutida, questionada e ou vivenciada nas ações pedagógicas da escola. Essas contradições também foram evidenciadas quanto à integração dos conteúdos curriculares que pode ser feita, conforme o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), orientada pelos princípios: unicidade teoria-prática; interdisciplinaridade e contextualização; e flexibilização.

Quanto à *teoria-prática*, o trabalho pedagógico deve proporcionar situações nas quais os estudantes, de forma ativa, construam e utilizem os conhecimentos dos componentes curriculares, a partir de seus usos sociais. O ensino deixa de ser apenas teórico e ilustrativo para proporcionar situações nas quais os conhecimentos se integrem por meio da unicidade teórico-prática, possibilitando a práxis transformadora da realidade individual e social. As estudantes participantes da pesquisa ressaltam algumas situações de aprendizagens sinalizadoras de um movimento teórico-prático instituinte e que favorecem suas aprendizagens:

Aqui teve um ano, não lembro qual, só sei que eu estudava a tarde ainda, que na quadra tinham várias mesas. Uma tinham livros, outras tinham coisas de matemática, de português, aí tinha um palco com as pessoas explicando as coisas. Subia um professor lá e explicava várias coisas de matemática. Tipo uma apresentação. Aí tinham os horários de cada sala. Isso era bom para aprender. (Estudante Bia – 7º ano)

Por exemplo, no projeto que a gente teve aqui na escola, acho que foi projeto, não sei. A gente conheceu os planetas. Eles fizeram tipo um planetário aqui na escola. Eu achei bem interessante e consegui aprender bastante coisa. Então, eu acho que projetos dessa forma, seriam muito bons pra gente aprender. A gente não ficaria só ali, no conteúdo, a gente poderia ver na prática, como funciona e tal. (Estudante Paula – 9º ano)

É, quando você ver e sabe como funciona, eu acho mais fácil. E mais interessante também, você se interessa mais! Dependendo da matéria, eu aprendo melhor na prática. Quando você faz. Tipo em ciências, eu estou aprendendo sobre solo. Aí, a professora levou os melhores alunos para o passeio para entender mais do solo. Você vê, você consegue ver aquilo na experiência! Eu acho melhor assim. (Estudante Lari – 6º ano).

As narrativas das estudantes expressam procedimentos didático-metodológicos que favorecem a construção subjetiva de conhecimentos do mundo humano, ou seja, a construção em cada sujeito da humanidade histórica acumulada (SAVIANI, 2013), a construção de aprendizagens que façam sentido. Embora, algumas delas revelem que nem todos tiveram a oportunidade de aprender melhor sobre, por exemplo, o conteúdo solo, pois a circunstância de ensino envolvendo a teoria e a prática na experiência, aconteceu em um passeio somente para os “melhores alunos”. Há o entendimento de que vivenciar situações de ensino que superam apenas a ilustração e ou explicações teóricas, as levam a aprender melhor, a compreender como funciona na prática a teoria.

Quanto à escolha de estudantes considerados de melhores desempenhos escolares para a vivência de experiências pedagógicas diversificadas, chama a atenção a forma como a estudante Lari, questiona essa prática tão comum nas escolas ainda hoje:

A professora escolheu os melhores alunos para levar para um passeio e . . . eu acho que deveria ser ao contrário, porque quando os alunos vão, eles aprendem mais sobre aquilo, então, ela deveria, na minha visão, levar os que têm mais dificuldade porque ela ia conseguir explicar melhor só para aqueles, entendeu?
(Estudante Lari – 6º ano)

Lari desvela a seleção daqueles considerados melhores para oportunidades mais significativas de aprendizagem, e, exclusão dos que já estão em prejuízo quanto ao seu desenvolvimento escolar. Essa exclusão no interior da escola é apontada por Freitas (2003), como aquela em que os estudantes, mesmo frequentando a escola não aprendem. De qualquer modo, na situação relatada, a professora precisou fazer escolhas, pois não houve condições materiais (vagas no local da aula, ônibus, pessoal e tempo escolar) para o acesso de todos os estudantes à aula teórico-prática sobre o solo.

É perceptível a reprodução da lógica excludente da sociedade de classes na organização do trabalho pedagógico na escola, a qual exclui os estudantes do acesso aos bens culturais humanos. Nesse sentido, a estudante Lari mostra uma preocupação com os menos favorecidos no processo de ensino-aprendizagem, contudo, a seleção e exclusão desveladas indicam a desigualdade quanto ao direito de todos aprenderem. A própria professora ressalta que não há condições objetivas materiais para o acesso de todos os estudantes a situações de ensino mais favorecedoras de aprendizagens, isto é, um ensino teórico-prático, validado pelo Currículo e entendido pelas estudantes como aquele que é (bom) para aprender. Isso ficou evidente na iniciativa da professora de realizar um trabalho denominado “Turma Avançada”:

*Eu faço a **Turma Avançada**, que são os alunos mais tops de conteúdo, de nota e de maturidade. Às vezes o aluno não tem nem nota, mas ele sabe conversar, sabe discutir, então ele é um aluno avançado. Tem dois anos que eu criei porque a escola foca naquele aluno que tem dificuldade, o que não é ruim, mas aquele aluno muito bom fica meio largado e muitas vezes fica desmotivado. Então eu penso naquele aluno que consegue fazer uma discussão, participar de uma mesa redonda, defender ou criticar certo ponto.*

Então no turno contrário, uma vez por mês, porque a escola tem muitos eventos, eu trago microscópio, a gente faz experimento e o aluno vivencia aquilo que a gente vê na teoria em sala de aula, a prática. [...] Então eu mesma fiz os jalecos porque, para onde for eu carrego meus jalecos e meu projeto. Não fica uma coisa onerosa para a escola que precisa fazer outros investimentos e, se tenho essa condição de ajudar e fazer o melhor para meus alunos, eu não me importo em fazer. Já comprei microscópio, vidraria, reagente. A gente usa essa sala aqui (sala de leitura) e o material é todo meu.

*Eu fiz um experimento de fogos de artifícios, que o fogo sai colorido, gente, foi maravilhosa essa aula! Os meninos ficaram . . . ‘gente vocês não vão mexer com fogo não, mas nós vamos discutir.’ Então é uma coisa diferente do cotidiano deles, pela condição social deles não vão ter esse tipo de acesso. Então trazer algo para eles pra mostrar que a gente pode ter algo muito mais interessante de se estudar. Esses meninos que são bons, eu vejo que eles aproveitam muito a **Turma Avançada!** (Professora Beatriz - CN)*

Apesar de não conhecer os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento, a professora Beatriz busca, com recursos financeiros próprios, realizar um trabalho didático-pedagógico na direção da unidade teórico-prática. Ao discutir com os alunos os experimentos realizados, instaura um processo de construção do conhecimento no qual a atividade pensante, da consciência, não pode ser separada da atividade prática (VÁZQUEZ, 1977; CURADO SILVA, 2019). Essa forma de construção do saber escolar, considerada pela professora como *uma aula maravilhosa*, desperta a vontade de aprender, todavia, não faz parte do cotidiano social e nem escolar dos estudantes. São poucos os momentos e só alguns alunos têm acesso a esse tipo de ensino que integra conteúdos escolares por meio da unidade teórico-prática. A falta de um laboratório de ciências e de materiais apropriados, condições estruturais objetivas da escola, conduzem a ações pedagógicas isoladas, seletivas e excludentes. A seleção de alunos considerados “avançados” e a exclusão dos demais de oportunidades de aprendizagem sinalizam a existência, no 3º ciclo, de práticas contraditórias à democratização do saber escolar.

Ao usar seus recursos financeiros para aquisição de materiais, a professora cria as condições didático-pedagógicas para socializar conhecimentos da ciência natural de forma significativa. Todavia, essa prática comum entre os docentes da educação básica, decorre de ausência de políticas públicas e de investimentos na educação e interfere na profissionalidade docente. Essa situação sinaliza a necessidade de priorizar propostas que melhorem a qualidade do ensino para todos na escola no que diz respeito ao investimento de verbas

arrecadadas pela própria escola e ou de financiamento público da educação. Em coordenação pedagógica observada, uma das professoras sugeriu a compra de projetores para as salas, enquanto a diretora ressaltou que a escola tinha verba pública para gastos com materiais consumíveis como papeis, tintas, pinceis, etc. não podendo, aplicá-lo em bens duráveis como projetores. Nisso, a contradição se desvela mais uma vez, pois as escolas do DF recebem anualmente verbas públicas⁵⁰, mas, não têm permissão legal para investirem em materiais voltados ao processo de ensino-aprendizagem.

As situações analisadas trazem à tona a relação entre sociedade e educação, especialmente, o projeto educativo daqueles que estão no poder. A relativa autonomia do trabalho pedagógico escolar em relação à produção capitalista não o coloca à margem dessa totalidade social. Sendo síntese de múltiplas determinações políticas, sociais e econômicas, em constante movimento, o trabalho pedagógico, incluindo o desenvolvimento curricular, constitui uma totalidade particular inserida na totalidade ampla do capital, e, com ela se relaciona dialeticamente, pois nenhuma totalidade é isolada, mas mediadora e mediada, “[...] por uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente”. (CURY, 1985, p. 43).

A interdisciplinaridade e a contextualização são princípios para a integração dos conhecimentos. Santomé (1998, p. 65) destaca que a “interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e as questões que preocupa em cada sociedade”. Considerando a importância de um ensino que integre as disciplinas para a construção de aprendizagens, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), orienta que a interdisciplinaridade pode acontecer mobilizando e integrando conteúdos das diversas disciplinas/componentes curriculares no trabalho pedagógico, organizado a partir dos eixos transversais: educação para a diversidade; cidadania e educação em e para direitos humanos; educação para a sustentabilidade.

A perspectiva é de integração do conhecimento por meio de temas, tópicos ou ideias a partir da realidade social dos estudantes e escolhidos de acordo com as necessidades diagnosticadas pela própria escola, no intuito de um ensino produtor de sentidos para aqueles

⁵⁰ No DF o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) repassa recursos diretamente para escolas públicas e Coordenações Regionais de Ensino (CREs), nos termos do projeto político-pedagógico e planos de trabalho de cada uma. A base de repasse é de R\$ 55,00 por aluno, variando de acordo com as modalidades de ensino. Os recursos podem ser utilizados para a aquisição de materiais de consumo e de materiais classificados como permanentes. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/programa-de-descentralizacao-administrativa-e-financeira-pdaf/>

que aprendem. Os professores Ludmila e João Pedro reconhecem a necessidade de integração dos componentes curriculares:

Essa relação entre trabalho do professor e da escola melhoraria se tivesse um trabalho mais focado na interdisciplinaridade. Porque às vezes, eu trabalho apenas na minha disciplina, mas eu poderia fazer um link com matemática, com português. Eu acho que se pudesse trabalhar mais essa questão da interdisciplinaridade seria melhor. Seria trabalhoso né? Teria que alavancar algum tema, e cada um poderia trabalhar aquele tema voltado para a sua área mesmo. Seria uma coisa trabalhosa, mas é possível sim. (Professora Ludmila - HIS)

Talvez se nós fechássemos mais o trabalho entre nós mesmos, nos organizássemos mais em relação a . . . não fizesse essa separação das disciplinas, trabalhasse mais ali, por exemplo, geografia, biologia, história, integrasse mais, nós alcançaríamos mais. Uma integração seria mais interessante e mais proveitosa nosso trabalho no ciclo. Alguma coisa tem que ser feita, né? E eu acho que isso seria uma melhoria, não seria total, mas seria uma medida. (Professor João Pedro -GEO)

Apesar do desconhecimento dos fundamentos teóricos do trabalho pedagógico no 3º ciclo, que incluem os princípios da integração curricular, os professores desvelam que a interdisciplinaridade seria proveitosa e melhoraria a relação entre a OTP da escola toda e da sala de aula. Esse trabalho requer planejamento, desenvolvimento e avaliação coletiva, não se pode ter um ensino interdisciplinar se não houver uma decisão coletiva dos profissionais envolvidos e um trabalho colaborativo. Isso porque é o planejamento que “[...] imprime qualidade ao trabalho pedagógico escolar a partir do momento que aponta com clareza onde se quer chegar, levanta questionamentos e indica caminhos”. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 46).

Um trabalho interdisciplinar e contextualizado, favorece o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conceitos essenciais para os estudantes enfrentarem os desafios dos espaços sociais, profissionais e acadêmicos em que irão atuar. No entanto, essa forma de trabalhar os conteúdos não foi evidenciada na escola como uma práxis coletiva, embora algumas iniciativas isoladas sinalizem possibilidades:

Por exemplo, eu já fiz (um trabalho interdisciplinar) com a professora de matemática. A gente trabalhou o condicionamento físico, tempo na corrida, raciocínio, regra de 3, fração, potencialização. Os conteúdos que ela estava trabalhando, equações de segundo grau, potencialização. (Professor Apolo - EF)

Ao indicar uma forma de realizar a interdisciplinaridade, o professor Apolo põe em evidência que é um objetivo possível e que deve ser constantemente buscado, como uma

proposta teórico-prática, tendo em vista que “[...] sua perfectibilidade é realizada na prática, na medida em são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações” (SANTOMÉ, 1998, p. 66). O seu exercício refletido teoricamente é uma condição essencial para a análise e a criação de possíveis formas de integração dos conteúdos, que ainda é, para nós educadores, uma realidade complexa e quase inexistente, devido a constituição histórica da fragmentação do conhecimento e do trabalho docente. No entanto, para os estudantes, o ensino interdisciplinar é mais proveitoso e interessante. A estudante Bia retrata isso ao propor situações didático-pedagógicas que ela gostaria de vivenciar na escola:

Eu adicionaria algumas coisas no ciclo. Por exemplo, no (projeto) Interclasse, podia ter alguma coisa sobre as matérias, uma sala de matemática, outra de português e eles (professores) adicionarem várias coisas dessas matérias na competição. Tipo assim, no Interclasse, as pessoas competem, né?! Para ganharem passeio, essas coisas. Ai, sem ser outro projeto, podia ter matemática, português, tipo ter jogos dessas matérias também. (Estudante Bia – 7º ano)

Feira de ciências. Lá você aprende muita coisa. Então podia ter mais feiras, tipo, feira de português, de matemática, tudo junto, porque seria mais divertido para os alunos aprenderem. (Estudante Paula – 9º ano)

As estudantes reconhecem que o ensino mais integrado favorece as aprendizagens, pois, atividades didático-pedagógicas estariam organizadas em torno de unidades (temas, questões ou práticas sociais) mais globais, “[...] de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas. Além disso, depois fica mais fácil realizar transferências das aprendizagens assim adquiridas para outros contextos disciplinares mais tradicionais” (SANTOMÉ, 1998 p. 73). Nesse sentido, as estudantes salientam a importância dos projetos realizados na escola como possibilidade de integrar os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento.

O projeto Jogos Interclasse é comum em várias escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Nele, os estudantes vivenciam e realizam competições entre as classes envolvendo modalidades esportivas, olímpicas e ou práticas da cultura popular, como futebol, voleibol, disputas de xadrez, jogo de “queimada”, etc. Em conversas com os professores de Educação Física e em observações nas coordenações foi possível apreender que o projeto Jogos Interclasse realizado no ano de 2019 na escola teve como temática principal as virtudes dos super-heróis dos quadrinhos. Cada classe/turma adotou um super-herói, para o trabalho anterior, que envolveu: filme e pesquisa sobre a personalidade e ou virtudes do super-herói

adotado. Além do objetivo de trabalhar virtudes como solidariedade, coragem, justiça, perseverança, bondade, etc., a intenção era que tais virtudes fossem vivenciadas na escola, tendo em vista a inclusão de todos no trabalho proposto.

Os jogos fazem parte das práticas sociais dos estudantes, tanto de suas vivências locais quanto dos contextos sociais mais amplos, como os campeonatos, times e atletas admirados e acompanhados por eles nos programas televisivos e redes sociais. A ideia de trabalhar os jogos integrando-os aos super-heróis, tão divulgados pelos filmes cinematográficos atuais, foi aprovada pelos estudantes que demonstraram interesse e muita animação, percebidos na abertura dos jogos e no grupo focal. No entanto, a estudante Bia ressalta que a integração poderia ter sido ainda maior se conhecimentos das diferentes disciplinas tivessem sido agregados ao projeto. Para ela, esse tipo de ensino é mais *divertido para os alunos aprenderem*, no entanto, é mais do que isso, os estudantes que vivenciam um currículo interdisciplinar se tornam mais “[...] capacitados para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar problemas novos” (SANTOMÉ, 1998 p. 74). Nessa perspectiva, a escola desvela um movimento instituinte de integração curricular, ou seja, uma prática social inicial que exige um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos para o alcance da interdisciplinaridade no tratamento dos conhecimentos. Os excertos a seguir são elucidativos desse movimento:

Dá pra fazer um trabalho junto na troca de experiência, mas seria fundamental um momento de união entre os professores para casarem as matérias entre si. Os meninos mesmo agora falaram - ‘professor, em geografia nós estamos estudando isso e em biologia estamos estudando a mesma coisa’ - mas nós (professores) não sentamos para conversar, entendeu? O que a gente podia fazer em relação aquilo, mas dá para casar certinho, para mim é fundamental. Na coordenação poderia acontecer isso. (Professor João Pedro - GEO)

Eu acho que o trabalho interdisciplinar é bem mais proveitoso, ele é melhor, só que não é fácil trabalhar assim né? Porque tem que haver uma interação muito grande com o outro, e tem que haver uma ligação muito grande com a coordenação, supervisão e professores, eu acho que essa ligação precisa ser maior. (Professora Roseli - LP)

Os professores reforçam a necessidade de interação entre os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico para que a interdisciplinaridade seja possível, uma vez que ele acontece por meio das relações estabelecidas na escola. Dessa maneira, a realização de projetos na escola pesquisada apresenta-se como uma possibilidade de promoção das aprendizagens de forma integrada, contudo, faz-se necessário ultrapassar os modos “fácil” e “artificial” do trabalho em equipe, considerados por Fullan e Hargreaves (2006), como a

simples troca de informações ou ideias, cumprimento de demandas burocráticas ou momentos em que a coletividade acontece apenas para cumprimento de encaminhamentos superiores. É preciso que a escola enfrente esse desafio e caminhe rumo a um trabalho coletivo que comporte a totalidade da escola, a qual abrange suas finalidades sociais, a teoria pedagógica assumida, o diagnóstico de sua realidade, seus objetivos e ações planejadas, realizadas e avaliadas, em busca da construção das aprendizagens. Nesse sentido, a professora Roseli salienta a necessidade de *haver uma ligação muito grande com a coordenação, supervisão e professores*, para que a escola construa um trabalho interdisciplinar “[...] solidário e emancipador em contraposição ao individualizado e solitário”. (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 83).

A *flexibilização* é outro princípio contemplado no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) para propiciar a integração dos conteúdos à realidade sociocultural de cada escola e seus estudantes. A perspectiva de integração por meio da flexibilização é corroborada por Santomé (1998) quando coloca em proeminência a utilidade social do currículo, sem assumir uma visão pragmatista. O autor considera importante que os estudantes explorem e compreendam as questões, assuntos e problemas da localidade em que vivem, em busca do “[...] desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias”. (Idem, p.187).

O Currículo em Movimento da Educação Básica (Idem) propõe integração dos componentes curriculares com os elementos culturais locais que podem favorecer aprendizagens mais significativas e abrangentes. Nessa perspectiva, o projeto Bem-Estar na Escola - Bem-Estar para a Vida, desenvolvido no primeiro semestre de 2019, foi proposto dentro dessa margem de flexibilidade da escola para elaborar o seu plano curricular, que significa sistematizar como o currículo prescrito será colocado em ação, integrando conhecimentos às questões da realidade sociocultural vivenciadas pelos estudantes e refletida na escola.

No planejamento do Projeto, o supervisor entregou uma lista para que os professores escolhessem um tema - higiene corporal, alimentação saudável, os benefícios da prática de exercícios físicos, hipertensão, obesidade e diabetes, malefícios do tabagismo, etc., com o qual deveriam trabalhar com uma turma durante a semana do seu desenvolvimento. Porém, duas professoras definiram outros temas que não estavam na lista: feminicídio e violência/terrorismo na escola, mas relacionados à violência, e de certa forma ao bem-estar

na escolar e para a vida, embora não contemplados nos objetivos do projeto. Posteriormente, nas entrevistas, as professoras esclareceram que insistiram em trabalhar com esses temas porque já os estavam trabalhando em sala de aula, tentando articular o trabalho em desenvolvimento na sala com o trabalho da escola toda, no caso o Projeto Bem-Estar na Escola - Bem-Estar para a Vida.

Esses fatos são importantes na medida que desvelam questões sobre o planejamento coletivo do trabalho pedagógico tendo em vista a relação da OTP da escola toda e da sala de aula. Os depoimentos das professoras reforçam que essa relação poderia ser melhorada se todos trabalhassem em conjunto desde o início da elaboração do Projeto e não somente na sua realização:

A gente procura fazer. No início do ano tem a semana pedagógica e é dito o que vai ser trabalhado, quais são os trabalhos previstos, às vezes foge um pouquinho, às vezes tem umas desconexões sim, mas nem sempre, às vezes a gente consegue fazer essa ligação, principalmente nos projetos. (Professora Roseli - LP)

Eu acho que a maioria das vezes, os trabalhos caminham para lados opostos, até porque, quem planeja tem um objetivo, mas não é todo professor que vai caminhar para alcançar aquele objetivo. O tempo em sala de aula é muito curto e às vezes não dá para gente fazer do jeito que os projetos da escola toda são propostos. A gente tenta ao máximo, porém, pelo que eu tenho observado, na maioria das vezes, tem uma separação sim. Porque, às vezes, eu não consigo trabalhar aquilo que é do meu tema, e já tenho que abordar outro tema que é do projeto. Então fica uma coisa muito atropelada e não consegue atingir o objetivo. Eu acho assim, pensa num projeto de uma forma e tenta impor para gente dessa forma. Não pergunta: como que vocês querem trabalhar? O que vocês acham? Só chega e fala: 'é assim que eu quero', então fica complicado você fazer do jeito que a pessoa quer. (Professora Clara - CN)

Tem coisa que dá para "linkar" bem com algumas disciplinas e tem outras que os professores ficam meio perdidos e tentam encaixar e, encaixam porque é necessário, mas não alcançam o objetivo do trabalho mesmo. Poderia ter uma reunião antes, perguntar: o que da sua disciplina você conseguiria fazer? De que forma você conseguiria trabalhar com os alunos? Você acha que conseguiria nesse momento trabalhar esse tema e de que forma? E abrir para o professor dar a sugestão dele. O tempo também fica corrido, às vezes, é um projeto que se quer que aconteça e a gente cheio de coisa para fazer, quando pensa que não, já está acontecendo ali. Sentar com os professores primeiro, ver o que pode ser feito e ser um projeto que aconteça num espaço de tempo maior para dar tempo de ser feito uma coisa melhor. (Professora Beatriz - CN)

A organização do trabalho pedagógico que dê conta de implementar o currículo requer espaços de participação para tomada de decisões coletivas quanto aos projetos, desde o início e no decorrer do ano letivo, quando são retomados aspectos que envolvem o planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades e conteúdos trabalhados. As professoras revelam que há um atropelo do trabalho de sala de aula por não haver uma

articulação entre a OTP de toda escola e a OTP de sala, o que impossibilita o alcance dos objetivos propostos no PPP e no plano curricular. A ausência de um trabalho mais coletivo pode reproduzir a lógica capitalista da imposição dos que pensam ou idealizam as ações sobre os que executam, entretanto, isso não acontece sem resistências, desveladas, muitas vezes, pelo aligeiramento, descontextualização e desconexão entre os temas e os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Além disso, o tempo, mais uma vez, é retomado como um elemento importante a ser considerado na organização do trabalho pedagógico⁵¹. Depois de ouvir, no Conselho de Classe, reclamações dos estudantes quanto à exclusão deles de algumas atividades desenvolvidas no projeto, levantei essa questão no grupo focal. Os depoimentos das estudantes ilustram os problemas que podem surgir quando o trabalho pedagógico não é pensado pelo coletivo de docentes:

A minha sala só participou de duas coisas. (Estudante Lari – 6º ano)

A minha sala, por exemplo, não participou de nada. Eu acho que é porque não teve organização quando aconteceu o projeto. Que era para eles terem separado dias para turmas. (Estudante Mimi – 7º ano)

A minha turma participou só da atividade da cantina. Várias pessoas reclamaram, só que a professora explicou que é porque a escola contrata pessoas de fora para virem ensinar a gente aqui no projeto. Ai essas pessoas não podem ficar aqui todo dia. E são muitas turmas. Então, por exemplo, a pessoa explica - 'gente, oh, uma hora para esse trabalho' - aí, às vezes, não dá, às vezes passa, porque tem turma que conversa demais, outras não. Ai não dá tempo de todas as turmas participarem e a escola não tem culpa, porque ela conta com aquela pessoa só naquele dia. Então, acabou que precisou de mais um dia para atender mais uma turma e não deu. (Estudante Paula – 9º ano)

Mas minha turma não participou de nada. Eles vieram na sala perguntar o que a gente tinha achado do projeto e a agente falou que não sabia porque a gente não tinha participado. E nós ficamos bem chateados, né, por não ter participado de nada. (Estudante Mimi – 7º ano)

Diante do exposto, além das condições objetivas materiais, a autoavaliação da e pela escola para identificação das dificuldades e entraves ao trabalho pedagógico colaborativo deveria ser uma prática constante, a qual:

[...] se compromete com a instituição de processos dialógicos e participativos que rompam com práticas autoritárias e centralizadoras pouco contributivas para a consecução de um projeto educativo voltado à garantia de direitos, sendo as aprendizagens dos estudantes o principal deles, por representarem o sentido de ser e existir da escola, ou seja, a sua função precípua. A gestão democrática é centrada

⁵¹ Vale ressaltar que no DF os professores contam com 15h semanais de coordenação pedagógica.

na dimensão pedagógica do trabalho escolar, por estar voltada para os interesses e as necessidades da escola e exercer as funções sociopolítica e cultural, compromissadas com a prática participativa e coletiva. (VEIGA; SILVA, 2018, p. 50)

Somente nessa perspectiva de trabalho é possível à escola usufruir da potencialidade dos projetos para a integração curricular por meio da unicidade teórico-prática, da interdisciplinaridade e contextualização e da flexibilização, “[...] centrais nos enfoques teóricos e práticas pedagógicas no tratamento de conteúdos curriculares, em articulação a múltiplos saberes que circulam no espaço social e escolar”. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 66).

Sendo assim, circunstâncias favoráveis ao trabalho e a compreensão, pelos profissionais envolvidos, sobre os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento (Idem) podem implicar na melhoria da qualidade do trabalho pedagógico realizado na rede pública de ensino do Distrito Federal em todas as suas instâncias, incluindo, especialmente, a escola, que deve sistematizá-lo coletivamente em seu projeto político-pedagógico de acordo com suas especificidades e necessidades, visando à permanente conquista de aprendizagens, não só pelos estudantes, mas por todos os envolvidos no processo educativo. No atual contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (2018), a apropriação por parte dos professores e estudantes de um Currículo elaborado em um processo coletivo de discussão, como é o caso do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2018a), é ainda mais necessária, pois garante aos sujeitos envolvidos nessa construção, a autoria que os caracterizam como pensadores e produtores de currículos. Possuem, portanto, compreensão e controle sobre o trabalho que realizam.

Os projetos, se planejados e desenvolvidos coletivamente, podem potencializar a integração curricular como indicado no Currículo em Movimento e nas Diretrizes do 3º Ciclo do Distrito Federal, além de promoverem a unidade e coerência entre a OTP da escola e de cada sala de aula. Para isso, a escola necessita de condições objetivas favorecedoras que abrangem o tempo, recursos materiais, espaços físicos adequados, formação continuada dos docentes, etc. A próxima subseção analisa a possibilidade dos projetos para a organização curricular integrada na escola pesquisada.

5.3.1 Organização curricular integrada: os projetos como possibilidade

Com base na autonomia pedagógica garantida pela LDBEN (BRASIL, 1996), o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e as Diretrizes Pedagógicas do 3º

Ciclo (Idem, 2014b) salientam que cada escola da rede pública de ensino do DF pode construir sua organização curricular na perspectiva da gestão democrática do sistema público de ensino do Distrito Federal (Lei 4.751/2012), abrindo espaços-tempos de discussão e decisão com o envolvimento de gestores, professores, estudantes, família e ou responsáveis, além de outras instituições que podem ser convidadas pela escola, como universidades. O supervisor pedagógico da escola explica como a escola organiza seu currículo:

Todo ano a gente organiza o currículo. Os professores de cada disciplina se reúnem no início do ano, por bloco do ciclo (6º/7º anos e 8º/9º anos), para rever os conteúdos do ano anterior e fazer uma atualização, uma reconstrução da proposta curricular que vai para o PPP. Por exemplo, os professores de matemática do 6º e 7º anos se reúnem e analisam o conteúdo proposto do ano anterior e discutem a necessidade de aprendizagem de cada ano: o 6º ano precisa de qual conhecimento para estar no 6º ano e precisa saber o que para chegar ao 7º ano, e assim sucessivamente. Depois que a escola assumiu os ciclos, os professores começaram a dar prioridade ao que é mais importante para os alunos aprenderem. Ai eles decidem quais conteúdos serão trabalhados em cada ano. (Supervisor pedagógico Joel)

O supervisor salienta que os professores possuem liberdade para organizarem e decidirem sobre a progressão curricular, todavia, parece que se resume a analisar e selecionar conteúdos de cada disciplina para os blocos do 3º ciclo. Fica evidente que não há, após a seleção de conteúdos por disciplina, um momento para um planejamento que contemple a integração entre as disciplinas por meio de ações, como projetos, eventos e outras atividades. Dessa forma, consta no tópico de organização curricular do PPP (2018c), somente objetivos, conteúdos e procedimentos de cada disciplina, por ano do 3º ciclo.

As Diretrizes Pedagógicas do 3º ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014a) indicam que a organização curricular não se refere a uma lista de conteúdos que precisam ser transmitidos, mas um conjunto de conhecimentos que devem ser integrados e contextualizados, indicando os projetos didáticos como possibilidade. Sendo assim, organizar o currículo na escola é mais que relacionar os conteúdos de cada disciplina, é assumir uma visão de mundo e de homem que se deseja formar, pois o currículo não é neutro ideologicamente, ele expressa uma cultura (VEIGA, 2013). Considerando que a organização coletiva do currículo, como parte do projeto político-pedagógico, pode favorecer a consolidação das dimensões política e pedagógica do trabalho escolar de socializar o conhecimento, as atividades, eventos e projetos deveriam expressar as aprendizagens esperadas. Se a escola deseja usufruir da sua relativa autonomia, é de suma importância que os sujeitos que organizam e desenvolvem o currículo na escola compreendam que “[...] ele é um instrumento que reflete o sentido

mantenedor-transformador da ação pedagógica cooperando ativamente para o tipo de *conformismo* subjacente à instituição pedagógica em que se insere”. (CURY, 1985, p. 111).

Todavia, Santomé (1998, p. 192) ressalta que os sistemas de ensino, geralmente, insistem que o corpo docente de cada escola é que deve elaborar seu projeto curricular, quando, na verdade, “[...] nunca em sua vida viram nenhum, porque simplesmente, em nosso contexto, eles não existem, salvo alguma adaptação ou tradução pontuais”, desvelando assim, a dificuldade que as escolas enfrentam para organizar o currículo integrado no projeto político-pedagógico e vivenciar tal integração no trabalho pedagógico.

Ao analisar a quem compete a seleção e a organização dos conteúdos escolares, Martins (2005), destaca que somente a partir da década de 1980 é que essa questão começou a ser abordada nos cursos de formação de professores. Dessa forma, a autora indica uma dicotomia entre a teoria e a prática na formação de professores, uma vez que, teoricamente a organização curricular cabe aos professores, mas, contraditoriamente, na prática, os professores ainda não se apropriaram de tal autonomia. Nessa perspectiva, Martins (2005, p. 86) chama a atenção para as formas de reprodução do modo de trabalho capitalista no trabalho realizado pelo professor, ao afirmar que:

[...] o professor, como profissional assalariado, quase não participa do momento de concepção do processo de ensino. Ou seja, não lhe compete definir objetivos, selecionar e organizar os conteúdos que irá trabalhar com seus alunos, bem como avaliar os resultados. Ele apenas executa o que os outros pensam. [...] Para romper com essa organização escolar resgatando o controle sobre o processo e o produto dos seu trabalho, é imprescindível que o futuro professor tenha a compreensão das raízes profundas dos problemas postos pela prática pedagógica das escolas onde irá atuar.

Sendo assim, Martins (Idem) reforça a necessidade de os professores, desde sua formação, tomarem consciência da importância de sua autonomia política-pedagógica na realização do seu trabalho, sendo essencial, para tanto, que os cursos de formação de professores rompam com a separação entre a teoria e a prática que se desvela no “[...] avanço significativo no discurso dos professores e a contradição desse discurso com a prática desenvolvida por eles” (Idem, p. 90) em relação a organização dos objetivos e conteúdos curriculares.

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 23) sinaliza articulação dos conhecimentos em torno de temas, questões e ou problemas trabalhados por meio de “[...] projetos pedagógicos por grupos ou por toda a escola, inseridos nos projetos políticos-pedagógicos, construídos coletivamente”. Essa forma de organizar os

conhecimentos curriculares corrobora a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e os princípios integradores (unicidade teórico-prática; interdisciplinaridade e contextualização; flexibilização) opção teórico-metodológica do Currículo, que considera o contexto sócio-econômico-cultural (eixos transversais) para a construção dos conhecimentos.

Sendo assim, os projetos podem constituir ações para o alcance dos objetivos propostos pela escola, principalmente, se por meio deles, os conhecimentos curriculares forem organizados e trabalhados, com vistas à promoção das aprendizagens dos estudantes. Santomé (1998), salienta que os projetos são uma forma de integrar o currículo articulando as diferentes áreas do conhecimento, disciplinas e experiências, para tornar possível uma organização curricular que supere a fragmentação dos conteúdos e do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, os projetos didáticos deveriam levar em conta os pressupostos teóricos metodológicos assumidos pela SEEDF, o diagnóstico da escola (problemas enfrentados/necessidades identificadas e interesses sócio-culturais dos estudantes e da comunidade), os objetivos gerais elencados (com vistas a resolver ou dar respostas ao diagnóstico), constituindo-se, dessa maneira, em ações que possam alcançar os objetivos. Considerando que a função do currículo é proporcionar o desenvolvimento e a socialização dos estudantes para os quais se destina, é importante que a equipe docente explicita os critérios de escolha e as possibilidades dos objetivos escolhidos de cada projeto didático a ser desenvolvido, pois “[...] a escolha de suas finalidades é que proporciona a razão fundamental para um determinado planejamento e desenvolvimento de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação que contribuam com sua coerência”. (SANTOMÉ, 1998, p. 226).

De acordo com Santomé (Idem), o projeto didático que visa à integração apresenta algumas características: a) período curto de duração para não causar tédio ou saturação do(s) tema(s) proposto(s); b) apoia-se nas áreas do conhecimento e ou disciplinas, as quais são uma seleção cultural dos conteúdos escolares obrigatórios; c) podem implicar apenas duas áreas ou disciplinas, não sendo obrigatório o envolvimento de todas as disciplinas nos projetos para não forçar uma integração impossível ou a realização de uma atividade só para trabalhar um determinado conteúdo previsto para aquele ano; d) pode-se trabalhar de forma simultânea com vários projetos didáticos, que articulam diferentes disciplinas, para diferentes anos escolares; e) os projetos didáticos devem ser interessantes para os estudantes e equipe docente para os quais se destina, de acordo com as condições sociais, culturais, econômicas, etc., nas quais estão inseridos; f) quanto mais variados os recursos didáticos disponíveis, mais chance de os estudantes vivenciarem situações de ensino-aprendizagem variadas,

contraditoriamente, ao uso exclusivo, por exemplo, do livro didático que conduz a uma única e pobre forma de ensinar e aprender.

Diante do exposto, os projetos previstos no projeto político-pedagógico da escola pesquisada, constituem-se uma possibilidade de organização integrada do currículo, uma vez que atendem ao apontado pelos documentos norteadores do 3º ciclo, corroborados pelas características sinalizadas por Santomé (1998). As estudantes indicam os projetos como possibilidade de um ensino mais interessante e os professores destacam a necessidade de coletividade e acompanhamento para o trabalho integrado:

Eu gosto dos projetos que têm aqui, que envolve a escola inteira e são projetos interessantes que tratam assuntos importantes. Eu gosto, me interessa. (Estudante Paula – 9º ano)

Eu concordo com ela em relação aos projetos porque tem várias coisas interativas que você gosta, você tem interesse em fazer aquilo. Eu gosto, porque tem . . . tipo o projeto Interclasse, você conhece várias pessoas, aprende mais coisas sobre esporte, essas coisas. Porque dependendo da profissão que você quer ter, você pode até imaginar o que você quer ser no futuro. (Estudante Lari – 6º ano)

Tudo que for interdisciplinar você tem que contar com todos os colegas, você tem que ter uma cultura boa de direção e tem que ter um pedagógico muito bom pra estar ligando e trabalhando com todas as áreas. O conhecimento não é isolado. (Professor Apolo - EF)

São necessários esses momentos, essa interação, essa discussão, a prática em si, o acompanhamento mais de perto do professor, eu acho que deveria ter. Esse acompanhamento é importante, porque as vezes o professor fica perdido, então ele precisa de um rumo no trabalho, né, então eu acho que é importante esse acompanhamento, é importante essa supervisão. (Professora Roseli – LP)

Considerando a possibilidade de integração dos conteúdos curriculares e o interesse dos alunos pelos projetos, Santomé (Idem) reforça a importância do planejamento em equipe para o entrelaçamento das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas, que precisam complementar-se e reforçar-se mutuamente para propiciar um trabalho pedagógico de:

[...] construção e reconstrução do conhecimento da sociedade, do sistema econômico, dos sistemas de comunicação, da tecnologia, do mundo estético, dos valores, atitudes, etc. Toda esta bagagem cultural oferecida pelas instituições educacionais é o que cada sociedade específica considera que seus membros precisam para poder realizar-se como pessoas ativas, autônomas e solidárias. Desta maneira é que as propostas integradoras e interdisciplinares adquirem realidade e manifestam sua eficácia.

Santomé (1998) ressalta a importância social das aprendizagens que podem acontecer por meio da integração curricular. No entanto, nem sempre é fácil para os envolvidos no trabalho pedagógico, promoverem a integração do currículo e, conseqüentemente, imprimirem unidade e coerência na OTP de toda escola e da sala de aula. Nessa perspectiva, a análise dos projetos previstos no PPP da escola pesquisada torna-se importante na medida em que se considera possível a integração curricular por meio deles. Entre os projetos previstos, constam aqueles para todas as turmas do EF, outros apenas para o 2º ciclo (anos iniciais - 1º ao 5º ano), outros, somente para o 3º ciclo, além dos que são destinados a toda comunidade escolar. Envolvendo o 3º ciclo, estão previstos no PPP os seguintes projetos:

Quadro 10 - Projetos do 3º ciclo constantes no PPP da escola pesquisada

Projeto	Público	Objetivo	Cronograma
Projeto Aprendizagem Significativa	Turmas de 9º ano	Trabalhar com descritores da Prova Brasil para que os estudantes adquiram competências e habilidades necessárias a seu ano.	Durante o ano letivo
Projeto Bem-Estar na Escola Bem-Estar para a Vida	Turmas dos 6º aos 9º anos	Promover saúde e bem-estar, reforçar a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer as noções de prevenção a doenças, incentivar a prática de atividade física e importância de uma alimentação saudável para a manutenção e melhoria da saúde.	Durante todo o primeiro bimestre letivo.
Projeto Vencendo o Xadrez	Estudantes do CEF 802 inscritos na Educação Integral e estudantes do 7º e 8º anos do 3º ciclo de aprendizagem; Pais de estudantes e	Conhecer a história do xadrez; conhecer um pouco a história dos povos por que passaram o xadrez e suas contribuições; compreender o xadrez como um dos muitos conhecimentos produzidos pela humanidade.	Março a dezembro de 2018; Horários: nas quartas-feiras (no intervalo), no turno contrário as aulas, nas aulas de Educação Física e Matemática, e no Projeto da Escola Integral.

	ex-estudantes que gostem e possam ajudar na prática do xadrez.		
Projeto Festa Junina	Toda comunidade escolar e local.	Promover a socialização e integração entre professores, estudantes, servidores, comunidade e direção; Promover junto aos estudantes e à comunidade escolar o momento da integração das regiões brasileiras através de atividades, promovendo o conhecimento e a integração com a pluralidade cultural;	Junho e julho.
Projeto Música e Cidadania	Todas as turmas do EF	Promover, por meio da música, a conscientização de valores e condutas.	Durante todo o ano letivo.
Projeto Vigilantes da Limpeza	Todas as turmas do EF	Envolver todos os estudantes numa perspectiva de utilização sustentável do espaço da escola; criar, por meio da educação, uma conduta de participação proativa do estudante no que se refere aos cuidados com o meio ambiente.	Durante todo o ano letivo.

Fonte: Elaboração da pesquisadora baseada no PPP da escola campo de pesquisa

Os projetos didáticos apresentam objetivos, público e cronograma, mas, carecem de informações que sinalizem a articulação deles com os objetivos amplos da escola, e, em que medida podem se constituir em respostas aos problemas/necessidades diagnosticados. Além dessa necessária articulação e ou coerência, não são indicadas as áreas e ou disciplinas que serão envolvidas, bem como seus objetivos e conteúdos de aprendizagem, constantes no Currículo em Movimento. (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

Sendo assim, as sinalizações de Santomé (1998) quanto à elaboração de propostas curriculares integradas parecem válidas para contribuir com a escola organizada em ciclos. Em primeiro lugar, o autor evidencia que é preciso discutir e definir os temas desde o início

do ano, além de um acompanhamento do seu desenvolvimento, como forma de garantir os conteúdos considerados essenciais para a progressão contínua das aprendizagens, tendo em vista não dificultar o trabalho dos professores e as aprendizagens dos estudantes em anos posteriores. Em segundo lugar, o autor salienta que se forem realizados vários projetos no decorrer do ano letivo, abrangendo diferentes temas, a escola pode utilizar uma técnica para o planejamento, como uma “matriz de conteúdos”, que ajude a visualização da potencialidade do tema contemplado em articular as diferentes disciplinas em torno de si, além de evitar que algum objetivo proposto e conteúdos importantes sejam esquecidos:

Existem muitos modelos para a elaboração de tais matrizes. Geralmente elas costumam ser apresentadas como quadros de dupla entrada nos quais são colocadas em um dos lados as atividades a realizar durante o desenvolvimento do tópico e, no outro, os conteúdos que pensamos e pretendemos incluir no mesmo. Esta matriz também pode ser um recurso muito útil para avaliação contínua. O corpo docente pode ir realizando um acompanhamento [...], e fazer anotações com avaliações das tarefas pelas quais os estudantes se interessam mais. Isso serve como ponto de partida para refletir sobre as metas educacionais que estão sendo trabalhadas e, portanto, estimuladas.

O registro no PPP que demonstra a organização curricular da escola pode favorecer o planejamento e a avaliação, durante o ano letivo, de cada projeto e ou atividade discutida e definida no início do ano. Vale ressaltar que qualquer que seja o tipo ou o modo de esquema elaborado pela escola para demonstrar sua organização curricular, ele só servirá para os envolvidos pensarem com antecedência o trabalho pedagógico que será realizado por toda a escola que implicará o trabalho a ser realizado em sala de aula. No decorrer do ano, o planejamento detalhado e seu desenvolvimento precisa acontecer nas coordenações pedagógicas e nos dias reservados no Calendário Anual da rede pública de ensino do DF (anexo 2) para avaliação e (re)planejamento do trabalho pedagógico da escola. Uma organização curricular articulada e coerente, construída coletivamente, pode evitar desconexões entre o trabalho didático-pedagógico realizado em sala e o trabalho que envolve a escola toda. A avaliação formativa como aliada nesse processo pode criar condições para que a escola se autoanalise, reconhecendo seus desafios e possibilidades, tendo em vista à revisão e a melhoria do trabalho pedagógico realizado.

5.4 Avaliação no 3º ciclo: outra lógica é possível?

Ao assumir as aprendizagens como princípio norteador, os pressupostos teóricos dos ciclos tensionam a lógica classificatória e excludente da escola seriada, propõe mudanças no

trabalho pedagógico, que inclui nova perspectiva de avaliação, resguardando os ritmos diferenciados e a heterogeneidade características dos processos de aprendizagem humana. Mainardes (2007) salienta que a organização escolar em ciclos “[...] desafia os professores a repensarem alguns conceitos, como por exemplo aqueles relacionados à centralidade da avaliação somativa e às limitações das práticas de reprovação, resultando em mudanças nas suas concepções e crenças” (Idem, p. 157). Nessa perspectiva, nesta seção nosso objetivo é analisar como gestores, professores e coordenadoras pedagógicas, compreendem e implementam a avaliação no 3º ciclo, considerando, primordialmente, as propostas de mudanças em relação à avaliação historicamente praticada na seriação.

Freitas (2009) enfatiza que, como parte do trabalho pedagógico, a avaliação sob a responsabilidade da escola, acontece em dois níveis: na sala de aula e na escola toda. A avaliação da escola é denominada pelo autor de avaliação institucional e tem como foco o seu projeto político-pedagógico (PPP). A avaliação de sala de aula é a avaliação da aprendizagem cujo foco está na relação professor-aluno. Além desses dois níveis, Freitas (Idem) ressalta que a avaliação de redes de ensino ou em larga escala, de responsabilidade do poder público, é considerada outro nível de avaliação, cujos resultados devem ser considerados pela escola nos momentos de avaliação institucional.

Dessa forma, Freitas (2009) salienta a necessidade de articulação entre os três níveis, de modo que, a avaliação praticada em sala de aula contribua para o alcance dos objetivos estabelecidos no PPP, os quais devem estar a serviço das aprendizagens. Da mesma forma, a avaliação institucional, ao refletir sobre os resultados das avaliações externas e questionar os objetivos da escola, contribui para que os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação da sala de aula sejam pautados pela primordial construção do conhecimento por todos, resistindo à seleção, exclusão e submissão, características da escola capitalista.

Diante disso, é essencial à escola organizada em ciclos, que tem como princípio o compromisso com a progressiva e contínua aprendizagem como direito de todos os estudantes, repensar suas práticas avaliativas com vistas à garantia desse direito. Nesse sentido, Méndez (2002) ressalta que a avaliação deve refletir a concepção de construção do conhecimento, que por sua vez está ligada à visão de mundo e à finalidade da educação na sociedade. Dessa forma, tanto as aprendizagens, quanto a avaliação, devem ser “[...] orientadas e dirigidas pelo currículo – como ideia global de princípios e marco conceitual de referência que concretiza em práticas específicas a educação como projeto social e político – e pelo ensino, o qual deve inspirar-se nele” (Idem, p. 36). Sendo assim, no 3º ciclo a avaliação

formativa coaduna com os fundamentos do Currículo em Movimento (Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural) para a construção integrada dos conhecimentos, tendo em vista a função precípua da escola de promover as aprendizagens.

Foi possível identificar no PPP (2018c) da escola pesquisada a intenção de avaliar formativamente em um processo formativo/qualitativo em detrimento do quantitativo. A avaliação assim, tem o propósito de subsidiar a prática dos professores, sendo, portanto, um processo contínuo, sistemático e planejado. Em face disso, há um alinhamento do proposto no PPP ao que propõem as Diretrizes Pedagógicas do 3º Ciclo:

A avaliação formativa tem por princípio utilizar-se da função diagnóstica para reorientar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento para a melhoria da função social a que se destina a escola. Nesse sentido, a avaliação deve ser ato de valorização e de potencialização das aprendizagens, e não de classificação e exclusão. A concepção formativa aí implícita constitui prática imprescindível para o progresso das aprendizagens dos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 33).

Apesar de desconhecerem os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e das Diretrizes Pedagógicas do 3º Ciclo (Idem, 2014b), os participantes da pesquisa sinalizam que a implantação dos ciclos favoreceu o repensar sobre concepções e práticas avaliativas:

A minha forma de avaliar mudou, porque o foco não é a cobrança da nota propriamente dita, e sim, as habilidades que os alunos começam a ter. Eu sempre faço as avaliações diagnósticas, sempre ao final e ao iniciar o conteúdo que eu trabalho, eu sempre costumo fazer. Às vezes eu faço uma avaliação diagnóstica para ver até que ponto os alunos sabem determinado assunto. E ao final eu faço para ver se realmente consegui atingir aquele objetivo. Se caso não tiver atingido, eu retorno novamente. É um pouco corrido, a questão de currículo e calendário escolar é um pouco corrido, mas eu tento. (Professora Ludmila - HIS)

Teve a mudança da avaliação diagnóstica. Que não tinha e agora nós temos. O professor agora diferencia, divide os alunos em níveis de aprendizagem, e o professor utiliza o aluno que sabe mais para auxiliá-lo no trabalho, isso também é muito importante, porque o aluno que tem mais acesso aos colegas, às vezes ele tem mais facilidade em ajudar o colega e passar o conteúdo do que o professor. Às vezes o aluno entende mais a linguagem do colega do que a do professor. Então assim, passamos a fazer essa avaliação diagnóstica, a apontar quais as necessidades do aluno, depois passamos a trabalhar o reagrupamento. (Coordenadora Sibebe)

A professora Ludmila e a coordenadora Sibebe exemplificam as mudanças ocorridas em relação à avaliação realizada em sala de aula, reafirmando sua função diagnóstica para reorientação e intervenção com vistas ao progresso das aprendizagens dos estudantes. Essa

forma de compreender e realizar a avaliação se aproxima do que expressam as Diretrizes Pedagógicas do 3º Ciclo (Idem) de que “a avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2008, p. 39). Nessa perspectiva, as mudanças sinalizadas podem ter ocorrido pelo fato de a avaliação das aprendizagens, principalmente em sua função diagnóstica, ser discutida e organizada coletivamente, como demonstra a coordenadora pedagógica:

A gente passou a trabalhar junto com os professores, então, nós montamos junto com o professor a avaliação diagnóstica, a gente senta para determinar as estratégias que a gente vai realizar para trabalhar com esses estudantes no reagrupamento, e assim, eu tenho um acompanhamento maior pelo professor na questão pedagógica. (Coordenadora Sibebe)

A coordenação e a realização do trabalho pedagógico, coletivamente, em torno da avaliação podem ter sido favorecidas pelos estudos e leituras que possibilitaram melhor apropriação de questões relacionadas ao ciclo por parte da coordenadora pedagógica:

Eu passei a me dedicar mais à leitura, procurando me informar mais a respeito do ciclos, passei também a acompanhar e assessorar o professor no reagrupamento, que a gente não tinha nenhum entendimento de como que se realizava o reagrupamento, o projeto interventivo, a gente conseguiu aprender, eu consegui aprender a importância da avaliação diagnóstica. (Coordenadora Sibebe)

Durante as entrevistas, os participantes demonstraram desconhecer as Diretrizes para o trabalho pedagógico no 3º ciclo. Contudo, as coordenadoras Letícia e Sibebe indicaram estudos e ou discussão sobre a avaliação, ocorridos em alguns momentos, principalmente, realizados com especialistas externos à escola. Dessa forma, tanto as leituras individuais, quanto os estudos realizados na escola, ainda que insuficientes para a apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos do 3º ciclo no DF, parecem ter suscitado maior compreensão e favorecido a implementação da avaliação formativa. O professor Apolo indica isso:

Eu não me lembro de fazer um diagnóstico de aluno. Você fazia avaliação. Os alunos que tiravam nota, tiravam, passavam de ano, tiravam nota, beleza. Os que não tiravam ficavam de recuperação, ó, tá de recuperação. Se vira e vamos lá, você tem que ver esse conteúdo aqui e fazer essas avaliações aqui para você se

recuperar. Agora não, você entra no motivo do porquê ele ficou de recuperação. Vamos ver se a minha forma de avaliar também pode ajudar? Se a minha forma de trabalhar com o conteúdo pode ajudar o aluno não ficar de recuperação ou melhorar a nota dele? Uma autoavaliação sobre as suas avaliações, porque depois você vai fazer outras avaliações de feedback. Você vai fazer para ver se está tendo retorno. É igual eu faço várias avaliações para ver se eles estão melhorando. (Professor Apolo - EF)

O professor Apolo evidencia mudanças quanto ao tratamento dado aos estudantes em relação às suas aprendizagens, ao mesmo tempo em que expressa autorreflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Quando o professor deixa de responsabilizar somente os alunos pelos seus resultados, e, desencadeia um processo de autoavaliação, procurando identificar os motivos do baixo desempenho, institui-se um processo que pode desencadear na superação da lógica seriada predominante na escola capitalista, a qual imputa somente aos estudantes e às suas famílias a responsabilidade pelo fracasso escolar. O sentido atribuído à avaliação pelo professor Apolo vai ao encontro da compreensão de que:

No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento. O professor aprende para conhecer e melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento. (MÉNDEZ, 2002, p.14).

Sendo assim, o professor Apolo desvela que por meio da avaliação passou a refletir sobre os motivos que levam os estudantes a ficarem de recuperação, incluindo a sua forma de trabalhar e avaliar os conteúdos. Além disso, o processo de aprendizagem por meio da avaliação, favoreceu uma autoavaliação a respeito das atividades avaliativas por ele realizadas. Nesse sentido, a função diagnóstica da avaliação produz *feedback* para o professor sobre os resultados de seu trabalho didático-pedagógico para regulação de suas ações (HADJI, 2001). Além de atender ao professor, o *feedback*, como parte da avaliação formativa, contribui com o aluno, que ao receber informações sobre seu desempenho pode tomar consciência de suas dificuldades (HADJI, 2001) e reconhecer suas potencialidades “[...] para que aspectos associados ao sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como para que os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados” (VILLAS BOAS, 2008, p. 40). Nessa perspectiva, o *feedback* foi considerado pelas estudantes como uma forma de aprender:

Atividade com correção ajuda muito também. Por exemplo, a professora passa uma prova, aí você fez a prova e teve muita coisa que você não sabia. Ela vai lá e fala - 'gente vamos fazer a correção' - quando ela corrige, tudo que ela passou ali, você vê o que está errando e aprende, no momento que ela vai revisando o conteúdo, e, ao mesmo tempo, explicando e corrigindo a prova. Então você aprende, é uma forma de aprender também. Tira nossas dúvidas. (Estudante Paula)

A professora de Português, na maioria das vezes, passa um dever e aí quem vai perguntando, ela junta para corrigir todo mundo ali que terminou. Aí ela vai explicando e tal . . . (Estudante Bia)

As estudantes relatam situações nas quais receberam informações sobre seus desempenhos em atividades avaliativas que as permitiram perceber seus erros, incompreensões e expressarem suas dúvidas. Além dessa percepção, as estudantes indicam que suas professoras fizeram intervenções simultaneamente ao *feedback*, o que contribuiu para o esclarecimento de dúvidas e aprendizagens, “[...] sobre e a partir da própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor oferece-lhe, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora, nem punitiva” (MÉNDEZ, 2002, p. 14). Dessa maneira, professores e estudantes podem aprender com a avaliação formativa que abrange diagnóstico e *feedback* sobre o trabalho realizado, sobre o desempenho dos alunos e favorece intervenções. A professora Roseli, apesar de reconhecer a importância do *feedback*, salienta que nem sempre é possível realizá-lo:

Uma coisa que é importante na avaliação formativa, e nem sempre é possível, é o feedback que a gente precisa dar. Por exemplo, eu dou uma avaliação e depois trabalhar aquela avaliação [com os alunos], saber o porquê de o aluno estar errando aquilo. Isso é uma coisa difícil na rede, você sempre dar um retorno de uma avaliação, de um trabalho, por causa do tempo. Porque dentro da escola não é só aula o tempo todo, a gente tem os projetos, tem muitas coisas dentro desse percurso aí, não é só sala de aula. (Professora Roseli – LP)

O tempo pode mediar o trabalho pedagógico, e, em alguma medida, determinar sua organização. Dessa forma, parece essencial a retomada constante do PPP para análise sobre o trabalho previsto e o vivido, considerando determinantes como o tempo, os recursos, as demandas externas advindas de outros níveis de gestão, etc. Essa prática pode acontecer em momentos de avaliação institucional, “[...] cujo objetivo principal é analisar o trabalho da escola, identificando seus pontos fortes, suas fragilidades e suas necessidades de melhoria, assim como os meios que possibilitem sua reorganização” (VILLAS BOAS, 2019, p. 14). A avaliação institucional é uma das oportunidades que a escola tem para promover a autorreflexão do seu trabalho, entretanto, durante o período de pesquisa em campo não foram observados momentos de avaliação institucional para acompanhar o projeto político-

pedagógico. Ao se auto avaliar, promove-se a tomada de consciência sobre o tempo, o planejamento coletivo, discutindo como fazer uso de estratégias favorecedoras de aprendizagens, como o *feedback*.

No movimento da constituição do trabalho pedagógico no ciclo, enquanto alguns docentes ainda não se organizaram para usar o *feedback* avaliativo outros avançam, como a professora Beatriz:

O que mudou também foi a realização de mais avaliações. Antigamente eu dava menos, agora eu passo mais exercício e tem o feedback, faz uma vez e se deu conta, vamos corrigir e ver o que errou, vamos fazer de novo e ver o que o aluno está errando, até chegar o dia do teste, até chegar no dia da prova. 'Olha tudo que a gente fez, o tanto de coisa para caminhar e chegar até essa avaliação' e ter esse respaldo. Então é mais uma questão de eu me avaliar e melhorar minhas aulas. Ah eu preciso dar uma aula teórica mais aprofundada ou então um exercício que aborde um determinado conteúdo. Até para orientar os alunos - 'óh gente a dificuldade de vocês é aqui, então é aqui que vocês têm que estudar. (Professora Beatriz - CN)

A professora Beatriz exemplifica o *feedback* acompanhado de novas ações didático-pedagógicas, refletindo que o *feedback* formativo implica em flexibilidade, adaptação, ajuste e variabilidade didática por parte do professor (HADJI, 2001) necessários para o alcance de melhores resultados e o progresso das aprendizagens. Nesse caso, o *feedback* pode contribuir para diminuir a distância entre o nível em que os alunos se encontram e o nível de referência estabelecido pelo professor por meio dos objetivos de aprendizagem previstos, mas, se ficarem apenas registradas, as informações obtidas serão inúteis para sua efetividade como *feedback* (VILLAS BOAS, 2008). As Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014c), reforçam que o *feedback* pode possibilitar aos estudantes a percepção a respeito de seu desempenho e buscarem um automonitoramento:

O feedback ou retorno de informações aos aprendizes é indispensável para o processo avaliativo formativo, seja em sala de aula, seja no exercício profissional, propiciando que o avaliado se mantenha informado sobre suas aprendizagens. Trata-se de um recurso pedagógico alinhado à avaliação formativa por possibilitar aos sujeitos perceberem seus avanços e suas fragilidades e buscarem a autorregulação para aprender mais. (Idem, p. 14).

A autorregulação ou automonitoramento está relacionado à definição da qualidade que se deseja alcançar, tanto em relação ao trabalho do professor, quanto aos resultados dos alunos (VILLAS BOAS, 2008). Para isso, é necessário definir objetivos de aprendizagem, bem como possibilitar aos estudantes, o conhecimento desses objetivos, ou seja, é preciso

que tenham consciência da finalidade avaliativa (FREITAS, 2009). Como expressam o supervisor Joel e a coordenadora Sibeles:

Outra questão que eu comecei a perceber também é que o professor começou a ter uma intencionalidade ao avaliar. Ele sabia, ele tinha intenção, o quê que eu quero avaliar? Nossa, isso mudou, eu não vou avaliar mais só para dar uma nota, qual é a intenção que eu tenho ao avaliar? Então mudou, mudou, e aí o estudante também percebeu que a forma de avaliar não era só mais uma prova, mas o professor começava a avaliar por aquilo que ele produzia, as inovações que ele trazia para sala de aula (Supervisor Pedagógico Joel)

Quando o professor começou a trabalhar com avaliação formativa, a primeira coisa que ele começou a determinar foi o objetivo da avaliação, - o que eu espero com essa avaliação? E ele deixando bem claro para o aluno qual é o objetivo. E o professor aplica aquela avaliação e está sempre dando feedback para o aluno, do que o aluno fez e do que ele esperava e do que o aluno pode ainda avançar. (Coordenadora Sibeles)

A clareza quanto a intenção avaliativa se evidencia quando professores e estudantes são capazes de julgar a qualidade do trabalho e das aprendizagens de acordo com os parâmetros estabelecidos pelos objetivos de ensino-aprendizagem. Isso “[...] requer que o professor possua concepção de qualidade apropriada à tarefa e seja capaz de julgar de acordo com essa concepção”, e, por outro lado, que o aluno seja “[...] capaz de julgar a qualidade de sua produção e de regular o que está fazendo enquanto o faz” (VILLAS BOAS, 2008, p. 41). A regulação sobre as próprias aprendizagens, ou seja, o automonitoramento também caracteriza a avaliação formativa. O supervisor Joel expressa reconhecer a relevância de os alunos terem conhecimento da intencionalidade do processo avaliativo, assim como a implicação de produção e ou inovações a partir disso, na direção do que concebe Villas Boas (2008, p. 41):

*Se o próprio aluno gera informação necessária ao prosseguimento da sua aprendizagem, esse procedimento é parte do automonitoramento. Se a fonte de informação lhe é externa, ela é associada a *feedback*. Em ambos os casos, busca-se a eliminação da distância entre os níveis de desempenho atual e o de referência. [...] cabe salientar que o objetivo do trabalho pedagógico é facilitar a transição do *feedback* para o automonitoramento.*

Diante disso, o uso de variados procedimentos e instrumentos avaliativos pode contribuir para que professores e estudantes percebam potencialidades e fragilidades diferenciadas daquelas obtidas somente pela prova, além de poderem aprender mais sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, uma vez que “[...] as afirmativas de que enquanto se aprende se avalia e enquanto se avalia ocorrem aprendizagens, são válidas tanto

por parte do docente quanto do estudante” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 10). Nessa perspectiva, os interlocutores da pesquisa sinalizaram que:

O ciclo me fez entender melhor uma coisa que eu já tinha dentro de mim, que é avaliar o aluno de várias formas, não é avaliar o aluno só por uma prova, por exemplo. Então, à medida que você vai adquirindo experiência no seu trabalho, tendo contato com outras leituras, outros conhecimentos, você vai percebendo isso. Então tem alunos que para falar eles são excelentes, fazem seminário, se expressam muito bem, mas na hora de escrever eles têm dificuldade. Um aluno gosta de fazer teatro, ele diz: “Ai professora, eu adorei essa aula, faz sempre assim”, mas na hora de uma aula expositiva ele não dá muito resultado, então eu acho que isso é bom, eu acho que essa avaliação formativa é muito boa, porque você pode usar vários instrumentos de avaliação. (Professora Roseli - LP)

Atualmente eu não uso mais prova como avaliação. Eu penso que não tem vantagem nenhuma na minha disciplina dar uma prova, então eu avalio os alunos de outras formas, então eles se sentem mais à vontade para fazer as coisas e desenvolverem mais o aprendizado, buscam mais, eles têm mais interesse. (Professora Carla - LEM)

As professoras entendem que para considerar a heterogeneidade do modo de aprender é preciso também fazer uso de diferentes procedimentos e ou instrumentos avaliativos. Essa compreensão, nos leva a reafirmar que “[...] aqueles que acreditam na necessidade de uma avaliação formativa afirmam a pertinência do princípio segundo o qual uma prática – avaliar – dever tornar-se auxiliar da outra – aprender” (HADJI, 2001, p. 15). Para as professoras a variedade de atividades avaliativas articula-se às diferentes necessidades e ou formas de aprender dos estudantes, ou seja, a avaliação realizada em sala de aula, por meio de diferentes formas está a serviço das aprendizagens dos estudantes (HADJI, 2001), podendo ser considerada como avaliação da e para as aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014c). Nesse sentido, a professora Beatriz nos fala sobre sua perspectiva de avaliação:

A minha forma de avaliar não mudou somente com a implementação do ciclo. Quando eu comecei a dar aula, a minha avaliação era aquela prova punitiva: aquela prova para o menino errar, para ver os alunos bons acertando e os ruins errando. Ai eu fiz uma disciplina de avaliação lá na UnB e eu vi que não era nada disso. A gente muda realmente essa questão de punição. A gente quer saber mais o quê que eu quero que o aluno aprenda, o quê que eu tenho que pensar e cobrar mais, ou seja, o quê que vai ser importante para esse aluno, porque se a gente for cobrar tudo, não dá. Sinceramente não dá, então você vai direcionando e faz a prova com questões mais básicas, depois vai aprofundando até a uma questão desafio ou uma questão mais difícil, para ver se o aluno construiu aquele conhecimento. Não fazer uma prova para ninguém gabaritar, colocar algo muito difícil para eles correrem atrás, porque tem hora que professor faz isso mesmo, então a gente muda. (Professora Beatriz - CN)

A professora sinaliza uma nova maneira de compreender a avaliação, que antes era de punição, e, agora coaduna-se com a concepção apontada por Hadji (2001) de que a avaliação é uma possibilidade de colocar as constatações evidenciadas pelas atividades avaliativas, a serviço de uma relação de ajuda. Essa mudança está articulada a estudos realizados sobre a temática, evidenciando que a consciência pensante pode ser enriquecida pela teoria, tornando o conhecimento mais elaborado, a nível de síntese (SAVIANI, 2013). No caso da professora Beatriz, os estudos corroboraram a avaliação formativa, favorecendo a práxis transformadora (VÁZQUEZ, 1977; SILVA, 2019), fundamental na formação do professor e na realização do trabalho pedagógico que realiza, incluindo a avaliação.

Além disso, Beatriz demonstra que a prova, instrumento avaliativo utilizado pela escola seriada para classificar, excluir, aprovar ou reprovar, também pode ser usada numa perspectiva formativa da avaliação. Villas Boas (2008), esclarece que a prova não precisa ser abolida, mas, repensada para que ela perca as características que a detratam, por exemplo, a atribuição de notas como único resultado do processo de ensino-aprendizagem que, mantido, não permite ao aluno outra chance de aprender. A autora citada explica ainda, que a avaliação é um processo mais amplo do que atribuir notas. Dessa maneira, as notas devem expressar os resultados advindos das várias atividades avaliativas que também servem para aprender. A coordenadora Letícia expressa também, compreensão da avaliação como um processo mais amplo:

O ciclo é uma oportunidade de os alunos perceberem que o conhecimento é mais importante do que mensurar nota em si. Porque às vezes um aluno é muito bom em uma disciplina e às vezes ele não consegue mostrar o que ele sabe, e, com o ciclo aumenta o campo do professor de avaliar esse aluno, sair só da prova, do papel em si e olhar o aluno como um todo, dele perceber que o aluno, às vezes tem dificuldade de responder uma prova, mas ele tem habilidade oralmente, ou tem habilidade em desenho, na música, ou às vezes o aluno se sente pressionado de fazer uma prova, mas com uma outra atividade ele não se sente tão pressionado. É de trabalhar nas várias dimensões do aluno, eu acho que o ciclo é uma boa oportunidade, apesar de ainda terem falhas que a gente precisa corrigir, mas eu gosto da ideia de ciclo. (Coordenadora Letícia)

A coordenadora Letícia desvela que a organização escolar em ciclos possibilitou uma avaliação que considera o aluno como um sujeito que aprende e pode expressar seus conhecimentos de diversas maneiras. Sendo assim, a nota ganha o significado de expressar o conjunto de informações e ou dados construídos no decorrer do processo avaliativo que abrange diferentes procedimentos e ou instrumentos. No entanto, a coordenadora salienta que

os alunos e os pais/responsáveis ainda valorizam a nota como sinônimo de um bom ensino e uma boa aprendizagem:

Apesar dos alunos ainda não serem maduros e perceberem, nem os alunos e nem os pais, porque os pais vieram da seriação. Nós viemos da seriação. Então os pais vieram da seriação, então eles estão muito presos em nota. “Ah, o meu filho tem que tirar nota 8, nota 10 para ser um bom aluno”, e não é isso né? Nem sempre é o aluno nota 10 que vai se dar bem na vida. Tem outras habilidades que o aluno tem que adquirir para caminhar, seguir o seu futuro. (Coordenadora Letícia)

Nesse sentido, Villas Boas (2008) ressalta que os pais/responsáveis necessitam de esclarecimentos para compreenderem que o que interessa não é a nota, mas as aprendizagens. A coordenadora Letícia demonstra tal consciência, talvez, o que falta são informações e esclarecimentos suficientes para que a família também aprenda sobre as finalidades da avaliação, num projeto de escola que tem como princípio de seu trabalho as progressivas e contínuas aprendizagens sobre a produção humana acumulada historicamente, como direito dos estudantes. Sendo assim,

a adoção de notas não é um empecilho para a prática da avaliação formativa. Se elas forem drasticamente abolidas, o que será colocado em seu lugar? Pode ser construído em toda a escola um processo em que elas sejam minimizadas e consideradas como decorrência, para que, aos poucos, percam seu lugar de destaque. Bem mais razoável. É uma estratégia a fim de que os professores se sintam confiantes em abraçar essa causa e saibam justificá-la aos pais/responsáveis. Lembremos: a avaliação formativa é um processo de construção coletiva. Não é imposto verticalmente. Aliás, se esse for o desejo, ela deixará de ser formativa. (VILLAS BOAS, 2019, p. 18).

Quando o professor considera a avaliação como um processo mais amplo do que atribuição de nota a partir do resultado de uma prova ou teste, os estudantes também começam a construir um novo significado para as notas, compreendendo que elas podem refletir os diversos momentos de avaliação/aprendizagem, acompanhados, observados e analisados pelo professor que percebe avanços contínuos para além da prova. O depoimento da professora Carla ilustra isso:

Eu sempre faço um trabalho, um reagrupamento, ou uma avaliação em dupla, um exercício que eles podem consultar. Pega dicionário, pega livro, consulta, essa aprendizagem é muito melhor do que o aluno decorar as coisas e simplesmente fazer uma prova. Às vezes os alunos questionam “Ah professora, eu tirei 8, mas eu não sei muita coisa não”, aí eu falo para eles “Mas o que você fez te deixou tirar essa nota, porque está em desenvolvimento” aí eu mostro para eles, e principalmente porque eu sou professora deles desde o sexto, sétimo e nono ano, então, geralmente eu pego todas as fases e vou mostrando - “Ó, quando você começou você tinha nota tal, você sabia isso, não sabia aquilo, e agora você já

sabe, você tem mais desenvoltura para isso” e eles “É mesmo professora, realmente eu dei uma evoluída. Eu penso que é mais eficiente. (Professora Carla - LEM)

Essa forma de avaliar mostra que o processo formativo não se submete à avaliação somativa, pois é possível, junto com os alunos, a combinação de diversos resultados para chegar a uma nota que expresse o que foi aprendido num determinado período (VILLAS BOAS, 2019). Dessa maneira, não são os instrumentos ou procedimentos que definem se a avaliação é formativa ou não, mas a intenção e o compromisso do avaliador com um projeto educativo que considere a aprendizagem como direito de todos, e, que por isso, compreende que “[...] é a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo” (HADJI, 2001 p. 22). Esse entendimento sobre a avaliação ratifica que na avaliação formativa, “[...] estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se: eis a perspectiva avaliativa adotada”. (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 12).

Um procedimento potencializador da avaliação formativa ressaltado pelas Diretrizes de Avaliação Educacional (Idem) é a avaliação por pares ou colegas, que consiste em “[...] colocar os estudantes avaliando uns aos outros ou realizando atividades em duplas ou grupos. Pode ser acompanhado de registros escritos. Qualifica o processo avaliativo sem a exigência de atribuição de pontos ou notas. Potencializa a autoavaliação” (Idem, p. 31). A estudante Paula fala sobre essa prática avaliativa na escola:

Esse ano eu tive um trabalho! Eu me apresentei lá na frente e meus colegas avaliaram como foi que eu me apresentei. Se eu realmente cumpri com o que a professora pediu. Teve isso no nono ano. Em ciências. (Estudante Paula – 9º ano)

A estudante indica que “[...] esse tipo de avaliação permite a participação dos alunos e aumenta a comunicação entre eles e o professor, sobre suas aprendizagens” (VILLAS BOAS, 2008, p. 49). Para Paula, seus colegas fizeram a avaliação de sua apresentação de acordo com *o que a professora pediu*, ou seja, os objetivos e os critérios avaliativos foram esclarecidos anteriormente pela professora. O planejamento prévio, incluindo os estudantes pode favorecer essa prática e evitar entendimentos equivocados que cercam a avaliação por pares, como por exemplo, o estudante não aceitar ser avaliado por seus colegas por entender que eles não têm competência para fazê-lo. Por isso, a importância de definir os critérios da avaliação e o esclarecimento de que a avaliação por pares não tem o objetivo de atribuir notas. (LIMA, 2017).

Durante as entrevistas e grupo focal, os interlocutores salientaram uma prática denominada por eles de avaliação “entre pares”. Apesar de as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014c) não fazerem menção a essa denominação, abre tal possibilidade quando explica que a avaliação “por pares” pode ser realizada quando os estudantes avaliam uns aos outros ou quando realizam atividades em duplas ou grupos. A coordenadora Sibebe fala dessa prática mencionada pela estudante Bia:

Eu consigo perceber e é muito interessante também, que os meninos gostam muito da avaliação entre pares, essa mudança também foi bastante significativa, os próprios alunos quando o professor não aplica a avaliação entre pares, quando não faz o reagrupamento⁵², cobram. Eles falam “Ah, eu queria mais reagrupamento, mais avaliação entre pares. (Coordenadora Sibebe)

Esse ano teve uma prova de Português que foi em grupo. Ai, todo mundo respondia junto! Ai se você não tivesse entendendo nada e seu amigo estivesse, você ia lá e perguntava para ele, ele te explicava e vocês respondiam. Teve outro teste que foi feito em grupo e tinham as plaquinhas A B C e D. Ai a professora escrevia no quadro e falava. Ai o grupo discutia ali, e levantava a plaquinha com a resposta. Foi bem legal. (Estudante Bia – 7º ano)

No caso apresentado pela estudante e reforçado pela coordenadora Sibebe, a denominação “avaliação entre pares” parece mais adequada, uma vez que a avaliação exemplificada não condiz com um trabalho realizado por um aluno ou grupo de alunos, e, avaliado por outro(s) colega(s). A “avaliação entre pares”, citada pela coordenadora e estudante, coincidiu com uma atividade avaliativa realizada em conjunto, sinalizando uma outra maneira de praticar a avaliação formativa. Hadji (2001), destaca que a avaliação formativa não possui um modelo operatório ideal, mas “[...] é em sua destinação, no sentido do projeto no âmbito do qual ela se inscreve que se ‘lê’ a ‘formatividade’ da avaliação” (Idem, p. 21). Nesse sentido, os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico podem encontrar diferentes formas de avaliar e aprender, e vice-versa, pois o uso de múltiplos procedimentos/instrumentos avaliativos, na perspectiva formativa, favorece o desenvolvimento de diferentes aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

Os participantes da pesquisa sinalizaram que compreendem e praticam a avaliação formativa em sala de aula, no entanto, o trabalho com o currículo na perspectiva conteudista,

⁵² Reagrupamento é uma das estratégias didáticas do 3º ciclo para atendimento as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes. No reagrupamento, podem ser agrupados aqueles estudantes que estão com dificuldade em relação a um determinado conhecimento, enquanto outros mais adiantados, podem ser agrupados para avançarem em relação a outros conhecimentos. O reagrupamento de estudantes pode ser feito na própria turma ou entre as turmas, de acordo com a avaliação diagnóstica e planejamento.

realizado por alguns professores⁵³, contrapõe-se à avaliação formativa, a qual pressupõe diagnóstico, *feedback* e uso de diferentes instrumentos e procedimentos avaliativos para a reorientação do trabalho didático-pedagógico, com vistas ao atendimento à heterogeneidade de formas e ritmos de aprendizagens dos estudantes do 3º ciclo. A lógica conteudista pode anular a intenção formativa da avaliação, pois centra-se na transmissão ou “vencimento” de conteúdos em detrimento das aprendizagens. Além da avaliação de sala de aula, de responsabilidade do professor, a escola convive com outro nível de avaliação: os exames externos discutidos a seguir.

5.4.1 Avaliações externas no 3º ciclo - do estranhamento à necessidade de legitimidade

A escola é avaliada externamente como ressaltado por Freitas (2009), ou seja, os estudantes realizam exames de larga escala como a Prova Brasil a qual faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁵⁴ e compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dessa forma, interessa-nos compreender como a escola considera as avaliações externas no trabalho pedagógico do 3º ciclo.

Freitas (2009) destaca que os exames ou avaliação em larga escala constituem-se em “[...] um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com finalidade de reorientar políticas públicas” (Idem, p. 46). Desse modo, as avaliações externas ou de larga escala podem fornecer informações importantes “[...] sobre o desempenho dos alunos, dados sobre professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede” (Idem, p. 46). No entanto, os dados “[...] devem ser tratados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria”. (Idem, p. 65).

Nesse sentido, durante o período de pesquisa em campo, apenas na semana pedagógica, no início do ano letivo, os resultados do Ideb foram discutidos pelo grupo de professores e equipe pedagógica, sinalizando um incipiente movimento de avaliação dos resultados da escola por ela mesma. Contudo, esse momento não evidenciou uma avaliação institucional formativa em sua totalidade, pois não houve a análise, de forma articulada ao

⁵³ Discutido no item 5.3 sobre o currículo.

⁵⁴ Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>.

PPP, dos resultados das avaliações da e para as aprendizagens, dos resultados das avaliações externas e do Ideb, dos objetivos da escola e o alcance deles, com vistas à proposição de ações ou sua reorientação. As discussões giraram em torno dos resultados do Ideb, que estão abaixo das metas estabelecidas para a escola, os quais foram considerados como não correspondentes às aprendizagens construídas pelos estudantes. Isto porque, professores e equipe pedagógica, ao refletirem sobre as prováveis causas desses resultados, sinalizaram que os estudantes, se recusam a fazer as provas, não comparecendo no dia e horário marcados ou apenas assinando e entregando a prova e gabarito em branco. Durante o grupo focal, as estudantes falaram de suas experiências com os exames externos:

Olha eu vou ser sincera, aluno não estuda, de 100% de uma turma, só um estuda! A gente não tá nem aí! Eu falo por mim mesma. Quando chegava o dia da prova eu falava - 'ah, não tô nem aí!' - Não vai me levar a nada mesmo! Acho que é porque na nossa cabeça isso não vai ajudar a gente em nada. É tipo - 'ah, isso não vai acrescentar nada na minha vida!' - é assim que a gente pensa. A gente não leva a sério essa prova. Ninguém tá nem aí. A gente faz a prova, mas aquilo ali não vai me ajudar. Pode ser que teste meu conhecimento para ver se eu estou aprendendo e tal, mas, ah não vai me ajudar em nada mesmo. (Estudante Paula – 9º ano)

Essas provas também é tipo . . . nós estudamos umas coisas e quando vem a prova tem coisas que nós nunca vimos. É tipo assim, na nossa sala nós estudamos uma coisa e chega na prova ninguém entende nada! (Estudante Bia – 7º ano)

Na maioria das vezes quando eu faço a prova, não temadinha do que eu aprendi nela, nada! Teve uma vez que eu fiz uma prova, parecia que tinha conteúdo do 1º ano do Ensino Médio, porque tudo que estava ali, eu não tinha aprendido nada. (Estudante Paula – 9º ano)

Eu não me lembro de ter feito a Prova Brasil, mas este ano a gente fez a prova das Olimpíadas de Matemática que caiu nada haver do que a gente tinha aprendido. Eram umas coisas assim que . . . não tinham explicação! Essas provas de fora normalmente vêm com umas coisas assim bem nada a ver com o que a gente aprende na escola. Nas Olimpíadas de Matemática, ninguém sabia. Ninguém mesmo! Aí, quando a gente teve aula com a professora de matemática, todo mundo falou que não sabia de nada. Aí a professora - 'ah, mas não tinha como eu explicar para vocês porque eu não sabia o que estava na prova, veio de fora. (Estudante Lari - 6º ano)

Os depoimentos demonstram o desinteresse pelas avaliações externas por parte dos alunos, apontado pelos professores na semana pedagógica diante dos resultados do Ideb⁵⁵. O Ideb da escola de 2017, dos anos finais do EF, não foi calculado por que o número de alunos que fez a Prova Brasil não foi suficiente para o cálculo, de acordo com a metodologia do

⁵⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho da Prova Brasil. (BRASIL; INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>.

SAEB. O “desprezo” pelas avaliações externas parece estar mediado pela distância entre os conhecimentos e habilidades avaliadas e os conteúdos estudados na escola, além da falta de sentido para a vida, ou seja, os testes e a realização deles constituem produto e atividade estranhos aos alunos, os quais, não percebem neles nenhum significado e sentido de práxis auto realizadora humana (MARX, 1891). De certa forma, isso desvela que a escola não tem reduzido seu currículo aos descritores dos exames. Outra questão que pode ser inferida a partir do desinteresse pelas avaliações externas, é que, no DF o professor não recebe bonificação atrelada aos desempenhos nos testes. Desse modo, não sente pressão externa e de colegas, tendo mais autonomia para gerir o próprio trabalho e “[...] exercer com ética sua profissão sem que seja desrespeitado nesse exercício e a vontade de fazer com que seus alunos aprendam, apesar dos testes” (Idem, p. 124). Essa vontade foi evidenciada pela perspectiva formativa de avaliação da e para as aprendizagens, sinalizada pelos interlocutores como prática na escola.

Por outro lado, as avaliações externas não têm o objetivo de demonstrar resultados do desenvolvimento global dos estudantes, como apontado por Freitas (2009). O foco está no desenvolvimento cognitivo, que não pode ser negado como parte do desenvolvimento global dos estudantes (FREITAS, 2009). As avaliações externas, especialmente a Prova Brasil, produz resultados sobre a construção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento e atuação dos estudantes na sociedade (Idem). A Prova Brasil, por exemplo, é composta por testes de Língua Portuguesa e Matemática. Os primeiros têm foco em leitura com o objetivo de

[...] verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Nesse contexto, ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, nas mais diferentes situações de comunicação. É uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir e hierarquizar. (BRASIL; INEP, 2019, online).

Os testes de matemática têm foco na resolução de problemas, sendo “[...] consideradas capacidades como observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, estimulando formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa” (Idem). Tendo em vista que aprendizagens como as avaliadas pela Prova Brasil, podem contribuir para que os estudantes interajam no contexto social de “[...] forma ativa, consciente, competente e autônoma”,

beneficiando a si e a comunidade onde vivem (PEREIRA, 2019, p. 126), pode-se inferir que quando os alunos não conseguem, por exemplo, apreender o assunto principal de um texto ou resolver situações problemas, a escola, contraditoriamente à sua função, não está incluindo totalmente os alunos no processo de aprendizagens essenciais à vida social que envolvem leitura e raciocínio lógico matemático.

Apesar de o objetivo das avaliações externas não ser a avaliação da totalidade das aprendizagens construídas pelos estudantes, mas, “[...] gerir o sistema, fornecer dados para que possam ser traçadas e planejadas políticas públicas para a educação” (FERNANDES, 2017, p. 118), as avaliações podem favorecer reflexões sobre em que medida a escola tem alcançado sua função precípua de transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (SAVIANI, 2013), com qualidade, que se traduz “[...] numa escola que atende a todos em suas diferenças, que cumpre seu papel de ensinar, que não seleciona os melhores, não classifica nem exclui, que atende aos direitos constitucionais” (FERNANDES, 2017, p. 119) utilizando, inclusive, os dados produzidos pelas avaliações externas para essa reflexão.

Um dos projetos destinados ao 9º ano, “Aprendizagem Significativa”, tem como objetivo “trabalhar com descritores da Prova Brasil para que os estudantes adquiram competências e habilidades necessárias a seu ano” (PPP, 2018, p. 195), com previsão de realização durante o ano letivo. A coordenadora Sibebe explica como esse projeto é desenvolvido na escola:

No caso das Olimpíadas de Matemática, a gente faz a divulgação, conscientiza os alunos e os professores de Matemática já começam a trabalhar algumas questões. Eles pegam algumas questões da prova, de um ano anterior, já começam a trabalhar com os meninos, já começam a falar com os alunos para que eles façam a primeira fase. Depois que sai o nome dos alunos classificados, o professor vai trabalhar em específico com esses estudantes. A prova Brasil é a mesma coisa, professor aproveita as avaliações anteriores para trabalhar com esses alunos, para que eles possam ter um bom desempenho na prova seguinte. (Coordenadora Sibebe)

Sendo assim, a escola parece ter iniciado um trabalho de aproximação entre as avaliações externas e os estudantes. Entretanto, os depoimentos das estudantes, bem como os resultados da escola sinalizam que este projeto ainda não tem alcançado seu objetivo, uma vez que se propõe a trabalhar com a resolução de questões das provas externas, as quais os alunos não conseguem responder, como sinaliza a estudante Paula (9º ano): *Acho que eles querem testar mais o nosso raciocínio porque a maioria das provas é de raciocínio, você*

tem que raciocinar. Aí, a gente é meio afobado, aí a gente lê uma vez e não entende e deixa pra lá! Para o alcance de aprendizagens socialmente importantes não basta a resolução de questões, é preciso um ensino que não seja apenas transmissivo, mas que os ajude, por seus meios didático-metodológicos na construção do raciocínio e diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação (BRASIL; INEP, 2019, online). Na tentativa de melhorar a participação dos estudantes nas avaliações externas, os professores passaram a considerar a realização das provas como um elemento da avaliação das aprendizagens:

A participação agora melhorou. Mas ela melhora no momento que o professor fala assim - “Eu vou avaliar a sua participação nessa avaliação” - aí o aluno não deixa de vir. Então ele se preocupa, na Olimpíada de Matemática mesmo, na primeira fase, alguns alunos não vieram porque estavam de atestado e vieram me procurar. “Professora, eu preciso fazer a avaliação da Olimpíada de Matemática”. Só que essa avaliação tem o dia certo para aplicar, então conversei e eles - “Não, porque a professora vai nos avaliar também pela prova da Olimpíada de Matemática”. (Coordenadora Sibeles)

É perceptível que os estudantes só valorizam os exames externos se de alguma forma os testes compuserem a avaliação feita pelo professor. Essa circunstância é contraditória ao processo formativo, uma vez que apenas responder a uma prova, sem compreensão dos assuntos ou questões propostas, ou preencher um gabarito, não garante a aprendizagem. Além de sinalizar uma prática meritocrática quando os alunos são avaliados pela realização das provas externas.

Em uma das coordenações coletivas, o vice-diretor, preocupado com a participação dos estudantes na Prova Diagnóstica do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIAPAE/DF), aplicada nos 6º e 8º anos do 3º ciclo, propôs aos professores que “combinassem” com os alunos a atribuição de 1 ou 2 pontos nas disciplinas para que eles realizassem as provas de Língua Portuguesa e Matemática. Os professores escutaram a proposta, mas não confirmaram se iriam acatá-la. A proposição do vice-diretor, reforça a contradição à perspectiva da avaliação formativa praticada na escola, apesar de revelar sua preocupação, uma vez que o desempenho dos estudantes nos exames externos é baixo, sendo um dos motivos, a não realização dos testes. No entanto, seria mais proveitoso, em momentos de avaliação institucional, a análise conjunta com alunos e professores, dos objetivos das avaliações externas para a compreensão de que seus resultados não correspondem à diversidade de aprendizagens construídas na escola, mas, evidenciam a construção de conhecimentos importantes para a atuação dos estudantes na sociedade, não podendo,

portanto, serem desconsideradas. Questionadas se já tinham recebido alguma explicação a respeito dos objetivos das provas externas, as estudantes responderam:

Eles (os professores) falam que tipo, é para o conhecimento do governo, só isso. Os professores falam que é para o governo saber se a escola está boa, só que eles não explicam. (Estudante Bia – 7º ano)

Se a escola está realmente conseguindo ensinar os alunos. (Estudante Lari – 6º ano)

A única coisa que já falaram é que é importante para a escola. Porque tem a nota da escola. (Estudante Mimi- 7º ano)

Para testar, para ver se a escola está tendo uma boa aprendizagem, se os alunos estão aprendendo realmente os conteúdos. Ai eles passam. Já viu quando passa no jornal? A escola que está em primeiro lugar no Recanto das Emas! Acho que serve para isso! Não explicam direitinho - 'gente, vamos fazer essa prova vai ser usada para isso, vai para tal lugar, lá eles vão ver, nunca! Eu só sei que passa a prova e é bom para escola! (Estudante Paula – 9º ano)

A insuficiência de esclarecimentos ou de sentido sobre as avaliações externas pode produzir resistência por parte dos estudantes, expressa quando eles não comparecem ou não realizam as provas, além de proposições meritocráticas como atribuição de pontos pela realização das provas. A compreensão de suas finalidades, bem como, a validação de seus dados por meio da avaliação institucional, pode contribuir para a construção do senso crítico em relação à classificação e ao ranqueamento das escolas divulgados pela mídia. Freitas (2009) ressalta que o processo de reflexão sobre os dados gerados pelos exames externos possibilita a legitimação política desses dados na escola. Sem o processo de reflexão, as avaliações externas podem servir apenas à função de medir e classificar, de forma distante e estranhada (MARX, 1891) aos que realizam o trabalho pedagógico no espaço escolar:

As políticas de avaliação centralizadas esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja 'reconhecido' como 'pertencendo' à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas – que chamamos de avaliação institucional [...]. A avaliação tem também um lado político – não é uma peça somente técnica. Como toda avaliação, se constituída sem legitimidade política, terá dificuldade para ser aceita, comprometendo o uso dos seus resultados. (FREITAS, 2009, p. 48).

Além da legitimidade política na escola, Freitas (Idem) enfatiza que as avaliações de rede de ensino, como a SIAPAE/DF, seriam mais eficientes se fossem planejadas e realizadas pelo nível local, com o envolvimento de professores, especialistas da Secretaria de Educação na montagem do sistema de avaliação que tem como propósito avaliar cada escola e o

trabalho de sala de aula. O trabalho coletivo, envolvendo a escola, como forma de legitimidade técnica e política para as avaliações externas, poderia proporcionar aceitabilidade e interesse pelos professores e alunos (Idem). As próprias estudantes sinalizam a necessidade de envolvimento dos gestores e professores no processo anterior ao da aplicação das provas:

Mas antes de passar a prova, a direção deveria pegar a prova, entregar para o professor e o professor ler a prova para ver se o que está ali, realmente tem o conteúdo que ele passou porque nem os professores veem a prova. Só veem a prova na hora. Na hora que gente tá fazendo a prova aí o professor - 'ah deixa eu dar uma olhadinha aqui' - aí vê a prova lá. Eles não sabem o que tem na prova. (Estudante Paula – 9º ano)

Eles podiam passar a prova para o professor, o professor estudar essa prova e passar o conteúdo pra gente, sem a gente saber que vai ser da prova. (Estudante Bia – 7º ano)

Nessa perspectiva, o envolvimento dos professores na elaboração de matrizes de referência, com a descrição do que ensinam e em que nível de desempenho, com a disponibilização de exemplos de avaliação que realizam em sala de aula, ou seja, com o envolvimento e contribuição entre quem ensina e avalia em sala de aula, especialistas do ensino dos vários conteúdos e de assessores externos à rede, possibilitaria “[...] um processo negociado e essencial para o futuro aproveitamento dos resultados da avaliação na rede” (FREITAS, 2009, p. 50). Seria necessária uma investigação sobre como o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIAPAE/DF), está sendo construído e implementado no DF, no entanto, o que foi observado e relatado pelo supervisor pedagógico é que o envolvimento das escolas tem sido a nível de informes quanto à aplicação e devolutivas dos resultados para a coordenação central do Sistema.

Diante das mediações e contradições encontradas na relação escola-avaliações externas, torna-se essencial a avaliação institucional, incluindo a reflexão sobre resultados internos e externos, e, o planejamento coletivo de ações pedagógicas que possibilitem a compreensão dos objetivos dos exames de larga escala e do Ideb, bem como a possibilidade de o trabalho das diferentes disciplinas favorecer o desenvolvimento da leitura e do raciocínio lógico dos estudante, tendo em vista às aprendizagens, à diminuição do estranhamento (MARX, 1891) e à construção da legitimidade política das avaliações externas na escola.

O PPP (2018) da escola prevê uma avaliação contínua e acompanhamento do desenvolvimento do trabalho pedagógico, indicando que cem por cento dos dados levantados

em seu diagnóstico será transformado em ações. No entanto, as avaliações observadas nas coordenações foram especificamente sobre os projetos. Após a realização de cada projeto (Bem-Estar na escola – Bem-Estar para Vida; Festa Junina; Jogos Interclasse) os docentes avaliaram os pontos positivos, as intercorrências, os problemas encontrados e as possíveis melhorias, evidenciando avaliação coletiva na escola. Contudo, não foram realizados momentos de avaliação nos quais os objetivos da escola fossem retomados e analisados e em que medida estavam sendo alcançados, diante dos índices internos e externos e das ações realizadas, ou seja, uma avaliação institucional em sua totalidade, “[...] que traz para o centro da discussão os processos e procedimentos utilizados para a realização dos trabalhos no interior da escola”. (DISRITO FEDERAL, 2014c).

Diante do exposto, torna-se fundamental um processo de avaliação institucional formativa com vistas à diminuição da distância entre o escrito e o vivido. Ao avaliar o projeto político-pedagógico formativamente, considerando os resultados dos outros níveis de avaliação (sala de aula e externa), a escola estará avaliando a própria organização do trabalho pedagógico (avaliação institucional), buscando conhecer a sua realidade, “[...] explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças” (VEIGA, 2013, p. 32), em busca de proposições alternativas. A avaliação pressupõe o diagnóstico das necessidades de aprendizagem, e, em que medida, os objetivos, metas e ações definidos coletivamente, podem favorecer a construção dos conhecimentos pelos estudantes. Na escola, colegiados e espaços têm essa função, um deles é o Conselho de Classe.

5.4.2 Pré-Conselho e Conselho de Classe – espaços-tempos de participação, avaliação e aprendizagem

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2015b) estabelece o Conselho de Classe como um “órgão colegiado integrante da Gestão Democrática (que) se destina a acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e das aprendizagens, havendo tantos Conselhos de Classe quantas forem as turmas existentes na unidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2015b, p. 24). O Regimento (Idem) prevê ainda a participação de professores, equipe pedagógica, alunos e representantes das famílias e ou responsáveis em suas reuniões ordinárias a cada bimestre ou extraordinárias, conforme a necessidade. Além disso, o Regimento (Idem) define em seu artigo 31 § 4º que “o Conselho

de Classe poderá ser precedido de encontros, para que os grupos possam dialogar com seus pares e auto avaliar-se”. Nesse mesmo artigo estão determinadas suas competências:

Art. 31. Compete ao Conselho de Classe: I. implementar e avaliar a execução do Projeto Político-Pedagógico - PPP na perspectiva da avaliação formativa; II. elaborar o seu Plano de Ação Anual; III. analisar, de forma ética, aspectos relativos à aprendizagem dos estudantes, considerando: a) as necessidades individuais; b) as intervenções realizadas; c) os avanços alcançados; d) as estratégias pedagógicas adotadas; e) projetos interventivos; 25 f) os reagrupamentos. IV. identificar e propor elementos e ações que promovam as aprendizagens, inclusive mediante a análise dos índices de desempenho; V. discutir e deliberar sobre ações pedagógicas interventivas; VI. discutir e deliberar sobre a aplicação do regime disciplinar de caráter pedagógico e de recursos interpostos; VII. deliberar sobre os casos de aprovação, reprovação e avanço de estudos. (DISTRITO FEDERAL, 2015b, p. 24).

Considerando a finalidade e as competências do Conselho de Classe, buscamos compreender como tem ocorrido na escola em ciclo e se tem contribuído para (re) organizar o trabalho pedagógico.

Como previsto no Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2015b) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (Idem, 2014c), a escola pode realizar o pré-conselho para que os grupos de alunos, de professores e de gestores possam, com seus pares, auto avaliar-se antes da reunião ordinária do Conselho de Classe. Com esse intento, a escola realizou o pré-conselho ao final do 1º bimestre de 2019. No dia e horário estipulados, o professor conselheiro reuniu-se com sua turma para diálogo e registro em ficha específica (anexo 3) sobre questões que abrangiam: comportamento e relacionamento entre os colegas e com os professores, dificuldades encontradas em relação às disciplinas, sugestões para melhoria do trabalho pedagógico dos professores, atuação da direção, da coordenação, avaliação dos reagrupamentos e outros assuntos que os alunos poderiam abordar. Ao observar o pré-conselho de uma turma, pude perceber que a professora conselheira conduziu o trabalho de forma democrática, ouvindo, esclarecendo algumas dúvidas, registrando as reclamações, sugestões e elogios dos estudantes, os quais, demonstraram tranquilidade para se expressarem.

Nas reuniões ordinárias do Conselho de Classe observadas, estavam presentes os professores da turma, coordenadoras pedagógicas, equipe especializada de apoio à aprendizagem⁵⁶, orientadora educacional, supervisor pedagógico, vice-diretor, alunos e algumas mães, caracterizando o Conselho de Classe do 3º ciclo, como colegiado democrático

⁵⁶ Composta por uma psicóloga e uma pedagoga.

que conta com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Em cada reunião, o professor conselheiro lia os registros do pré-conselho, e, logo após, o supervisor retomava e dialogava com estudantes e docentes acerca dos pontos abordados. Neste momento, os alunos participaram menos que no pré-conselho. As estudantes participantes da pesquisa justificaram que:

Assim, na sala as pessoas ficam falando - 'ah quando chegar o conselho de classe eu vou falar isso' - chega lá ninguém fala. Já teve vez que eu falei coisas lá. Depois eu achei que não devia ter falado, porque depois eu sentia que o professor não gostava de mim. Tem professor que você se desenvolve mais com ele, tem outros que não. Ai, lá no conselho tá todo mundo junto olhando para você quando você começa a falar. Ai tem hora que você vai falar de um professor e ele tá lá - 'não fala isso se não eu vou te matar' - só com o olhar dele você já fica com medo. (Estudante Bia - 7º ano)

Os alunos têm medo da direção, é só isso. Morrem de medo, veem os professores aí - 'ah não vou falar isso' - se tiver que falar do professor, fica com medo do professor prejudicar. Quando eu era do sexto ano, a gente falava uma coisa no pré-conselho e quando chegava no conselho a gente não falava a verdade. A gente ficava com vergonha, com medo. Isso foi no sexto, no sétimo e no oitavo. No nono, os meninos falam as coisas e quando chega lá no conselho, eles também falam na cara da professora porque acho que já pegou costume e tal, mas antes a gente também não falava. (Estudante Paula - 9º ano)

Quando tinham algumas coisas pra gente falar do professor, alguma coisa assim, e a gente não tinha coragem de falar naquela hora, a gente pedia para professora conselheira falar. Ela falou. A gente pensa - 'Ai meu deus, acho que não deveria ter falado isso, não deveria ter falado aquilo. Quando o professor vier dar a próxima aula, ele vai ficar reclamando, vai ficar de cara feia pra gente porque a gente falou isso, isso, isso. Mas não aconteceu, é só o medo mesmo. (Estudante Lari - 6º ano)

Medo, vergonha e intimidação sentidos pelos alunos no momento do Conselho de Classe⁵⁷ são sentimentos que expressam o pouco protagonismo desses sujeitos em processos avaliativos, eles são sempre os avaliados. A sensação da estudante Bia, de que não deveria ter falado, após perceber a reação do professor diante de sua fala, pode favorecer a submissão e neutralidade, comprometendo o alcance da missão da escola, prevista em seu PPP, de formar a “[...] consciência reflexiva e crítica do educando, que o leve a compreender as relações sociais em que vive e participar delas enquanto sujeito, tendo consciência da sua importância para transformar a sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 14). Entretanto, a reação do professor indicada pela estudante Bia não se evidencia na totalidade das relações,

⁵⁷Seria necessário estudo mais focado na relação entre professores e alunos em momentos de avaliação mútua, tendo em vista o desvelamento de questões inerentes à avaliação informal e aos sentimentos de ambos em momentos como o do Conselho de Classe.

uma vez que a estudante Lari mostra que não aconteceram atitudes repressivas com sua turma. Além disso, a estudante Paula sinaliza que o medo e a intimidação vão diminuindo com o passar dos anos escolares, pois os alunos vão percebendo que possuem autonomia e espaço de fala.

Contudo, o receio dos alunos mostra que não basta a garantia legal⁵⁸ do Conselho de Classe como um órgão colegiado integrante da gestão democrática, para que a participação efetiva, principalmente de alunos e pais/responsáveis, se concretize. Sendo assim, como observado, o pré-conselho ganha destaque por ser o momento no qual os estudantes, de fato, participam avaliando a própria turma, o trabalho do professor e a equipe pedagógica da escola, requerendo e sugerindo melhorias para as aulas, ou seja, é a partir do pré-conselho que a “voz” dos estudantes chega em sua totalidade ao Conselho de Classe, por meio do professor conselheiro que faz a leitura dos registros do pré-conselho. Apesar dos sentimentos e preocupação dos alunos, os registros evidenciaram reclamações sobre o trabalho de alguns professores:

*O professor fala muito rápido e usa palavras difíceis.
A aula não é dinâmica. A professora só corrige, mas não explica. Quando se pede explicação para tirar as dúvidas junto à mesa, a professora não explica.
A professora explica uma vez e depois não responde às perguntas de dúvidas.
A professora fala coisas da internet e nem todo mundo tem acesso.
O professor passa questões no quadro, sai da sala e depois não dá tempo de responder.
A nossa turma não participou de todas as atividades do Projeto Bem-Estar na Escola – Bem-Estar para Vida. (Estudantes do 3º ciclo)*

Além das reclamações, os alunos fizeram sugestões para o trabalho pedagógico dos professores e escola, todas registradas no pré-conselho e lidas pelo professor conselheiro:

*A professora precisa interagir mais com os alunos e explicar melhor.
A professora podia passar mais trabalho em grupo.
A professora podia ensinar com jogos e brincadeiras.
O professor podia trazer para as aulas jogos de raciocínio.
Poderia ter mais saídas a campo para estudarmos ciências, história e geografia.
Queremos mais filmes e debates orais.
Os professores podiam dar aulas mais dinâmicas e interessantes.
Os professores podiam explorar mais os espaços da escola, como a sala de leitura e laboratório de informática.
Precisamos de mais tempo para aprender alguns conteúdos.*

⁵⁸ Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2015b) e Lei de Gestão Democrática do Ensino Público do DF - Lei nº 4.751/2012.

A escola podia comemorar o dia do estudante com oficinas de dança, teatro, concurso de talentos, palestras, lanche coletivo, competições envolvendo as disciplinas.

Poderia ter laboratório de ciências na escola.

Queremos um projeto com jogos eletrônicos envolvendo os conteúdos.

Poderia ter música no intervalo.

A professora podia fazer mais reagrupamento⁵⁹.

Podia ter bancos no refeitório para lancharmos sentados.

A escola precisa de uma rampa de acesso para o 1º andar, pois só tem uma escada.

(Estudantes do 3º ciclo)

Após a leitura, os pontos foram retomados pelo supervisor pedagógico, e os professores fizeram contrapontos, esclarecendo algumas dúvidas, explicando algumas situações e ou justificando algumas atitudes pelo comportamento dos alunos. Desse modo, os professores expressaram algumas insatisfações:

Alguns alunos eram ótimos no ano passado e este ano estão desinteressados.

Muitos alunos não estão fazendo as tarefas de sala e de casa.

Os alunos perdem de 10 a 15 minutos da aula conversando e depois não dá tempo mesmo de terminar a tarefa.

Muitos alunos não estão entregando os trabalhos.

A turma é agitada e muitos são desorganizados.

Escuto muitos palavrões.

Acontecem pequenos furtos.

Acontecem muitas fofocas e desrespeito entre colegas que atrapalham o relacionamento deles.

Os alunos precisam ter o material básico para as aulas.

Alguns alunos ficam com o caderno fechado e não fazem as atividades.

(Professores do 3º ciclo)

Estudantes e professores falam de aspectos relativos à relação pedagógica que pode ser resultante de um ensino transmissivo e ilustrativo, mas também de poucos recursos didáticos, especialmente os tecnológicos e informatizados, da sala de aula como espaço-tempo de aprendizagem quase que exclusivo, com poucas possibilidades de reorganização interna devido à quantidade de alunos, da falta de integração curricular no ensino dos conteúdos das diferentes disciplinas, da necessidade de investimento financeiro em projetos integradores, da necessidade de formação continuada na escola e do trabalho coletivo desde o planejamento até a avaliação em seus três níveis. É considerando a realidade concreta da escola, contraditória e mediadora do trabalho pedagógico, que Freitas (2005) ressalta que, no

⁵⁹ Os reagrupamentos são planejados de acordo com os resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelos professores durante o ano letivo. Na escola pesquisa os reagrupamentos são realizados agrupando os estudantes da mesma turma – Reagrupamento Intraclasse.

contexto do capital, a escola pode reproduzir no seu interior as desigualdades da sociedade de classes, preparando os estudantes das classes dominantes para a gestão dos que trabalham.

Nesse sentido, os estudantes receberam esclarecimentos sobre as dúvidas a respeito da impossibilidade de a escola atender a alguns pedidos e ou sugestões, principalmente, aquelas que necessitam de espaço e de compra de materiais permanentes, como laboratório de ciências e novos computadores para o laboratório de informática. A impossibilidade de oferecer aos alunos outros espaços-tempos, além da sala de aula e recursos didáticos tecnológicos, desvelam as determinações políticas e econômicas mediadoras do trabalho pedagógico que se concretiza na escola pública, e, portanto, contrariam a política de ciclos implementada no Distrito Federal, que tem como princípio a progressão continuada de aprendizagens necessárias para os estudantes atuarem de forma crítica e autônoma na sociedade.

Contudo, o pré-conselho e o Conselho de Classe na escola pesquisada constituem-se oportunidades para a escuta dos estudantes, que, como apresentado, têm muito a falar sobre as metodologias de ensino, as relações, os recursos didáticos e os espaços-tempos vivenciados na escola. Por outro lado, os estudantes puderam ouvir de professores, queixas sobre comportamentos inadequados e esclarecimentos, que podem possibilitar a autoavaliação e ampliar a compreensão sobre os desafios e possibilidades da escola onde estudam.

Nessa perspectiva, o pré-conselho e o Conselho de Classe tornam-se espaços-tempos essenciais para a participação, o debate e a reflexão inerentes à gestão democrática na escola, o que pode favorecer outras aprendizagens, além das conceituais construídas a partir das diferentes disciplinas trabalhadas. Essas experiências, possibilitam aos estudantes auto avaliarem-se e aprenderem que podem expressar suas opiniões e sugestões apesar das intimidações, que precisam ouvir, que necessitam de organização e registro das falas, que são sujeitos incluídos no trabalho pedagógico e podem contribuir para melhorias, ou seja, podem aprender que relações mais democráticas implicam na transformação da realidade escolar. Para as estudantes e supervisor pedagógico, o Conselho de Classe:

Muda. Os meus professores sempre conversam. Eles chegam na sala e conversam - 'gente, qual foi o assunto que vocês trataram sobre mim?' - aí ele fala - 'oh gente, eu vou tentar melhorar, ajudar vocês.' - porque eu acho que cada turma tem uma forma diferente de lidar e tal. Então, eles sempre tentam mudar. Minha professora de ciências, eu achei até legal do lado dela. No começo, a gente tinha conversado que estava tendo dificuldade com a explicação. Aí depois, toda vez que ela ia explicar, ele perguntava - 'vocês estão entendendo?' - aí a gente - 'estamos' -

então ela deu mais importância para isso, foi uma aprendizagem para ela e acabou ajudando a gente também. Eu acho que eles usam isso como aprendizagem, entendeu? Isso é uma aprendizagem para os professores também. Então eu acho importante o Conselho de Classe. (Estudante Paula - 9º ano)

Uma coisa que eu acho importante é o fortalecimento do conselho de classe participativo, é fundamental para o ciclo dar certo. Se você trabalha com o conselho participativo, participativo mesmo, com todos os estudantes, todos os professores e a família participando. Quando o conselho de classe é realmente participativo e a escola dá uma devolutiva para aquilo que acontece no conselho de classe, a escola tem uma diferença, muda. Movimenta. Muda, porque o aluno sabe o que ele quer, e eu enquanto professor, enquanto gestor, eu preciso acolher aquilo que ele disse, mesmo na imaturidade de dizer. Eu preciso transformar aquilo numa coisa formal e transformar com coisas que ele realmente perceba que a participação dele fez a diferença. Então eu vejo o conselho participativo como uma forma eficiente de ajudar o ciclo de aprendizagem. (Supervisor Joel)

Sendo assim, o pré-conselho e o Conselho de Classe podem ser considerados espaços-tempos de participação e aprendizagens para alunos, professores e demais sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico, quando assume o caráter formativo de reorientação e implementação de ações favoráveis à finalidade da escola na sociedade (HADJI, 2001). Apesar de o foco ter sido o trabalho em sala de aula, alguns aspectos do trabalho da escola toda foram abordados, como o projeto Bem-Estar na Escola – Bem-Estar para Vida, sugestões para o intervalo, para o dia do estudante e em relação aos recursos e espaços de aprendizagem.

Além disso, após a retomada e discussão dos aspectos tratados no pré-conselho, estudantes e mães se retiravam e os professores e equipe pedagógica passavam a tratar e definir encaminhamentos sobre: alunos faltosos e com afastamento para tratamento de saúde, alunos que seriam convocados para o reforço no turno contrário ao da aula, que seriam encaminhados para atendimento com o SOE e EEAA, pais e ou responsáveis que seriam convidados para conversa com coordenadoras e direção, alunos que participariam do Projeto Interventivo e as turmas com as quais a direção e coordenação teria uma conversa interventiva, considerando o desinteresse pelos estudos, entre outros.

Sendo assim, as mudanças apontadas pela estudante Paula e supervisor Joel, bem como a definição de ações em relação a necessidades dos estudantes, são consideradas pelo professor Apolo como consequência da implementação do 3º ciclo:

Quando o ciclo veio mudou a forma do conselho de classe, passou a ser conselho de classe participativo. Antes, era só para tratar do que? Mais no geral do aluno e nota, nota, nota. Reprovou, passou. Hoje a gente fala mais sobre a questão de problemas do aprendizado, como vai melhorar esse aluno, o que que ele precisa, onde vamos atuar no problema. Não é só nos resultados. Olha, você vê o tanto que é positivo o que o ciclo trouxe para escola. Isso tudo mudou.

A gente faz o pré-conselho, onde a gente vê as falhas, as carências, a conduta dos alunos. Eles dão o feedback para gente, e aí a gente vai trabalhar em cima dessa

carência, do que eles acham. Leva esse pré-conselho para o dia da reunião do conselho. É discutido de novo com professores, direção, alunos e pais. Debatendo e discutindo sobre os problemas de comportamento, de aprendizagem, de tudo, de todos os aspectos, todos.

Aluno que fala que professor vive no celular, fala “Ah, professor vive no celular, professor tá no WhatsApp, professor isso, professor sai da sala”, tudo é falado, hoje é aberto, a gente deu essa liberdade. Então, as vezes você corre o risco, você dá liberdade, mas você também corre o risco, mas você melhora. Depois que esse risco passa, passou, beleza, agora só melhora. (Professor Apolo – EF)

O professor reforça a possibilidade de os ciclos romperem com a lógica punitiva, somativa, classificatória e excludente da avaliação praticada na escola seriada, cujo foco são os resultados para a aprovação ou reprovação. Freitas (2009) indica a necessidade de contrariar a incorporação da função seletiva da sociedade capitalista à escola que acontece quando a avaliação é usada para ratificar a distribuição desigual das rotas de sucesso e de fracasso dos estudantes sob a justificativa da meritocracia. Sendo assim, o Conselho de Classe participativo na perspectiva formativa “[...] cumpre papel relevante quando consegue identificar o que os estudantes aprenderam, o que ainda não aprenderam e o que deve ser feito por todos para que as aprendizagens aconteçam”. (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

Outra mudança salientada pelo professor Apolo diz respeito à liberdade de expressão dos estudantes que reivindicam melhorias necessárias quanto a procedimentos e atitudes dos professores, sinalizando que o Conselho de Classe se institui como um momento em que todos são avaliados e podem aprender por meio da autoavaliação e do *feedback* que compõem o movimento dialético da avaliação formativa. (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

A avaliação realizada, a proposição de ações e as mudanças indicadas pelos participantes da pesquisa compõem um movimento instituinte de avaliação institucional por meio do Conselho de Classe. Para que este nível de avaliação se concretize sistematicamente na escola, é essencial a retomada e análise dos dados emanados dos outros dois níveis de avaliação (sala de aula e externa) com vistas à reflexão e reorganização coletiva do trabalho pedagógico da escola como um todo, e, conseqüentemente, do trabalho em sala de aula (FREITAS, 2009; VILLAS BOAS, 2008; DISTRITO FEDERAL, 2014c; 2015b). É nesse sentido, que a avaliação institucional formativa ganha relevância, pois “[...] replanejar com vistas à melhoria do que se tem, faz-se necessário, dado o dinamismo que caracteriza o real concreto e o torna permanentemente mutável e carente de redirecionamento”. (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 85).

Nessa perspectiva, é fundamental o enfrentamento dos desafios apresentados à organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo, em especial, a melhoria da participação dos

pais/responsáveis para a efetividade da gestão democrática. Durante os Conselhos de Classe observados, as poucas mães presentes, só observaram, sem nenhuma manifestação oral, apesar de a oportunidade de fala ter sido concedida⁶⁰. A coordenadora Leticia fala sobre essa participação:

O conselho de classe é um momento que nós poderíamos conscientizar esse pai (sobre o envolvimento dos alunos com os estudos), porque no conselho de classe o pai é convidado a participar. Todos os pais são convidados, não são só os alunos que nós chamamos e tem que participar. Os alunos são convocados a participar, e os pais são convidados, mas, os pais, na sua grande maioria não comparece. (Coordenadora Leticia)

A coordenadora ressalta que todos os pais são convidados, mas a maioria não comparece. As estudantes, no entanto, explicam como é feito o convite:

A gente que fala com os pais, não tem bilhete específico. Eles perguntam se os pais podem vir e tal. Aí na maioria dos Conselhos não vem nenhum. Na minha turma teve só uma mãe. (Estudante Bia – 7º ano)

A professora pergunta - ‘quais são os pais que estão disponíveis para vir ao Conselho de Classe?’ - aí teve uns alunos que se ofereceram, mas no dia os pais não vieram. Eles não vêm porque a maioria trabalha. (Estudante Paula – 9º ano)
Na minha turma não convidaram ninguém. (Estudante Mimi – 7º ano)

Na minha turma a gente avisou os pais só de fala, mas tinha a quantidade de pais que podia participar. Então os pais que iam chegando podiam entrar. Teve pai que chegou aqui, mas teve que voltar para casa porque não tinha mais vaga para eles poderem participar. (Estudante Lari – 6º ano)

Por não haver um convite formal, corre-se o risco de professores e estudantes esquecerem de transmiti-lo. Além disso, o convite por escrito pode favorecer sua relevância perante a família. Apesar de a maioria dos pais/responsáveis não comparecer por motivo de trabalho, a estudante Lari evidencia a contradição existente entre a queixa sobre a ausência dos pais e a impossibilidade de participação no Conselho de Classe quando comparecem à escola. Considerando o exposto pela coordenadora e pelas estudantes; a necessidade da participação da família em momentos de avaliação e decisão na escola; o espaço físico; é fundamental a discussão e deliberação coletiva sobre o lugar, o dia e horários mais favoráveis aos pais que trabalham, o possível número de pais a ser convidado, o modo como o convite será feito e o acolhimento necessário para que os pais/responsáveis, possam contribuir com suas opiniões e sugestões.

⁶⁰ Em outros Conselhos de Classe, não observados, os pais presentes podem ter contribuído com suas falas.

O Conselho de Classe participativo, que se destina à avaliação formativa pode favorecer a concretização de “[...] uma gestão escolar democrática, que possibilite o diálogo, a comunicação horizontal entre professores e entre eles e os estudantes”, assim como o fortalecimento da relação família-escola, além da articulação entre os três níveis da avaliação como um “[...] processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e o de toda a escola, acompanhado da formulação de meios para seu avanço” (VILLAS BOAS, 2017 p. 23 e 24). A gestão democrática e a avaliação formativa podem facilitar a compreensão da política de ciclos no seu contexto de implementação, identificando seus movimentos, contradições e mediações, com vistas ao alcance dos objetivos da escola.

5.4.3 Organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo: entre aprovar, reprovar e progredir

Uma das questões que permeia a implantação e implementação de políticas de ciclos é a substituição da reprovação, prática instituída na escola seriada, pela progressão continuada. Como a reprovação faz parte da organização seriada da escola, preponderante no Brasil por muitas décadas, professores, estudantes e famílias acreditam que ela não pode ser eliminada, sob o risco da perda de autoridade e controle sobre os alunos, no que concerne ao estudo, à disciplina, com impactos sobre a qualidade da educação escolar, uma vez que compreendem que os estudantes são aprovados automaticamente sem aprendizagem. Nesse sentido, ao discutir a progressão continuada, foi preciso discutir também a promoção automática e a reprovação, pois elas estão imbricadas nas significações (significados e sentidos) construídas pelos sujeitos envolvidos na OTP do 3º ciclo.

Para isso, retomamos as características e alguns resultados da escola seriada que estruturou a educação básica brasileira, desde as primeiras escolas da República, decorrendo ao longo do século XX, em articulação com a extensão da educação obrigatória como direito do cidadão (ALAVARSE, 2009; JACOMINI, 2010). Suas características eram condizentes com o período histórico no qual a aprovação ou reprovação ao final de cada ano letivo, a exclusão daqueles considerados não aptos diante dos objetivos estabelecidos e a permanência dos mais adaptados aos propósitos escolares, eram práticas naturalizadas. Desse modo, a educação escolar brasileira, organizada de forma seriada, apesar do ponto de vista do discurso ser para todos,

[...] na prática constituiu-se respaldada numa concepção de educação como privilégio, destinada aos que economicamente podiam arcar com os custos educacionais; quando a educação era pública, dirigia-se àqueles que apresentassem condições materiais e tempo para frequentar a escola, bem como as melhores condições de preparo cultural em relação ao mundo letrado que os beneficiasse no processo de adaptação à escola. (JACOMINI, 2010, p. 40).

A organização escolar seriada brasileira possui características próprias de um determinado período histórico e tem dado sinais de esgotamento, uma vez que os contextos social, político, econômico e cultural nos quais a escola seriada se consolidou passaram por mudanças que transformaram a educação em direito, e, exigiram do Estado medidas para a universalização do acesso e democratização do saber escolar, inclusive para aqueles marginalizados e ou alijados deste direito.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 avança em relação à ampliação do direito da população brasileira à educação. Em seu artigo 205, a Constituição de 1988 garante a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. No entanto, somente após vinte anos de sua promulgação, o direito foi ampliado por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegurou o dever do Estado com a educação básica obrigatória e gratuita para os estudantes de quatro aos dezessete anos, faixa-etária correspondente à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ampliando o período estabelecido anteriormente que era dos sete aos quatorze anos e que correspondia somente ao Ensino Fundamental. O artigo 208 (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009) estabelece que o dever do Estado com a educação se efetiva pela garantia, entre outras: da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade; da educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade; da progressiva universalização do Ensino Médio gratuito; do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; da oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; do atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A despeito das determinações legais da década de 1990 de que a educação como direito seja universal, gratuita e atenta às necessidades do educando, o Relatório de Acompanhamento e Análise da Educação de 2007, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) indicou que, apesar da quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental (EF) nos anos 90, ainda havia, em 2007, uma década após a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), um quantitativo residual de crianças e jovens excluídos da escola,

além daqueles que, mesmo frequentando a escola, não aprendiam ou progrediam lentamente, produzindo números elevados de reprovação, repetência, defasagem idade-série e evasão. O Relatório apontou ainda que as dificuldades mencionadas estavam relacionadas à qualidade de ensino, às condições de acesso e permanência e às desigualdades sociais. (BRASIL, 2007).

A esse respeito, Arelaro (2005) acrescenta que a questão da qualidade do ensino está relacionada às condições de vida desigual entre os habitantes nos mais de 5.500 municípios, distribuídos pelas diferentes regiões do país com diferenças descomunais entre eles, principalmente, financeira, considerando que cerca de 70% dos municípios⁶¹, não sobrevivem com recursos próprios. Apesar dos avanços, primordialmente, do acesso ao Ensino Fundamental (EF), questões como a permanência, a conclusão na idade certa, a formação básica comum e o respeito aos valores culturais, artísticos e regionais (BRASIL, 1988), ainda se constituem desafios para a concretização do direito de todos à educação preconizada na Constituição Federal de 1988. A democratização da educação exige não só, a ampliação do atendimento, sobretudo na Educação Infantil e Ensino Médio, como também a qualidade implícita nesse atendimento, como forma de garantir o acesso ao conhecimento.

Dados do Censo Escolar 2009-2018 da rede pública de ensino do Distrito Federal e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), embora não possam ser analisados linearmente e isoladamente do contexto e do projeto político-pedagógico da rede e de cada escola, sinalizam que a organização escolar seriada, como forma de garantir o direito de todos a “[...] uma educação que dê conta do desenvolvimento do humano-genérico não é algo dado pelo importante fato de ser reconhecida como direito e, em certa medida garantida pelos Estados”. (JACOMINI, 2010, p.29).

O quadro 11 mostra a taxa de reprovação e abandono escolar nos anos finais do EF em 9 anos de escolarização, a partir de 2010. Vale ressaltar que a implantação do EF de 9 anos no DF teve início em 2005 com o 1º ano e a implementação aconteceu de forma gradativa. O foco no EF, especialmente os anos finais, se justifica por ser a etapa da educação básica contemplada nesta pesquisa.

Quadro 11 - Taxas de reprovação e abandono - anos finais do EF de 9 anos do DF - % Diurno

Ano	Matrícula inicial no EF de 9 anos considerando a implantação gradativa dos anos finais.	Reprovação	Abandono
-----	---	------------	----------

⁶¹ Responsáveis legais pela oferta do ensino fundamental. O processo de municipalização do ensino fundamental, estabelecido na Constituição Federal de 1888 e na LDBEN – Lei 9.394/1996, foi endossado com a criação do FUNDEF – Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

2010	8.236 - (6º ano)	23,23 %	3,66 %
2011	18.407 - (6º e 7º anos)	20,96 %	3,42 %
2012	33.516 - (6º ao 8º ano)	21,94 %	2,64 %
2013	69.553 - (6º ao 9º ano)	19,36 %	2,51 %
2014	96.244 - (6º ao 9º ano)	19,06 %	3,51 %
2015	117.992 - (6º ao 9º ano)	18,82 %	3,91 %
2016	131.628 - (6º ao 9º ano)	16,64 %	3,06 %
2017	130.130 - (6º ao 9º ano)	13,88 %	3,25 %
2018	127.097 - (6º ao 9º ano)	7,60 %	2,27 %

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em informações da série histórica 2009-2018 do Censo Escolar do DF.

O quadro acima revela que, a partir de 2013, concluída a implantação dos anos finais no EF de 9 anos, o número de matrículas aumentou paulatinamente até o ano de 2016. Esse dado nos permite inferir que a escola de anos finais tem conseguido atender a demanda da sociedade que busca na escola a educação formal, ou seja, o acesso à escola não tem sido negado, pelo contrário, tem sido consolidado gradativamente.

Entretanto, os dados mostram as elevadas taxas de reprovação nos anos finais do EF de 9 anos. Em 2010, quando apenas o 6º ano tinha sido implantado, 23% dos estudantes matriculados reprovaram. Nos anos subsequentes, as taxas de reprovação foram diminuindo gradativamente, mas, o número de matrículas foi aumentando com a implantação gradativa dos demais anos de escolarização do EF de 9 anos. Assim, apesar da taxa de reprovação em 2016 ter diminuído em quase 7% comparada a do ano de 2013, o quantitativo de estudantes reprovados é considerado grande, uma vez que representa 16,64% de 131.628 estudantes, perfazendo um total aproximado de 21.902 estudantes reprovados em 2016. Em 2018, a taxa de reprovação caiu para 7,60%, um terço da taxa de 2012 que foi de 21,94%. Essa queda pode ter ocorrido pela universalização do ciclo nos anos finais do EF no DF a partir de 2018, que eliminou a reprovação do 6º para o 7º ano e do 8º para o 9º ano.

As taxas de abandono da escola parecem pequenas comparadas às taxas de reprovação, mas, ao abandonar a escola, o estudante pode não retornar aos estudos, ficando à margem dos conhecimentos culturais que a educação formal propicia. Em 2015 foram matriculados 117.992 estudantes no EF de 9 anos, desses, 3,91% abandonaram a escola. Isso pode significar que aproximadamente 4.613 estudantes dos anos finais do EF no Distrito Federal podem compor, se futuramente voltarem à escola, o quadro de estudantes em situação de defasagem idade-série e ou ficarem excluídos definitivamente do processo de escolarização.

O quadro 12 mostra o quantitativo de estudantes com defasagem idade-série nos anos finais do EF de 9 anos, por ano de escolarização no período de 2010 a 2018.

Quadro 12 - Total de estudantes em defasagem idade-série nos anos finais do EF de 9 anos - 2010 a 2018

Anos Finais do EF	2010*	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
6º ano	3.250	3.988	5.448	14.668	13.695	13.304	12.797	11.809	10.572
7º ano		2.163	3.147	4.738	11.665	11.726	11.319	11.244	10.818
8º ano			1.572	2.399	3.965	9.592	9.445	9.417	8.891
9º ano				1.356	2.166	3.459	8.737	8.566	8.646
Total de Defasagem	3.250	6.151	10.167	23.161	31.491	38.081	42.298	41.036	38.927
Total de Matrícula	8.236	18.407	33.516	69.553	96.244	117.992	131.628	130.130	127.097

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações da série histórica 2009-2018 do Censo Escolar do DF.

*Ano de início da implantação gradativa dos anos finais do EF de 9 anos.

Os dados referentes à defasagem idade-série mostram que o quantitativo de estudantes defasados no processo de escolarização acompanhou proporcionalmente o número de estudantes matriculados nos anos finais do EF de 9 anos, mantendo-se em torno de um terço do total de estudantes matriculados. Em 2016, a rede pública de ensino do DF possuía, somente nos anos finais do EF de 9 anos, 42.298 estudantes nessa condição.

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶² também podem ser um indicador de que é preciso buscar alternativas à OTP da escola seriada, sem desconsiderar outros determinantes, como formação, condições de trabalho, salários e planos de carreira do professor. O IDEB é calculado a partir das taxas de rendimento escolar

⁶² Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de medir a qualidade da aprendizagem nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

(aprovação), obtidas pelo Censo Escolar e as médias de desempenho nos exames⁶³ aplicados pelo Inep⁶⁴ a cada dois anos.

O quadro 13 mostra os resultados do IDEB dos anos finais do EF do Distrito Federal a partir de 2005 e a projeção das metas que deveriam ser alcançadas.

Quadro 13 - Resultados do IDEB dos anos finais do EF do Distrito Federal

Estado	IDEB OBSERVADO							METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
DF	3.3	3.5	3.9	3.9	3.9	4.0	4.3	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0	5.3

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Os dados mostram um crescimento do IDEB de 2005 que foi de 3.3 para o resultado de 3.9 em 2009, permanecendo neste índice até 2013. Nota-se que apenas nos anos de 2007, 2009 e 2011 as metas projetadas foram alcançadas. Os resultados de 2013 a 2017 sinalizam que o desempenho dos estudantes na Prova Brasil e a taxa de aprovação dos anos finais do EF de 9 anos no DF não foram suficientes para o alcance das metas projetadas para esses anos. A partir desses resultados é possível inferir que as aprendizagens relacionadas à Língua Portuguesa e Matemática, avaliadas na Prova Brasil, não estão sendo construídas a contento. Pode-se inferir também, problemas quanto às aprendizagens relacionadas aos demais componentes curriculares e à avaliação praticada na escola, devido a elevada taxa de reprovação, demonstrada nos dados do Censo Escolar 2010-2018, interferindo assim, na taxa de aprovação que compõe o IDEB.

A partir das análises preliminares dos dados do Censo Escolar e do IDEB do Distrito Federal é possível assentir que a escola seriada de anos finais do EF em 9 anos de escolarização no DF, tem atendido à demanda de acesso à educação escolar, conforme preconizado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que garante o acesso ao ensino gratuito e obrigatório como direito público. Entretanto, produz em seu interior uma defasagem idade-série, caracterizada, sobretudo, pelo expressivo número de estudantes que não têm garantido o seu direito às aprendizagens previstas para a etapa ano a ano. Essa realidade pode levar os estudantes a abandonarem a escola, o que impede qualquer ação

⁶³ As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos.

⁶⁴ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

pedagógica que possa reverter a situação de exclusão dos jovens adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental.

A perspectiva da educação como direito frente à realidade do EF no Distrito Federal, a partir dos dados apresentados, reforça a necessidade de se compreender melhor os limites e ou desafios da escola seriada, que permanece, ainda hoje, como principal modelo de organização escolar no Brasil, principalmente, porque os dados indicam que esse modelo não tem dado respostas à concretização do direito de aprender. Jacomini (2010) ressalta que a escola organizada em séries é um construto social, na qual se estabelece um quantitativo de conteúdos para um determinado tempo, ou seja, são definidos conteúdos possíveis de serem aprendidos em uma determinada idade correspondente a cada série escolar. Desse modo, baseada no pressuposto da homogeneidade de aprendizagem exigida para cada ano letivo, a escola seriada reprova e conduz à repetência aqueles que não alcançam os objetivos de aprendizagem.

O Distrito Federal universalizou a organização escolar em ciclo em todo o EF da rede pública de ensino, a partir de 2018, em cumprimento ao Plano Distrital de Educação - PDE 2015-2024 (DISTRITO FEDERAL, 2015a). Numa perspectiva progressista de democratização, não apenas do acesso à escola, mas, também, dos conhecimentos humanos construídos historicamente, evidenciada por meio das aprendizagens de todos os estudantes, suas Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014b), coadunam com o apontado por Alavarse (2009, p. 37) de que a organização escolar em ciclos, mesmo com diferentes propostas, “[...] instauram, ao menos, uma tensão na escola seriada, propugnando uma escola obrigatória na qual todo e qualquer aluno pudesse se aproveitar plenamente de seu currículo”, desvelando que o percurso escolar não necessita ser condicionado por aprovação ou reprovação, mas que pode ser continuado com igualdade de resultados.

Nessa perspectiva, o 3º ciclo do EF no DF constitui uma “[...] alternativa mais democrática, integrada e dialógica, respeitando os ritmos de aprendizagem e minimizando mecanismos de exclusão social” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 17). Tendo como foco as aprendizagens dos estudantes, as Diretrizes Pedagógicas do 3º Ciclo (Idem, 2014b) consideram a progressão contínua das aprendizagens como princípio para organizar o trabalho pedagógico, e, assumem a concepção de progressão continuada como aquela que “[...] consiste na construção de um processo educativo ininterrupto, capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos os estudantes, rompendo com a avaliação classificatória, fragmentada e permeada pela reprovação anual” (Idem, 2014b, p. 19). Nesse

sentido, as Diretrizes não corroboram a promoção automática, pela qual o estudante avança ano a ano apesar de não ter aprendido. Ao contrário, indicam que todos os estudantes “[...] devem ter assegurado um processo de aprendizagem progressivo e contínuo, considerando as diferentes formas de aprender, os diversos espaços e tempos de aprendizagens e os contextos sociais e culturais nos quais as aprendizagens são constituídas”. (Idem).

Como forma de garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens, a reprovação foi parcialmente eliminada⁶⁵, caracterizando o 3º ciclo como uma proposta de ciclo de aprendizagem moderada, por não romper totalmente com a reprovação (MAINARDES, 2007). A despeito do proposto nas Diretrizes, os participantes da pesquisa apresentaram suas significações sobre a promoção automática, a progressão continuada e a reprovação no 3º ciclo:

Na verdade, eu acho que os ciclos hoje no DF é mais questão de números. Pra mim, eles querem números, querem diminuir a quantidade de retenções ou diminuir a quantidade de alunos repetentes. Porque o IDEB não está aumentando, se fosse questão de aprendizagem ia aumentar ou permanecer da mesma forma de quando começaram os ciclos. Pode ser que lá na frente tenha esse retorno, mas eu acredito que não. (Professora Beatriz - CN)

O Ciclo é como um pai que dá castigo no filho. Ele está ausente e dá um presente para o filho como se fosse suprir a carência da sua presença, porque ele está se sentindo culpado. Eu vejo os ciclos dessa forma. No caso, a aprovação. Como o Estado está ausente, a educação está deficiente mesmo, muitas vezes, aluno que chega ao sexto ano e não sabe ler, e, para não reter aquele aluno no sexto, passa para o sétimo. Aí, lá no sétimo ele vai ter mais dificuldade e no sétimo ano já reprova. (Professor João Pedro - GEO)

Ao ressaltar que os ciclos no DF é uma questão de números, a professora Beatriz desconsidera ou desconhece que a organização escolar em ciclos é uma política implementada no EF das escolas públicas do Distrito Federal, a partir de discussão e decisão democrática por meio da Conferência Distrital de Educação - CONAE-DF/2014, da qual resultou o PDE 2015-2024 (DISTRITO FEDERAL, 2015a). Nesse sentido, a atual política de ciclos no DF não foi imposta pelas autoridades governamentais, mas foi definida pelos diversos representantes da sociedade brasileira.

No entanto, Alavarse (2009) destaca que o tensionamento entre ciclos e séries só ganha sentido se houver a discussão e implementação de procedimentos adequados e necessários para o desenvolvimento e progresso escolar, pois, “[...] se série significar a defesa

⁶⁵ No 3º Ciclo para as Aprendizagens permanece a possibilidade de reprovação ao final do 1º bloco (7º ano) e ao final do 2º bloco (9º ano).

da reprovação como ameaça capaz de levar alunos a aprender ou ciclos significar apenas o seu adiamento, a polarização estará esvaziada de seu conteúdo político de efetiva democratização da escola” (Idem, p. 38). Nessa perspectiva, o professor João Pedro compreende que o princípio do ciclo é a promoção automática, prejudicial ao estudante, pois o promove sem as aprendizagens previstas, estabelecendo a lógica dos excluídos do interior, explicada por Freitas (2003, p. 36): “por exclusão, agora, não se deve entender mais que a criança seja, necessariamente, excluída e colocada, ‘fisicamente’ para fora da escola - há também uma exclusão no interior da escola”, quando os estudantes são mantidos nela, mas não aprendem.

O professor João Pedro considera a promoção sem aprendizagem um problema para os estudantes e uma solução para o Estado, evidenciando a contradição existente quando o Estado estabelece legalmente o direito de todos à educação e não propicia as condições materiais para a realização desse direito. Cury (1985) salienta que o Estado serve aos propósitos das classes sociais que dele se apossam, portanto, é importante reconhecer os interesses das classes dominantes quanto à escola. A promoção automática pode servir como mediação a um projeto de sociedade sob a lógica do capital, que necessita “formar” pela escola sujeitos diferenciados quanto ao conhecimento, “[...] que possam ocupar posições diferenciadas na estrutura socioeconômica. Aqui, a equidade é reduzida a dar a possibilidade ao aluno de reproduzir-se como membro de uma classe social à qual ele já pertence - quando muito” (FREITAS, 2003, p. 32). Desse modo, os professores João Pedro e Beatriz parecem ter razão ao criticarem a promoção automática dos estudantes com aprendizagens insuficientes, contudo, a solução apresentada por eles, por outros professores e pelas estudantes participantes da pesquisa, como forma de garantir as aprendizagens e resistir à promoção automática, é a reprovação:

Como professor, a gente nunca quer reprovar. No final do seu trabalho ter que reprovar um aluno é uma coisa que não deveria acontecer. Mas eu acho que prolongar a reprovação não é tão bom assim para o aluno. Não reprovar um aluno do sexto ano, deixá-lo ir para o sétimo ano sem saber nada, ele não vai aprender direito no sétimo porque não aprendeu no sexto. Como professor você não vai ter tempo de recuperar o ano inteiro que passou, ou seja, o aluno acumula dois anos para ser reprovado no final do sétimo. Você retém o aluno no sétimo, mas ele não vai rever o conteúdo do sexto, não vai voltar atrás, o professor não vai conseguir rever. Eu penso que a reprovação seria melhor, eu acho que nem ano a ano, deveria ser de 6 em 6 meses, sei lá, um negócio assim para o aluno conseguir voltar e reaprender. Porque a ideia da reprovação é essa, você não deixa o aluno passar para o ano seguinte porque ele não aprendeu aquelas habilidades. Então a reprovação é para que ele volte, aprenda para que ele possa conseguir, seguir em frente. (Professora Joelma - MAT).

Para alguns alunos, a reprovação é boa sim. Para aqueles que foi uma coisinha, aí você punir o aluno por uma coisinha, um detalhe que lá na frente ele vai conseguir, não. Mas tem aquele que passou o ano inteiro sem conseguir ou querer fazer nada, sem querer estudar, sem pré-requisito nenhum, você vai aprovar esse aluno? Chegando lá na frente, ou ele muda da água para o vinho ou ele fica acostumado com isso e não se esforça. Então não é uma punição, na verdade é uma orientação, uma correção, um tempo maior para ele ver aquilo que não viu. Eu acho que não é punição, é uma forma do aluno não ser empurrado para frente com os déficits, com as dificuldades. (Professora Clara - CN)

As professoras Joelma e Clara demonstram acreditar que **a reprovação pode garantir as aprendizagens**, porque possibilita a ampliação do tempo por meio do retorno, do refazer o ano cursado, para rever o conteúdo e aprendê-lo. Fundamentada em Jacomini (2010) é possível afirmar que as professoras expressam ideias características da escola seriada, como a definição de um conjunto de conteúdos possíveis de serem aprendidos, com certa homogeneidade, em um ano letivo, e a reprovação como uma segunda chance de aprendizagem para aqueles que não conseguirem. A professora Joelma, inclusive, acredita que a reprovação de 6 em 6 meses seria mais proveitosa para a garantia das aprendizagens. Essa lógica não considera as aprendizagens como direito e a escola como instituição social cuja função precípua é ensinar, ou seja, construir em cada indivíduo o conjunto da produção histórica humana (SAVIANI, 2013), tendo em vista o progresso e a conclusão do percurso escolar no tempo certo. A finalidade da escola não é reprovar os alunos de 6 em 6 meses, retardando a conclusão do EF, para que eles aprendam, mas, “[...] comprometer-se com o direito de todos às aprendizagens, reconhecendo os estudantes como sujeitos de direitos e de deveres que devem ter garantidos seu acesso e sua permanência na escola com sucesso”. (SILVA, 2017, p. 46).

A educação de qualidade como direito “[...] é de responsabilidade do Estado e de governos, que, por meio de financiamentos e de políticas públicas comprometidas com os interesses da sociedade, criarão as condições objetivas e subjetivas para que a alcancemos” (VEIGA; SILVA, 2018, p. 46). Entretanto, cabe à escola, no limite de suas condições reais, buscar a qualidade do trabalho pedagógico que realiza, que se traduz no compromisso com a progressão continuada das aprendizagens de todos e a superação da lógica classificatória, seletiva e excludente a que a maioria dos estudantes das classes subalternas está submetida na sociedade. A análise do Conselho de Classe da escola pesquisada, evidenciou aspectos essenciais à qualidade do trabalho pedagógico, incluindo a necessidade de melhores explicações dos conteúdos, a constante presença dos professores em sala de aula e o dinamismo de metodologias de ensino.

Apesar das aprendizagens não dependerem da reprovação, mas das condições de ensino oferecidas, a estudante Paula concorda com a reprovação como uma forma de seleção dos estudantes de acordo com suas aprendizagens ou desempenho:

Sobre a reprovação. Eu acho correto, porque assim, eles (os professores) te testam, se você não tem capacidade para passar para o outro ano, então, você não tem condições de estar junto com os outros alunos, porque enquanto eles estarão aprendendo os conteúdos, você vai tá, tipo, voando. Então, eu acho correto reprovar a pessoa, porque se ela não aprendeu, o que ela vai fazer no ano seguinte? Não tem condições, né? (Estudante Paula - 9º ano)

A ideia meritocrática da sociedade capitalista é reproduzida no meio escolar quando os estudantes acreditam que aprender depende exclusivamente do esforço próprio, e, que aquele que não consegue alcançar determinado nível de aprendizagem deve ser responsabilizado e excluído do grupo dos mais aptos. Contraditoriamente a essa ideia, a coordenadora Sibeles salienta que a aprendizagem é responsabilidade de todos:

A gente também não pode colocar toda a responsabilidade no aluno. O professor também tem a sua responsabilidade, porque nós temos que entender que às vezes a gente está trabalhando de uma determinada forma que não está conseguindo atingir o aluno. Então a gente precisa repensar a nossa forma de trabalho, ou não? Será que o meu método de trabalho, o que eu estou fazendo que não estou conseguindo alcançar esses alunos? A gente também não pode colocar a responsabilidade só no estudante, o professor também tem responsabilidade, quando o aluno fracassa o professor também fracassa. E quando o aluno e o professor fracassam, toda a escola fracassa. (Coordenadora Sibeles)

A meritocracia contradiz a lógica inclusiva da avaliação formativa da e para as aprendizagens defendida no 3º ciclo. A escola em ciclos deve organizar seu trabalho para a promoção das aprendizagens, não como privilégio de alguns, mas como direito de todos, oferecendo estratégias didático-pedagógicas diversas (reforço, reagrupamentos e projeto interventivo) para os que necessitarem, como possibilidade de sucesso escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Apesar da organização do trabalho pedagógico ser mediado também pelas condições objetivas da escola, nem sempre favoráveis ao atendimento das necessidades diferenciadas de aprendizagem dos estudantes, se a escola “[...] continuar selecionando os que melhor respondem às suas exigências, seja pela reprovação ou por não garantir os meios para todos aprenderem, a escola legitima a exclusão escolar e social por meio do chamado mérito” (JACOMINI, 2010, p. 215).

A despeito da lógica inclusiva inerente ao ciclo, outros professores expressaram as mesmas ideias das professoras Joelma e Clara e da estudante Paula. Diante do exposto,

perguntei se a reprovação levava os estudantes reprovados a aprenderem e a superarem suas dificuldades. Alguns afirmaram que sim, outros manifestaram dúvidas:

Eu já ouvi muitos colegas falarem que reprovar não adianta. Eu acho que adianta sim. Eu tive casos no ano passado (2018) de aluno do nono ano que reprovou e que este ano (2019) é outro aluno. O que ele deixou de fazer no ano passado, está fazendo neste ano muito melhor. Pode ser questão de maturidade, que ele percebeu que precisa estudar. Claro que há casos e casos, não vou generalizar dizendo que reprovação é coisa boa, não é boa. Eu falo para os alunos: 'a gente quer ver todos os alunos progredindo.' Porém, se o aluno não tem aquele pré-requisito para passar e eu o passo, mais à frente ele vai ser retido pela dificuldade que já tinha e a gente não segurou ali. Então não é só questão de aprendizagem, é questão de maturidade também, socialização. Tem todo um contexto na reprovação e aprovação do aluno. (Professora Beatriz -CN)

A crença da professora pode ser questionada quando levamos em consideração que a construção das aprendizagens é contínua e progressiva, e, portanto, “[...] não se restringe ao tempo de um ano letivo apenas”. Além disso, “[...] a escola precisa atender as diferenças individuais no processo de aprendizagem” (MAINARDES, 2009, p. 15). O “amadurecimento” retratado pela professora pode ser apenas a submissão necessária para “sobrevivência” a um ensino fragmentado em disciplinas e transmissivo, sem unicidade teórico-prática, contextualização e flexibilização ao contexto social, ou seja, sem integração dos conteúdos e significado para a vida (DISTRITO FEDERAL, 2014a). A submissão gerada por tal ensino, pode expropriar dos estudantes o sentido e o significado de práxis auto realizadora humana, quando transforma o ato de aprender, em meio de “sobrevivência” para o cumprimento dos anos escolares (MARX, 1891; VÁZQUEZ 1977). Desse modo, é essencial que as situações didático-pedagógicas favoreçam um papel mais ativo e criativo dos estudantes na construção dos conhecimentos, contraditoriamente à crença de que a reprovação e repetição do ano letivo bastariam para garantir às aprendizagens.

A estudante Bia, apesar de relacionar sua reprovação no 7º ano ao seu comportamento faz seu contraponto à reprovação:

É tipo meu caso. No ano passado eu reprovei, né?! Porque eu bagunçava muito, eu bagunçava muito. Toda semana era uma suspensão, toda semana mesmo! Aí esse ano eu estou mais calma, eu estou estudando e tal. Nesses bimestres eu não fiquei em nenhuma matéria. Eu tipo estou prestando mais atenção! A pessoa acha errado reprovar, né? Ela fala - 'Nossa, mas eu fiz todos os deveres.' - No meu caso eu achei errado, mas também achei certo, porque eu não fazia nada. Eu estava toda errada. Ano passado também os professores eram, como se diz, mais rígidos. Eles explicavam tudo de uma maneira, de uma vez. Aí se você não entendesse, eles não estavam nem aí. Esse ano, agora, os professores estão explicando melhor. Mudaram vários professores e aí tá tudo melhor. A gente vai

lá pergunta e tal, eles explicam. No ano passado era assim, eles explicavam uma vez, né. Ai todo mundo tinha que prestar atenção. Só que se você não entendesse e fosse lá perguntar, eles falavam que você não estava prestando atenção e não explicavam de novo. (Estudante Bia - 7º ano)

A primeira manifestação da estudante Bia para justificar sua reprovação foi o seu comportamento inadequado, o qual ela reconhece como prejudicial às suas aprendizagens. Entretanto, a estudante desvela a contradição existente na ideia de reprovação como segunda chance, outro tempo para aprender ou aliada das aprendizagens. Ao dizer que o ensino oferecido ou a forma de trabalhar os conteúdos curriculares pelos professores não contribuiu com suas aprendizagens, e, que, os professores do corrente ano explicam e ensinam melhor, a estudante sugere que não é a reprovação que contribui com seu processo de aprender, mas, um trabalho didático-pedagógico que envolva os estudantes e possibilite construir os conhecimentos.

Expressando essa contradição, a estudante Bia manifesta seu pensamento de dúvida quanto à sua reprovação ao dizer que achou certo e errado. Certo porque se culpabiliza pelo comportamento de “não fazer nada” e “bagunçar”, mas, errado pelo fato de não ter vivenciado um processo de ensino que a possibilitasse construir os conhecimentos que foram definidos e avaliados no ano de sua reprovação. Isso mostra que não basta reprovar os estudantes, é preciso organizar o trabalho pedagógico de forma a garantir o direito de aprender tendo em vista o cumprimento da função social da escola.

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) apresenta proposta para essa organização que implica um processo de ensino-aprendizagem fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e que busca a integração das diferentes disciplinas. Isso requer o trabalho colaborativo entre os professores que “[...] precisam ter clareza sobre quais são as intencionalidades sociopolíticas da educação e suas metas gerais apresentadas na legislação, no projeto político-pedagógico da escola e no currículo escolar” (SILVA, 2017, p. 31). Além disso, as Diretrizes Pedagógicas do 3º Ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014b) indicam estratégias didático-pedagógicas para o atendimento aos ritmos diferenciados de aprendizagem. Sendo assim, parece necessária a substituição da ideia da reprovação como aliada do processo de ensino-aprendizagem pela formação continuada e condições objetivas de trabalho que possibilitem aos sujeitos que implementam o 3º ciclo “[...] o reconhecimento quanto à necessidade de revisão do trabalho pedagógico, articulando-o ao contexto social, a suas transformações e ao perfil de estudantes da educação básica. (SILVA, 2017, p. 33).

Nessa perspectiva, a professora Joelma também expõe seu pensamento ao ser questionada sobre a eficiência da reprovação para a promoção das aprendizagens:

Não é certeza que o aluno reprovou o sexto ano, e vai voltar para aprender tudo bonitinho, não é certeza. Porque ele pode repetir o mesmo processo, pode continuar sem a ajuda da família, sem a ajuda do professor, ele pode continuar sem vontade, ele vai repetir, fazer a mesma coisa, no final do ano vai ter o mesmo resultado, então, não é garantia de que reprovou e vai aprender novamente. Mas, é mais provável que ele consiga aprender alguma coisa e ir para frente do que não reprovar no ciclo, porque no ciclo ele reprova em que ano? No sétimo. Ele volta pra que ano? Para o sétimo. Sexto ano ficou perdido. Se ele vai conseguir recuperar? Eu acho mais difícil, pelo menos na minha disciplina. (Professora Joelma - MAT)

A professora Joelma reconhece que a reprovação não é garantia de progressão das aprendizagens, porque se o estudante não tiver ajuda da família, a ajuda do professor e não tiver vontade, ele pode não aprender e reprovar novamente. Nesse caso, a ajuda do professor se traduz na realização de um trabalho que contemple as dimensões política e pedagógica (Veiga, 2013) que possibilite aos estudantes dominarem os conteúdos culturais e se libertarem da condição de dominados (SAVIANI, 2008). O fato de o estudante que não acompanha a média de aprendizagem dos conteúdos determinados para o ano letivo, repetir o ano para aprender, é uma ideia e prática da escola seriada e contraditória à progressão continuada das aprendizagens proposta pelo 3º ciclo do EF no Distrito Federal.

O processo de ensino-aprendizagem deve acontecer pelo alcance de objetivos em períodos que podem ser flexíveis de acordo com o planejamento ou forma de organizar o ensino. “A possibilidade de os alunos alcançarem esses objetivos está diretamente vinculada às condições de ensino oferecidas pela escola e às condições sociais e materiais dos alunos para a realização da aprendizagem, e não ao fato de o aluno ser reprovado”. (JACOMINI, 2010, p. 144).

Outro pensamento evidenciado a respeito da reprovação é que ela se torna uma **forma de pressão** para os estudantes realizarem as tarefas, trabalhos, participarem das atividades e projetos, enfim, estudarem e aprenderem melhor. Professora e estudantes expressam suas significações a esse respeito:

A experiência que eu tive de trabalhar no oitavo ano é que a escola tenta fazer a conscientização, eles não entendem a conscientização, a maioria – claro que tem um ou outro que entende, só entendem - “Estou aprovado, não preciso fazer nada”, é isso que eles entendem. Então você passa o trabalho eles não entregam, você vai olhar caderno, eles não estão nem aí, já estão aprovados. Aí você ouve “Quê, eu já tô aprovado mesmo” então não fazem nada, entendeu? Na minha disciplina, se

não faz exercício em sala, se não faz exercício em casa, aprende como? Não tem jeito. (Professora Joelma - MAT)

Eu acho certo reprovar. Se não tivesse isso muitas pessoas não iam se importar e elas iam simplesmente passar de ano sem saber nada. Então eu acho importante a reprovação. Eu acho que deveria ser em todos os anos. (Estudante Mimi - 7º ano)

Eu acho correto reprovar, porque se não, a pessoa fica relaxada. (Estudante Lari - 6º ano)

Na escola, o sétimo e o nono são os anos que mais têm pessoas mais velhas. Já estudei com menino que tinha 16 anos! Eu estava no sétimo. E ele passou para a noite e continuou reprovando. Por quê? Porque pegou o sexto ano e foi brincar, né?! Mas eu acho que o ciclo é mais pra eles testarem se a gente está ali realmente para estudar. Isso é pra testar as pessoas que realmente querem ser alguém na vida ou que estão ali só pra bagunçar e atrapalhar os outros. Eu acho que seria bem melhor [se não tivesse ciclo] porque as pessoas se esforçariam mais, né? Daria mais de si pra estudar, porque muita gente leva tudo na brincadeira. Enquanto umas pessoas querem estudar, outras estão ali só pra brincar. Eu acho que seria bem melhor, se não tivesse ciclo. Na minha opinião. (Estudante Paula - 9ºano)

A ideia da reprovação como meio para pressionar, estimular ou obrigar os alunos a estudar e conseqüentemente aprender, constitui as significações produzidas por elas, a partir dos significados sociais mais amplos construídos historicamente sobre a reprovação. No Conselho de Classe de uma turma do 8º ano a ameaça da reprovação foi usada na tentativa de pressionar os alunos: *Não se iludam com esse negócio de não reprovar. Se não estudar, não vai aprender e pode reprovar no 9º ano. Vocês acham que os alunos que reprovaram no 9º ano fizeram o dever de casa, os trabalhos, estudaram? Então se mirem nos bons exemplos (Supervisor pedagógico Joel).* “Ao apresentarem a reprovação como forma de motivar ou obrigar os alunos a estudar, parecem admitir a necessidade de medidas coercitivas como forma de garantir o envolvimento dos jovens no processo educacional”. (JACOMINI, 2010, p. 147).

No entanto, essa regra parece não valer para todos. Ao dizer que alguns alunos do oitavo ano se acomodaram, a professora Beatriz mostra que nem todos deixam de estudar pela ausência da reprovação, e, quando a estudante Paula relata que seu colega, apesar de reprovar várias vezes, continua reprovando, evidencia que nem sempre a ameaça da reprovação produz o efeito de dedicação aos estudos. Alavarse (2009), ao discutir a democratização da educação, ressalta que ela aconteceu por meio da obrigatoriedade do EF, e, não corresponde à opção própria e absoluta dos milhares de estudantes que frequentam a escola. Por isso, a compreensão do sentido político da obrigatoriedade significa que não se deve:

[...] exigir dos alunos o interesse em relação à escola - como um pré-requisito - nem mesmo 'prontidões' cognitivas. Essa imposição do ensino fundamental transforma em tarefa da escola promover tanto o interesse do aluno por ela quanto a prontidão dos conhecimentos (Idem, p. 36).

Nessa perspectiva, a Coordenadora Letícia indica que a reprovação não garante o interesse pelos estudos e pela escola:

É difícil porque a gente fica refletindo. Será que realmente a reprovação é benéfica ou maléfica para o aluno? Por exemplo, têm alunos que foram meus no ano passado, no nono ano, e eles ainda continuam sendo alunos do nono ano esse ano. Alguns alunos que foram reprovados. Depende muito do aluno. Alguns (que foram reprovados) foram totalmente elogiados esse ano no conselho de classe, são outros, mas eu também tive alunos que foram reprovados e é indiferente para eles. Estão do mesmo jeito, alguns perceberam, alguns amadureceram a ideia e perceberam "Nossa, eu preciso mudar" e mudaram, e, para alguns alunos é indiferente. Não sei, a escola, eu acho que é pequena para eles, entendeu, não sei se eles veem algum significado na escola. (Coordenadora Letícia)

Freitas (2003) explica que o desinteresse dos estudantes pelos estudos ou pelas aprendizagens escolares é histórico e tem sua gênese com a própria gênese da escola:

A necessidade de introduzir mecanismos artificiais de avaliação (prova, testes etc.) foi motivada pelo fato de a vida ter ficado do lado de fora da escola. Com isso, ficaram lá também os 'motivadores naturais' para a aprendizagem, obrigando a escola a lançar mão de 'motivadores artificiais' - foi desenvolvido um sistema de avaliação com notas como forma de estimular a aprendizagem e de controlar o comportamento de contingentes cada vez maiores de crianças que acudiam à escola e tinham que ficar dentro delas, imobilizadas, ouvindo o professor. O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial. [...] O processo de avaliação adquire centralidade na escola, porque faz parte da gênese do aparecimento da forma escolar - separada da vida. (Idem, p. 27-28).

Sendo assim, é preciso que professores, coordenadoras e estudantes sejam envolvidos num processo de ensino-aprendizagem que considere as práticas sociais dos estudantes, criando neles o desejo e o interesse pelas aprendizagens, pois as motivações artificiais como notas ou ameaça de reprovação não estão implicando diretamente na vontade de estudar dos alunos no contexto educacional atual, principalmente daqueles que "[...] não se submetem a esse tipo de medida disciplinar" (JACOMINI, 2010, p. 151) ou coercitiva.

Nesse sentido, a escola como instituição social necessita de condições materiais objetivas para desenvolver um trabalho pedagógico que produza nos estudantes o interesse pelos estudos, isso inclui recursos didáticos, especialmente, os digitais na atual realidade social, espaços-tempos necessários, atenção e ajuda dos professores, numa relação na qual os estudantes sintam-se confiantes e seguros para perguntarem, tirarem suas dúvidas e

participarem. No caso das escolas do DF, é preciso também, que os profissionais que realizam o trabalho pedagógico conheçam os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014), que direciona o processo de ensino-aprendizagem para a articulação com a vida a partir das práticas sociais. Desse modo, é essencial à escola, um plano curricular, a partir dos objetivos elencados no projeto político-pedagógico, no qual a progressão continuada das aprendizagens e a integração estejam engendradas e se evidenciem por meio do trabalho coletivo. Assim sendo, a ameaça da reprovação não leva os estudantes à atividade de estudo, mas, um trabalho pedagógico organizado de forma articulada com a vida, que considere a finalidade social de democratização dos saberes escolares, sistematizado coletivamente, pode favorecer significações positivas a respeito da escola e despertar ou produzir o desejo de aprender dos estudantes.

Além da reprovação parecer não garantir as aprendizagens e nem incentivar os estudantes para o estudo, os participantes da pesquisa indicaram que ela pode ser **prejudicial a autoimagem** do estudante, levando-o à desistência e à evasão escolar. Essa contradição evidenciada a respeito dos benefícios da reprovação foi salientada pela estudante Lari:

Às vezes a pessoa quer aprender, mas ela não consegue, ela tem muito mais dificuldade e assim, em casa, as pessoas ficam - 'ah mas você tinha que ter aprendido, todo mundo já aprendeu, você também tinha que aprender, você não é menos que ninguém, então você tinha que ter aprendido também. Sabe, fica falando - 'ah, mas você reprovou porque você não quis aprender' . . . essas coisas, sabe, deixa a pessoa mais pra baixo. Conheço bastante pessoas assim. A pessoa fica desanimada, porque ela pensa que não tem capacidade para aquilo. Porque você vê todo mundo da sua série passando e você ficando, entendeu? Eu conheço pessoas que já reprovaram umas cinco vezes e aí ... O menino que eu conheci no terceiro ano, ele já não estava mais querendo aprender porque ele disse que já tinha reprovado várias vezes, então, ele disse que já não queria mais aprender, já tinha perdido a vontade. Ele disse que, como reprovou várias vezes, ele perdeu a vontade de aprender. (Estudante Lari - 6º ano)

Aqueles reprovados por causa das dificuldades para aprender com o tipo de ensino oferecido são os mais prejudicados, porque sentem-se culpados ou menos capacitados que os demais. A estudante Lari evidencia como seu colega sentiu-se desanimado e atingido em sua autoestima, pois, além de sentir-se incapacitado, a família do estudante passou a questionar sua força de vontade e condição cognitiva para a realização das aprendizagens escolares após várias reprovações. Nesses casos, a família reconhece “[...] que os filhos são espertos e inteligentes para aprenderem as coisas do cotidiano, mas acham que não o são para as atividades escolares” (JACOMINI, 2010, p. 163). Isso pode provocar uma autoimagem

negativa que leva o estudante com dificuldade a perder a vontade de aprender, ao contrário de promover ânimo para repetir o ano e aprender o que não foi aprendido ou para um comportamento de mais dedicação aos estudos, como foi apontado por alguns interlocutores.

Os estudantes frequentam a escola, no mínimo 9 anos para concluírem o EF, sem retenções, e, ainda assim:

[...] suas aprendizagens estão deixando a desejar, portanto, com as reprovações essas poucas aprendizagens só tendem a piorar! E pioram porque, para aprender, o indivíduo precisa estar ávido e positivamente crendo que pode aprender, bem como os aspectos afetivo-emocionais precisam estar preservados, e a condição de reprovado conduz ao contrário disso; porque, para aprender, o autoconceito não pode estar prejudicado, pois a pessoa precisa ter uma imagem de si que a motive e a impulse, e a condição de reprovado pode não levar a isso. (PEREIRA, 2019, p. 129).

A reprovação pode conduzir muitos estudantes ao fracasso escolar por prejudicar seu autoconceito e sua motivação para continuar na escola, levando-os a acreditarem que não são capazes de aprender e que a evasão é o melhor caminho. Em muitos casos os alunos repetentes vivenciam as mesmas práticas metodológicas, com o mesmo professor e nos mesmos espaços-tempos, ou seja, recebem mais do mesmo que já não contribuiu para o progresso de suas aprendizagens. O professor João Pedro também compartilhou na entrevista os sentimentos vivenciados por ele quando foi reprovado na antiga sexta série:

Eu reprovei, eu me lembro que foi em ciências, sexta série. Eu não conseguia aprender esse negócio de aracnídeos, de anfíbios. Isso eu nunca consegui aprender, eu nunca fui bom nisso e eu reprovei exatamente nessa matéria. Então assim . . . é muito ruim porque... mas de fato eu tinha muita dificuldade. Não tinha muita bagunça na minha época e eu tinha, de fato, muita dificuldade de aprendizagem. Aí a autoestima vai lá embaixo. Você fica muito ruim, se sente mal. Reprovei só em ciências. Eu fiquei em três matérias, fiz a recuperação das duas matérias e recuperei e fiquei em ciências e reprovei a sexta série. De fato, é muito ruim.

Eu acho que a forma de avaliação é que deveria ter sido mudada naquela época. Porque a professora me avaliou com prova. Se ela tivesse visto meu esforço ou se tivesse elaborado outras perguntas, talvez eu tivesse passado. É com isso que eu não concordo, por isso eu avalio de outra forma. Não é nem a questão da reprovação em si. É o modo de avaliar, que talvez, só num instrumento de avaliação... Mas eu fiquei por quê? Por causa da prova. A reprovação, de fato, é humilhante. (Professor João Pedro - GEO)

A avaliação exclusivamente por prova assume a função classificatória (VILLAS BOAS, 2008), pois se o aluno não conseguir “provar” para o professor que compreendeu o conteúdo da maneira como ele queria, então, é classificado como incapaz e excluído de prosseguir com outros “mais aptos” no ano seguinte. Nesse sentido, “[...] cabe ao professor

usar a prova com criatividade. Por exemplo: após sua realização pelos alunos e a análise feita por ele, as provas são devolvidas para que, por meio de orientação e de novos estudos, sejam revistas as respostas que demonstram essa necessidade”. (Idem, p. 92).

As significações quanto a promoção automática, reprovação e progressão continuada variaram entre os interlocutores da pesquisa. Assim como o professor João Pedro, outros manifestaram pontos de vista contrários à reprovação e indicaram a progressão continuada das aprendizagens e o trabalho coletivo em parceria com a família como o caminho para a escola organizada em ciclos. A professora Ludmila revela isso ao dizer que:

Reprovação por reprovação, não. Porque se for assim, se o aluno vai sempre e sempre reprovar, vai chegar um momento que o próprio aluno vai acabar evadindo. Porque ele pensa – “eu vou ter que ver tudo de novo!” Ver tudo aquilo de novo, a idade também que vai passando e acaba desmotivando. A gente precisa de suporte. É um trabalho conjunto que tem que ser desenvolvido na escola e com a família. O trabalho teria que ser feito em parceria. (Professora Ludmila - HIS)

Reconhecendo que a reprovação sem nenhuma intervenção ou ajuda pedagógica leva o aluno a reprovações consecutivas, ao desânimo e a evasão escolar, a professora Ludmila identifica o trabalho coletivo e a parceria com a família as formas pelas quais a escola pode contribuir para a construção das aprendizagens necessárias. Alavarse (2009), ao questionar a reprovação, salienta que se há possibilidade de a escola realizar atividades ou atendimentos mais individualizados para os estudantes com dificuldades, então, o mais apropriado é que tais intervenções aconteçam antes que a reprovação se concretize. Entretanto, o autor ressalta que a escola que adota a reprovação como um recurso pedagógico em sua organização, geralmente não realiza um trabalho de atendimento às demandas específicas de aprendizagem, o que sustenta “[...] que a repetência seria fruto de um ‘abandono’ pedagógico ao longo da série já cursada ou, com sua efetivação, seria pouco eficaz para elevar o aproveitamento escolar” (Idem, p. 41). Nesse sentido, durante as entrevistas os interlocutores apontaram as dificuldades enfrentadas para a implementação dos ciclos e, conseqüentemente, para a realização do trabalho pedagógico com vistas às aprendizagens:

O quantitativo de alunos em sala é muito grande. No início do ciclo, a gente tinha em torno de 25 a 28 alunos por turma. Numa turma menor o trabalho é melhor desenvolvido, a atenção que o professor dá é maior. Quando a turma é muito cheia fica difícil. Eu tenho 10 turmas, imagina que teve ano que chegou a 37 alunos em cada turma. Às vezes até o espaço da escola se torna pequeno, o espaço de sala de aula mesmo, para o trabalho a ser desenvolvido. (Professora Ludmila – HIS)

*A escola só tem 3 projetores de imagem e uma sala de vídeo, somos mais de 20 professores num turno, todo professor tem um notebook, mas não tem um projetor de imagem, que é caro. A escola tem que dar isso. O governo tem que dar isso. Uma televisão em sala de aula com cabo HDMI. Estrutura de audiovisual da escola tem que melhorar. Tá boa? Razoável, tem que melhorar. As aulas ficariam mais diversificadas, mais dinâmicas. Daria para usar o auxílio da internet. A gente está num tempo que a evolução tecnológica está avançada, a escola tem que acompanhar. **A escola tem que acompanhar a tecnologia, a nossa escola ainda não acompanhou, precisa melhorar essa tecnologia aqui.** (Professor Apolo - EF)*

*Ao implementar um programa novo, é preciso ter recursos para a escola trabalhar, estrutura para escola trabalhar, pessoal, material. **Eu acho que faz falta a biblioteca. Biblioteca é importante na escola, o trabalho de uma biblioteca com um projeto de leitura, o momento do empréstimo. Não está tendo nada.** Nós não temos uma pessoa que veio para fazer um trabalho na biblioteca, temos professores que são readaptados que estão aqui cobrindo espaço na biblioteca. Eu acho que falta essa parte. (Professora Roseli - LP)*

***O laboratório de informática tem 30 computadores, só 15 funcionam. Além disso, escola precisava de um espaço, além da sala de leitura, um laboratório de ciências.** Quando eu quero desenvolver a pesquisa, pesquisa científica, onde eu vou fazer isso? **Não tem espaço.** Por exemplo, eu preciso trabalhar com o estudante, desenvolver outras habilidades dentro da área de geografia. Que espaço que o professor tem, que laboratório teria? Então, para que esses espaços de pesquisa acontecessem desde os anos iniciais dentro do ciclo, nós precisaríamos ter espaço físico para isso. É importantíssimo que se tenha alguma coisa para ajudar as escolas nisso. Sem os recursos humanos e sem essa questão de espaço físico, dificulta. Dificulta. (Supervisor pedagógico Joel)*

*Quando eu cheguei aqui em 2001 a organização era bem mais objetiva, mais frequente, porque **tinham todos os profissionais que eram necessários para que acontecesse o trabalho.** Na biblioteca tinha a pessoa que atendia os alunos com os projetos de leitura, enquanto os professores da Parte Diversificada atendiam outros alunos no projeto interventivo, mas depois de alguns anos eu vejo que ele tá sendo mais . . . não sei, como nessa escola os professores são muito rotativos, vem muito professor novo pra cá, muda muito o grupo de professores, talvez isso dificulta um pouco. Vai enfraquecendo um pouco, mas o reagrupamento na sala ainda acontece. Os projetos interventivos com os professores de PD não tem, mas alguns professores fazem o reforço. (Professora Roseli - LP)*

Diante dos depoimentos apresentados, a professora Ludmila parece ter razão ao dizer que a escola precisa de suporte para a implementação do 3º ciclo, de modo que o trabalho pedagógico realizado garanta o direito de aprender de todos os estudantes. O Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024 prevê em sua Meta 2 a garantia do “acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos 6 anos de idade, ao ensino fundamental de 9 anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade até o último ano de vigência deste Plano” (DISTRITO FEDERAL, 2015a, p. 16). Como forma de alcançar essa meta, o PDE estabelece nas estratégias 2.3, 2.7 e 2.35 a substituição do regime seriado pela organização escolar em ciclos no EF, a implementação de diretrizes pedagógicas para os ciclos, a formação continuada dos profissionais de educação

e o fomento de ações pedagógicas que promovam debates e avaliações sobre a organização escolar em ciclos e a OTP, com vistas à melhoria da qualidade da educação no Distrito Federal.

No entanto, os docentes afirmaram que nenhuma ação específica em relação aos ciclos está sendo fomentada e ou realizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Sendo assim, a falta de compromisso político e financeiro com o 3º ciclo pode comprometer o alcance da Meta 2 do PDE 2015-2024 (Idem), pois, a democratização do acesso à escola, deve ser acompanhada das condições físicas, materiais e da implementação de diretrizes para o trabalho pedagógico, com vistas à democratização dos conhecimentos na direção de uma educação emancipatória para todos estudantes (VEIGA; SILVA, 2018). Além da responsabilidade do Estado e governos com o direito de todos a uma educação de qualidade, a escola também é responsável por organizar, implementar e avaliar seu trabalho pedagógico de modo a favorecer o avanço dos estudantes nos anos escolares com a garantia de construção continuada das aprendizagens, como sinaliza o professor Apolo:

Os professores têm que ter ciência de que o aluno tem que passar do sexto para o sétimo ano com os conhecimentos e pré-requisitos suficientes. Não é simplesmente pegar o diário e “Ah, vou colocar 100 aqui para todo mundo e um abraço, já que eles estão aprovados”. (Professor Apolo - EF)

O professor desvela questões sobre a promoção automática, a reprovação e a progressão continuada das aprendizagens imbricadas no trabalho pedagógico. Primeiramente, ele ressalta o perigo do descompromisso dos professores com as aprendizagens dos estudantes pelo fato de eles já se encontrarem na condição de aprovados do 6º para o 7º ano. O professor Apolo parece indicar que, a promoção automática (sem aprendizagens necessárias) não é fruto somente da falta de vontade de estudar dos alunos, mas, também, do descompromisso por parte de professores que ao atribuírem notas para os estudantes, produzem formalmente a promoção automática, e, ao mesmo tempo a exclusão das aprendizagens, isto é, a exclusão no interior da própria escola como apontado por Freitas (2003). Sendo assim, o clamor de alguns professores pela reprovação como mecanismo que fomenta a aprendizagem ou produz o desejo de estudar, pode ser questionado quando o descompromisso com o ensino é desvelado.

O professor Apolo insiste na tomada de consciência dos professores sobre a promoção dos estudantes com aprendizagens suficientes para continuarem progredindo no ano seguinte, ou seja, independentemente de qualquer forma de comportamento, os professores precisam

assumir o compromisso político-pedagógico de ensinar para que a democratização da educação aconteça, não só pelo acesso, mas, também, pela socialização dos conhecimentos humanos construídos historicamente. Pereira (2019, p. 126), indica que o fato de os estudantes terminarem o EF sem conseguirem localizar, “[...] por exemplo, a informação principal de um texto ou resolver situações problema que envolvam porcentagem”, pode afastar os estudantes da escola pública, das possibilidades de interação no contexto social e distanciar a escola do seu principal objetivo: “[...] proporcionar ao indivíduo condições de transitar de forma ativa, consciente, competente e autônoma na sociedade”.

Desse modo, a escola tem “ensinado” pessoas que não conseguem utilizar a leitura e a escrita nem os conhecimentos matemáticos em suas vidas e, “[...] por esse motivo, não podem inserir-se em contextos nos quais essas competências são exigidas, bem como não conseguem utilizá-las para benefício e crescimento próprios, nem da comunidade em que vivem” (Idem). Nesse sentido, o professor Apolo evidencia suas significações em relação à reprovação e ao trabalho pedagógico no 3º ciclo:

Essa questão de passar o aluno não é defeito do projeto. Eu super concordo, mas a gente tem que usar aquelas metodologias de avaliação, a forma de ensino, ver se o aluno está aprendendo, avaliar a sua avaliação, avaliar a sua metodologia de ensino, avaliar o aluno não voltado para nota, mas para o aprendizado, então você tem que dar pelo menos umas cinco formas de avaliação. (Professor Apolo - EF)

A eliminação da reprovação no 3º ciclo não é considerada um problema ou impeditivo para as aprendizagens no entendimento do professor Apolo. Para ele, o importante é que os alunos avancem ano a ano aprendendo. Para isso, ele sinaliza a necessidade de o professor avaliar suas metodologias de ensino e a avaliação praticada com os alunos, isto é, produzir um *feedback* e automonitoramento do próprio trabalho, tendo em vista a construção do conhecimento (HADJI, 2001; VILLAS BOAS, 2008). Além disso, ele enfatiza que a avaliação dos alunos deve ser voltada para o aprendizado, e, portanto, o professor necessita avaliá-los, por meio de procedimentos e instrumentos variados (VILLAS BOAS, 2008; DISTRITO FEDERAL, 2014c) e não somente por um, como aconteceu com o professor João Pedro, que ao ser avaliado somente por uma prova precisou repetir a 6ª série.

Nessa perspectiva, o professor Apolo enfatiza a prática da avaliação formativa como aliada da progressão contínua das aprendizagens no 3º ciclo, além de metodologias diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos. Jacomini (2010) salienta que se o “[...] ensino é calcado em práticas favoráveis à aprendizagem, a reprovação é menos

valorizada como instrumento para garantir melhor desempenho escolar e pressionar os alunos a estudarem; se as práticas pedagógicas contribuem pouco para a aprendizagem, a reprovação tende a ser mais valorizada” (Idem, p. 227). Na perspectiva de inclusão e envolvimento dos estudantes no trabalho pedagógico, a coordenadora Sibebe se mostrou favorável à eliminação da reprovação e às aprendizagens contínuas, ao afirmar que:

O ciclo é organização do tempo e do espaço escolar que tem como objetivo, acreditar, atender os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes. A intenção é essa, é você atender os estudantes nos seus diferentes níveis de aprendizagem, utilizando outra metodologia que é diferente da metodologia utilizada na seriação. Então, no ciclo, o professor vai trabalhar com reagrupamento, com projeto interventivo, avaliação diagnóstica, avaliação formativa, o reforço escolar, que é muito importante, e que na verdade não era muito privilegiado e nem trabalhado na seriação. Não estou colocando que a seriação era ruim. Existem as coisas boas, os seus benefícios, mas também existem os malefícios da seriação. No ciclo há uma mudança. Eu acho que o ciclo veio pra incluir, e não para excluir. (Coordenadora Sibebe)

A coordenadora Sibebe parece concordar que a progressão continuada constitui-se princípio da OTP no 3º ciclo, a qual consiste em um processo educativo sem interrupções e inclusivo, que oferece condições de aprendizagem a todos os estudantes e rompe com a lógica classificatória da avaliação, manifestada pela reprovação (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Para isso, a coordenadora destaca a necessidade de mudança em relação à escola seriada quanto a utilização de metodologias diferenciadas e de estratégias de atendimento aos estudantes, como reagrupamentos, projeto interventivo, reforço e avaliação diagnóstica formativa.

Diante do exposto pelos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico no 3º ciclo, ficam evidentes compreensões diversas a respeito do princípio basilar de sua organização, variando entre a promoção automática, a reprovação e a progressão continuada das aprendizagens. As Diretrizes do 3º Ciclo para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b) propõem a progressão continuada como princípio da OTP no 3º ciclo, todavia, mantém a possibilidade de reprovação ao final dos 7º e 9º anos. A existência da reprovação nos 7º e 9º anos contraria o direcionamento da própria Diretriz quanto à progressão continuada das aprendizagens. Essa contradição pode levar a outra: apesar da compreensão e implementação da avaliação formativa das aprendizagens, a reprovação ainda é considerada como aliada do processo de ensino-aprendizagem. Os significados históricos a respeito da escola seriada e a contradição da reprovação no 3º ciclo, podem mediar as significações dos interlocutores a respeito do seu

princípio de organização, inclusive, levando à compreensão de que o princípio seja a promoção automática.

Romper com pressupostos de um trabalho pedagógico homogêneo que estabeleceu o processo de ensino-aprendizagem de forma cumulativa e simultânea, a avaliação de cunho punitivo, classificatório e com o poder de aprovar e reprovar não é fácil. Esses pressupostos foram construídos historicamente e encontram-se arraigados na consciência comum, a qual adota pontos de vista e significados sobre e a partir da prática vivenciada (VÁZQUEZ, 1977), levando professores e estudantes à crença de que a eliminação da reprovação é prejudicial às aprendizagens. Somente com o apoio da teoria é possível caminhar da realidade aparente da escola para uma realidade pensada, na qual as contradições e mediações podem ser desveladas e resistidas.

Sendo assim, é essencial a realização de estudos e discussões sobre as características da escola seriada e da escola ciclada, considerando a necessidade de romper com características da escola seriada ainda presentes na organização escolar em ciclos no Distrito Federal. Durante o período de pesquisa em campo, estudos referentes à OTP no 3º ciclo só foram realizados na semana pedagógica no início do ano letivo. Além disso, de acordo com as informações geradas junto aos interlocutores, os níveis central e intermediário de gestão pedagógica da SEEDF não têm fomentado ações referentes aos ciclos, pelo menos com o envolvimento dos professores.

Nessa perspectiva, Saviani (2008), ao tratar da escola e sua relação com a democracia, afirma que a escola democrática é aquela que não nega aos estudantes os níveis mais elevados do conhecimento cultural da humanidade, indispensável às classes populares menos privilegiadas, pois:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (Idem, p. 45).

Assim, na sociedade capitalista, a escola pode, de um lado, reproduzir em seu interior as desigualdades sociais, quando estabelece limites diferenciados de acesso aos conhecimentos, determinando itinerários formativos, aligeirando a formação com currículos mínimos, separando o ensino profissional do científico, reprovando, produzindo a defasagem idade-série e a evasão. De outro lado, ao possibilitar o acesso ao conhecimento, a escola se

constitui em possibilidade para os menos favorecidos, trabalhadores e dominados resistirem à dominação, ao adquirirem os conhecimentos culturais humanos que os dominadores possuem.

Freitas (2005) ressalta a importância de entendermos a contradição presente na escola no seio de uma sociedade historicamente determinada, como forma de resistência aos limites impostos à OTP que busca, como apontado por Saviani (2008), a libertação dos menos favorecidos da condição de dominados, por meio do acesso aos conhecimentos culturais que os dominadores possuem. Freitas (2005, p. 98) afirma que:

Portanto, está aqui identificado um entrave importante às inovações no campo da organização do trabalho pedagógico: a organização social. A escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo.

É necessário, portanto, compreender os limites impostos à OTP da escola inserida na sociedade capitalista, identificando suas contradições, determinações e movimentos, com o intuito de promover mudanças favoráveis à equidade na distribuição do conhecimento humano. É preciso que a escola se torne espaço de luta contra as desigualdades sociais, começando por resistir às desigualdades do acesso aos conhecimentos, à reprovação, à repetência e à evasão, para se tornar uma escola cada vez mais democrática no sentido apontado por Saviani (2008).

Assim, a forma de organizar o trabalho pedagógico da escola pública e gratuita pode favorecer à apropriação dos conhecimentos necessários para que os estudantes possam “[...] fazer valer os seus direitos e buscar a transformação social e o desvelamento das realidades contraditórias” (CURADO SILVA, 2011, p. 25). Essa organização traduz-se em uma escola que ensina a todos, que democratiza os conhecimentos, e, portanto, não necessita de classificar pela aprovação ou reprovação formais o desenvolvimento dos estudantes, (JACOMINI, 2010), isto é, o seu foco não é aprovar ou reprovar e, sim, ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constantes transformações que compõem a história humana impossibilitam conclusões definitivas sobre qualquer realidade socialmente construída, imprimindo o caráter provisório ao conhecimento produzido. Nesse sentido, a nossa intenção não é apresentar resultados conclusivos sobre a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo, mas, aproximações possíveis a partir do estudo realizado, que permitiram pensar os desafios e as possibilidades da política de ciclos nos anos finais do Ensino Fundamental em implementação na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Com o intuito de compreender melhor a realidade escolar, a pesquisa foi desenvolvida na perspectiva crítico-dialética, desvelando que a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo constitui uma realidade mediada por contradições e múltiplas determinações, do próprio contexto escolar e de contextos sociais mais amplos nos quais se insere. O desafio foi buscar respostas à questão central e ao objetivo geral de analisar como a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal é compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos. Para o alcance de tal intento foi necessário discutir os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo, compreender os significados e sentidos constituídos pelo supervisor pedagógico, coordenadoras pedagógicas, professores e estudantes sobre a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo e compreender como uma escola pública do Ensino Fundamental organiza o seu trabalho pedagógico no 3º ciclo.

Esta pesquisa se diferencia das pesquisas identificadas no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, quanto a sua abrangência na abordagem da organização do trabalho pedagógico no ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental, contemplando a análise de todas as categorias que a compõe: objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, relação professor-aluno.

Historicamente a escola em ciclos tem se apresentado como alternativa à organização seriada, como forma de democratização da educação escolarizada tendo em vista o direito de todos se apropriarem dos saberes humanos acumulados. No entanto, essa forma de organizar a escola enfrentou e enfrenta desafios de cada época histórica com suas demandas sociais, políticas e econômicas, próprias da lógica contraditória capitalista. Assim, as diversas iniciativas de organizar a escolar em ciclos no Brasil trouxeram consigo diferentes

propostas de trabalho pedagógico, engendrando a possibilidade de promoção automática e progressão continuada das aprendizagens.

Os ciclos no Distrito Federal estão relacionados a movimentos políticos progressistas, marcados por descontinuidades. No entanto, a partir do Plano Distrital de Educação 2015-2024 (DISTRITO FEDERAL, 2015a), os ciclos tornaram-se política de Estado. Nessa perspectiva, a análise de como a escola organiza seu trabalho considerou determinações sociais, políticas e econômicas mediadoras do trabalho pedagógico que se concretiza na escola pública, contraditórias aos ciclos implementados no Distrito Federal, que têm como princípio a progressão continuada das aprendizagens necessárias ao estudante para sua atuação crítica e autônoma na sociedade.

Foi possível compreender que os sujeitos que implementam o 3º ciclo consideram o trabalho pedagógico como o processo intencional de construção do saber escolar, por meio de uma organização que contempla planejamento, desenvolvimento e avaliação, ou seja, para os docentes participantes da pesquisa, o trabalho pedagógico possui natureza imaterial e a especificidade pedagógica de produção do conhecimento. Contudo, essa compreensão se pauta pela consciência comum que se baseia na prática, uma vez que desconhecem os pressupostos teórico-metodológicos norteadores do trabalho pedagógico no 3º ciclo, tornando a práxis um desafio aos que organizam o trabalho.

O projeto político-pedagógico, documento de identidade da escola, constitui uma possibilidade de reflexão sobre as finalidades, os problemas, os objetivos e ações que se traduzem na própria organização do trabalho pedagógico da escola. Os resultados indicam a necessidade de avaliação do trabalho pedagógico pela própria escola para melhor coerência entre os pressupostos teóricos, o diagnóstico, os objetivos e ações propostas, possibilitando maior unidade entre a OTP da escola e a de sala de aula.

O trabalho pedagógico é o processo intencional de organização de processos didático-pedagógicos que oportunizam a construção dos conhecimentos humanos pelos e com os estudantes, contemplados no currículo, portanto, faz-se necessário que os profissionais da escola se apropriem dos pressupostos teórico-metodológicos (Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural) assumidos no Currículo da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal. Apropriação constitui um desafio a ser enfrentado, diante do desconhecimento pelos docentes acerca dos pressupostos e do recurso aos conteúdos do currículo prescrito para organizarem o currículo vivido e avaliado em sala de aula. As compreensões sobre o desenvolvimento do currículo oscilam entre a lógica conteudista da

escola seriada e a lógica das pedagogias invisíveis que possibilitam maior liberdade para o planejamento e desenvolvimento curricular. Algumas estratégias didático-pedagógicas vivenciadas por estudantes e professores revelam aproximações da integração curricular por meio da unicidade teórico-prática, da interdisciplinaridade e contextualização, e da flexibilização. Os projetos didático-pedagógicos previstos no PPP e desenvolvidos na escola são oportunos para o planejamento curricular integrado, ainda não alcançado e apontado pelos docentes como necessário para o trabalho no 3º ciclo.

A avaliação formativa é compreendida e praticada em sala de aula, favorecendo a inclusão dos estudantes no processo de aprendizagem e contribuindo para que os professores reorganizem o trabalho por meio da função diagnóstica e do *feedback* produzido e compartilhado. A avaliação formativa das aprendizagens é construída na escola favorecendo a reflexão sobre a necessidade de superar a da lógica punitiva, somativa, classificatória e excludente características da escola seriada, cujo foco são os resultados para a aprovação ou reprovação. As avaliações externas são consideradas estranhas aos alunos, apontando a necessidade de um processo de legitimação no interior da escola para que possam servir às aprendizagens. O pré-conselho e Conselho de Classe tornaram-se espaços-tempos de participação, avaliação e aprendizagem a partir da organização em ciclos e são considerados fundamentais para a reflexão e reorientação do trabalho pedagógico. Entretanto, os estudantes sentem mais liberdade para participarem do pré-conselho, avaliando o trabalho da escola e sugerindo mudanças. Os dados sinalizaram que a avaliação institucional não é realizada de forma sistemática na escola, acontecendo apenas alguns momentos pontuais de avaliação do trabalho da escola por ela mesma.

A compreensão sobre o princípio do 3º ciclo assume perspectivas diferenciadas que variam entre a promoção automática, a necessidade da reprovação e a progressão continuada das aprendizagens. Nesse sentido, a reprovação é considerada por alguns docentes como garantia das aprendizagens, forma de pressionar, motivar ou obrigar os estudantes a se envolverem nos estudos, indicando a crença da necessidade de medidas coercitivas para garantir o envolvimento dos alunos no processo educativo. No entanto, ficou evidente que a ameaça da reprovação não produz o desejo de aprender e nem o envolvimento nos estudos, mas, um trabalho pedagógico organizado de forma articulada com a vida, que considere a finalidade social de democratização dos saberes escolares, que pode favorecer significações positivas a respeito da escola e despertar ou produzir o desejo de aprender. Além disso, a

existência da reprovação nos 7º e 9º anos contraria o princípio da progressão continuada das aprendizagens e a da avaliação formativa praticada em sala de aula.

Esses achados desvelaram dificuldades e ou desafios para a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo, encontrados na própria escola e no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, responsável pela gestão administrativa e pedagógica da política de ciclos no Distrito Federal. Os desafios encontrados na escola podem ser transformados, pela consciência da práxis, em possibilidades que visem à construção progressiva e contínua das aprendizagens como direito de todos(as) estudantes, são eles:

- implementação da avaliação institucional formativa como aliada da reorganização coletiva do trabalho sistematizado no projeto político-pedagógico, articulando os dois níveis de avaliação (sala de aula e externa), para buscar respostas aos problemas e às necessidades de aprendizagem dos estudantes, fortalecendo a gestão democrática do trabalho pedagógico;
- formação continuada como possibilidade de reflexão teórico-prática e reorientação do trabalho pedagógico, sempre que necessário, sistematizada no PPP, contemplando os fundamentos teórico-metodológicos do 3º ciclo constantes no Currículo em Movimento da Educação Básica (2014a); nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014b); nas Diretrizes de Avaliação Educacional – aprendizagem, institucional e em larga escala (2014c); na Orientação Pedagógica – projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica;
- fortalecimento do espaço-tempo da coordenação pedagógica para planejamento e avaliação do trabalho, coletivamente, como forma de favorecer à integração curricular e unidade entre a OTP da escola e da sala de aula;
- reflexão, planejamento e realização de ações mais proficuas para a melhoria da participação dos pais/responsáveis com vistas à efetividade da gestão democrática na escola na implementação do 3º ciclo;
- busca junto às autoridades governamentais e esclarecimentos acerca do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), com vistas ao financiamento de materiais permanentes necessários às situações didático-pedagógicas das aulas e projetos, sinalizados pelos alunos e professores como necessários ao processo de ensino.

Quanto aos determinantes da gestão administrativa e pedagógica da SEEDF, podemos destacar que a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo enfrenta:

- grande quantitativo de alunos em sala de aula que impede a organização do seu espaço para a realização de atividades diferenciadas de ensino, e, o atendimento individualizado dos alunos;
- carência de recursos didáticos, tecnológicos e acesso à internet para a realização de aulas mais interessantes e envolventes para os jovens estudantes do mundo contemporâneo;
- carência de profissionais para o atendimento aos estudantes em sala de leitura e laboratório de informática, com projetos e atendimentos diferenciados aos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem;
- carência de ações por parte dos níveis central e regional da SEEDF para implementação do 3º ciclo nas escolas públicas do DF, incluindo formação dos profissionais de educação envolvidos, debates, avaliação e outros, como estabelecido no PDE 2015-2024;
- necessidade de medidas administrativas que possibilitem à escola investir a verba do PDAF na realização de projetos didático-pedagógicos que favoreçam às aprendizagens, inclusive com aquisição de materiais permanentes.

Desvelar os desafios impostos à OTP do 3º ciclo, implica identificar, não só aqueles encontrados no interior da escola e os referentes à gestão central da SEEDF, mas, também, reconhecer que a escola está inserida em uma sociedade capitalista, a qual divide os homens em classes, exclui os menos favorecidos dos bens materiais e culturais produzidos pela coletividade humana, produzindo desigualdades econômicas e sociais que se refletem na escola. Dessa forma, a OTP no 3º ciclo, por não estar isolada da sociedade enfrenta desafios produzidos pelo capital como a exclusão, violência e opressão. Tais desafios têm sido identificados e enfrentados pela escola, uma vez que ela não está totalmente determinada pela sociedade. Esse enfrentamento acontece com o trabalho realizado, envolvendo o acolhimento e inclusão dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, como ressaltado pelo supervisor pedagógico.

No entanto, o trabalho pedagógico proporciona transformações no limite imposto pelo modo de produção capitalista, e, portanto, a superação dessa forma de produção é condição para que o trabalho pedagógico se realize no seio de uma educação emancipatória. Entender os desafios para a organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo ajuda-nos a enfrentá-los; desconsiderá-los nos conduz ao idealismo e à ingenuidade. Diante disso, podemos considerar que a escola pesquisada se propôs a enfrentar diversos desafios quando aderiu à proposta de

organização em ciclos em 2012 e passou a implementá-la a partir de 2013. Considerada pioneira e desbravadora, a escola é referência para outras que começaram a implantar os ciclos a partir de 2018, e, para pesquisadores que desejam investigar essa forma de organizar os anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, recebe professores de outras escolas e Coordenações Regionais de Ensino para compartilhamento de experiências e aprendizagens, buscando a partir do trabalho que faz, se refazer, se reelaborar e se transformar.

Considerando os desafios e possibilidades da organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo do EF e a impossibilidade de apresentar conclusões definitivas sobre essa forma de organização escolar, podemos continuar a busca por respostas a questões referentes aos ciclos da rede pública de ensino do Distrito Federal: a implementação dos ciclos mudou o conteúdo e a forma da organização do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula em relação à escola seriada? Como as condições objetivas de trabalho implicam a implementação dos ciclos no Distrito Federal? Que medidas/ações administrativas e pedagógicas estão sendo implementadas em relação aos ciclos no DF em atendimento ao previsto no PDE 2015-2024? Como a sede central, regional e a escola realizam a gestão da implementação dos ciclos na rede pública de ensino do DF? Essas e outras questões podem suscitar a continuidade de estudos sobre os ciclos e contribuir para o desvelamento de mediações e contradições determinantes dessa política pública, bem como indicar caminhos para a superação de desafios impostos à democratização dos conhecimentos escolares.

Temos a convicção de que *se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda* (FREIRE, 2000, s/p). Por isso, o trabalho comprometido com as aprendizagens de todos e todas os/as estudantes requer o constante repensar de sua organização, desenvolvimento e avaliação, pois *ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar* (Idem, 1992, s/p). O intuito é que esta pesquisa contribua com a aprendizagem no e do caminho para uma educação transformadora e isso exige (re)inventar a escola para atender à realidade de democratização do acesso das classes populares à educação básica pública. Em um momento político e educacional de desqualificação, negação e repressão do papel transformador da escola, dar visibilidade por meio da pesquisa de seus processos, práticas e discursos, representa um movimento de resistir e reafirmar a sua função social, reafirmar que quando muitos apostam em sua morte, ela ressurgue como fênix.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda M. J. de; OZELLA, Sérgio. *Apreensão dos Sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria J. de et al. *Núcleos de Significação: uma proposta metodológica em constante movimento*. In: EDUCERE – XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12. 2015, PUCPR.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.40, jan./abr. 2009, p. 35-50.
- ALMEIDA, Ivanete Bellucci Pires de. *Análise do Desempenho de Escolas Públicas Cicladas e Não Cicladas pertencentes ao Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2009.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, Isabela Rosália L. de et al. *Contribuições de Vygotsky e Bakhtin na Linguagem: sentidos e significados*. Debates em Educação, Maceió, v. 1, n. 2, jul/dez. 2009.
- ARELARO, Lisete R. G. *O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências*. Revista Educação & Sociedade, vol. 26 n. 92, 2005, p. 1039-1066. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a15.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2019.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. *Os Ciclos Escolares: elementos de uma trajetória*. Cadernos de Pesquisa, nº 108, p. 27-48, novembro/1999.
- BARROS, Aidil de J. Paes de; LEHFELD, Neide A. S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. – 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático*. - 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.)
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD. Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso no período de 21/04 a 23/05/2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967: Texto publicado no DOU em 24-01-1967, com as alterações determinadas pela Emenda Constitucional de 17-10-1969*. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1967.
- _____. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasil, 1996.
- _____. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 - Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade*. Brasil, 2005.
- _____. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 - Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade*. Brasil, 2006.

- _____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasil, 2018.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 23/05/2017; 10/11/2019.
- _____. Universidade de Brasília, Biblioteca Central. *Repositório Institucional da UnB*. Disponível em < <http://repositorio.unb.br/> >. Acesso no período de 08 a 31/05/2018.
- _____. IPEA. *Boletim de Políticas Sociais - acompanhamento e análise n° 13*, edição especial, 2007, p. 155-192.
- BOGDAN, Hobert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. *Os excluídos do interior*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ATANI, Afrânio (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BUORO, Edna. *Avaliação da aprendizagem nos ciclos e na progressão continuada a partir das concepções de atores do processo educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2013.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma Nova Didática*. - 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa – métodos qualitativo, quantitativo e misto*. – 2ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CURADO SILVA, Kátia Curado P. C. da. *A Formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora*. Linhas Críticas, Brasília, vl. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.
- _____. *Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva crítica emancipadora*. Perspectiva, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./marc. 2018.
- _____. *Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2019.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- DICIONÁRIO ONLINE. *Significado de Organização*. Dicionário Online, 2019. Disponível em: <<https://dicionario.site/organizacao>>. Acesso em: 13 de set. de 2019.
- DICIONÁRIO BRASILEIRO DE LÍNGUA PORTUGUESA. *Significado de Organização*. 2019. Disponível em: <<https://http://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>>. Acesso em: 13 de set. de 2019.
- DISTRITO FEDERAL. *Escola Candanga: uma lição de cidadania*. - 2 ed. Brasília, 1997.
- _____. *Lei n° 4.751, de 07 de fevereiro de 2012 - Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal*. Brasília: 2012.
- _____. *Currículo em Movimento da Educação Básica – pressupostos teóricos*. Brasília, 2014a.
- _____. *Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo*. Brasília, 2014b.
- _____. *Diretrizes de Avaliação Educacional – aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016*. Brasília, 2014c.
- _____. *Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas*. Brasília, 2014d.
- _____. *Lei n° 5.499, de 14 de julho de 2015 – Plano Distrital de Educação 2015-2024*. Brasília: 2015a.
- _____. *Regimento escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal*. 6 ed. Brasília, 2015b.

- _____. *Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental: anos iniciais e anos finais*. 2 ed. Brasília, 2018a.
- _____. *Projeto político-pedagógico: construindo o saber e a cidadania*. Brasília, 2018c.
- _____. SEDF. *Censo Escolar 2016*. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar/>>. Acesso em 18/05/2018.
- _____. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão; CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal – PDAD/DF – 2018*. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br>>. Acesso em 08/10/2018b.
- DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. *Trabalho produtivo e improdutivo na atualidade: particularidade do trabalho docente nas federais*. Revista Katál, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 291-299, maio/ago. 2017.
- DUTRA, Márcia Guedes Egas. *A Organização do Ensino em Ciclos na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino de Manaus (2004 – 2008): diretrizes e proposta pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2013.
- FERNANDES. Claudia de Oliveira. *Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do Séc. XXI*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- FERNANDES. Rosana César de Arruda. *Educação Continuada, Trabalho Docente e Coordenação Pedagógica: uma teia tecida por professores e coordenadores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.
- FERREIRA, Liliana Soares. *Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?*. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.
- FLICK, Uwe. *Qualidade na Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 7ed. - Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- FREITAS, Luiz Carlos de [et. al.]. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. *Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidades de práxis pedagógica*. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017.
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. 1 ed. – Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- GDF. *Administração Regional do Recanto das Emas: sobre a RA*. Disponível em: <<http://www.recanto.df.gov.br/>>. Acesso em 27/06/2018.
- GAMBOA, Silvio Sánches. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília-DF: Liber Livro, 2007.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. 344 p

- _____. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.
- GOÊS, Maria Cecília R. de; CRUZ, Maria Nazaré da. *Sentido, Significado e Conceito: notas sobre contribuições de Lev Vigotski*. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006.
- HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. (Trad. Patrícia C. Ramos). Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise*. Revista Teoria & Educação: Dossiê interpretando o trabalho docente, n. 4, p. 03-21, 1991.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. *Trabalho imaterial e trabalho docente*. Revista Educação, Santa Maria, v. 38. n. 3, p. 507-522, set./dez. 2013.
- HOBBSAWM, Eric. *Ecos da Marselhesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- HONORATO, Tony. *A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1279-1302, out./dez. 2017.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. *Educar sem reprovar*. São Paulo: Cortez, 2010.
- LEÃO, Alessandra Mendonça. *A Concepção de Professor no Ciclo de Formação: um estudo baseado na proposta de Goiânia (gestão 2001-2004)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.
- LIMA, Erisevelton Silva. *Autoavaliação: aliada da avaliação formativa*. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org). *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2017.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. – 2 ed. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. *A Escola em Ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e a organização?*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). *Repensando a didática*. 21ª ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- MARX, Karl. *Trabalho Assalariado e Capital*. Escrito por F. Engels para a edição em folheto, da obra de Marx Trabalho Assalariado e Capital, publicada em Berlim em 1891.
- _____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. *Manuscritos Econômicos de Marx de 1861 a 1863: Parte 3 - Mais Valia Relativa, Produtividade do Capital, Trabalho Produtivo e Improdutivo*. Disponível em: <<https://pcb.org.br>> portal > docs > manuscritos>. Acesso em: ago./set. de 2019.
- MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Introdução à Administração*. - 5 ed. rev. e ampl. - São Paulo: Atlas, 2000.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para conhecer - Examinar para excluir*. (Trad. Magda Schwartzaupt Chaves). Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do Capital*. – 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MIRANDA, Glaura Vasques de. *Escola Plural*. Estudos Avançados, v. 21, n. 60, 2007.
- MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2ª Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- MOTA, Márcia Maria Menedes. *História, Memória e Tempo presente*. In: VAINFAS, Ronaldo. CARDOSO, Ciro Flamarion. *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- NETO, José Paulo. *Introdução ao Estudo do Método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Marta Nascimento de. *Organização Escolar por Ciclos: a experiência de uma escola sem fronteiras de Blumenau*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro da Educação, Ciências e Artes, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2015.

PEREIRA, Maria Susley. *A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

_____. *Avaliação, Ciclos e Progressão Continuada: questões relevantes*. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org). *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

_____. *Reprovar para quê?*. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org). *Conversas sobre avaliação*. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

RODRIGUES, Isabel Cristina. *Os Ciclos e os Conselhos de Classe: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontenella. *Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*. *Movimento-Revista de Educação*, v. 3, p. 54-84, 2016.

SILVA, Edileuza Fernandes da. *Docência Universitária: a aula em questão*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

_____. *O Planejamento no Contexto Escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente*. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org). *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

_____. *O Currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal: construção coletiva*. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; VIANA, Isabel Carvalho (Orgs). *Currículo, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Avaliação*. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2016.

SILVA, Edileuza Fernandes da; FERNANDES, Rosana César de A. F. *Coordenação Pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo*. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org). *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O processo de trabalho capitalista*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Enílvia Rocha Morato; FERNANDES, Rosana César da Arruda. *Trabalho pedagógico colaborativo no ensino fundamental*. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (orgs). *Ensino Fundamental: da LDB à BNCC*. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

SOARES, Magda. *Metamemória – Memórias: travessia de uma educadora*. - 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Maria das Vitórias Berlamino. *A Política Curricular de Ciclos no Município de Campina Grande: análise dos sentidos e efeitos da avaliação no contexto da prática*.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB, 2016.

TEIXEIRA, F. J. S. *Análise crítica do mercado de trabalho de Fortaleza à luz das categorias de Trabalho Produtivo e Improdutivo*. Fortaleza: SINE/CE, 1988, p. 1-34.

TONET, Ivo. *Educação contra o Capital*. - 2 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. *Educação e Idealismo - eu amo minha tarefa como educador/a!!!* Disponível em: <Site: ivotonet.xp3.biz> Acesso em: 20 de fev.de 2019.

UBERTI, Luciana. *Escola Cidadã: dos perigos de sujeição à verdade*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

VASCONCELOS, Darianny Araújo dos Reis. *A Diversidade Cultural na Proposta Pedagógica de Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. – 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). *Repensando a Didática*. – 21 ed. rev. e atual. - Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. - 29 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

VEIGA; Ilma P. Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. *Ensino Fundamental: gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca da qualidade*. In: VEIGA; Ilma P. Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs). *Ensino Fundamental: da LDB à BNCC*. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. *Avaliação para aprendizagem na formação de professores*. Cadernos de Educação. CNTE, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014.

_____. *O Dia a Dia do Trabalho Pedagógico: contribuições para a formação do professor e dos estudantes*. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org). *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

_____. *Esmiuçando a avaliação formativa*. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org). *Conversas sobre a avaliação*. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

VILLELA, Heloísa de O.S. *O Mestre-escola e a professora*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

YIN, Robert K.; tradução: Cristhian Matheus Herrera. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZUIN, Poliana Bruno. *Considerações a Respeito do Significado e Sentido em Vygotsky e Bakhtin: encaminhamentos para o ensino da língua*. Trilhas Pedagógicas, v. 1, n. 1, p. 23-37, ago. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Débora Gonçalves de Bastos
Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que fui informado (a), de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de mestrado que tem por objetivo “analisar como a organização do trabalho pedagógico no 3º Ciclo do EF de uma escola pública do DF, está sendo compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos”. Afirmo que tenho pleno conhecimento de que na pesquisa serão realizados os seguintes procedimentos: observação nos espaços-tempos da coordenação pedagógica, planejamento do trabalho pedagógico previstas no calendário escolar da SEEDF; Conselhos de Classe; semana pedagógica de 2019, momentos de planejamento e realização de atividades específicas do 3º ciclo, com notas de campo, entrevista semiestruturada, grupo focal, análise de diversos documentos. Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação no estudo, caso me sinta constrangido, antes ou durante a realização do trabalho. Declaro que tenho ciência de que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometem a minha privacidade e que tenho conhecimento de que receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade de continuar dele participando. Declaro ainda que foi me esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio de Débora Gonçalves de Bastos e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo a minha identidade e da instituição de ensino. Por fim, afirmo estar ciente de que minha participação no estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, _____ de 2019.

Interlocutor(a) da pesquisa

Débora Gonçalves de Bastos
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA GRAVAÇÃO DE ÁUDIO



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Débora Gonçalves de Bastos
Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

Eu, _____, declaro para os devidos fins que aceitei participar da pesquisa de mestrado que tem por objetivo “analisar como a organização do trabalho pedagógico no 3º Ciclo do EF de uma escola pública do DF, está sendo compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos”. Também declaro que autorizo a gravação de áudio, desde que minha identidade permaneça resguardada e não seja utilizada em prejuízo da(s) pessoa(s) envolvida(s) e/ou da instituição e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. Por ser verdade, firmo, assinando o presente instrumento em (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, _____ de 2019.

Interlocutor(a) da pesquisa

Débora Gonçalves de Bastos
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação
 Mestranda: Débora Gonçalves de Bastos
 Orientadora: Prof^ª Dr^ª Edileuza Fernandes Silva

Elementos de análise	Documento	Observações
As influências e tendências presentes no documento analisado em relação à OTP no 3º ciclo.		
As origens dessas influências (internacionais/nacionais/locais), governo federal (MEC), distrital (SEEDF).		
Marcos legais dos documentos: LDB, diretrizes, etc..		
Os discursos predominantes nos textos em relação à OTP no 3º ciclo.		
A existência de inconsistências, contradições e ambiguidades nos textos dos documentos.		
A intenção de buscar consensos e sobre como eles foram atingidos ou não.		
A articulação do PPP com os documentos da SEEDF (Currículo, Diretrizes de Avaliação e Diretrizes do 3º ciclo).		

APÊNDICE D – PROTOCOLO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Débora Gonçalves de Bastos
Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

Espaço-tempo observado / professor(a) e ou grupo envolvido:

Data:

Local:

Horário:

Nº	Descrição das Atividades observadas	Comentários do(a) observador(a)	Notas de Análise
01			
02			
03			

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PERFIL PARA PROFESSORES, COORDENADOR PEDAGÓGICO E GESTOR



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Débora Gonçalves de Bastos
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Edileuza Fernandes Silva

Objeto da pesquisa: A organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo do EF de uma escola pública do Distrito Federal.

Instituição: _____ Data: _____ / _____ / 2019.
Pesquisador _____

I. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Nome do docente: _____
- 1.2. Pseudônimo/Apelido _____
-
- 1.3. Componente curricular em que atua: _____
- 1.4. Gênero: () Masculino () Feminino () outro
- 1.5. Idade: _____
- 1.6. Naturalidade: _____ U.F. _____
- 1.7. Nacionalidade: _____
- 1.8. Regime de trabalho: () 40 horas () 20 horas () Dedicção exclusiva
- 1.9. Tempo de exercício no magistério:
Escola pública: _____ Privada: _____
Tempo na escola atual: _____

I- FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 2.1. Graduação: () público () privado () outro
- a) Curso: _____
- b) Ano de conclusão: _____
- c) Cidade/UF: _____
- Pós-graduação (preencha o quadro abaixo)

Titulação	Curso / Tema	Nome da IES Federal e ou Estadual	Nome da IES Particular	Ano de conclusão
Especialização				
Mestrado				
Doutorado				

2.2. Além da atividade docente, você realiza outras atividades remuneradas relacionadas à sua profissão?

Não

Sim. Qual (ais)? _____

Carga horária semanal: _____

2.3. Selecione as três opções que mais contribuem para a sua formação:

Cursos de pós-graduação

Cursos oferecidos no âmbito da SEEDF (EAPE e outros)

Experiências de trabalho

Intercâmbio com colegas de trabalho

Eventos da área

Leitura por conta própria

Internet

Outros/especifique: _____

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPG
Mestrado em Educação
Mestranda: Débora Gonçalves de Bastos
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Edileuza Fernandes Silva

I. DADOS DO(A) PROFESSOR(A)

a)

Nome: _____

b) Pseudônimo/Apelido _____

c) Disciplina que leciona na escola: _____

II - PERGUNTAS

1. Fale um pouco de sua trajetória profissional. Como você se tornou professor?
2. Fale um pouco sobre o que você entende por trabalho pedagógico?
3. Você percebe alguma relação entre o trabalho pedagógico que você realiza em sala de aula e o trabalho pedagógico da escola como um todo?
4. O que é ciclo para você?
5. Quando e como você começou a trabalhar no 3º ciclo? Você participou/participa das discussões de implementação do 3º ciclo na SEEDF e na escola?
6. O CEF está implantando o 3º ciclo desde o ano de 2013. Como você vê essa forma de organização da escola?
7. Com a implementação do 3º ciclo no EF, houve alguma mudança no seu trabalho? O que mudou e o que permanece da mesma forma de quando você trabalhava na escola seriada?
8. Houve alguma mudança na sua forma de avaliar com o ciclo nos anos finais? O mudou?
9. O que você pensa sobre a aprovação e reprovação dos estudantes do 3º ciclo?
10. Que ações são realizadas para atender os estudantes que apresentam dificuldades quanto às aprendizagens? Como você participa dessas ações?
11. Qual a sua compreensão sobre os reagrupamentos e o projeto interventivo? Eles são realizados aqui na escola? Como?
12. Você conhece as Diretrizes Pedagógicas do 3º ciclo? Se sim, como você conheceu? Você acha que elas contribuem com o seu trabalho ou não? Por quê?
13. Você conhece o Currículo da SEEDF? Ele interfere na forma como você organiza o seu trabalho em sala de aula? E na escola toda? Explique como.
14. Você conhece o PPP da escola? Como você participa de sua (re)elaboração?
15. O PPP apresenta uma proposta de trabalho pedagógico para a escola em ciclo? Você tem como falar se o que está escrito no PPP acontece na prática?
16. Qual o papel da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico da escola?
17. O que você pode indicar como desafios para o 3º ciclo do Ensino Fundamental?
18. O que você pode indicar como possibilidades para o 3º ciclo do Ensino Fundamental?
19. Que mudanças e ou inovações você proporia para o 3º ciclo quanto a sua compreensão e implementação, aqui na escola e na SEEDF?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Débora Gonçalves de Bastos
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Edileuza Fernandes Silva

I. DADOS DO(A) COORDENADOR(A)

- a) Nome: _____
b) Pseudônimo/Apelido _____

II - PERGUNTAS

1. Fale um pouco de sua trajetória profissional. Como você se tornou professor? Como você assumiu a coordenação pedagógica? Está há quanto tempo como coordenador pedagógico?
2. Fale um pouco sobre o que você entende por trabalho pedagógico?
3. O que é ciclos para você?
4. Quando e como você começou a trabalhar no 3º ciclo? Você participou/participa das discussões de implementação do 3º ciclo na SEEDF e na escola?
5. O CEF está implantando o 3º ciclo desde o ano de 2013. Como você vê essa forma de organização da escola?
6. Com a implementação do 3º ciclo no Ensino Fundamental, houve alguma mudança no seu trabalho? O que mudou e o que permanece da mesma forma de quando você trabalhava na escola seriada?
7. Houve alguma mudança na forma de avaliar com o ciclo nos anos finais? O mudou? Como você percebe essas mudanças?
8. O que você pensa sobre a aprovação e reprovação dos estudantes do 3º ciclo?
9. Que ações são realizadas para atender os estudantes que apresentam dificuldades quanto às aprendizagens? Qual o seu papel na realização dessas atividades?
10. Qual a sua compreensão sobre os reagrupamentos e o projeto interventivo? Eles são realizados aqui na escola? Como? Qual o seu papel nessa realização?
11. Você conhece as Diretrizes Pedagógicas do 3º ciclo? Se sim, como você conheceu? Você acha que elas contribuem com o trabalho da escola organizada em ciclos ou não? Por quê?
12. Você conhece o Currículo da SEDF? Ele interfere na forma como você realiza o seu trabalho? Como?
13. Você conhece o PPP da escola? Qual o seu papel na reelaboração/elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP?
14. O PPP apresenta uma proposta de trabalho pedagógico para a escola em ciclo? Você tem como falar se o que é escrito no PPP acontece na prática?
15. Qual o papel da coordenação pedagógica para a organização do trabalho pedagógico da escola? Qual o seu papel e como você avalia a sua participação na formação continuada realizada na escola?
16. O que você pode indicar como desafios para o 3º ciclo do Ensino Fundamental?
17. O que você pode indicar como possibilidades para o 3º ciclo do Ensino Fundamental?
18. Que mudanças e ou inovações você proporia para o 3º ciclo quanto a sua compreensão e implementação, aqui na escola e na SEEDF?

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O GESTOR



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Débora Gonçalves de Bastos
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Edileuza Fernandes Silva

I. DADOS DO(A) GESTOR(A)

a) Nome: _____

b) Pseudônimo/Apelido _____

II - PERGUNTAS

1. Fale um pouco de sua trajetória profissional. Como você se tornou professor? Como você assumiu a gestão da escola? Está há quanto tempo como gestor (a)?
2. Fale um pouco sobre o que você entende por trabalho pedagógico?
3. O que é ciclos para você?
4. Quando e como você começou a trabalhar no 3º ciclo? Você participou/participa das discussões de implementação do 3º ciclo na SEEDF e na escola?
5. O CEF está implantando o 3º ciclo desde o ano de 2013. Como você vê essa forma de organização da escola?
6. Com a implementação do 3º ciclo no Ensino Fundamental, houve alguma mudança no seu trabalho? O que mudou e o que permanece da mesma forma de quando você trabalhava na escola seriada?
7. Houve alguma mudança na forma de avaliar com o ciclo nos anos finais? O mudou? Como você percebe essas mudanças?
8. O que você pensa sobre a aprovação e reprovação dos estudantes do 3º ciclo?
9. Que ações são realizadas para atender os estudantes que apresentam dificuldades quanto às aprendizagens? Qual o seu papel na realização dessas atividades?
10. Qual a sua compreensão sobre os reagrupamentos e o projeto interventivo? Eles são realizados aqui na escola? Como? Qual o seu papel nessa realização?
11. Você conhece as Diretrizes Pedagógicas do 3º ciclo? Se sim, como você conheceu? Você acha que elas contribuem com o trabalho da escola organizada em ciclos ou não? Por quê?
12. Você conhece o Currículo da SEDF? Ele interfere na forma como você realiza o seu trabalho? Como?
13. Você conhece o PPP da escola? Qual o seu papel na reelaboração/elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP?
14. O PPP apresenta uma proposta de trabalho pedagógico para a escola em ciclo? Você tem como falar se o que é escrito no PPP acontece na prática?
15. Qual o papel do gestor na organização do trabalho pedagógico da escola? Qual o seu papel e como você avalia a sua participação na OTP dos ciclos?
16. O que mudou na escola com os ciclos?
17. Você percebe relação entre a gestão democrática prevista na Lei nº 4.751/2012 e a gestão na escola? Existem espaços de participação? Como você avalia a participação dos professores, estudantes e famílias nas decisões e implementações de ações voltadas ao 3º ciclo?

18. O que você pode indicar como desafios para o 3º ciclo do Ensino Fundamental?
19. O que você pode indicar como possibilidades para o 3º ciclo do Ensino Fundamental?
20. Que mudanças e ou inovações você proporia para o 3º ciclo quanto a sua compreensão e implementação, aqui na escola e na SEEDF?

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO PERFIL PARA OS ESTUDANTES PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Débora Gonçalves de Bastos
Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

Caros(as) estudantes,

Este questionário tem o objetivo de recolher alguns de seus dados pessoais que me auxiliarão na análise das informações levantadas por meio do Grupo Focal. Peço-lhes que respondam com atenção e solicitem auxílio no caso de qualquer dúvida.

Data: ____/____/____

1) Pseudônimo/Apelido: _____

2) Idade: _____ 2) Estado civil _____

3) Cidade em que mora: _____

4) Quem responde por você? (grau de parentesco ou outro vínculo):

() Pai () Mãe () Outro: _____

5) Ano em que estuda: _____

6) Tempo que estuda na escola: _____

7) Já foi reprovado? () Sim () Não

Se já foi reprovado, quantas vezes? _____

Muito obrigada por sua participação e colaboração com a pesquisa.

APÊNDICE J – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA TÉCNICA DO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Débora Gonçalves de Bastos
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Edileuza Fernandes Silva

I. ESCLARECIMENTOS INICIAIS E APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO DO GRUPO FOCAL

Este Grupo Focal é mais um dos procedimentos que estão sendo realizados para o levantamento de dados para uma pesquisa desenvolvida no curso Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade de Brasília. O Objetivo geral da pesquisa é “analisar como a organização do trabalho pedagógico no 3º Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, está sendo compreendida e implementada pelos sujeitos envolvidos” Para isso, conhecer as percepções e expectativas de vocês, estudantes, sobre a organização do trabalho pedagógico do 3º ciclo realizada na escola é muito importante para o êxito deste estudo. Espero que vocês participem do debate, lembrando que, como se trata de uma investigação, não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sinceridade de vocês ao participarem, emitindo opiniões e relatando fatos e ou questões relacionadas ao tema proposto. Participem livremente do debate lembrando do nosso acordo de manter tudo o que for dito em sigilo.

II. PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO PERFIL DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

III. QUESTÕES PARA O DEBATE

1. Vocês sabem o que é uma escola em ciclo?
2. Quais as diferenças do CEF.... em relação às outras escolas que vocês estudaram?
3. Como acontece a avaliação do aluno?
4. O que vocês pensam sobre a aprovação e reprovação do aluno?
5. Que tipo de atividade é desenvolvida na escola que ajudam vocês a aprenderem mais?
6. O que vocês gostam no ciclo? O que vocês não gostam?
7. Se vocês pudessem mudar alguma coisa no ciclo, o que mudariam?

ANEXOS

ANEXO 1 – MEMORANDO Nº 053/2014 DA SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA SEEDF



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Básica



MEMO Nº 053/2014 – SUBEB

Brasília, 27 de março de 2014.

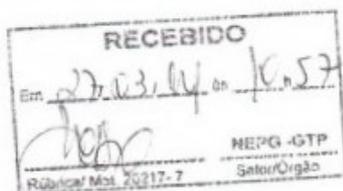
Para: Assessoria de Comunicação Social

Assunto: Unidades escolares que aderiram ao 3º Ciclo em 2014

Encaminhamos, anexa, a listagem das unidades escolares que aderiram ao 3º Ciclo, por Coordenação Regional de Ensino, no ano de 2014, solicitando divulgar no site desta Secretaria de Estado de Educação.

Atenciosamente,


EDILEUZA FERNANDES SILVA
Subsecretária de Educação Básica





GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Básica



ADESÃO AO 3º CICLO – 2014

CRE	UNIDADE ESCOLAR	MEMORANDO Nº	DATA
Recanto das Emas	CEF 802 CED 104	Memo nº 320/2014	24/3/2014
São Sebastião	CEF Nova Betânia CEF Jatal	Memo nº 19/2014	28/02/2014
Taguatinga	CEF 21	Memo nº 39/2014	28/02/2014
TOTAL	05 UNIDADES ESCOLARES		



Secretaria de Estado de Educação
SEB - GD 02 - Bloco "C" - Lote 17 - Edifício Plenária - 5º andar - Brasília-DF - CEP: 70.040-920
Tel: 3901-3285 - Fax: 3901-3181 - E-mail: subsecrede@educ.df.gov.br
Assinatura: ope/SEDF/4192667.gov.br/subsecrede em 08/10/2014 às 15:00:00 - MEMORANDOS/MEMO Nº 3000 - 08/10/2014

ANEXO 3 – FICHA DE PRÉ-CONSELHO



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SEDF – DREREC
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 802
3901 3653



FICHA DE PRÉ-CONSELHO – 1º MOMENTO – ALUNOS

Professor Conselheiro: _____

Representante: _____ Vice: _____

Ano/Turma: _____ Data: ____/____/____

1) Como está a turma de vocês?

() RUIM () REGULAR () BOA () ÓTIMA

Pontos Positivos:

Pontos-Negativos:

2) Como está o relacionamento entre vocês? O que vocês acham que precisam melhorar? Dê sugestões.

() RUIM () REGULAR () BOA () ÓTIMA

3) Como está o comportamento da sua turma? O que precisa ser feito para melhorar?

() RUIM () REGULAR () BOA () ÓTIMA

4) Quais as disciplinas (conteúdos) que vocês sentem as maiores dificuldades? Justifique.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

5) Como é o relacionamento da sua turma com seus professores e com seu conselheiro?

() RUIM () REGULAR () BOA () ÓTIMA

6) Como está o processo de ensino/aprendizagem da turma? O que a turma pode fazer para melhorar nesse processo?

() RUIM () REGULAR () BOA () ÓTIMA

7) Há alguma sugestão para auxiliar o trabalho pedagógico de algum professor específico e assim melhorar o aprendizado da turma?

8) Quanto à atuação dos Professores é: () RUIM () REGULAR () BOA () ÓTIMA

Como os professores poderiam melhorar as suas aulas? Dê sugestões: _____

9) Quanto a atuação da Direção Escolar é: () RUIM () REGULAR () BOA () ÓTIMA

Sugestões: _____

10) Quanto a atuação da Coordenação é: () RUIM () REGULAR () BOA () ÓTIMA

Sugestões: _____

11) Quanto a limpeza e a conservação das salas de aula e o espaço escolar em geral? Sugestões:

() RUIM () REGULAR () BOA () ÓTIMA

12) O que a turma pode fazer para melhorar a escola?

13) Você (aluno) tem todo material escolar que necessita? () SIM () NÃO
Sabe utilizá-lo em sala de aula ou em casa? () SIM () NÃO

14) Quanto a pontualidade da turma (horários, tarefas, etc.)?

() RUIM () REGULAR () BOA () ÓTIMA.

15) A nossa escola está sistematizada com base no III Ciclo de Aprendizagem. Quanto aos reagrupamentos que tem sido feito em sala de aula?

() RUIM () REGULAR () BOA () ÓTIMA

16) Quanto a semana de sondagem de conhecimento e das avaliações entre pares que tem sido feitas em sala de aula?

() RUIM () REGULAR () BOA () ÓTIMA

17) Na escola temos alguns atendimentos especializados. Vocês sabem o que eles fazem?

- a) SOE: () SIM () NÃO
b) AEE/SALA DE RECURSOS: () SIM () NÃO
c) EEAA/PEDAGOGO: () SIM () NÃO

18) Dê outras sugestões de temas que vocês não se sentiram contemplados.

A Coordenação Pedagógica.