



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

**CICLOS DE APRENDIZAGEM E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO DISTRITO  
FEDERAL: reflexões históricas**

**AURÊNIO PEREIRA DA SILVA**

**Brasília/2021**

**AURÊNIO PEREIRA DA SILVA**

**CICLOS DE APRENDIZAGEM E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO DISTRITO  
FEDERAL: reflexões históricas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação. Linha de pesquisa: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais. Sob a orientação do Prof<sup>o</sup>. Dr. Francisco Thiago Silva.

**Grupo de Pesquisa:** Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade

Brasília/2021

Pereira da Silva, Aurênio

S586c Ciclos de aprendizagem e organização curricular no Distrito Federal: reflexões históricas / Aurênio Pereira da Silva; orientador Francisco Thiago Silva. -- Brasília, 2021.  
166 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --Universidade de Brasília, 2021.

1. Currículo. 2. Currículo em movimento. 3. Educação. 4. Política de ciclos de aprendizagem. 5. Organização do Trabalho Pedagógico. I. Silva, Francisco Thiago, orient. II. Título.

AURÊNIO PEREIRA DA SILVA

**CICLOS DE APRENDIZAGEM E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO DISTRITO  
FEDERAL: reflexões históricas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação. Linha de pesquisa: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais. Sob a orientação do Prof.<sup>o</sup> Dr. Francisco Thiago Silva.

COMISSÃO JULGADORA

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Francisco Thiago Silva  
Universidade de Brasília-FE/PPGE-MP (Presidente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Freitas Fonseca Borges  
Universidade de Brasília-FE/PPGE (Membro interno)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisângela Teixeira Gomes Dias  
Secretaria de Estado de Educação-DF (Membro externo)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edileuza Fernandes da Silva  
Universidade de Brasília-FE/PPGE (Suplente)

Defesa em: 28 de maio de 2021.

Local: Campus Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília.  
(Porta de conferência: RNP)

Dedico esta pesquisa à:

Meu pai, Arlindo Pereira, que não teve a oportunidade de ver os filhos crescerem na vida acadêmica;

À minha mãe, Ilidia José, que desempenhou tão bem o papel de mãe e pai, e que mesmo em momentos de dificuldade se manteve firme na educação escolar dos filhos;

Aos meus irmãos, ora próximos, ora distantes, mas sempre na torcida;  
À minha família, na pessoa da minha esposa, Alcinéia Souza, e dos meus filhos, Emanuelle e Vitor, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando e incentivando a buscar sempre o melhor.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pois é por meio Dele que me sustento e que mantenho viva a minha fé, e mesmo vacilando, nunca me faltou.

À minha **Família**, de modo geral, que muitas vezes não compreende o ir adiante, academicamente falando, pois para muitos o básico que se tem já é o suficiente. À minha **Família** íntima, Alcinéia, Emanuelle e Vítor, que sempre me apoiaram e me incentivaram a seguir em frente nos meus propósitos.

Ao meu **Orientador**, professor Doutor Francisco Thiago Silva, que ao escolher o meu projeto de dissertação no processo de seleção do Mestrado Profissional, me inseriu nesta gama de conhecimento, a qual emerge o campo do currículo, sobretudo, pelo seu significado no processo de construção desta pesquisa, pela parceria e incentivo ao longo do mestrado.

Ao **grupo de pesquisa, Currículo e Processo Formativo**, liderado pelo professor curricularista Dr<sup>o</sup> Francisco Thiago Silva, onde de fato comecei a conhecer, desenvolver e ter contato com pesquisas, em sintonia com a perspectiva crítica de currículo, onde partilhamos experiências/vivências, estudos, por meio das parcerias com pesquisadoras e orientador pesquisador, que não mediram esforços para acolher e inserir-me no processo. Gratidão, Alessandra Valério, Edna Mara, Eveline Spagna, Juliângela Damaso, Kellen Moraes e Sheley Corrêa.

À **Secretaria de Educação do Distrito Federal**, por garantir e proporcionar aos professores da rede a possibilidade de formação com afastamento remunerado, para assim qualificar o seu quadro de professores.

À **Banca examinadora**, nas pessoas das professoras doutoras, Lívia Freitas Fonseca Borges e Edileuza Fernandes da Silva, pela leitura cuidadosa e propositiva desde o projeto à dissertação. E estendo os agradecimentos à professora doutora Elisângela Teixeira Gomes Dias, representando a Secretaria de Educação do DF, pelo aceite em estar conosco e pelas proposições que serão assertivas para este trabalho.

Aos **professores da Faculdade de Educação** e ao professor da **Faculdade de Educação Física**, desta universidade, os quais tive o prazer de conhece-los e participar de suas aulas, pois muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

À bibliotecária e pedagoga Carmem Corrêa Miranda, pela excelência na revisão ortográfica e referente às normas técnicas (ABNT).

Aos **amigos e colegas** feitos no decorrer do mestrado, e aos que desde sempre, pessoal e profissional, acompanharam o meu percurso de vida e acadêmico.

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

**John Dewey**

## RESUMO

O propósito dessa pesquisa, dentre outros, esteve centrado nas concepções de ciclos trabalhadas e/ou desenvolvidas nas escolas públicas do Distrito Federal, segundo gestores, coordenadores, professores, sujeitos fundamentais na efetivação curricular e, assim, perceber os aspectos históricos e curriculares que são desencadeados no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, tivemos como objetivo geral compreender a política pública de ciclos de aprendizagem e a organização escolar dos anos iniciais do DF. Para tanto, esteve implícito o processo metodológico de reflexão de análises de fontes primárias, que assim denomina, Metodologia Reflexiva de Análise de Fontes Primárias em Educação, com base em Silva F; Borges (2020). Os procedimentos de pesquisa adotados foram: análise documental, consistente com o levantamento dos dados primários, secundários e terciários; a entrevista semiestruturada, direcionada a gestores que se manifestaram favoráveis a uma nova perspectiva de organização de ensino; e aplicação de questionários, destinados a coordenadores e professores que com estudos e práticas desenvolveram a política de ciclos. Este processo esteve à luz dos seguintes objetivos específicos: apresentar o processo de implementação da política de ciclos no DF; compreender as concepções de gestores, coordenadores e professores precursores da proposta curricular em ciclos de aprendizagem no DF; e identificar as mudanças ocorridas na organização escolar do DF. Apresentamos uma revisão bibliográfica que estabeleceu o nosso aporte teórico, baseado em Perrenoud (2004), Mainardes (2007; 2009), Freitas (1995), Sacristán (2000) e autores que discutem e apreciam as temáticas elencadas, assim como os documentos normatizadores da SEDF. Diante disso, a investigação teve como norte a seguinte indagação central: “Quais as concepções de ciclos trabalhadas e/ou desenvolvidas nas escolas públicas do Distrito Federal?”. Todavia, para atender as demandas do objeto do estudo, articulam-se os seguintes eixos teóricos: conceitos de ciclos e organização do trabalho pedagógico; a política de ciclos no Distrito Federal; questões teóricas de currículo e o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, o “Currículo em Movimento”. Assim, almejamos retratar um recorte da historicidade e reflexos curriculares no trabalho pedagógico da Educação Básica do Distrito Federal, no que abrange o Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Estas concepções viabilizaram as discussões sobre a política de ciclos de aprendizagem e sua respectiva organização. Ao nos revelar essas concepções, chegamos a algumas considerações preliminares de que os nossos interlocutores, protagonistas da proposta, compreendem os ciclos como reorganização dos espaços e tempos escolares, associando-os a progressão automática. Porém, ao distanciarmos do espaço geográfico e escolar onde o projeto de ciclos se iniciou, do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), encontramos discordâncias entre os enunciados, promulgando os ciclos como apenas a promoção automática sem aprendizagem por parte dos estudantes. Neste contexto apresentamos uma proposta de formação continuada em nível de especialização *lato sensu*, como exigência do programa de pós graduação *strictu sensu*, onde esta pesquisa está abrigada, e como necessidade, após reflexões empíricas que envolveram professores dos anos iniciais da rede pública de ensino na dinâmica dos ciclos de aprendizagem no Distrito Federal.

**Palavras-chave:** Currículo. Currículo em movimento. Educação. Política de ciclos de aprendizagem. Organização do trabalho pedagógico.

## ABSTRACT

The purpose of this research, among others, it was centered on the conceptions of schooling cycles worked and / or developed in public schools in the Federal District (Brazil), according to managers, coordinators, teachers and the fundamental subjects in the curricular execution and, in this way, recognize the historical and curricular aspects that are triggered in the teaching-learning process. In this sense, the general objective is to understand the public policy of schooling cycles and the school organization of the early years of the Federal District (DF, in Portuguese). To this end, the methodological process of reflecting analysis of primary sources was implicit, which is called the Reflexive Methodology of Analysis of Primary Sources in Education, based on Silva F and Borges (2020). The research procedures adopted were: document analysis, consistent with the survey of primary, secondary and tertiary data; the semi-structured interview, directed to educational managers who were in favor of a new perspective of organization; and questionnaires, for the coordinators and teachers who studies and practices the development of schooling cycle policy. This process was in the light of the following specific objectives: to present the process of implementing the education cycle policy in the DF; to understand the conceptions of managers, coordinators and precursor teachers of the curricular proposal in schooling cycles in DF; and to identify the changes that occurred in the school organization of the DF. We present a bibliographic review that established the theoretical contribution, based on Perrenoud (2004), Mainardes (2007; 2009), Freitas (1995), Sacristán (2000) and authors who discuss and appreciate the listed themes, as well as the normative documents of State Secretariat of Education of the Federal District (SEEDF, in Portuguese). Therefore, the investigation was guided by the following central question: "What are the conceptions of schooling cycles worked and / or developed in public schools in the Federal District?". To meet the demands of the object of the study, the following theoretical axes are articulated: concepts of schooling cycles and organization of pedagogical work; the schooling cycle policy in the DF; theoretical curriculum issues; and the curriculum of the early years of elementary school (the "Curriculum in Movement" of the SEEDF). Thus, we aim to portray a cut of historicity and curriculum reflected in the pedagogical work of Basic Education of the DF, in covering the early years of Fundamental Education. These conceptions enabled discussions on the policy of schooling cycles and their respective organization. By revealing these concepts to us, we come to some preliminary considerations that our interlocutors, protagonists of the proposal, understand the schooling cycles as a reorganization of school spaces and times, associating them with automatic progression. However, when we distance ourselves from the geographic and school space where the cycle project started, from the Initial Literacy Block (BIA, in Portuguese), we find disagreements between the statements, promulgating the schooling cycles as just automatic promotion without learning by the students. In this context, we present a proposal for continuing education at the level of *lato sensu* specialization, as a requirement of the *strictu sensu* postgraduate program, where this research is housed, and as a need, after empirical reflections involving teachers from the early years of the public school system in dynamics of schooling cycles in the DF.

**Keywords:** Curriculum. Curriculum in Movement. Education. The Schooling Cycles. Organization of pedagogical work.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Teses e Dissertações – BDTD.....	21
<b>Quadro 2</b> – Pesquisas abrigadas no RI-UnB.....	28
<b>Quadro 3</b> – Trabalhos na plataforma Scielo.....	32
<b>Quadro 4</b> – Trabalhos da ANPEd.....	35
<b>Quadro 5</b> – Metodologia reflexiva de análise de fontes primárias no campo educacional.....	50
<b>Quadro 6</b> – Documentos analisados à luz da MRAFP-EDUCAÇÃO.....	54
<b>Quadro 7</b> – Concepções apontadas e que direcionam os documentos.....	59
<b>Quadro 8</b> – Panorama dos achados da entrevista.....	64
<b>Quadro 9</b> – Panorama dos achados do questionário.....	66
<b>Quadro 10</b> – Aspectos a serem contemplados nos objetivos do EF de 9 anos.....	95
<b>Quadro 11</b> – Primeiras experiências no DF – BIA.....	97
<b>Figura 01</b> – Discrepância do processo de implementação dos ciclos entre Ceilândia, Taguatinga e Planaltina – DF.....	104
<b>Figura 02</b> – O currículo e suas facetas.....	118
<b>Quadro 12</b> – Os ciclos.....	132
<b>Quadro 1</b> – Proposta de matriz curricular para especialização, módulo I.....	138
<b>Quadro 2</b> – Proposta de matriz curricular para especialização, módulo II.....	139
<b>Quadro 3</b> – Proposta de matriz curricular para especialização, módulo III ... <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
<b>Quadro 4</b> – Proposta de matriz curricular para especialização, módulo IV.....	142

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
BA	Bahia
BC	Biblioteca Central
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CM	Currículo em Movimento
CRA	Centro de Referência em Alfabetização
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal
EF	Ensino Fundamental
FE	Faculdade de Educação
FE/UnB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
GO	Goiás
GTs	Grupo de Trabalhos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MRAFP-Educação	Metodologia Reflexiva de Análise de fontes Primárias em Educação
MT	Mato Grosso
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Distrital de Educação
PE	Pernambuco
PIE	Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPGEMP	Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RAs	Regiões Administrativas
RIUnB/FE	Repositório Institucional da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação
RS	Rio Grande do Sul
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SP	São Paulo
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade de Ponta Grossa
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	20
2.1 Pesquisas Publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) .....	21
2.2 Repositório Institucional UNB – FE .....	27
2.3 SciELO .....	31
2.4 ANPEd.....	34
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	42
3.1 Por uma Metodologia Reflexiva de Análise de Fontes Primárias no Campo Educacional – MRAFP-Educação.....	48
3.2 Contextualizando a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008).....	51
3.3 O Que nos Revelaram as Fontes.....	52
3.4 A Entrevista e o Questionário.....	61
<b>4 REFERENCIAL TEÓRICO E REALIDADE CONCRETA: TECENDO ANÁLISES</b> .....	70
4.1 Organização do Trabalho Pedagógico.....	70
4.2 Concepções e Política de Ciclos no Distrito Federal .....	79
4.2.1 Concepções de ciclos.....	80
4.2.2 Política de ciclos no Distrito Federal.....	88
4.3 Questões Teóricas Sobre Currículo e Currículo em Movimento .....	112
4.3.1 O currículo .....	113
4.3.2 O Currículo em Movimento .....	124
4.4 Produto Técnico .....	134
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	144
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	149
<b>APÊNDICES</b> .....	163
Apêndice A – Roteiro para Análise Documental .....	163
Apêndice B – Roteiro Entrevista Semiestruturada.....	164
Apêndice C – Roteiro Questionário.....	165
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	166

## DE ONDE VENHO E DE ONDE FALO

Antes de adentrar de fato aos enunciados desta pesquisa, teço um breve relato autobiográfico do professor, que não se dissocia da pessoa, autor deste trabalho.

Iniciei a minha escolarização na Escola Estadual Presidente Vargas, e ali permaneci da 1ª até a 4ª série. Os anos finais do Ensino Fundamental (EF) e o 2º grau, Técnico em Magistério, concluí no Colégio Estadual Maestro Miguel Affiune, ambas instituições públicas do estado de Goiás, localizadas no município de Formosa, Goiás.

Aos poucos fui me descobrindo professor por meio das aulas de Didáticas e Estágio Supervisionado, no contexto do segundo grau, até então curso Técnico em Magistério. Ingressei na Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), hoje Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) em março de 1997 como professor efetivo dos anos iniciais, Atividades, do Ensino Fundamental. Não passei por várias unidades escolares, pois sou de criar laços e raízes. Para tanto, profissionalmente estive apenas em duas escolas classe<sup>1</sup>, me estabelecendo durante um ano, o inicial, numa escola classe rural e os demais anos em uma escola classe de natureza urbana. Nesta segunda unidade de ensino, atuei na docência, coordenação pedagógica e na gestão (vice-diretor). E confesso que para além da docência, cultivo um gosto especial pelo papel do coordenador pedagógico.

Quanto à graduação, sou fruto da parceria da Universidade de Brasília (UnB) com a Secretaria de Educação do DF – Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE). Algum tempo depois, pensando em trilhar novas áreas, fiz graduação em Educação Física (licenciatura), pois também é uma área a qual me identifico. Contudo a Pedagogia ainda prevalece em minha trajetória de vida, visto que independente da área, seja ela específica ou não, a pedagogia sempre estará intrínseca na atuação docente.

O curso de mestrado foi algo que sempre quis, logo pensava que o mesmo não estava ao meu alcance, algo impossível, inacessível. No entanto, com toda a insegurança resolvi participar do certame pela primeira vez e pude perceber que o público era “gente” como eu e tantos outros. As formações, às quais participava já não me bastavam, e o mestrado veio preencher essa busca por algo mais, abrindo caminhos ainda desconhecidos, me tornando melhor, cuja certeza é de que o professor e pessoa que aqui chegou, retornará muito melhor que aquele de anos atrás.

---

<sup>1</sup> Denominação dada por Anísio Teixeira, para as unidades de ensino de nível primário, hoje atendendo o Ensino Fundamental-Anos Iniciais (Educação Infantil-04 (quatro) e 05 (cinco) anos e 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, subentendidos cronologicamente entre 06 (seis) e 10 (dez) anos de idade).

Nesse sentido, é pelo meu percurso profissional e também pessoal, que me encontro onde estou: pesquisador no curso de mestrado em educação, modalidade profissional na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e sou grato por tudo que vivi, por tudo que vivo e por tudo que ainda hei de viver profissionalmente, academicamente e pessoalmente, pois não há como dissociar essa tríade do meu viver.

## 1 INTRODUÇÃO

A vivência presenciada no cotidiano da instituição, *lócus* do meu trabalho, aguçou-me a buscar respostas para algumas inquietações acerca da implementação e organização curricular das escolas em ciclos de aprendizagem, implicando suas respectivas ações no ambiente escolar que, por vezes, ouvimos relatos e pedidos de socorro pedagógico em virtude de os alunos não estarem conseguindo concluir os blocos com o rendimento esperado.

Conforme constatado por Petrenas e Lima (2008) é visível o descontentamento de grande parte dos profissionais da educação, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois se observa que no final dos blocos I e II, do segundo ciclo da Educação Básica, ainda há um índice elevado de reprovação, conforme divulgado pela Secretaria de Educação, caracterizando um percentual de 14,85% no terceiro ano e 6,71% no quinto ano (DISTRITO FEDERAL, 2018a). Geralmente esta é uma das consequências atribuídas ao sistema de ciclos por não reter a criança que não está apta a cursar o ano seguinte.

Em 2005 é implementado no Distrito Federal o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), bloco I, tendo a cidade de Ceilândia como cenário, preconizando o aumento de tempo da criança na escola, com metas de alfabetização até o terceiro ano da Educação Básica, proposta esta, vinculada à implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Em 2013 inicia-se o bloco II abrangendo o 4º e 5º ano da mesma etapa de ensino. Esse período de tempo entre um bloco e outro se deu devido ao processo gradativo de implementação da política de ciclos de aprendizagem, tempo este dado às instituições para irem se adequando ao novo formato de organização escolar.

Diante do exposto, cabe-nos compreender a política pública de ciclos de aprendizagem e a organização escolar dos anos iniciais no Distrito Federal. Para tanto é necessário: apresentar o processo de implantação da política de ciclos no DF; compreender as concepções de gestores, coordenadores e professores precursores da proposta curricular em ciclos no DF; e identificar as mudanças ocorridas na organização escolar local, buscando compreender, *a priori*, de como os educadores avaliam e concebem a política de ciclo de aprendizagem nas escolas públicas do DF, tão discutida e, por vezes, bastante polêmica.

Observar-se-á as concepções dos envolvidos no processo de criação e de concretização desta, não tão nova, forma organizacional da educação, estabelecendo paralelos convergentes e divergentes destes atores sociais na educação em âmbito de Secretaria de Educação do DF.

Partindo de evidências de resistência por parte de muitos da carreira do magistério, o intuito desta pesquisa é fazer uma reflexão sobre a organização curricular/escolar em ciclos de aprendizagem que engloba, dentre outros aspectos, o mais polêmico: a progressão continuada, visualizada de forma equivocada e, infelizmente, por vários sujeitos implicados com o processo de ciclo, apenas como promoção automática (VILLAS BOAS, 2010).

Além do propósito supracitado, incide sobre ela uma reflexão histórica a respeito da efetivação dos ciclos e suas implicações no processo formativo desta rede de ensino. A implantação dos ciclos gerou grande perturbação pedagógica entre os docentes, sobretudo pelo modo que se materializa a construção do conhecimento pelo aluno e como esse processo determina o trabalho docente em sala de aula. Esta dificuldade em aceitar essa nova proposta se deu pela mudança radical em relação ao modelo convencional de escola, geralmente seriada (SILVA E, 2014).

Nesta abordagem de implantação dos ciclos, fundamentar-se-á o assunto em seus trâmites legais, e na análise histórica das concepções dos gestores, coordenadores e professores idealizadores desta organização curricular, buscando compreender este processo, que, mesmo após anos, muitos profissionais da educação ainda veem os ciclos como uma mudança que não garantiu a qualidade de ensino nas escolas públicas do DF, se agarrando à justificativa de que os alunos são promovidos automaticamente sem atingir objetivos para o ano em que se encontram.

Sabemos que a implantação dos ciclos foi amplamente debatida, porém ainda gera discussões quando o assunto é a melhoria e/ou qualidade de ensino. É necessário conhecer a política de ciclos para que o processo de fato aconteça e com a qualidade educacional que tanto almejamos. Porém, é preciso nos perguntar que qualidade é essa que tanto se fala em sentido nacional, estatal e local. – Essa qualidade já não existe? – Quando se fala em qualidade, não se vislumbra apenas o trabalho docente, mas todo um aparato que propicie o mínimo de condições de trabalho e de permanência dos alunos na escola.

Perante inúmeros fatores, o trabalho se propõe a refletir sobre alguns efeitos colaterais percebidos na docência, decorridos da organização escolar em ciclos de aprendizagem, uma vez que uma nova política de educação acaba muitas vezes não dando conta do propósito a que veio, se instaurando prescritivamente enquanto na concretude dos fatos continua com as mesmas práticas de antes, no caso aqui, práticas seriadas.

A análise será pautada em uma metodologia qualitativa de cunho histórico, cuja base se centra na análise reflexiva de fontes primárias (SILVA F; BORGES, 2020) em paralelo com a análise de conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2008). E dando continuidade, sua

estrutura se apresenta, respectivamente, em cinco capítulos que convergem entre si, caracterizados como estado do conhecimento, metodologia, organização do trabalho pedagógico, concepções e política de ciclos no Distrito Federal e questões teóricas de currículo e o “currículo em movimento”, pois entendemos que são os eixos teóricos que dão sentido e materialidade à proposta de pesquisa. Intrínseco a estes eixos teóricos, encontram-se as análises documental, de entrevistas e questionários. Caminhando para a materialidade da pesquisa, propomos uma formação em nível *lato sensu*, para professores e afins, no intuito de dar continuidade a formação continuada em serviço, cuja temática está centrada na organização escolar em ciclos de aprendizagem.

No Estado do Conhecimento (SILVA F; BORGES, 2018), buscamos por meio de termos indutores, pesquisas que retratassem a nossa temática ou que se aproximasse dela, para que pudéssemos visualizar o que se produziu a respeito, os avanços e contribuições para o campo educacional para, enfim, estabelecer as nossas reflexões no teor que ainda não foi discutido ou aprofundado. Seguido do capítulo de metodologia, processo pelo qual denota o caminho percorrido, ratificando a metodologia adotada para a construção desta pesquisa.

Na terceira parte a organização do trabalho pedagógico, segundo Freitas (1995), perpassa pela teoria educacional e pedagógica, cujo objetivo é organizar a realidade vivida em conhecimento. Isso se dá pelo recurso do planejamento, desde o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que é o esteio, a identidade da instituição até a sala de aula, em que o alvo principal se encontra.

Em seguida, no capítulo quarto, denota-se a política de ciclos no DF e as concepções de ciclos. Neste capítulo temos como enfoque o conceito de ciclos segundo Perrenoud (2004) em paralelo à uma análise histórica dos ciclos por meio de Mainardes (2009) num panorama nacional. Esta tentativa política de melhorar a educação pública, partindo do princípio que esta ocorreria para resolver o problema dos altos índices de reprovação e assim melhorar a qualidade do ensino. Quanto à qualidade do ensino, esta não se viabilizava, mesmo porque a real intenção era mais econômica do que educacional, uma vez que “[...] a promoção automática era justificada pelos governantes e autoridades educacionais, que se resultaria em economia de recursos financeiros, desperdiçados pela reprovação” (MAINARDES, 2009, p. 31). Neste sentido os docentes enraizados numa cultura seriada e fragmentada se deparam com um novo modelo escolar que afetaria demasiadamente a organização do trabalho pedagógico.

As políticas de ciclos, apesar de terem sido idealizadas desde a década de 1960, não se mantiveram por muito tempo, renascendo no início dos anos 1980 na tentativa de erradicar

o sistema seriado e superar altos índices de retenção, por via de alguns projetos nos moldes de ciclos. Destacam-se o Projeto ABC (1984), o Ciclo Básico de alfabetização (CBA) (1989) e Escola Candanga (1997). Em 2005 despertava transversalmente aos anseios políticos educacionais os ciclos de aprendizagem, forma vigente de organização escolar que se solidificou na rede pública de educação com um diferencial. Este foi um processo participativo e amplamente divulgado para a categoria que assim o quis. No mesmo intento nasce um novo currículo para a Educação Básica do Distrito Federal.

No quinto capítulo, teceremos algumas questões teóricas relativas ao campo do currículo baseadas em Sacristán (2000), adentrando ao Currículo em Movimento (CM), este que norteia o trabalho pedagógico das instituições da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Currículo este que preconiza a formação integral do sujeito baseado numa perspectiva da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003) e da psicologia histórico-cultural (VYGOTSKY, 2001).

Por conseguinte, os ciclos de aprendizagem, no bojo do Currículo em Movimento, exigem dos profissionais de educação uma mudança expressiva, a começar por questionar os saberes e práticas desenvolvidas. Estabelecer reflexões em torno de temáticas como: “Para que ensinar?”; “O que ensinar?”; “Como ensinar?” E, principalmente, “Como avaliar?” – são indagações próprias da teoria crítica do currículo (SILVA T, 2016). Ao pensar nestas questões, começamos a refletir sobre a qualidade da educação no meio escolar. Nesta direção almejamos encontrar subsídios que qualifiquem a implementação dos ciclos. Essas análises é que irão caracterizar, ou não, os avanços na Educação Básica do Distrito Federal, especificamente nos Anos Iniciais – 1º ao 5º ano.

## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO

No intuito de dar fomento à pesquisa em curso, o estado do conhecimento e/ou estado da arte (SILVA F; BORGES, 2018) contribui no sentido de levantamento de trabalhos que se reportam à temática supracitada. Assim sendo, Silva F e Borges baseiam-se na concepção de estado do conhecimento fundamentado em Ferreira (2002) para apresentar um primeiro conceito do tema:

[...] estado do conhecimento ou estado da arte como uma rede de trabalhos e pesquisas ligados por categorias e sínteses do conhecimento que ganham significado quando são inventariados, ordenados, classificados e relacionados com o objeto que se esteja pesquisando (FERREIRA, 2002 *apud* SILVA F; BORGES, 2018, p. 1694).

A busca destes trabalhos se deu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Repositório Institucional da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (RIUnB/FE), no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O termo indutor inicial que hipoteticamente categorizaria as pesquisas desenvolvidas estabelece-se em “política de ciclos nos anos iniciais do DF”, no entanto não houve êxito na busca. Desta forma para visualização destes se fez necessário o uso mais específico de termos indutores como: “currículo”, “ciclos anos iniciais” e “ciclos de aprendizagem”, com recorte temporal entre 2006 e 2019, que se justifica por caracterizar o início de implementação e a consolidação da atual política de ciclo no Distrito Federal. Parte-se destes termos, pois são eles que caracterizam os pontos centrais a serem explorados nesta pesquisa, ou seja, as categorias teóricas.

Constatado a princípio que o termo indutor principal não foi suficiente aos bancos de dados, foi necessário criar outros similares para alcançar o objetivo ao qual o estado do conhecimento se propõe, os quais serão observados em suas respectivas bases de dados.

Sabendo que, em um estado do conhecimento, o termo indutor deve ser o mesmo para todos os bancos de dados, pois muitas vezes o caminho a ser percorrido apresenta obstáculos que necessitam ser contornados. Em um patamar em que um termo vislumbrado, “política de ciclo nos anos iniciais do DF”, não correspondeu às expectativas em nenhum dos arquivos digitais, tornou-se necessária uma adaptação dos termos para descortinar os textos das plataformas.

Pela importância e notoriedade dessas redes que propiciam a divulgação digital de pesquisas acadêmicas, não seria possível deixá-las de fora deste aparato, pois ali vinculam

colaborações significativas para a educação em âmbito nacional e local. À frente desta situação, isola-se “currículo” e trabalha-se com apenas “ciclos anos iniciais”, satisfazendo o RIUnB/FE que nos presenteou com pérolas contextualizadas com o Distrito Federal e com o tema, o qual se propõe discutir.

No *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o uso de “currículo e ciclos de aprendizagem”, “currículo e política de ciclo de aprendizagem, foram os termos que induziram a alguns trabalhos relevantes, cujas temáticas se fazem presentes neste acervo que compõem o estado do conhecimento.

Tendo em vista os aspectos observados, a intenção não é se sobrepuser aos autores que se estabeleceram neste processo de construção do estado do conhecimento, mas de valorizar este feito que muito contribui para a qualificação das pesquisas acadêmicas, cujo mote é a educação enquanto ciência.

## 2.1 Pesquisas Publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações é um espaço criado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, no intuito de dar acesso e visibilidade às pesquisas desenvolvidas e defendidas nas diversas instituições superiores do país.

Com o uso do termo indutor “currículo” e “ciclos anos iniciais”, vislumbramos um total de 93 trabalhos com diferentes enfoques na área curricular e abrangendo a política de ciclos nos anos iniciais, sendo 76 dissertações e 17 teses. Destas foram selecionados 16 trabalhos para análise, cujo enfoque esteja mais próximo das perspectivas pretendidas, conforme disponíveis no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 – Teses e Dissertações – BDTD**

Ano	Tipologia	Local	Título	Autor(es)	Orientador(a)
2007	Dissertação de Mestrado	São Paulo/SP – USP	A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem	Isabela Bilecki da Cunha	Dr <sup>a</sup> . Elba Siqueira de Sá Barreto
2009	Dissertação de Mestrado	Recife/PE – UFPE	A organização do ensino em ciclos de aprendizagem na rede municipal de ensino do Recife: 2001 a 2008	Irenice Bezerra da Silva	Dr <sup>a</sup> . Alice Miriam Happ Botler
2009	Dissertação de Mestrado	Recife/PE – UFPE	A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem	Ana Paula Russo Villar	Dr <sup>a</sup> . Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

**Quadro 1 – Teses e Dissertações – BDTD**

Ano	Tipologia	Local	Título	Autor(es)	Orientador(a)
2009	Dissertação de Mestrado	Recife/PE – UFPE	Representações sociais de ciclos de aprendizagem por professores da rede municipal de ensino do Recife	Suely Perrusi Bandeira de Mello	Dr <sup>a</sup> . Zélia Granja Porto
2011	Dissertação de Mestrado	Recife/PE – UFPE	Entre discursos e práticas nos ciclos de aprendizagem: as representações sociais dos professores	Rosimeire de Almeida Aniceto	Dr <sup>a</sup> . Laêda Bezerra Machado
2011	Dissertação de Mestrado	Ponta Grossa/PR – UEPG	A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas	Silvana Stremel	Dr <sup>o</sup> . Jefferson Mainardes
2012	Tese de Doutorado	Recife/PE – UFPE	Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças	Magna Do Carmo Silva Cruz	Dr <sup>a</sup> . Eliana Borges Correia de Albuquerque
2013	Dissertação de Mestrado	Rondonópolis/MT – UFMT	Escola ciclada em mato grosso: desafios e possibilidades para o enfrentamento do fracasso escolar (Rondonópolis/MT 1998-2011)	Sílvia Maria Cavalcante Silva Bezerra	Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio
2013	Dissertação de Mestrado	Ponta Grossa/PR – UEPG	Os ciclos de aprendizagem na rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR: uma análise da sua trajetória (2001-2012)	Lucimara Glap	Dr <sup>o</sup> . Jefferson Mainardes
2013	Tese de Doutorado	São Paulo/SP – PUC	Escola de Nove anos: Análise do processo de alfabetização no ciclo inicial (1º e 2º anos)	Silvia de Toledo Silva	Dr <sup>a</sup> . Isabel Franchi Cappelletti
2014	Dissertação de Mestrado	Brasília/DF – UnB	O currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental	Leda Regina Bitencourt da Silva	Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges
2016	Tese de Doutorado	São Paulo/SP – UNINOVE	A Implementação do Ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo	Rosângela Aparecida dos Reis Machado	Dr <sup>o</sup> . Celso do Prado Ferraz de Carvalho
2017	Dissertação de Mestrado	Guarulhos/SP – USP	Reorganização dos ciclos de aprendizagem: ampliação de oportunidades para os alunos? Estudo em uma escola municipal de São Paulo	Sandra Gomes Dumont Defendi	Dr <sup>a</sup> . Regina Cândida Ellero Gualtieri
2017	Tese de Doutorado	Recife/PE – UFPE	A política do ciclo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir do ciclo de políticas	Anuska Andreia De Sousa Silva	Dra. Alice Miriam Happ Botler

**Quadro 1 – Teses e Dissertações – BDTD**

Ano	Tipologia	Local	Título	Autor(es)	Orientador(a)
2017	Dissertação de Mestrado	São Bernardo do Campo/SP – UMESP	A Proposta de Reorganização de Ciclos implantada em 2014 no Município de São Paulo: Impactos iniciais e reação dos Professores	Jéssica Martins Mantovan	Dr. Roger Marchesini de Quadros Souza
2018	Dissertação de Mestrado Profissional	Juiz de Fora/MG – UFJF	Um novo olhar da gestão para o ensino fundamental: propostas para as turmas em transição de ciclos	Ana Terra Salles Reis	Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A partir da análise de pesquisas que envolvem os ciclos e a progressão continuada em âmbito nacional, Cunha (2007) optou por um estudo de caso de uma determinada unidade escolar municipal da rede pública de ensino de São Paulo. Diante de seu objetivo maior, que foi revelar a postura de professores frente às suas práticas e reflexões sobre o trabalho que realiza no contexto dos ciclos, ficou constatado que os professores, em geral, contrários à proposta de ciclos, com o passar dos anos começaram a mudar a postura diante das novas realidades proporcionadas pelo sistema ciclado. Revela, ainda, que demandas importantes, como formação continuada, interação da comunidade, articulação do trabalho coletivo e a criação de instrumentos de apoio às aprendizagens aos alunos, não são contempladas pela educação municipal da região paulista.

Silva I (2009), buscou analisar a implementação da política de ciclos na rede municipal de Recife – Pernambuco. Inicialmente a autora retomou os aspectos históricos dos ciclos no estado, adentrando aos anos de 2001 a 2008, onde se constitui o seu recorte temporal para análise. Constatou-se que a implementação da política de ciclos de aprendizagem teve uma repercussão negativa pela forma verticalizada que foi implementada, porém denota avanços referente à construção teórica no tocante da organização em ciclos e também sobre as concepções e práticas escolares.

No texto de Villar (2009) é abordado a avaliação da aprendizagem no sistema de ciclos. Segundo a autora, a implementação dos ciclos não promoveu alterações substanciais na prática avaliativa dos professores, na verdade as mudanças se restringiram aos aspectos técnicos-instrumentais sem considerar as verdadeiras intenções dos ciclos. Nesse sentido, evidenciou-se que o processo avaliativo continua calcado nas concepções de avaliação autoritária e classificatória e com demandas ainda latentes de formação que priorize a fundamentação epistemológica dos ciclos.

Mello (2009) traz suas reflexões a partir das representações sociais dos professores, compreendendo que os ciclos de aprendizagem têm como base uma educação/escola inclusiva representando um importante progresso na democratização do ensino. Os resultados apresentados apontam visões que se contrapõem e se excluem entre a validade da organização escolar em ciclos e seus entraves. Associados a isto, o distanciamento entre teoria e prática, o que acaba reverberando sobre as questões da avaliação, do currículo e da didática, tríade chave da organização do trabalho pedagógico.

Aniceto (2011) se apoiou na teoria das representações sociais para discutir as implicações dos ciclos de aprendizagem na prática dos professores de uma escola da rede pública municipal de Recife, Pernambuco. Constatou que as representações sociais dos ciclos, revelaram-se contraditórias e ambivalentes, ou seja, dão uma nova vestimenta ao velho, porém, as práticas se manifestam como antes. A autora ainda preconiza que os professores, mesmo reconhecendo pontos positivos para com os ciclos, encontram-se presos a aspectos punitivos no que se refere à avaliação. E, como em tantos outros trabalhos, evidencia os desgastes e a não consolidação de aspectos fundantes dos ciclos de aprendizagem, seja formação continuada, trabalho coletivo, condições de trabalho e/ou valorização do professor.

Com base nas contribuições de Bernstein (1996; 1998) que fundamenta a recontextualização do discurso pedagógico, Stremel (2011) buscou analisar o processo de recontextualização e a formulação dos ciclos de aprendizagem no Brasil. A pesquisa indicou que houve recontextualização dos ciclos levando em conta o contexto local, o caráter político-ideológico, concepções e experiências de outras redes. Também ficou claro que os ciclos se pautavam em sistema inclusivo e democrático. Diante disto nasceu a proposta de um currículo comum por meio da reestruturação curricular. Porém, dentre as insatisfações apresentadas pelos interlocutores da pesquisa, encontra-se o fato de que o processo foi implantado de forma assodada, ou seja, sem levar em conta a participação dos sujeitos efetivamente capazes de mostrar o caminho a ser percorrido, enquanto educação local.

Cruz (2012) discute a alfabetização em escolas seriadas e cicladas nos três primeiros anos de escolarização. Constatou-se que as crianças retidas no segundo ano de uma escola tinham o mesmo perfil dos alunos do terceiro ano de uma escola seriada e ciclada. Logo, estagnar a criança em um processo de aprendizagem é prejudicial em relação ao seu avanço na escolaridade sem de fato lhe proporcionar aprendizagens. Em sua análise ficou perceptível que as propostas e/ou organizações curriculares de uma escola estavam melhor estruturadas enquanto na outra não estava clara a sua proposta para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, porém o perfil e a metodologia dos alfabetizadores não diferiam entre si.

Bezerra (2013) trouxe a discussão envolvendo desafios e possibilidades frente ao fracasso escolar, analisando a implementação da política pública de ciclo básico de alfabetização como forma de amenizar o fator fracasso escolar. O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), mesmo com suas fragilidades, trouxe benefícios aos alunos das unidades pesquisadas frente às narrativas dos professores. Salienta-se que esta pesquisa esteve voltada à análise da implementação da política pública CBA e formação de professores para atuarem nesse novo processo de ensino.

A pesquisa de Glap (2013) procurou analisar a trajetória da implementação dos ciclos de aprendizagem em um município do estado do Paraná, baseada em autores que discutem e fundamentam o papel da escola e da qualidade social da educação, bem como aqueles que discorrem sobre a política de ciclos. Dentre o período estabelecido pela autora (2001-2012), concluiu-se que houve diferenças de valorização dessa política por parte da gestão educacional, visto que a gestão se dá de quatro em quatro anos. A primeira o considerou como uma das principais ações para a melhoria e qualidade do ensino do município, enquanto as gestões seguintes mantiveram a proposta de ciclos, porém sem muito interesse e compromisso. Neste contexto, a pesquisa aponta a necessidade de uma revisão e retomada da proposta dos ciclos de aprendizagem com a participação de toda a comunidade educacional, uma vez que a oferta educacional fragilizada traz consequências graves para os alunos em processo de escolarização e sua continuidade.

Silva S (2013) caracterizou o processo de alfabetização no ciclo, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental da Educação Básica. Neste percurso ficou evidenciada a preocupação dos professores em concluir o apostilado, manual alfabetizador, no decorrer do ano letivo, pois esses alunos seriam avaliados no decorrer do terceiro ano. As análises revelaram diversidades nos níveis da psicogênese<sup>2</sup> e discrepância entre as propostas curriculares e políticas públicas dessa região.

Silva L (2014) teve como objetivo discutir a distorção idade/série em decorrência da organização do sistema escolar, e demonstrar que a avaliação formativa e os estudos curriculares podem servir para minimizar essa problemática. Os eixos de análise da pesquisa foram o currículo, série/ciclo e a avaliação das aprendizagens, cuja imersão no trabalho pôde

---

<sup>2</sup> A Psicogênese da língua escrita, teoria formulada e comprovada experimentalmente por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). O termo psicogênese pode ser compreendido como origem, gênese ou história da aquisição de conhecimento e funções psicológicas de cada pessoa, processo que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento, desde os anos iniciais da infância, e aplica-se a qualquer objeto ou campo de conhecimento. No campo da aquisição da escrita, esta concepção se associa aos estudos psicogenéticos.

vislumbrar que a distorção idade/série não é um problema local, porém pode ser amenizada com políticas coerentes no processo do conhecimento.

Machado (2016) traz em sua tese a discussão sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no estado de São Paulo, cujo resultado corrobora com a assertiva de Stephen Ball de que o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo pois envolve interpretações dos sujeitos envolvidos, e que há muitos desafios para consolidar essa proposta devido à adequação de espaços e tempos, assim como a formação docente na perspectiva de ciclos de aprendizagem.

Defendi (2017), ao apresentar sua pesquisa, teve como mote verificar como a reorganização dos ciclos de aprendizagem vem atendendo à finalidade da proposta que estabeleceu como meta alfabetizar todos os alunos até o final do ciclo de alfabetização. Os resultados mostraram que, naquele contexto escolar, a rede pública de ensino de São Paulo foi bem-vinda à possibilidade, garantida pela reforma, de as professoras poderem reprovar as crianças que julgam não terem alcançado os objetivos previstos no ciclo, porém, a reprovação é evitada pelos professores ao final de cada bloco, por compreenderem que avanços acontecem no dia a dia do aluno, mesmo porque a aprendizagem difere de desempenho, e isto decorre, segundo a autora, a partir das convicções sobre a importância de que o processo educacional seja contínuo e em respeito ao que foi conseguido em termos de aprendizagem pelos alunos.

Silva, A. (2017), em sua pesquisa, teve por objetivo geral analisar a política dos ciclos de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da abordagem do ciclo de políticas com base na análise do discurso, tendo como estudo de caso o Sistema Municipal da Educação da cidade de Salvador-Bahia. Concluiu que o sistema ciclado não foi capaz de diminuir as taxas de distorção e os programas de regularização de fluxo só amenizam a situação. Salientou, também, que esta política foi compreendida de diferentes formas pelos pares.

Mantovan (2017) buscou refletir sobre a reorganização dos ciclos no Ensino Fundamental no município de São Paulo (SP), identificando os impactos iniciais no cotidiano escolar sinalizados pelos professores. O estudo da proposta identificou similaridades com a proposta de Paulo Freire na implantação dos ciclos em 1992, porém desvelou contradições entre a prática e o que está no papel. Porém, mesmo com as divergências, os professores julgam positivo a reorganização pedagógica e curricular, vista como um avanço na qualidade do ensino.

Reis (2018) se deteve no processo de transição de ciclos dos alunos do 5º para o 6º ano, visto que há uma queda de aprendizagem e alto índice de indisciplina nos anos finais. Observou-se que há falta de uma proposta pedagógica que articule estratégias para minimizar os impactos advindos da transição entre os ciclos escolares e, dentre os percalços, o principal impacto se dá devido à ruptura curricular e/ou descontinuidade curricular entre as redes de ensino.

Diante dos diferentes contextos em que as pesquisas elencadas foram realizadas, vale realçar alguns pontos que emergem e que são pertinentes ao desenvolvimento de uma nova proposta de análise. Esses sinais se entrelaçam nos diálogos que envolvem currículo, políticas públicas educacionais, ciclos, avaliação formativa e a organização do trabalho pedagógico. Pode-nos parecer que essas discussões já foram demasiadamente argumentadas, porém as atuais conjunturas requerem novos olhares e novos debates para que retrocessos não aconteçam, mas para que haja avanços na educação “contemporânea”, sobretudo quando o cenário é a rede pública de ensino do Distrito Federal.

## **2.2 Repositório Institucional UNB – FE**

O Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB) tem por objetivo armazenar, preservar, divulgar e dar acesso à produção científica da Universidade de Brasília em formato digital. Serviço este ofertado pela Biblioteca Central (BC), no intuito de disseminação da produção científica da Universidade de Brasília. Compõem este repositório comunidades acadêmicas da própria instituição. O *locus* acadêmico se deu na comunidade da Faculdade de Educação (FE), visto que nesta encontra-se o centro das discussões acerca das políticas públicas educacionais e seus reflexos curriculares.

Os achados de 36 trabalhos, composto respectivamente de 31 dissertações e 05 teses, sendo que um dos trabalhos já está contemplado na BDTD. Todos os trabalhos apresentam propostas voltadas ao currículo, logo foi necessário estabelecer um novo termo indutor similar para que a busca fosse mais abrangente em relação à pesquisa. Isola-se o termo currículo ficando somente ciclos de aprendizagem, que por sua vez, recupera 220 dissertações, 49 teses e 03 artigos. Sabemos que ao lançarmos mãos dos termos indutores eles nos levam à diferentes propostas de pesquisas, portanto cabe-nos avaliar e selecionar os que mais se aproximam do nosso objeto de estudo. Assim sendo, foram selecionados 10, devido sua relevância e similitude para este estudo, conforme podemos vislumbrar a seguir:

**Quadro 2 – Pesquisas abrangidas no RI-UnB**

Ano	Tipologia	Local	Título	Autor(es)	Orientador(a)
2007	Dissertação de Mestrado	Brasília DF – UnB	Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal	Maria Antônia Honório Tolentino	Dr <sup>a</sup> . Lúcia Maria Gonçalves de Resende
2008	Dissertação de Mestrado	Brasília DF – UnB	A avaliação no bloco inicial de alfabetização: A realidade de uma escola do Distrito Federal	Maria Susley Pereira	Dr <sup>a</sup> . Benigna Maria de Freitas Villas Boas
2009	Dissertação de Mestrado	Brasília DF – UnB	A avaliação sob a ótica do aluno	Marilene Pinheiro Marinho	Dr <sup>a</sup> . Benigna Maria de Freitas Villas Boas
2010	Artigo	Revista teoria e prática, Rio Claro SP	Projeto interventivo no bloco inicial de alfabetização no Distrito Federal: “Projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo”	Benigna Maria de Freitas Villas Boas	---
2012	Dissertação de Mestrado	Brasília DF – UnB	A dimensão complexa das políticas públicas para a educação: o ensino fundamental de nove anos	Paulo Alves da Silva	Dr <sup>a</sup> . Eda Maria de Oliveira Henriques
2017	TCC	Brasília DF – UnB	Implantação e organização escolar em ciclos de aprendizagem nas escolas públicas do DF: limites e possibilidades	Larissa Silva do Carmo	Dr <sup>a</sup> . Otília Maria Alves da Nóbrega Dantas
2019	Dissertação de Mestrado	Brasília DF – UnB	Organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal: desafios e possibilidades	Débora Gonçalves de Bastos	Dr <sup>a</sup> . Edileuza Fernandes Silva
2019	Dissertação de Mestrado	Brasília DF – UnB	A avaliação no 3º ciclo e suas implicações na organização do trabalho pedagógico de uma escola pública do Distrito Federal	Gilcéia Leite dos Santos Fontenele	Dr <sup>a</sup> . Edileuza Fernandes Silva
2019	Dissertação de Mestrado	Brasília DF – UnB	As implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo para as aprendizagens em escolas públicas da CRE de Planaltina-DF	Monique Vieira Amorim Bandeira	Dr <sup>a</sup> . Otília Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas
2019	Dissertação de Mestrado	Brasília DF – UnB	Análise do efeito da política de ciclos implantada em escolas públicas do Distrito Federal	Thays Ferreira Soares	Dr <sup>a</sup> . Girlene Ribeiro de Jesus

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os motes destas pesquisas recaem de forma enfática na organização curricular, pautada em reflexão e discussões sobre a política de ciclos, em específico os ciclos de

aprendizagem. Partindo de uma visão histórico crítica curricular, eixo também abordado nesta pesquisa, ainda os autores dialogam com autores tidos como base para a construção deste trabalho.

Tolentino (2007) estabeleceu relação entre formação continuada e trabalho docente no Bloco Inicial de Alfabetização, projeto no formato ciclado, onde se percebeu que a questão curricular se desenvolvia sobre dois aspectos e ou conceitos: o “prescrito” e o “moldado” (SACRISTÁN, 2000). Todavia, concluiu-se que a formação continuada é de suma importância para o desenvolvimento e organização do trabalho pedagógico.

Pereira (2008) nos apresenta a avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola do DF, visto que esta difere no processo de escolarização ciclado e seriado, sendo este eixo central da organização do trabalho pedagógico. Evidenciou-se que a avaliação era a mesma do sistema seriado, assim como as práticas dos professores. Os resultados apontaram ainda a ausência de reflexão coletiva acerca da avaliação escolar, assim como do BIA, impossibilitando o desenvolvimento metodológico proposto pelo bloco.

Marinho (2009) problematiza a avaliação sob a ótica do aluno. Verificou-se que a avaliação era classificatória, com intuito de retenção e promoção. Neste sentido a preocupação dos alunos se resumia em passar de ano. A avaliação na ótica dos alunos estava vinculada à nota, prova e comportamento. O incômodo gerado nos docentes era a de que a avaliação não estava vinculada à aprendizagem, mas ao controle, instituído como poder. Nesse sentido, levantou-se a problemática da avaliação no contexto dos ciclos, cuja perspectiva é formativa e processual. Porém, ainda vivenciamos a avaliação como instrumento de poder e controle, visto que somos submetidos de período em período aos exames de larga escala. Logo, refletir a avaliação é necessário, e mesmo nesta característica quantitativa e de controle, temos que fazer uso dos números a nosso favor para que os alunos e professores superem suas dificuldades.

O artigo de Villas Boas (2010) foi selecionado devido à relevância do projeto interventivo na avaliação, quando se trata de alfabetização dentro de um processo de ciclos de aprendizagem. Neste foi constatado que é necessário que todos os professores o abracem e que os gestores e coordenadores o entendam para que de fato funcione. Defende-se que desenvolvê-lo em consonância com a avaliação formativa, pressupõe a individualização e diferenciação do ensino.

Segundo Silva P (2012) a política pública de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos manteve-se com concepções e práticas que almejava modificar, ou seja, muda-se a nomenclatura, muda-se a linguagem, mas não se mudam as práticas, não produzindo novas

significações. Apesar de não ter provocado todas as mudanças inicialmente pensadas por essa política, resultou em uma realidade complexa, que só possibilitou uma compreensão a partir da integração de diferentes olhares manifestados entre gestores, coordenadores, professores e o próprio investigador. Ao trazer esta pesquisa neste escopo, quero demarcar que foi a partir da implementação de Ensino Fundamental de 9 anos que iniciou no DF propostas no formato de ciclos.

Carmo (2017) intitula seu trabalho como “Implantação e organização escolar em ciclos de aprendizagem nas escolas públicas do DF: limites e possibilidades”. Após análise e discussão de dados levantados conclui-se que os professores compreendem os ciclos apenas como meio de promoção automática de alunos. Nota-se, também, que a instituição do Bloco Inicial de Alfabetização nada difere de uma serialização. Diante da realidade investigada há um consenso de que esta organização em ciclos é um fracasso. Em controvérsia a este aspecto, fica claro que se funcionasse como está no papel seria o mais apropriado. Neste sentido é evidente a necessidade de discussão e formação destes profissionais para a compreensão desta demanda social e política para que de fato seja colocada em ação conforme as prerrogativas desta organização em ciclos de aprendizagem.

A partir da perspectiva crítico-dialética, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, Bastos (2019) buscou 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. 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. Todavia, apesar de alguns atores vislumbrarem a reprovação como garantia de aprendizagens, ficou nítido diante das concepções apreendidas perante os interlocutores da pesquisa, que a ameaça da reprovação não produz o desejo de aprender e nem o envolvimento no processo educativo, mas sim, um trabalho pedagógico organizado de forma articulada com a vida, que considere a finalidade social de democratização dos saberes escolares.

Fontenele (2019) nos apresenta como foco a avaliação no terceiro ciclo e suas implicações na organização do trabalho pedagógico. Fazendo uso de análise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal como parte do processo metodológico, em uma perspectiva crítico-dialética, revelou-se que a avaliação ainda se desenvolve de maneira conservadora, centrando-se mais no professor, que enfatiza o seu caráter formal ligado a testes, provas e exercícios para atribuir notas, embora ainda haja tentativas de reversão desta

realidade quando os professores se utilizam instrumentos que corroboram com a avaliação formativa considerando o sujeito de suas aprendizagens.

Tendo como pano de fundo um referencial teórico que abarca os sistemas de ciclos adotado no Brasil, sendo eles os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem, Bandeira (2019) analisou a formação continuada dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo nas escolas públicas do Distrito Federal, partindo de uma realidade específica – a Coordenação Regional de Planaltina – onde evidenciou que a maioria dos professores, demonstraram uma discordância com a proposta oficial dos Ciclos, sobretudo no que se refere à não reprovação anual dos estudantes e a forma impositiva da implementação nas escolas. Diante deste contexto, também ficou explicitada a necessidade de uma formação continuada que contemple a realidade atual da rede de ensino, bem como dos documentos que norteiam a política de ciclos de aprendizagem.

Soares (2019) delineou sua pesquisa na análise da política pública do sistema de ciclos, implantada no DF a partir de 2013. A análise foi realizada por meio dos dados fornecidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ficando constatado que tanto as escolas que aderiram aos ciclos em 2013 quanto as que aderiram em 2017 obtiveram resultados parecidos. Dessa forma, pode-se concluir que a política de ciclos que acontece hoje no Distrito Federal ainda está em processo de aceitação por parte dos professores e que sua proposta teórica precisa se desenvolver junto à prática docente diária, visto que 46% dos professores avaliam os ciclos como positivo e 48% como negativo.

Compreensivelmente se encontra no âmbito dos temas levantados, questões que suscitam reflexões voltadas à seara da organização do trabalho pedagógico, do currículo, da avaliação numa perspectiva formativa, enfim, dos ciclos de aprendizagem. Neste sentido, entendendo que estes aspectos estão intrinsecamente voltados às políticas públicas educacionais, estas elocuições se postam como prerrogativas que aflorarão nos argumentos a serem preceituados no desenvolvimento desta pesquisa. Outro fator, cuja relevância se faz destacar, é que as investigações e constatações se deram no e para o Distrito Federal, *locus* desta que se anuncia, isto é, a maioria.

### **2.3 SciELO**

SciELO é uma biblioteca eletrônica que abarca uma coleção de revistas científicas nacionais e internacionais, cujo objetivo é fornecer acesso a trabalhos publicados com vistas a

pesquisa e/ou consulta bibliográfica. Os textos podem ser acessados na íntegra em diversos idiomas.

Faz-se necessário registrar que não foram encontrados trabalhos com o termo indutor inicial, porém a mudança dos termos não alterou o processo inicial de busca. Substituiu-se ‘currículo, ciclos anos iniciais’ por ‘currículo e ciclos de aprendizagem’, no qual foi catalogado 01 trabalho, *formação por ciclos*. Não obstante, novo termo similar foi necessário, ‘currículo e política de ciclos de aprendizagem’, que obteve como resposta 03 trabalhos, cujas temáticas perpassam pelo currículo e reprovação e promoção automática que simboliza significativamente a questão dos ciclos na atual conjuntura. Ainda por entender que a captura de trabalhos diversos faz-se necessária para a discussão, fez-se uso de um novo termo indutor, ‘currículo e ensino fundamental I’. Este termo, embora não apareça nele a palavra ciclo, vem corroborar com as discussões curriculares que fomentarão parte desta pesquisa. Neste acervo virtual de armazenamento de dados todos os textos disponibilizados são artigos científicos. A catalogação destas buscas está disposta no Quadro 3, conforme cada termo indutor utilizado.

**Quadro 3 – Trabalhos na plataforma Scielo**

Ano	Espaço de Publicação	Título	Autor(res)
<b>Currículo, ciclo anos iniciais</b>			
2006	Educar, Curitiba, n. 28	Formação por ciclos	Lídia Nedbajluk
<b>Currículo e ciclos de aprendizagem</b>			
2012	Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50	Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos: avanços e desafios	Ana Carolina Christofari Kátia Silva Santos
2012	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2	Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo)	Lygia S. Viégas Marilene P. R. Souza
2017	Cadernos de Pesquisa, v. 47 n. 164	Currículo do pré-secundário em Timor-Leste e sua articulação com o secundário geral	Ana Margarida Capelo Isabel Cabrita
<b>Currículo e ensino fundamental I</b>			
2009	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 3	Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos	Márcia Aparecida Jacomini
2017	Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102	A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha Rosângela Benedita Ribeiro
2018	Cadernos de Pesquisa v. 48 n.169	Estrutura argumentativa em textos de alunos brasileiros	Claudia R. Riolfi Renata De O. Costa
2019	Rev. bras. Estud. Pedagog, Brasília, v. 100, n. 255	O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental	Eleta Carvalho Freire

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Nedbajluk (2006) faz uma análise acerca da diversidade de termos utilizados como complemento ao termo ciclos no Ensino Fundamental (Ciclos de Aprendizagem; Escola em

Ciclos; Ensino em Ciclos; Ciclos de Desenvolvimento; Ciclos de Formação; Ciclo de Estudos) e esclarece a inadequação do uso dos mesmos indistintamente. Considerando os fundamentos epistemológicos e eixos estruturadores do Currículo Escolar, faz considerações sobre promoção automática e progressão continuada e suas relações com o Ensino por Ciclos.

Christofari e Santos (2012) trazem como lugar de pesquisa as redes municipais de ensino de Porto Alegre (RS) e Vitória da Conquista (BA), apresentando semelhanças e diferenças no processo de implementação dos ciclos. Para isso discutem conteúdo e forma numa perspectiva de reorganização curricular em diferentes contextos. As autoras concluem que por ambas as redes serem organizadas por ciclos, podem considerar que os municípios estudados estão em consonância com os desafios contemporâneos da inclusão escolar. Essa forma de organização curricular teve como um dos seus principais objetivos, e talvez ainda tenha, alterar a organização da escola e buscar construir um modo de estruturá-la de forma mais coerente com as necessidades contemporâneas.

Já Viégas e Souza (2012) discutem a promoção automática nos anos 1950, haja vista que esta também se centra em uma proposta de ciclos, tendo como objeto um grupo experimental da Lapa (SP). O texto aborda elementos constitutivos do projeto realizado, justificando a pertinência e a atualidade da promoção automática, bem como delinea sua formatação, em especial no que diz respeito à organização das classes, ao currículo, à avaliação e ao papel docente. Destacam, ainda, que se trata de um projeto importado sem levar em consideração os diferentes contextos educacionais, e que é preciso de políticas públicas participativas para que de fato ocorra ações qualitativas no ambiente escolar.

Capelo e Cabrita (2017) discutiram a reestruturação curricular no Timor-Leste na transição do ensino pré-secundário e do ensino secundário geral, pois sabe-se que é necessária uma relação entre essa organização para que o processo não fique prejudicado. As autoras confirmam a existência de diferenças entre o currículo prescrito, o implementado e o apropriado, e confirmaram a relevância da necessidade de se haver sintonia no nível dos currículos para uma educação e formação de boa qualidade, fundamentais à formação dos sujeitos.

Jacomini (2009) tem como pressuposto que os ciclos e a progressão continuada podem ser uma forma de organização do ensino que favorece a construção de um processo educacional capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos. Mas para que isso ocorra é necessária uma ruptura de uma educação seriada, fragmentada baseada na reprovação anual. Nesta concepção, é preciso uma compreensão mais ampla da organização em ciclos

acoplada a uma visão de construção social, já que traz em seu bojo ideológico de uma “escola para todos”.

Rocha e Ribeiro (2017) discutem a ludicidade e como esta integra o currículo nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Em suas análises problematizam a escassez de brincadeiras no cotidiano escolar; identificam algumas brechas em que elas ocorrem: predomínio de jogos de exercício e de regras; e baixa frequência, curta duração e simplicidade das brincadeiras de faz de conta. Das muitas vezes que ocorrem são sem objetivos específicos e não propiciam a aprendizagem, funcionando como um simples passatempo.

Riolfi e Costa (2018) fizeram algumas reflexões acerca das contribuições curriculares na escrita de textos de alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, constatando que os participantes conseguiram empregar encadeamentos argumentativos desde o início, com predominância dos normativos. Ademais, se verificou um acréscimo no número de blocos semânticos nos textos dos participantes. Os achados apontam para mudanças na pesquisa a respeito da argumentação e nos currículos escolares.

Freire (2019) apresenta resultados da pesquisa intitulada “O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental”, onde os resultados desvelaram que o silenciamento e opacidade marcam as práticas curriculares pela naturalização das tensões entre gêneros, supostamente trazidas de fora da escola. Assim, ao invés da natureza, a cultura parece passar a ser o destino, tornando-se imutável. Com isso, nega-se à cultura a condição de produção humana, de território de lutas, disputas e conquistas, em permanente processo de (re)criação.

O movimento feito pelos diversos pensamentos expressos e fundamentados nos artigos selecionados se paira sobre o currículo, aspecto fundante para qualquer quadro educacional, pois toda mudança, seja ela advinda de políticas públicas ou outros interesses, perpassa por este âmbito prescritivo, que através dele refletirá no seu público alvo. Para além desta temática, pode-se perceber assuntos que abarcam a implementação dos ciclos e seus impactos, que geram, por sua vez, aceitação e resistência. Logo, os pontos e contrapontos serão considerados reflexivamente para a eletiva.

## **2.4 ANPEd**

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação é uma das mais importantes e consolidadas agremiações de pesquisa do campo educacional do país, congregando programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes

vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Dentre os seus objetivos, cabe ressaltar o incentivo à participação no cenário educacional, principalmente dos pós-graduandos, estimulando-os a novas pesquisas na área.

No que tange os termos indutores já supracitados nada relevante foi encontrado. No entanto, quando se busca isoladamente os termos “currículo” e “ciclo anos iniciais” visualizamos alguns trabalhos que foram contemplados nos bancos de dados supracitados. No entanto, dado o recorte temporal estabelecido para as buscas virtuais, emergem alguns trabalhos julgados como relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Cabe salientar que estes trabalhos se encontram distribuídos nos grupos de trabalhos (GTs) de: Currículo; Didática; Educação fundamental; Alfabetização, leitura e escrita; Educação popular – dos quais os selecionados estão especificados no Quadro 4, a seguir:

**Quadro 4 – Trabalhos da ANPEd**

Ano	Tipologia	Local	Título	Autor(res)
2004	Pôster	27ª Reunião Anual da ANPEd Caxambu/MG GT 13 Educação fundamental	Representações de estudantes e famílias sobre uma escola por ciclos	Gilse Helena Magalhães Fortes
2006	Artigo	29ª Reunião Anual da ANPEd Caxambu/MG GT12 Currículo	A construção do saber escolar no contexto de uma escola organizada em ciclos: o discurso pedagógico construído no cotidiano	Débora Maria Nascimento
2007	Pôster	30ª Reunião Anual da ANPEd Caxambu/MG GT12 Currículo	A integração curricular na prática pedagógica dos docentes dos anos iniciais em uma escola organizada em ciclos de formação humana	Marilce da Costa Campos Rodrigues
2008	Pôster	31ª Reunião Anual da ANPEd Caxambu/MG GT12 Currículo	A compreensão de currículo e o exercício da docência	Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar
2008	Artigo	31ª Reunião Anual da ANPEd Caxambu/MG GT12 Currículo	Afinal, existe um currículo democrático?	Stefania de Resende Negri Maria Inez Salgado de Souza
2008	Artigo	31ª Reunião Anual da ANPEd Caxambu/MG GT12 Currículo	Currículo de formação docente no cotidiano escolar	Patricia Garcia Caselli Agostinho
2008	Pôster	31ª Reunião da ANPEd Caxambu/MG GT12 Currículo	Experiências cotidianas de currículo integrado	Angela Fernandez Porto de Chades
2008	Artigo	31ª Reunião da ANPEd	Organização escolar: o currículo como uma mediação	Patricia Laura Torriglia

**Quadro 4 – Trabalhos da ANPED**

Ano	Tipologia	Local	Título	Autor(res)
		Caxambu/MG GT12 Currículo	do conhecimento	
2008	Artigo	31ª Reunião da ANPED Caxambu/MG GT12 Currículo	Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola	Regina Lucia Giffoni Luz de Brito
2012	Artigo	35ª Reunião Anual da ANPED Porto de Galinhas- PE GT10 Alfabetização e leitura e escrita	A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos	Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque
2012	Pôster	35ª Reunião Anual da ANPED Porto de Galinhas- PE GT 13 Educação fundamental	O que dizem os docentes sobre a reprovação escolar, numa escola organizada em ciclos?	Andressa Farias Vidal
2013	Artigo	36ª Reunião Nacional da ANPED Goiânia-GO GT06 Educação popular	O currículo em ciclos de aprendizagem: uma proposta de escola pública, popular e democrática	Denise Regina da Costa Aguiar
2015	Pôster	37ª Reunião Nacional da ANPED –Florianópolis GT 13 Educação fundamental	As práticas avaliativas no cotidiano do ciclo de alfabetização, seus procedimentos e registros: uma consulta às publicações da ANPED	Daniela Azevedo de Santana Vieira

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Fortes (2004), por meio das representações de alunos e famílias sobre o processo ensino-aprendizagem em ciclos, relata que as representações sobre a escola não são unânimes. Há imagens de descrédito, embora se perceba uma tendência favorável à proposta político-pedagógica da escola. O que torna essas posições significativas é o fato de virem acompanhadas de críticas propositivas, mesmo no que não diz respeito diretamente ao sujeito, indicando envolvimento nas questões escolares. É pertinente dizer que a história da escola, sua proposta e regimento e as representações da comunidade sobre ela desvelam algumas contradições do processo escolar vivido e apontam, ao mesmo tempo, elementos para o debate sobre a escola por ciclos.

Nascimento (2006) sustenta sua base teórica curricular em Sacristán (2000), contextualizando com o discurso pedagógico baseado em Bernstein (1996), chegando à

proposição dos ciclos, cuja realidade está presente no Rio Grande do Norte desde 1997. Assim sendo, os fundamentos teórico-metodológicos, pautando-se nas recentes pesquisas na área do ensino e das ciências da educação, principalmente da Psicologia e da Sociologia, os ciclos incorporaram novas visões sobre o conhecimento, o aluno, o currículo, a escola e as práticas pedagógicas. Enfim, conclui que a pesquisa permitiu demonstrar que outros fatores, além daqueles que são recontextualizados a partir do discurso pedagógico, são construídos na/pela prática cotidiana, possibilitando, assim, afirmar que o saber escolar é um saber construído e constituído por meio de mediações diversas.

Rodrigues (2007) salienta que a relevância do seu trabalho para a área de currículo consiste na contribuição em melhor compreender, na complexidade da prática, o movimento realizado pelos professores nas formas de organização do conhecimento escolar em seu respectivo programa. Contribui, assim, para a produção do conhecimento no campo estudado, principalmente com relação aos debates sobre prática fundamentada na prescrição que norteia o trabalho nas escolas organizadas em ciclos de formação humana.

Aguiar (2008) suscita a discussão pautada na avaliação curricular na rotina docente. Destaca, ainda, a importância das discussões sobre as convenções curriculares utilizadas, alegando que as mesmas precisam ser conhecidas e compreendidas, o que pode ser possibilitado com a integração da avaliação curricular às experiências vivenciadas.

Negri e Souza (2008) ao indagarem: “Existe um currículo democrático?” – Constatam que na área educacional, frequentemente, as próprias instituições de ensino, por meio da introdução de políticas curriculares homogeneizantes, acabam por velar as disparidades presentes em nossa sociedade, dificultando uma construção crítica dos saberes, que requer a plena inserção de todos os grupos no currículo escolar. Porém, apesar das fragilidades e da reprodutividade de poder, é sabido que o currículo pode e deve ser democrático, integrador e emancipador, conforme preconiza Santomé (1998) e cabe aos envolvidos disseminar tão desejável currículo no âmbito escolar.

Agostinho (2008) traz à tona o currículo e a formação docente no cotidiano escolar de uma rede privada do Rio de Janeiro, onde há a exigibilidade de alta performance, e cabe ressaltar, aliada às empresas e organizações que almejam a homogeneização curricular. Segundo o autor, ficou notório que é negada a formação curricular neste ambiente, visto que a escola tem como paradigma ser uma escola de alunos e não uma escola de professor, mas exige desempenhos de excelência dos professores para obter seus objetivos, o que para a escola significa ser um professor com a “cara da escola”. Nesse sentido, cabe ressaltar a característica neoliberal de controle e poder frente ao trabalho do professor, pautada em uma

qualidade numérica, em que impera o desempenho e a competitividade estabelecida pelo paradigma social em que estamos inseridos.

Chades (2008), ao finalizar sua pesquisa, se é que se pode dizer assim, aponta que as práticas curriculares reais se constituem a partir de redes complexas e, muitas vezes, contraditórias. O reconhecimento dessa pluralidade de acontecimentos no cotidiano da escola nos força a pensar e negociar com os múltiplos saberes que resultam das várias redes que nele se entrelaçam, especialmente na sala de aula, em que múltiplos sujeitos trazem fios de muitas redes, se encontrando, desencontrando e reencontrando no inventar a cada dia o fascinante processo de ensinar e aprender, impossível de fragmentar, como alguns acreditam ser possível, desta forma recontextualizando o currículo prescrito na ação.

Torriglia (2008) nos remete a um aporte teórico acerca da organização escolar e currículo, visto que este segundo assume papel mediador do processo de conhecimento. Nesse sentido compreender a organização escolar, como síntese de múltiplas dimensões: o currículo, a valorização da prática pedagógica, a importância da instituição escolar no processo de formação das novas gerações – toma outro sentido: Um sentido em que todas as dimensões da vida ampliem as possibilidades de expansão, para que a vida cotidiana e o cotidiano escolar, possam se enriquecer com processos formativos que contenham o “mosteiro e a cidadela”, em outras palavras, a genericidade do ser social.

Brito (2008) trata das responsabilidades da gestão em uma reorganização curricular. Reflete sobre a ação e interação da gestão considerando-se a cultura e o clima da escola. Enfatiza que teoria e prática são aportes necessários para gerir uma unidade escolar composta de vários seguimentos heterogênicos. Deste feito, tanto a gestão de uma reorganização curricular, quanto uma reorganização curricular para a área da gestão deverão considerar os saberes necessários para a formação de equipes gestoras. São saberes que envolvem conceitos, fatos, procedimentos e atitudes capacitadoras para a ciência e arte de captar e gerir elementos materiais e conceptuais e, fundamentalmente, de coordenar o esforço humano vivificador do processo educacional.

Cruz e Albuquerque (2012) estabelecem relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens em escolas organizadas em ciclos. Com isso, baseados em Soares, afirmam que a mudança de paradigmas não causou mudanças significativas no processo de alfabetização (SOARES, 2003 *apud* CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012). Suas análises partiram do resultado da Prova Brasil 2005, cuja escola obteve um bom desempenho nesta avaliação. Assim sendo, os dados da pesquisa em relação à análise das progressões da aprendizagem entre os anos escolares nas escolas investigadas indicaram, em relação à apropriação da

escrita, que as turmas do 1º ano funcionaram como um espaço para construção da escrita alfabética e as demais turmas para a consolidação da escrita, e as práticas desenvolvidas pelos docentes não estavam submissas ao sistema escolar adotado. E, corroborando com outras pesquisas, destacam a retenção contínua como sendo um dilema que perdura na alfabetização.

Vidal (2012) fez uma análise mediante a ótica dos professores, cuja temática reporta-se a reprovação no contexto dos ciclos, das quais as conclusões apontam para observação de movimentos de reflexão e um grande esforço de docentes, a fim de realizarem um trabalho de qualidade para o aluno, mesmo considerando descontinuidades no processo de implementação dos ciclos devido, principalmente, à instituição de práticas que não condizem com esta organização do ensino, além de poucos, mas existentes, problemas no que se refere à estrutura física, material e humana. Fica clara a resistência ao processo de promoção automática nos primeiros anos de escolarização.

Aguiar (2013) buscou discutir “O currículo em ciclos de aprendizagem: uma proposta de escola pública, popular e democrática” referendada nas concepções freireanas. A proposta da flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem numa perspectiva crítico-libertadora caracteriza-se por um projeto de escola em permanente construção, em que mudar é difícil, mas possível, porque provoca a ruptura e superação da organização da escola seriada numa concepção de educação bancária voltada para a seletividade e expulsão, sobretudo das camadas populares ao acesso ao conhecimento e à permanência na escola com qualidade social, ao direito de ser cidadão, enfim, ao direito à vida. É uma possibilidade de fazer do processo ensino-aprendizagem um processo permanente de formação humana, um processo mais justo, articulado e contínuo, de apreensão crítica de conhecimentos significativos e de valores éticos universais.

Vieira (2015), em “As práticas avaliativas no cotidiano do ciclo de alfabetização, seus procedimentos e registros” estabelece relação entre o relatório descritivo e as práticas avaliativas de professores, constatando que o relatório também pode ser classificatório e excludente, assim como “a prova”, e que carece de formação e pesquisa que tratem dos procedimentos ou registros que permeiam a avaliação no processo dos ciclos.

A maioria dos estudos aqui apontados caracteriza o empenho e a importância em se discutir o currículo, em que os autores utilizam-se do campo teórico para estabelecerem reflexões em seus vieses prescritos na modelagem/ação e na própria avaliação, e estas discussões se fazem necessárias, pois no campo da organização escolar em ciclos também abordaremos tais questões. E, apesar de inúmeros trabalhos teóricos e muitos com empiria, a busca reflexiva é incessante, pois há ainda muito que se discutir e descobrir. Em relação às

políticas de ciclos, o fator que prevalece é a retenção e promoção automática, corroborando com a suposição de que esta questão de tirar o “direito/poder” de o professor reprovar o aluno ainda não foi superada.

Os trabalhos em destaque, no estado do conhecimento, apresentam características semelhantes ao mesmo tempo em que se diferem. Semelhantes nas prerrogativas teóricas e diferentes no contexto onde cada pesquisa foi realizada. Foram constatadas poucas investigações envolvendo a organização curricular em ciclos de aprendizagem no DF, visto que foi em meados de 2019 que os estudos começam a emergir, no que se refere à temática. Desse modo, esse é um fator preponderante que justifica também a nossa intenção de pesquisa, porém as que estão em evidências são bastante relevantes e específicas. As produções em grande escala se concentram nos estados e municípios das regiões sudeste e nordeste.

Diante do que nos concebeu o estado do conhecimento, a pesquisa *in-lócus* buscará avançar na historiografia de análise de fontes primárias e nas concepções de ciclos na sua forma prescrita, presentes em documentos que favoreceram a implementação da organização curricular em ciclos com foco no Distrito Federal, reportando-se e compreendendo tais concepções de política de ciclos e sua relação curricular na organização escolar do DF, o que de fato não se percebeu na essência dos trabalhos desenvolvidos e disponibilizados nos bancos de dados, pois a questão curricular ainda é vista de forma tímida no contexto educacional.

Tendo o campo do currículo como meio representativo das políticas públicas educacionais, pois partem da perspectiva de controle social, e é este que a faz chegar através da prática aos endereçados, neste entendimento de representatividade, Lopes e Macedo (2011a p. 258) enfatizam “[...] que como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a luta, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade”. Neste sentido o autocontrole não se firma de forma plena devido às múltiplas interpretações e ressignificações dadas aos textos. Neste percurso os trabalhos avançam no processo de um currículo crítico, na tentativa de transformação dos saberes e do conhecimento a serem construídos no território escolar.

Corroborando com as propostas desenvolvidas em contextos variados, conforme apresentadas, manter-se-á numa linha de teoria crítica de educação e de currículo, na possibilidade de desmitificar a falácia da não reprovação como empecilho para uma reorganização curricular pedagógica, diante de uma formação no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica do Distrito Federal. Visto que esta reorganização

implicará em mudanças de posturas enquanto docente, se assim o quiserem, pois, embora muitas mudanças já tenham ocorrido, a rede de ensino do DF ainda carece de transformações que garantam o avanço no processo ensino-aprendizagem.

Todavia, salienta-se que nenhuma pesquisa é um fim em si mesma, mas um início para suscitar reflexões e mudanças, tanto nas políticas públicas educacionais, como na prática pedagógica e sua organização curricular.

### 3 METODOLOGIA

Toda pesquisa nasce de uma inquietação vivenciada ao largo do campo profissional. O incômodo que me cerceava, a implementação da política de ciclo de aprendizagem no DF, a sua organização específica que não se concretizava, o aglomerado de reclamações diante da não reprovação, enfim, a visão estreita desta política foi o que me motivou a buscar por formação na tentativa de rever conceitos e aprimorar a prática pedagógica. E para ter esse foco educacional, como campo de pesquisa, faz-se necessário engendrar-se por um caminho qualitativo.

Conforme assegura Andrade (2010, p. 117) a “[...] metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento”. Assim, tem-se como objetivo geral compreender a política pública de ciclos de aprendizagem e a organização escolar dos anos iniciais no Distrito Federal, por entender que esta compreensão perpassa pelo processo curricular e da formação continuada, que são aspectos fundantes para o desenvolvimento da proposta em ciclos. Compreende-se que a utilização de instrumentos qualitativos, a partir da análise histórica do fenômeno, nos permite aproximar mais dos sujeitos da pesquisa e compreender melhor o episódio posto à investigação. Portanto, a pesquisa possui natureza essencialmente qualitativa.

Nesta mesma leva, Lakatos e Marconi (2011) afirmam que a metodologia qualitativa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos relacionados ao objeto estudado. Também Minayo (2002), reitera que este tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim sendo, a metodologia aplicada nesta pesquisa centrou-se na análise historiográfica dos fatos, visto que todo trabalho já desenvolvido e em desenvolvimento parte de um período histórico. Nestas condições já nos é permitido dizer que a história faz parte do presente em seus diferentes contextos, pois o atual é reflexo histórico do que já foi vivenciado, experimentado.

Consequente a esta visão de trazer a história para o campo metodológico que Silva F e Borges (2020) propõem uma metodologia de fontes primárias no contexto educacional, abarcando a historiografia dos fatos que reverberam em dias atuais.

Neste sentido, as fontes históricas, com vertentes qualitativas, que também podem ser usadas em análises quantitativas, como recurso metodológico, passam a se denominar

“*metodologia reflexiva de análise de fontes primárias no campo educacional*” (MRAFP-Educação), proposta intitulada pelos autores Silva F e Borges (2020) e que sustentou a nossa base metodológica.

Essa metodologia veio ao encontro do proposto à esta pesquisa, cujo foco está em seu processo de estruturação e implementação da política de ciclo de aprendizagem no DF, passando pelo seu histórico no Brasil até adentrar *in lócus*. Mais adiante, como parte integrante da metodologia, teceremos sobre este novo processo metodológico na seara educacional.

Assim, as fontes primárias a serem analisadas se configuram no Decreto de nº 25.619 de 1º de março de 2005 (DISTRITO FEDERAL, 2005) que regulamenta a Lei nº 3.483 de 25 de abril de 2004 (DISTRITO FEDERAL, 2004), pois é a partir da ampliação do Ensino Fundamental de 08 (oito) para 09 (nove) anos que se começa a desenhar essa nova política. As diretrizes pedagógicas para a organização escolar do 2º ciclo, que estabelecem a instituição do Bloco Inicial de Alfabetização e 2º bloco, garantiram a organização curricular em ciclos de aprendizagem, o currículo em movimento. Também nos valem dos documentos secundários e terciários dispostos pela Secretaria de Educação do DF e de pesquisas apresentadas e/ou disponibilizadas nos conceitos impressos e digitais. Outras fontes essenciais surgiram no decorrer das análises, sendo que as pessoas, representantes da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), envolvidas neste processo, também se configuram como fontes primárias que foram analisadas por meio de recursos metodológicos previamente estabelecidos.

Nesta seara, encontram-se teorias e reflexões acerca das mudanças curriculares e de organização do trabalho pedagógico, enfaticamente exigidos pela organização escolar em ciclos de aprendizagem, em uma análise de paradoxo entre o que se diz na prescrição e o que se faz enquanto prática pedagógica no interior das instituições escolares.

De acordo com a metodologia adotada, MRAFP-Educação, escolheu-se as fontes primárias, caracterizadas pelos documentos institucionalizados como leis, decretos, medidas provisórias, relatos daqueles que vislumbraram tal feito na educação do século XXI, assim como as concepções daqueles, os professores, que colocaram em ação por meio da prática docente esta política de ciclo. Também se fez presente as fontes secundárias em formato de livros, resenhas, artigos, dissertações, teses entre outros materiais impressos, decorrentes dos primeiros documentos que buscaram caracterizar os ciclos de aprendizagem. Contamos, ainda, com as fontes terciárias que se configuraram por meio dos repositórios institucionais, que com o avanço tecnológico nos possibilita a busca e o reconhecimento de tudo que já foi e

está sendo produzido na educação enquanto ciência. Este processo metodológico teve como intuito a constituição de um acervo documental para auxiliar na compreensão dos fatos e dos processos vinculados ao objeto de estudo aqui elencado – os ciclos de aprendizagem.

O primeiro passo a se constituir se deu no estado do conhecimento, no intento de desvelar o que já se tinha produzido e de somar com discussões e reflexões ainda ausentes das pesquisas afins. Este processo de busca ocorreu dentre os principais meios de veiculação digital voltados para a educação. Foram eles: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Institucional da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (RIUnB/FE), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Esta foi uma fase da pesquisa que segundo Silva F e Borges (2018, p. 1694) busca “[...] alimentar a teoria que será confrontada com a análise empírica”. Assim sendo as categorias elencadas nos achados corroboram para reflexões da proposta apresentada.

Ao avançarmos no desenvolvimento deste trabalho fez-se-á uma revisão bibliográfica teórica e conceitual a despeito da Organização do Trabalho Pedagógico, Política de Ciclos no Distrito Federal, Currículo e Currículo em Movimento, sendo que o currículo que assiste à rede pública de ensino do Distrito Federal contempla a formação continuada, anteriormente anunciada. Os autores que nos deram suporte para essas temáticas, respectivamente, foram Perrenoud (2004), Mainardes (2007, 2009), Freitas (1992, 1995), Sacristán (2000), Silva T (2016), Silva F (2017, 2018, 2019, 2020), Villas Boas (2006, 2010, 2013, 2015) e outros autores pesquisadores da área educacional, que discutem e publicam conteúdos que vão ao encontro a esta vertente que se desponha na perspectiva crítica e reflexiva.

Isto posto, ao trilhar o caminho da pesquisa empírica, no sentido de obter informações a partir das experiências vivenciadas e protagonizadas por profissionais que se basilaram na organização e implementação da política de ciclo de aprendizagem e organização escolar do Distrito Federal nos anos iniciais. Estas informações, *a priori*, foram obtidas por meio de entrevista semiestruturada e questionário.

A entrevista consiste em uma técnica metodológica bastante utilizada na investigação social que propicia a captura, com maior profundidade, das informações necessárias à interpretação do objeto estudado. Segundo Lakatos e Marconi (2011) a entrevista qualitativa semiestruturada, por consentir a exploração mais ampla das questões, se torna de extrema importância na compreensão das perspectivas e experiências da pessoa entrevistada. Nesse sentido, apoiar-se-á neste instrumento para obter as informações relativas à temática

supracitada para situá-las em um determinado espaço tempo, na busca por compreender os reflexos históricos que agregam a atualidade nesta não tão nova forma organizacional da educação distrital, isto é, da rede pública de ensino do DF.

A empiria desta pesquisa se deu no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal, situada nesta área federativa, que se propaga por meio de suas Regionais de Ensino distribuídas pelas Regiões Administrativas (RAs), isto é, cidades que compõem o DF. Este processo se deu por meio dos instrumentos, entrevistas e questionários, aplicados aos sujeitos que estavam diretamente imbricados no processo de implantação e implementação dos ciclos de aprendizagem, desde a proposta do BIA com a implementação do ensino fundamental de nove anos.

Assim, identificam-se como sujeitos desta pesquisa os precursores que viabilizaram esta política para o ensino local, indivíduos estes que se caracterizavam na função de secretário de educação ou subsecretário(a) da gestão 2005/2006, gestores, coordenadores e professores de escolas da cidade de Ceilândia, DF, onde tudo começou, no período de igual gestão. Estes podem estar ou não na ativa pois, devido ao tempo, há a possibilidade de alguns se encontrarem aposentados. Também adentramos a outras duas regionais de ensino, Taguatinga e Planaltina localizadas, respectivamente, ao Sul e Norte do Distrito Federal, com o intuito de estabelecer reflexões sobre outros olhares a despeito da implementação dos ciclos de aprendizagem, sendo que a implementação em Taguatinga iniciou logo após a regional de Ceilândia, no ano de 2006, e em Planaltina cumpriu-se no ano de 2008, prazo estipulado para a concretização dos ciclos em todas as regionais de ensino do DF. O objetivo em envolvê-los na pesquisa se justifica pelo reconhecimento de que eles são os agentes mais aptos a falarem sobre a efetividade dos ciclos, por terem vivenciados ou ainda vivenciam tal realidade cotidianamente. Suas concepções são fundamentais para a análise e compreensão da política pública de ciclo de aprendizagem e organização do trabalho pedagógico, visto que são sujeitos que fazem parte da história da educação brasileira.

Para delimitarmos o número de entrevistados as interlocuções foram centradas nos profissionais que se prontificaram a abraçar as primeiras experiências cicladas enquanto Secretaria de Educação do Distrito Federal. Após realizar estas interlocuções que avançamos para as outras duas regionais supracitadas.

Após mais uma etapa vencida faz-se necessário confrontar os fatos empíricos com as teorias e documentos que sustentam a manutenção dos ciclos no DF por meio do procedimento metodológico, a análise documental. Esta análise consiste em uma técnica que permite identificar informações e/ou conteúdos em documentos, a partir de questões ou

hipóteses anteriormente estabelecidas, conforme preconiza Ludwig (2009) que, por sua vez, está ao encontro com a MRAFP-Educação, que vislumbra uma análise crítica documental diante de um presente, cujo passado exerce influência em seus diversos aspectos organizacionais. Aliados a esta perspectiva, também estabelecemos paralelo à metodologia adotada, a análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2011) e Franco (2008), pois entendemos que elas se convergem e dialogam com os dados históricos, contemplando o passado, o presente e vislumbrando o futuro próximo em uma demanda crítica do campo educacional.

Neste sentido, buscamos respostas para o problema ainda atual, no que se refere à organização escolar em ciclos. Para tanto, qual a concepção de ciclos de aprendizagem desenvolvida nas escolas públicas do Distrito Federal? – Diante disto, espera-se que estas concepções estejam de acordo com a formação integral do estudante num contexto emancipatório e de cidadania, conforme disposto no Currículo em Movimento, o qual norteia a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) das unidades escolares do DF.

Assim sendo, os instrumentos aplicados e/ou desenvolvidos tiveram como intento, responder os objetivos específicos pré-definidos para a pesquisa, que se constituem em:

- Apresentar o processo de implantação da política de ciclo no DF;
- Compreender as concepções de gestores, coordenadores, professores precursores da proposta curricular em ciclos no DF;
- Identificar as mudanças ocorridas na organização escolar do DF.

Esses objetivos serão assistidos por um norte maior, consistente com a compreensão da política pública de ciclos de aprendizagem e a organização escolar dos anos iniciais das escolas públicas do Distrito Federal.

Para tanto, a estrutura desta pesquisa se fez a partir de momentos, a saber: levantamento bibliográfico, análise documental, entrevista semiestruturada e aplicação de questionários e suas respectivas análises, assim como o produto técnico, que visa dar continuidade ao processo de formação do professorado dos anos iniciais da Educação Básica do Distrito Federal.

Com base nos aportes teóricos temos como pontapé inicial um levantamento documental para análise comprobatória do processo de implementação da política de ciclo de aprendizagem. Lüdke e Andre (1986, p. 38-39) advogam que “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” e ainda corroboram quando nos apresenta que “[...] representam uma fonte natural de informação.” Nestas

condições essas fontes são suportes que, com rigor, qualificam pesquisas, retratando o contexto vivido.

O próximo passo se concretizou com a utilização da entrevista, que segundo Lüdke e André (1986, p. 34) “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada.” Dentre as designações da entrevista, adotaremos a semiestruturada que, de acordo com as autoras supracitadas, esta “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Em vista disso, coube-nos compreender as concepções sobre a proposta curricular em ciclo de aprendizagem no momento de sua implementação. Logo, serão entrevistados professores em cargo de gestão, em nível de Secretaria de Educação, Regional de Ensino e Unidade Escolar.

No intuito de identificar as mudanças na organização escolar foi desenvolvido um questionário para coordenadores e professores da Regional de Ensino de Ceilândia DF e, posteriormente, Taguatinga e Planaltina, por entendermos que estes são os principais atores que consolidam o currículo enquanto rede de ensino. De acordo com Gil (2008, p. 121) o questionário:

É uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Esta técnica foi de suma importância para enxergarmos como este novo formato de organização escolar se efetivou e como este se deu, e ainda se dá, no cotidiano da Educação Básica, visto que a política de ciclo de aprendizagem estimula mudanças no contexto educacional, perpassando pelo campo do currículo em todos os seus níveis, desde o prescrito até o avaliado (SACRISTÁN, 2000), pois este permeia todas as outras possíveis transformações na seara do ensino.

Ao adotar o caminho expresso pela metodologia exteriorizada, intenciona-se apreender a política de ciclo de aprendizagem, adotada pelo governo do Distrito Federal, e quais suas intenções e os frutos advindos desse percurso. Todavia, todos os procedimentos metodológicos foram coerentes com a metodologia reflexiva de análise de fontes primárias no campo educacional (MRAFP-Educação).

### 3.1 Por uma Metodologia Reflexiva de Análise de Fontes Primárias no Campo Educacional – MRAFP-Educação

A metodologia que aqui empregamos nasce do desejo de dois professores, que se encontram em efetivo exercício, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB. A intenção metodológica anunciada pelos autores (SILVA F.; BORGES, 2020), não vem questionar as bases próprias da educação, metodologicamente falando, mas, ao contrário, essa proposta vem complementar e anunciar que a História faz parte do processo da área educacional, como podemos observar;

[...] Nossa experiência formativa nos mestrados e doutorados em educação tem revelado o quanto precisamos elaborar estratégias e ações para garantir o movimento da História, enquanto ciência. Além de procurar situar e afirmar as suas contribuições fundamentais para a produção do conhecimento no campo da educação. [...] Acreditamos que é possível resgatar o rigor teórico e metodológico do campo histórico para somar à educação, especificamente se pensarmos na ideia de propor uma metodologia para auxílio em análises documentais e na escrita dos meandros históricos dos objetos de pesquisa próprios da educação (SILVA F; BORGES, 2020, p. 22-23).

A justificativa dos autores é plausível, logo, a ideia não é sobrepor a outras metodologias, mas contribuir com reflexões históricas por meio das fontes documentais elaboradas para um determinado feito, fontes primárias e, fontes oriundas desta primeira, secundárias e terciárias.

Em um primeiro momento, ao se defrontar com esta metodologia, pode parecer-nos que está voltada ao campo empírico da História, porém está direcionada, especificamente, ao campo educacional. Claro que ela não é isolada às outras áreas, pois é cabível perfeitamente à áreas específicas correlacionadas à educação, ou afins, visto que é uma metodologia pautada na historicidade dos fatos.

Neste contexto, os autores evidenciam que:

Não se pode duvidar de que todo campo epistemológico tem uma linguagem escrita que lhe é própria, que se traduz na forma de teorias, que são explicações parciais e da realidade. Isso vale para a escrita da História, a que se denomina historiografia, e também se traduz na escrita histórica dos objetos de estudo do campo educacional, portanto, de uma historiografia da educação (SILVA F; BORGES, 2020, p. 27).

No contexto da história, historiografia e educação, para não pairar dúvidas, buscamos estabelecer os conceitos destas vertentes como conhecimento histórico e científico voltado à educação, a fim de diferenciá-los e ao mesmo tempo associá-los. Assim sendo, segundo Araújo (2015, p, 227)

A História, portanto, se firma como um campo autônomo de formulações teóricas, métodos e abordagens específicos, motivados pela relação entre este saber e suas inquirições. A Historiografia pode ser compreendida como o resultado da trajetória percorrida pelos estudos históricos, que expressam determinadas operações envolvendo o historiador, o pensamento histórico, o trabalho documental e as narrativas.

E, assim, corroboramos com os autores, Araújo (2015) e Silva F e Borges (2020) que a História e a Historiografia não se dissociam e podem se apresentar em diferentes campos epistemológicos e metodológicos, por isso a busca por uma metodologia no campo educacional, visto que a mesma se faz com a escrita da história que se mostra presente em diversos contextos. Zanirato (2006, p. 263) toma a historiografia como uma forma específica de narrativa histórica e propõe a ampliação desse conceito para além da produção acadêmica. Logo, entendemos que por meio das narrativas dos fazedores de histórias, podemos escrever a história de determinado momento histórico, que nos concerne aqui, os ciclos de aprendizagem.

Como já sabemos, os ciclos de aprendizagem, como parte de uma política pública educacional, atende perfeitamente a proposta metodológica apresentada (MRAFP-EDUCAÇÃO), centrada na historiografia da educação, que segundo Lombardi (2003) é um campo de estudo que tem por objeto de investigação as produções históricas e por objeto de estudo o educacional. E como dito pelos autores Silva F e Borges (2020), é o que representa as suas ideias iniciais ao trazerem para o campo educacional uma proposta metodológica, cujo mote, é a historicidade da educação.

Consequente que parafraseamos Silva F (2019) que considera que a transformação do conhecimento histórico, enquanto ciência, coaduna novos olhares sobre a compreensão dos fatos fundamentais de séculos passados. É sabido que as fontes primárias também trazem suas prerrogativas ideológicas, mesmo porque a história é idealizada por homens dotados de pensamentos advindos do contexto atual de sua existência.

Para Silva F e Borges (2020, p. 32) “[...] as fontes nascem da ação humana, que é dinâmica, histórica e pode ser individual ou coletiva”. E são esses registros que fazem a História sempre presente. O que nos leva a refletir que sem “documentos não há História”.

As fontes históricas estão delineadas em três sentidos: primária, secundária e terciária. Assim se descrevem:

As fontes primárias referem-se a todo e qualquer documento (escrito ou não) que tenha sido gerado no momento ou nas proximidades do fato histórico; qualquer registro que tenha se baseado nas fontes originais e gerado outro escrito ou outra forma de representar o fato histórico é considerado como fonte secundária; com a revolução documental iniciada na segunda metade

do século XX, surgiram bancos de dados que, com o avanço tecnológico, armazenam pesquisas e investigações geralmente organizadas na forma virtual, com uma possibilidade enorme de servirem como fontes terciárias. (SILVA F; BORGES, 2020, p. 32-33).

Desse modo as fontes são essenciais para todo e qualquer tipo de pesquisa. Os marcos históricos retroalimentam as inovações e através deles que percebemos os avanços sofridos na e pela sociedade contemporânea.

A MRAFP-Educação pauta-se em uma investigação documental no campo da educação. Assim como metodologias diversas, estabelece metas a serem seguidas para que garantam o rigor científico das pesquisas. Silva F e Borges (2020, p. 36) assim as destacam, conforme o Quadro 5, a seguir:

**Quadro 5 – Metodologia reflexiva de análise de fontes primárias no campo educacional**

- Descrição das fontes
- Contexto (e eventualmente uma História) da fonte.
- Contexto e recontextualização dos acontecimentos ou informações a que se refere a fonte.
- Polifonia das fontes: identificação das vozes.
- Busca de dialogismos explícitos e implícitos.
- Crítica da veracidade dos mediadores.
- Identificação dos instrumentos e procedimentos de mediação.
- Repercussão da rede de poderes e micropoderes que se integra ao dialogismo das fontes, expressando uma assimetria entre as vozes.
- História da apropriação historiográfica da fonte (item opcional).

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Silva F e Borges (2020). (2020).

Diante das descrições metodológicas, a qual nos propomos, cabe-nos mostrar o que encontramos na perspectiva da “*Metodologia Reflexiva de Análise de Fontes Primárias no Campo educacional*”, sejam nos documentos ou nas narrativas de nossos interlocutores.

Ao categorizar as nossas fontes, nos aproximamos do modelo de análise de conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2008), pois ambas caminham no mesmo sentido para garantir o rigor do que se pesquisa, alinhado a metodologia de análise de fontes primárias.

### 3.2 Contextualizando a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008)

Segundo a perspectiva de Bardin (2011, p. 37) a “[...] análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” se aplicando a diferentes contextos. Nesta nuance, Franco (2008, p. 23) nos diz que “[...] a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”, o que converge com o conceito inicial de Bardin, visto que Franco baseia-se nos prenúncios desta autora para se posicionar.

Neste contexto, demarcamos algumas das etapas estabelecidas por Bardin e ratificadas por Franco às etapas essenciais para a análise, evidenciando o contexto historiográfico dos fatos, visto que essa é a nossa proposta. Assim, a etapa 1 consiste na organização dos documentos que são relevantes para o objeto em questão, das entrevistas e dos questionários; Seguido da etapa 2, caracterizado como codificação, que nos remete a dois conceitos básicos, que são a unidade de registro e a unidade de contexto; e, posteriormente, a etapa 3, que é a categorização, a qual consiste em transformar as unidades anteriores em categorias cunhando com o referencial elencado para discutir o objeto de pesquisa, que por sua vez, podem ser semânticos ou sintáticos. Para tanto, compondo estas etapas, temos a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados*, a *inferência* e a *interpretação*.

Assim nesta cronologia de organização da análise, Bardin (2011, p. 125) nos apresenta que a pré-análise, “[...] possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. [...] A pré-análise tem por objetivo a organização”.

Para tal organização, embora preconizado pela própria autora, que esta não seja totalmente estruturada, mas, que venha a proporcionar um conhecimento prévio do que vamos analisar. Nesta constante, estão elencados como passos a serem seguidos: a) leitura flutuante; b) a escolha dos documentos; c) a formulação das hipóteses e dos objetivos; d) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; e) a preparação do material. De acordo com as assertivas de Bardin, Franco (2008, p. 52) sintetiza-se a leitura flutuante como o primeiro contato, “conhecer os textos e as mensagens, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas...”.

Para demarcar as análises dos documentos, as autoras, Bardin (2011, p. 126) e Franco (2008, p. 53), defendem algumas regras na constituição do “*corpus*”, que segundo elas, é um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Estas regras são: *exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência*. Em consonâncias com as autoras, Silva, F. (2017, p. 88) se insere neste contexto ao dizer que é necessário primar pelas regras para garantir que a análise se torne rigorosa e segura.

Nesta constante, as etapas 2 e 3, a exploração do material e o tratamento dos dados, respectivamente, Bardin (2011) assevera que a segunda:

[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. A terceira, [...] é onde os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Permitem a construção de quadros, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. (BARDIN, 2011, p. 131)

Destarte, são nessas fases que ocorrem a codificação que compreende aos recortes, ou seja, às unidades de registros, a preleção de regras de contagem, escolha de categorias, classificação e agregação. Seguido da próxima fase, calcado nos resultados, é hora das inferências e interpretações do pesquisador, que por sua vez deve ir além do que está anunciado, conforme indica Câmara (2013, p. 188) “[...] a interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido”. E é neste paralelo entre metodologia reflexiva de análise de fontes primárias no campo educacional e análise de conteúdo que demonstramos o que foi apreendido por meio dos documentos, das entrevistas e dos questionários. Salientamos, ainda, que não teremos um capítulo à parte para referendar as análises, mas estará exposta entre os eixos teóricos que compõem este trabalho.

### **3.3 O que nos revelaram as fontes**

A proposta desta pesquisa teve como via de estudos e reflexões a trajetória histórica da implantação e implementação da política de ciclos de aprendizagem e a organização curricular no Distrito Federal. Para tanto são essenciais a análise de fontes primárias que preconizaram tais feitos – feitos estes que se iniciaram em meados de 2005, antecedidos por uma lei instaurada no final do ano de 2004.

Os documentos analisados e descritos no quadro a seguir denotam o início do processo da implementação dos ciclos de aprendizagem, que se consolidou na rede pública de

ensino do Distrito Federal. Associados a estes documentos, temos em nossas reflexões as análises de entrevistas semiestruturadas com gestores e questionários aplicados a professores que se encontravam na docência, especificamente no Bloco Inicial de Alfabetização, no ano de 2005.

Ao enveredarmos pelo caminho da entrevista semi-estruturada, buscamos conhecer as concepções de gestores que se encontravam à frente, tanto na Secretaria e/ou Subsecretaria da Educação Básica do Distrito Federal, quanto àqueles que se encontravam na gestão de unidade escolar. Nesta constante, optamos também pelo questionário, destinado aos professores de escolas da Coordenação Regional de Ceilândia, DF, para identificar as mudanças ocorridas na organização escolar nestas instituições. Estes professores foram protagonistas ativos na implementação dos ciclos de aprendizagem, por meio da estratégia do Bloco Inicial de Alfabetização, que marca o ensino fundamental de nove anos na federação candanga.

As entrevistas aconteceram no formato *on-line*, devido ao momento pandêmico<sup>3</sup> vivenciado pelo país, assim como nos demais países que compõem o globo terrestre, e outras presencialmente por escolha dos entrevistados, seguindo os protocolos que diminuem o risco da proliferação de um vírus ainda maléfico à população brasileira. Já os questionários foram realizados via *Google Forms*, também conhecido como Formulário *Google*, que pôde ser enviado via *e-mail* ou *WhatsApp*, cujas respostas são automaticamente recebidas no drive do *gmail*. Isto feito, entrelaçamos os dados das entrevistas com os questionários, com efeitos convergentes e divergentes, visto que alguns interlocutores estavam na prescrição e outros na execução prática da sala de aula.

De acordo com Silva F e Borges (2020, p. 31) “[...] os registros, diretos ou indiretos, primários ou secundários, só se tornam fontes históricas a partir do momento em que são considerados como tal”, nesse sentido, que consideramos também os interlocutores partícipes desta pesquisa – como categoria primária, os entrevistados; e secundária, os respondentes dos questionamentos, inclusos neste contexto os documentos encontrados; assim como as referências bibliográficas, caracterizando assim as fontes terciárias.

Para tanto, os documentos analisados estão dispostos no Quadro 6, a seguir, com seus respectivos objetivos e assuntos tratados:

---

<sup>3</sup> Pandemia da covid-19: a covid-19- é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado oficialmente pela primeira vez em dezembro de 2019. Em janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde, declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em março de 2020, o Brasil decretou medidas preventivas, dentre elas o fechamento das escolas, ficando a funcionar somente os serviços considerados essenciais.

**Quadro 6 – Documentos analisados à luz da MRAFP-EDUCAÇÃO**

Fontes Primárias e instrumentos metodológicos	Objetivos	Do que se tratam?
Lei 3.483 de 25 de novembro de 2004; Decreto Nº 25.619 de 01 de março de 2005;	Apresentar e apreender o processo de implementação da política pública de ciclo de aprendizagem no Distrito Federal	Ensino Fundamental de 9 anos no DF
Parecer Nº 225 de 2013 CEDF; Portaria Nº 285 de 05 de dezembro de 2013		Aprovação do ciclo de aprendizagem
Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de alfabetização/Diretrizes Pedagógicas (1ª e 2ª versão) Parecer nº 212/2006-CEDF		BIA
Currículo em Movimento (1ª edição/2014, 2ª edição 2018).		Currículo prescrito da rede pública do DF
Entrevistas semiestruturada		Conhecer e compreender as concepções de gestores, coordenadores e precursores da proposta curricular em ciclos no DF
Questionários	Identificar as concepções e mudanças ocorridas na organização escolar do DF	Concepções de professores sobre o formato e o que acarretou a educação em ciclos

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Sabe-se que, segundo uma entrevista concedida a Revista Com Censo (NOGUEIRA; SILVA S, 2015), por meio da Diretoria do Ensino Fundamental às professoras Vania Leila de Castro Nogueira e Seir Pereira da Silva<sup>4</sup> foram articuladoras do Centro de Referência em Alfabetização (CRA) na Regional de Ceilândia. Segundo elas:

A partir de 2000, a Secretaria de Estado de Educação criou uma ação para ampliar o atendimento da Educação Infantil, o Programa Quanto Mais Cedo, Melhor. A ideia inicial era oportunizar o acesso das crianças de 5 anos e meio e 6 anos completos na rede pública de ensino. Logo a seguir, crescem, em nível nacional, os primeiros movimentos para a implantação do Ensino de 9 anos, nos termos da Lei Federal nº 11.114/2005 e da Distrital nº 3.483/2004. Assim uma ação foi ao encontro da outra (NOGUEIRA; SILVA S, 2015, p. 8).

Neste sentido, o Distrito Federal sempre esteve um passo à frente nas questões políticas, pelo menos no que se referiu a implementação do ensino fundamental de nove anos, talvez por ser o centro/capital e por abarcar os poderes em suas esferas maiores, o executivo, judiciário e legislativo do país, cujas atenções nacionais e mundiais estejam voltadas pra si. E, possivelmente, também por demarcações políticas de seus respectivos governos locais, isto é,

<sup>4</sup> Quanto aos nomes das professoras, ambos são verdadeiros por aceitarem a identificação nesta pesquisa.

deixar na história a sua marca. Vale lembrar que a Lei Federal nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005) altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, eleito democraticamente pelo voto direto, representando na época o Partido dos Trabalhadores (PT). Estabelecido o limite de idade e a obrigatoriedade, caracteriza a educação como direito constitucional, fundamental e preconiza a liberdade de ensino e de estudo, no intuito da educação para todos.

Para tanto, no Distrito Federal, a implementação dos ciclos de aprendizagem, vinculado *a priori* com a proposta do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), pois este projeto e/ou proposta apresenta características cicladas, se deu devido a Lei nº 3.483 de 25 de novembro de 2004 (DISTRITO FEDERAL, 2004), publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) em 26/11/04, ampliando o Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal de oito para nove anos, sendo regulamentada pelo Decreto Nº 25.619, de 1º de março de 2005 (DISTRITO FEDERAL, 2005). Os documentos foram sancionados pelo então governador Joaquim Domingos Roriz, que se encontrava no seu quarto mandato pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), hoje conhecido apenas como Movimento Democrático Brasileiro (MDB). O DF, antecedendo aos demais estados, inicia de imediato o ensino de 9 anos com a proposta do Bloco Inicial de Alfabetização, vislumbrando de forma gradativa a concretização dos ciclos de aprendizagem.

Em relação à natureza e da confidencialidade das fontes, ou seja, de todos os documentos supracitados, sejam eles na forma de lei, decretos, pareceres, portarias, diretrizes e currículo, são de caráter público, pois se trata da rede pública de ensino do Distrito Federal. Estes documentos tratam especificamente do aumento de tempo do ensino fundamental de 08 (oito) para 09 (nove) anos; da implantação dos ciclos para as aprendizagens; da proposta/diretrizes norteadoras para o BIA e sua aprovação e o “*currículo prescrito*” (SACRISTÁN, 2000) para a rede pública de ensino do DF.

De acordo com o Artigo 1º da Lei Nº 3.483 de 25/11/04 (DISTRITO FEDERAL, 2004), acorda-se que:

Fica ampliada, de oito para nove anos, a duração mínima do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

§ 1º A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos será feita de forma gradativa, no prazo máximo de quatro anos, a contar de janeiro de 2005 (DISTRITO FEDERAL, 2004, p. 1).

Lei sancionada por meio do Decreto Nº 25.619, de 01/03/05 (DISTRITO FEDERAL, 2005), que também estabelece à regional de ensino a pilotar o novo Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, bem como encarrega a Secretaria de Educação a organizar e acompanhar tal episódio, conforme dissemina o documento

Art. 1º - A partir de 2005 dar-se-á a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos nas instituições da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com a inclusão de crianças de seis anos de idade.

Parágrafo único – O estabelecimento do programa de ampliação do Ensino Fundamental ocorrerá de forma gradativa, no prazo máximo de quatro anos, tendo início nas instituições de ensino da Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia.

Art. 2º - À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal caberá construir, organizar, divulgar e acompanhar a implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Sistema Público de Ensino do Distrito Federal, por meio de ações técnico-pedagógicas, bem como a ampliação e adequação da rede física (DISTRITO FEDERAL, 2005, p. 1).

Com efeito, o ensino fundamental de 09 (nove) anos tem como objetivo “[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (DISTRITO FEDERAL, 2004, p. 17), o que vem ao encontro da proposta ciclada de ensino para as aprendizagens. No entanto, sabemos que o aumento de tempo não é sinônimo de oportunidades de aprendizagens. Nesse sentido, é necessário que as secretarias de educação, juntamente com as instituições de ensino, saibam gerir esse tempo para que possam garantir e efetivar o que preconiza tal orientação.

Como dito, também faz parte deste rol de análise as Diretrizes Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização, que se fez por meio do Parecer do Conselho de Educação do Distrito Federal, Parecer nº 212/2006 (CEDF), Processo nº 080.020460/2006 (DISTRITO FEDERAL; CEDF, 2006) e o Parecer nº 225/2013-CEDF, Processo nº 084.000596/2013 (DISTRITO FEDERAL; CEDF, 2013) que aprova a organização escolar em ciclos de aprendizagem no DF, assim como o Currículo em Movimento organizado para atender a demandas que não mais contemplavam às necessidades do processo educativo do Distrito Federal e, conseqüentemente, à proposta de ciclos de aprendizagem.

As Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização norteiam o projeto inicial do programa educacional como política pública, aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal um ano após sua instituição nas unidades de ensino da cidade de Ceilândia-DF, com base no Parecer nº 212/2006-CEDF, Processo nº 080.020460/2006 (DISTRITO FEDERAL; CEDF, 2006), que assim resolve:

- a) Aprovar as Diretrizes Gerais para o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, estratégia utilizada pela Secretaria de Estado de Educação para a implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal.
- b) Validar os estudos realizados pelos alunos a partir de 2005 até a presente data.
- c) Recomendar que a SEDF esteja atenta à idade cronológica para ingresso no ensino fundamental, conforme previsto na legislação vigente.
- d) Recomendar à SEDF que apresente a este Colegiado as Diretrizes Gerais para a implantação do ensino fundamental de 9 anos contemplando os anos iniciais e finais, conforme determinado pela legislação em vigor (s/p.).

Consta que o Distrito Federal (2012), por meio de suas diretrizes, buscou atender a Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), em seu art. 5º, a reorganização do tempo e do espaço escolar, bem como reafirmar um dos objetivos do Plano Nacional de Educação de 2001: *a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.*

Aqui cabe salientar que a primeira proposta para o BIA, datada do ano de 2006, foi organizada no intuito de aprimorar e incentivar o trabalho pedagógico dos professores, visto que a estratégia ciclada do BIA já havia sido implementada nas escolas classes da Regional de Ceilândia, Distrito Federal, cuja proposta ainda carecia de estudos e de aperfeiçoamento e, assim ainda o é. Nesse sentido, equipes foram montadas para estudo e elaboração da Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização. Como estudos e aperfeiçoamentos são necessários à todos os momentos marcados pela história, seja ela educacional ou não, essa primeira proposta foi revisitada em 2012, já em um outro contexto social e político, desta vez no comando do então governador Agnelo dos Santos Queiroz Filho, representando o Partido dos Trabalhadores, podendo assim, reavaliar e buscar recursos e/ou melhorias para a proposta, visto que o BIA já tinha um histórico amadurecido e consolidado no contexto do Distrito Federal.

O Bloco Inicial de Alfabetização optou pela organização em ciclos de aprendizagem, adotando a progressão continuada dos alunos, do primeiro ao terceiro ano de escolaridade, podendo haver retenção ao término do 1º bloco. Este projeto se sustentou pelos seguintes princípios: formação continuada, reagrupamento, projeto interventivo, avaliação formativa e do Ensino da Língua (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Com esta perspectiva, a educação da rede pública de ensino do DF começa, apesar das dificuldades e das resistências, a se expandir pelas Regionais de Ensino que compõem o quadro institucional da SEDF. Assim sendo, conforme estipulado, a Unidade Federativa

consegue em 2008 a implementação total do ensino fundamental de 9 anos. Consequentemente o BIA já era realidade na rede pública de ensino.

Em 2013 é aprovada a organização escolar em ciclos de aprendizagem, segundo o Parecer nº 285/2013-CEDF, Processo nº 084.000596/2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013) que confirma dentre outros aspectos:

- a) aprovar o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos iniciais, com implantação gradativa e por adesão das instituições educacionais, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- b) autorizar a organização dos ciclos para a aprendizagem em: - Primeiro Ciclo: Educação Infantil, Creche, para crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos; - Segundo Ciclo: Ensino Fundamental I, contendo o 1º Bloco, Bloco Inicial de Alfabetização e o 2º Bloco, 4º e 5º anos.
- c) aprovar a promoção dos alunos, na forma que se segue: - Primeiro Ciclo: Sem retenção; - Segundo Ciclo: Ensino Fundamental 1, sendo: 1º Bloco: Bloco Inicial de Alfabetização - BIA. O processo de promoção escolar dos estudantes será concluído ao final do 3º ano do Bloco, com possibilidade de retenção; 2º Bloco: 4º e 5º anos. O processo de promoção escolar dos estudantes será concluído ao final do 5º ano, com possibilidade de retenção (s/p.).

A organização escolar em ciclos de aprendizagem, com o BIA já consolidado, se estende para os anos seguintes, 4º e 5º ano do EF em 2013, sendo que as Regionais de Ensino, inicialmente, a implementar o segundo bloco foram: Recanto das Emas, Santa Maria, São Sebastião, Núcleo Bandeirante e Guará. Em 2014 esse processo se concretizaria nas demais regionais. A intenção era homogeneizar esta etapa do ensino fundamental, também conhecida como anos iniciais e especificamente no DF “atividades”.

Diante da nova realidade curricular educacional da federação que se refere este estudo, até então assistido pelo Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, seguido posteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foi observada a necessidade de um currículo próprio que atendesse as demandas do novo formato organizacional da educação brasileira, pois os atuais, da época, já não atendiam aos anseios de uma educação em ciclos para as aprendizagens. Nesse sentido, nasce a ideia de um novo currículo, um currículo que fosse da categoria, com o aval do Estado, é claro, construído “coletivamente”, o Currículo em Movimento, para esta modalidade de ensino, baseado em pressupostos teóricos metodológicos críticos e pós críticos, se valendo de objetivos e conteúdo para os anos iniciais. Neste sentido, como destaca Carvalho (2015, p. 53), uma das funções deste aparato prescritivo, é “[...] oferecer novas estratégias pedagógicas para a aprendizagem e um conteúdo mais significativo para os estudantes da rede pública”, na

tentativa de romper com a desigualdade social, política, econômica e cultural que, de certa forma, são fatores preponderantes na construção cidadã de cada indivíduo.

Destarte, à sua materialização com o intuito de novas estratégias pedagógicas, passou por um processo de validação, obedecendo as seguintes etapas: validação do Currículo em Movimento pela comunidade das unidades escolares, validação do Currículo em Movimento nas Coordenações Regionais de Ensino e validação distrital do Currículo em Movimento (CARVALHO, 2015). Diante disto, entende-se que a sua construção se deu coletivamente, porém, por ser uma rede de ensino demasiadamente grande, com um grande número de efetivos e temporários, muitas contribuições e/ou participações não foram contempladas.

O Currículo em Movimento da educação básica (DISTRITO FEDERAL, 2014a), como já mencionado no escopo deste trabalho, obteve sua primeira versão revisitada em 2018, (DISTRITO FEDERAL, 2018b) em virtude da homologação da Base Nacional Comum (BNCC), o que acarretou algumas mudanças na grade curricular e de formação dos anos iniciais, embora, devido a autonomia e/ou resistência da Educação do Distrito Federal prevaleceu muito do que já se tinha da sua prescrição.

Assim sendo, observa-se nos referidos documentos inferências conceituais de políticas públicas educacionais, currículo e organização do trabalho pedagógico, nuances que reverberam nos eixos elencados nesta pesquisa. Consideremos tais conceitos protagonizados no Quadro 7.

**Quadro 7 – Concepções apontadas e que direcionam os documentos**

<b>Política Pública</b>	<b>Currículo</b>	<b>OTP</b>
Ao colocar-se como indutor de políticas educacionais, o Ministério da Educação desenvolve uma metodologia de trabalho de articulação com os sistemas de ensino e com as diversas entidades voltadas para a questão educacional, uma vez que o exercício da gestão democrática deve ter como princípio a construção das políticas públicas em conjunto com os atores sociais nelas envolvidos (BRASIL; MEC, 2004, p. 4).	Os currículos têm sido tratados como um programa, considerado, de modo geral, como uma organização de conteúdos numa determinada sequência e utilizando um determinado critério.  No entanto, é imprescindível debater com a sociedade um outro conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade. Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados, de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões (BRASIL; MEC, 2004, p. 10-11).	A escola necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem (BRASIL; MEC, 2004, p. 22).

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Em relação à política pública, ela não se desvincula dos interesses de uma determinada sociedade que vem tentando legitimar a hegemonia entre todos, embora saibamos que são

tentativas frustradas devido às singularidades plurais que vivenciamos no dia a dia de nossas escolas. Estas políticas, por mais que se subentenda que são emanadas do povo para o povo, não é bem assim que acontece. Na maioria das vezes, ou quase sempre, ela é posta de cima para baixo. No entanto, a forma como se aborda, correlaciona com o que nos diz Lopes e Macedo (2006) de que é necessário pensar e construir políticas educacionais que tenham os seus princípios na escola e na aprendizagem dos alunos.

O currículo como fonte organizacional de conteúdos numa ótica tradicional, que perpassa pela característica seriada de ensino, ainda não foi superado, nesse sentido, Alavarse (2009) reafirma que, enquanto se mantiver uma escola seriada, as condições objetivas para a superação da lógica seletiva e classificatória da escola não se efetivará. Isto reconhecido, os documentos buscam um “novo olhar” sobre o mesmo. A tendência crítica começa a ganhar espaço, na tentativa de formação/construção/ desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. Nestes moldes, Moreira e Candau (2007, p. 19) nos dizem que,

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula.

Assim, a escola enquanto disseminadora de conhecimento deve participar efetivamente da construção dos currículos escolares, pois ao colocá-lo em prática evidenciará todo o contexto local, não deixando de considerar os aspectos globais para a formação cidadã de cada indivíduo, salientando que a organização escolar incide diretamente sobre esta formação.

Compreende-se que com a implementação do EF de 09 (nove) anos, as instituições de ensino passaram por intensas transformações internas, e que podemos caracterizar o discurso pedagógico associando-o com a organização do trabalho pedagógico. A despeito do discurso pedagógico, Bernstein (2000, p. 32) corrobora:

*As the discourse moves from its original site to its new positioning as pedagogic discourse, a transformation takes place. The transformation takes place because every time a discourse moves from one position to another, there is a space in which ideology can play. No discourse ever moves with out ideology at play<sup>5</sup>.*

---

<sup>5</sup> À medida que um discurso se move do seu local original para as suas novas posições como discurso pedagógico, ocorre uma transformação. A transformação ocorre porque cada vez que um discurso se move de uma posição para outra, há um espaço onde a ideologia pode atuar. Nenhum discurso se move sem a ação da ideologia. (Tradução feita pelo autor).

Para que esta metamorfose de fato ocorra, é necessário engajamento docente na organização do trabalho pedagógico, pois o professor é ator essencial para as mudanças virem à tona em todos os seus aspectos pedagógicos e institucionais. Estando de acordo, Freitas (2004, p. 25) reitera que estamos falando de *participação* e não de *representação*. Destarte o autor destaca que “[...] estamos falando de envolver os alunos e professores em coletivos responsáveis pela produção da vida escolar, propiciando o desenvolvimento da auto-organização como contraponto da subordinação”.

Neste contexto, os ciclos de aprendizagem têm condições de se sustentar, desde que todos nós, enquanto categoria do magistério, assumamos uma postura de resistência frente às condições excludentes ainda impregnadas pela seriação em um contexto tradicional de ensino. Estamos imbuídos, à medida que o tempo avança, de garantir a qualidade do ensino aprendizagem para as crianças em idade de escolarização, tendo a consciência de que tudo é possível, porém, tendo a consciência que o fator de mudanças na organização educacional não emergiu para resolver todos os problemas, pois apesar de resolver alguns outros virão.

### 3.4 A Entrevista e o Questionário

A entrevista e o questionário vieram corroborar com os objetivos elencados para visualizarmos as concepções destes atores que estiveram diretamente ligados à implementação dos ciclos de aprendizagem no DF, e muitos deles ainda colaboram com a rede pública de ensino vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal, seja por meio de pesquisas, palestras, ou pela própria prática cotidiana da sala de aula na educação básica. Tanto a entrevista quanto o questionário foram suportes essenciais para respondermos ao nosso problema principal de pesquisa, caracterizado na indagação já mencionada no processo metodológico dessa investigação. Ainda, estes instrumentos nos propiciaram um diálogo direto com nossos interlocutores, resgatando histórias de vidas e profissionais de pessoas que vislumbraram e ainda vislumbram uma educação com perspectivas equitativas. Fato que corrobora com a assertiva defendida por Minayo (2007, p. 68) de que “[...] a inter-relação no ato da entrevista, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia-a-dia, as experiências e a linguagem do senso comum é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa” o que reverbera também em nossos questionários.

Neste sentido, quem são estes interlocutores que se dispuseram a fazer parte desta pesquisa? São pessoas ligadas a educação, em contexto amplo, mas principalmente em âmbito de Distrito Federal. E que são e/ou foram servidoras públicas efetivas da SEDF, que passaram

por cargos de gestão, seja na Subsecretaria da Educação Básica, atuando como subsecretária; na gestão de instituições escolares, nas coordenações e assessorias de projetos, assim como em coordenações pedagógicas de escolas, totalizando 5 gestoras, sendo três no nível macro, duas no nível meso em coordenações de projetos no Centro de Referência de alfabetização de Ceilândia, salientando que todas elas também já passaram pela gestão escolar em nível micro. Por fim, professores alfabetizadores da rede pública de ensino do DF que foram, ou continuam lotados nas respectivas regionais de ensino, Ceilândia, Taguatinga e Planaltina. Essas interlocutoras foram escolhidas por sua ligação e trajetória profissional com o objeto de investigação aqui delineado. A maioria colaborou de forma espontânea com a investigação e sua participação, por meio dos relatos, foi essencial para obtenção dos dados analisados.

Para nominá-las nesta pesquisa decidimos pelo nome de uma flor característica do Distrito Federal, encontrada nos canteiros e parques da capital Brasília, a “Zínia” que podemos visualiza-las durante todo o ano em suas diferentes cores nos trajetos desta cidade imponente, projetada para impressionar com suas arquiteturas e engenharias que marcaram a modernidade de uma era. Logo a Zínia e suas denominações nominam as gestoras, independente do contexto de atuação, seja ele na esfera macro de Secretaria de Educação, meso (Regional) ou micro, (Unidade Escolar). Logo denominamos de Zínia Amarela, Zínia Rosea, Zínia Laranja, Zínia Sortida e Zínia Vermelha. Em relação aos interlocutores da prática cotidiana da sala de aula: os professores, seguimos a lógica do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Assim, passaremos a chamar as professoras de BIA acrescido de cores, para demarcar a alegria que paira no ambiente alfabetizador de cada instituição escolar. Sendo que estes interlocutores se quantificam em 09 (nove) questionários respondidos por professores de Ceilândia e ao adentrar as regionais de Taguatinga, tivemos 05 participantes e Planaltina, 06 professores, totalizando 11 interlocutores destas últimas regionais.

Deduzimos que o baixo índice de devolutivas deu-se em virtude do momento atípico e pandêmico que estamos vivenciando na educação e da própria vida cotidiana em que se encontram cada professor e professora deste país. No entanto, reiteramos que os dados empiricamente levantados, foram suficientes, segundo os autores que sustentam essa pesquisa na esfera metodológica, dada a natureza e abordagem investigativa aqui impressa, para refletirmos os momentos históricos e atuais dos ciclos de aprendizagem.

De acordo com os dados obtidos nos deparamos com enunciados que caracterizam os ciclos de aprendizagem. A partir dos enunciados que marcam os eixos da pesquisa, portanto, ressaltamos que os dados empíricos não se encontram em um capítulo à parte, mas estão entrelaçados ao referencial bibliográfico, pois os aportes teóricos apresentados nesta pesquisa

sustentam nossas análises, discussões e reflexões. Todavia, os resultados destas entrevistas e questionários estão dispostos nos capítulos Organização do Trabalho Pedagógico, Concepções e Política de Ciclos no Distrito Federal e Questões Teóricas sobre Currículo e Currículo em Movimento. Para tanto, apresentamos tais marcações no Quadro 8, a seguir:

**Quadro 8 – Panorama dos achados da entrevista**

Eixos	Histórico	As vozes
	Experiências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuidade e descontinuidade;</li> <li>• Pressuposto de que a reprovação não é a solução;</li> <li>• Observação dos tempos de aprendizagem;</li> <li>• Problemas educacionais;</li> <li>• Fases e Etapas. CBA. Escola Candanga. PIE.</li> </ul>
	Estudos/Pesquisas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação de grupos;</li> <li>• Universalização da Educação Infantil;</li> <li>• CBA;</li> <li>• Desconhecido;</li> <li>• Embasado em projetos anteriores.</li> </ul>
	Concepção de ciclos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhor caminho;</li> <li>• Tudo parte da escola;</li> <li>• Tempos e espaços de aprendizagem;</li> <li>• Compulsória;</li> <li>• Democratização do acesso.</li> </ul>
	Implicações para o Currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber e fazer;</li> <li>• Proposta curricular de alfabetização;</li> <li>• Nova concepção de educação;</li> <li>• Diversos níveis em sala de aula;</li> </ul>

**Quadro 8 – Panorama dos achados da entrevista**

<b>Eixos</b>	<b>Histórico</b>	<b>As vozes</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento estratégico democrático.</li> </ul>
	Antecipação do DF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analfabetismo funcional;</li> <li>• Universalização da Educação Infantil;</li> <li>• Movimento do MEC (EF/9anos);</li> <li>• Protagonismo;</li> <li>• Decisão política.</li> </ul>
	Escolha da cidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior regional;</li> <li>• Diversidade cultural e educacional;</li> <li>• Diagnóstico de planejamento;</li> <li>• Número grande de escolas e alunos;</li> <li>• Relações/menor regional.</li> </ul>
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reprovação;</li> <li>• Reorganização do sistema de ensino;</li> <li>• Concepções teóricas e de aprendizagem;</li> <li>• Formação/informação;</li> <li>• Ensaio e erro.</li> </ul>
	Avanços	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação;</li> <li>• Identidade educacional para o DF;</li> <li>• .....</li> </ul>

**Quadro 8 – Panorama dos achados da entrevista**

Eixos	Histórico	As vozes
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prescrição;</li> <li>• Saber histórico, progressivo, curricular.</li> </ul>
	Ciclos hoje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utopia;</li> <li>• Divisão de grupos;</li> <li>• Falta clareza para algumas escolas;</li> <li>• Ausência de condições materiais para mantê-lo;</li> <li>• Não é salvacionista.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

**Quadro 9 – Panorama dos achados do questionário**

Eixos	Contexto	Os registros
	Ciclos de aprendizagem	Desenvolvimento, modalidade, etapa, organização, período, estratégia.
	Participação	Protagonista em regência, estudos e debates.
	Mudanças	Concepção de educação, estratégias pedagógicas, planejamento, avaliação.
	OTP	O todo formado pelo grupo, caminho, planejamento prévio.

**Quadro 9 – Panorama dos achados do questionário**

Eixos	Contexto	Os registros
	Avanços	Trabalho coletivo e colaborativo, novas estratégias, tempo, reprovação.
	Currículo	Conteúdos e objetivos, norteador, coletivo, atividades, OTP e práxis.
	Avaliação	Processual, formativa, somativo, diagnóstico, relatórios.
	Estratégias	Reagrupamento, projeto interventivo, atividades coletivas e individuais.
	Formação continuada	Apropriação de documentos, modos de ensinar e aprender, metodologias diversificadas, prática e teoria, compreensão da OTP, reflexão.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Neste contexto percebemos que os professores, e aqui independe do lugar onde estejam, seja na sala de aula ou em cargos democraticamente conquistados ou mesmo comissionados, compreendem que os ciclos emergem para se contrapor a seriação e estabelecendo a progressão continuada, que por sua vez, contrapõe à reprovação dentro dos blocos, de reorganizar os espaços e tempos escolares, assim como tudo que está intrínseco a ele. Porém, com o passar dos anos, essa política, apesar de estar consolidada no solo do DF, não se efetiva como delineado pela prescrição, o que nos remete à necessidade de pesquisa, discussões e formação a respeito do formato ciclado da organização escolar do Distrito Federal. Visto que estes enunciados, nos levam a crer que por mais que se subentendam que estes professores e gestores estão a par dos conceitos epistemológicos e da aplicabilidade deste processo na prática docente, não podemos generalizar que os ciclos cumpre o seu papel diante da comunidade escolar do Distrito Federal, pois devido a experiência vivenciada na educação básica desta federação, a prescrição é bastante diferente da prática concreta da sala de aula, até porque, os educadores possuem a capacidade de interpretação e de moldagem destas políticas curriculares, e os feitos podem produzir frutos benévolos ou frustrações. Nesse sentido essas concepções estão voltadas aos aparatos formativos que ainda vinculam pela rede pública de ensino ou por meio de instituições privadas.

Trouxemos estes quadros especificamente neste ponto da pesquisa, na metodologia, para que possamos vislumbrar e compreender as inferências dos nossos interlocutores junto aos nossos eixos teóricos. Para tanto, a metodologia de fontes primárias, MRAFP-Educação, em paralelo com a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008), foram fundantes para chegarmos às categorias apresentadas.

A MRAFP-Educação nos auxiliou a detectar enunciados que conclamavam os aspectos que marcaram a história do processo de implementação da proposta dos ciclos, os desejos, os sonhos, os estudos e pesquisas realizadas concomitantes ao processo e, também, à realidade que reflete esse processo histórico de construção da educação no e para além do Distrito Federal, pois como afirma Silva F e Borges (2020, p. 32), além dos vários aportes que caracterizam as fontes primárias, temos os “[...] discursos, entre outras coisas que têm o poder de representar uma realidade vivida”.

Quanto à análise de conteúdo, a qual nos aproximamos e estabelecemos paralelo à nossa metodologia principal, esta também nos auxiliou na codificação, pois ao codificar determinado conteúdo se produz as categorias. Bardin (2011, p. 103; 119), ao se referir a estas etapas de análises, nos diz que a codificação “[...] corresponde a transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recortes, agregação e enumeração, permite atingir

uma representação do conteúdo. E [...] a categorização é uma representação simplificada dos dados brutos”. Para tanto, o quadro apresentado traz uma síntese antecipada das análises que estão entrelaçadas, isto é, teoria e empiria, que se estabeleceram e nos guiaram na construção e reflexão dos capítulos que caracterizam os nossos eixos.

## **4 REFERENCIAL TEÓRICO E REALIDADE CONCRETA: TECENDO ANÁLISES**

Os pontos de partida teóricos estão organizados com vistas a contemplar os conceitos de organização do trabalho pedagógico relacionados à política de ciclos no Distrito Federal, nas teorias curriculares e no próprio Currículo em Movimento. Buscamos conceituar e teorizar sobre as temáticas elencadas para no momento oportuno iniciar as análises dos documentos com respaldo na metodologia já anunciada, MRAFP-Educação (SILVA F; BORGES, 2020). Em paralelo às fontes primárias, secundárias e terciárias, apresentamos os dados empíricos construídos pelo recurso de entrevista e questionário que abordaram as concepções da organização curricular em ciclos de aprendizagem, anseios e obstáculos até a concretização de tal feito. Nesse sentido iniciamos o nosso percurso reportando-nos à organização do trabalho pedagógico, cujos eixos estão centrados no currículo, na didática e na avaliação.

### **4.1 Organização do Trabalho Pedagógico**

Na tentativa de desvelar o que se propõem a política de ciclos, buscamos historicizar o caminho dos ciclos até a sua consolidação no Distrito Federal, e o que isso implica na organização do trabalho pedagógico.

Marx (2013, p. 188) já dizia que “[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Ao estabelecer relação de Marx e sua respectiva categoria “trabalho” ao espaço escolar, é que embora não fosse da área educacional, conforme preconiza Silva, F. (2017), seus escritos influenciaram profundamente intelectuais da educação e, por isso, mudaram os rumos de muitos países no século XIX, e ainda nos contempla ratificando o vigor que o marxismo teve e continua a ter sobre os trabalhadores em seus vínculos com a educação (SILVA, F., 2017, p. 79). Nesta mesma demanda, Cury (1987) destaca as categorias cunhadas por Marx e as relacionam com a educação e afirma que o autor, Marx, chama de “organizadores das consciências” os agentes pedagógicos e salienta que eles têm “a função de cimentar a estrutura e a superestrutura num só bloco histórico” (CURY, 1987, p.112). O agente pode transmitir os dados culturais que interessam ao projeto dominante e excluir os que não interessam. Mas pode fazer o contrário, caso se proponha a evitar os caminhos da domesticação, da invasão cultural e da burocracia

na sala de aula. E a escola geralmente tem a sua organização voltada para o controle e produção da mão de obra, reproduzindo, assim, a vontade da sociedade capitalista que cerceia as instituições com a falácia amigável de seus pacotes econômicos educacionais. A organização do trabalho pedagógico por vezes esteve voltada para as necessidades do capital, todavia são necessárias mudanças que rompam com essa perspectiva, transformações estas só ocorrerão com resistência, diante das demandas políticas para a educação, pois é por meio dela que avaliações e reorganizações no âmbito prescrito dessas políticas são repensadas. Essas modificações referem-se à organização do trabalho pedagógico que está intrínseco desde o momento em que se pensou essa transição do sistema educacional. Assim Fernandes Silva e Paula (2019, p. 994) têm o seguinte entendimento sobre a organização do trabalho pedagógico:

Entende-se o trabalho pedagógico como processo intencional e planejado, que contempla as categorias: objetivos, conhecimentos, métodos, avaliação e relação pedagógica professor-aluno, com vistas ao cumprimento das finalidades educativas previstas legalmente, mas que se ampliam a partir dos objetivos e metas dos projetos pedagógicos das escolas, construídos democrática e participativamente.

Em detrimento do que se entende o trabalho pedagógico, os gestores apontam as possíveis mudanças que deviam e/ou devem ocorrer com o processo educativo na forma ciclada. Por sua vez, os professores apontam e vivenciam essas mudanças, sejam curriculares ou pedagógicas, adotando metodologias diversificadas e de projetos para possíveis intervenções no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes, que implicam diretamente na organização do trabalho pedagógico, que se resume no entendimento que são *“os caminhos que as escolas utilizam para promover as aprendizagens”* (Bia Branca). Nesse sentido, de caminhos e promoção das aprendizagens que abarcam as finalidades da OTP, e em harmonia a estes quesitos, Freitas (1995) apresenta que:

[...] a finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção do conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social (não do “trabalho” de faz de conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento (FREITAS, 1995, p. 100).

A organização do trabalho pedagógico (OTP) se vincula ao planejamento desde a gestão em seus atos pedagógicos e administrativos até o delineamento das atividades elaboradas pelo professor, cujo intento é colocá-las em prática alcançando assim o seu público

alvo – o aluno. Segundo Freitas (1995) esta organização pode ser pautada por dois ângulos, o *projeto histórico capitalista e o socialista*. Neste enfoque o autor nos coloca que:

[...] um projeto histórico aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para se chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente (FREITAS, 1995, p. 142).

Para tanto, a organização do trabalho pedagógico deve permear discussões vertentes desses projetos históricos para delinear o que e a quem ensinar. O fato é que vivemos em universo capitalista e não há como dissociá-lo do contexto de educação e sociedade ao qual estamos imersos. Porém, devemos nos ater às questões sociais, ou seja, no projeto histórico socialista, uma vez que a organização escolar em ciclos supõe uma sociedade mais justa e igualitária em oportunidades para todos os sujeitos em processo de escolarização.

Neste aspecto de sociedade e educação, busca-se a ascensão do proletariado perante a burguesia – resguardadas as proporções temporais e históricas atuais atingindo um patamar com demandas distintas como *conquista do poder, queda da supremacia burguesa e constituição enquanto classe* na versão de Marx e Engels (2006). Vislumbrando estes aspectos socialistas, os autores Bastos e Soares (2014, p. 73) fazem a seguinte alusão:

[...] uma concepção de sociedade e de educação pautada nesses princípios, na educação, um projeto político com a tese da abolição da classe trabalhadora subjugada ao poder capitalista, e que utiliza o materialismo histórico como teoria do conhecimento na formação do sujeito, compreende que todo projeto histórico parte de uma teoria e toda teoria sugere princípios norteadores que expressam uma concepção de sujeito, de mundo e de sociedade.

Diante da proposta curricular em ciclos de aprendizagem, esta organização pedagógica deve contemplar essas transmutações de classes, valorizando o sujeito em suas individualidades e garantindo o acesso ao percurso do conhecimento. Convém salientar que o caminho é o mesmo, mas o ritmo e o jeito de caminhar são únicos e invioláveis, daí a importância do espaço/tempo como meio de organização e aprendizado.

Freitas (1995) assevera que a organização do trabalho pedagógico está pautada em teorias, sejam elas a teoria educacional e/ou a teoria pedagógica. Coincidente a esta ideia o autor aponta que:

[...] a teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. Uma teoria pedagógica, por oposição, trata do

“trabalho pedagógico”, formulando princípios norteadores (FREITAS, 1995, p. 93).

A teoria é um sustentáculo que permite organizar a realidade vivenciada em conhecimento. Este paralelo se estabelece na prática docente. Diante desta tese, o capitalismo visualiza a teoria educacional em duas vertentes, a teoria e a prática, e desagrega-as no intuito de não evidenciar a intencionalidade, já posta, de hegemonia como principal meio de controle do ser social. Essa dissociação entre os dois segmentos se dá na teoria pedagógica que faz uso das epistemologias da prática com intento de se dissuadir da categoria trabalho enquanto um fazer produtivo e teoria enquanto processo de compreensão científica tornando, assim, a prática como um fim em si mesmo.

Compreendendo que a organização do trabalho pedagógico se concretiza de forma efetiva na escola vinculada ao Projeto Político-Pedagógico, cuja nomenclatura atual atende-se por Projeto Pedagógico, sendo o “Político” retirado por questões ideológicas de quem gere a máquina estatal, e por entender que o teor político não deve interferir no âmbito escolar, mal sabem eles que a possibilidade de neutralizar a questão política na escola é impossível, até mesmo porque “[...] o trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social” (LIBÂNEO, 2013, p. 14), e a questão política está intrinsecamente ligada à participação da vida social.

No entanto, a prática educativa está além desse controle de manobra, embora saibamos que a alienação camuflada de saberes faz parte do dia a dia de nossas instituições escolares e sociais. Para tanto, Libâneo (2013, p. 24) reforça o quanto

[...] o caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos.

Em se tratando da prática educativa e/ou pedagógica, Bernstein (1996, p. 94) reitera que a concepção desta pode ser vista por dois ângulos: a prática, que depende do mercado e outra, que independe do mercado. Logo ela é mais dilatada do que a “simples” prática que ocorre no seio das escolas, pois abrange, por exemplo, outros movimentos que envolvem processos de produção e reprodução cultural. Destarte esta prática e/ou organização perpassa pelo nível macro, meso e micro conforme discorre Fernandes Silva (2017, p. 27):

[...] o nível macro (governos federal, estadual e municipal) envolve a tomada de decisões e a elaboração de políticas públicas, planejamentos de sistemas e

de redes de ensino. Nível meso (regionais de ensino, coordenações, delegacias de ensino), o planejamento traduz as políticas públicas do nível macro. Nível micro (escola e sala de aula) compreende o planejamento do projeto político-pedagógico e das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores com os estudantes.

Diante desta estrutura organizacional, percebe-se a consonância com as instâncias curriculares no seu bojo prescrito-macro, modelado-meso e na ação-micro (SACRISTÁN, 2000) ratificando, mais uma vez, que o currículo se faz presente em todas as vertentes da educação.

Inserir-se no contexto da organização do trabalho pedagógico o currículo, a didática e a avaliação, componentes principais na efetivação da prática educacional. Visto que é essa triangulação que gera as atividades desenvolvidas na e pela escola segundo o PPP de cada unidade escolar.

O Projeto Político-Pedagógico deve estar em consonância com o que preconiza a organização em ciclos de aprendizagem para que a escola possa vislumbrar uma educação para todos, num cotidiano heterogêneo, opondo-se às estratégias homogêneas da sociedade capitalista. E é nesta perspectiva de emancipação/transformação que tomamos como caminho os enunciados de Veiga (2001) corroborado por Vasconcellos (2013): que o PPP, na linha do Planejamento Participativo, é uma potente ferramenta teórico-metodológica de transformação da realidade, pois o mesmo articula os vários níveis de reflexão, *para onde queremos ir, onde estamos e o que fazer para chegar lá e*, como o intuito não é “cruzar os braços e ver a banda passar”, que usemos sempre, se predispondo como resistência, e estendendo esta aos sujeitos que fazem parte desta ainda “opressora” educação capitalista.

Para que isto aconteça a construção do Projeto Político-Pedagógico deve ser desenvolvida coletivamente, onde todos(as) se sintam parte do processo identitário da escola, uma vez que é este documento que conduzirá o trabalho educativo da instituição.

A condução da prática, em âmbito escolar, deve seguir os pressupostos curriculares, pois é ele a normativa que direciona o desenvolvimento das estratégias de ensino, circundadas pelos conteúdos aplicáveis a cada ano de escolaridade. Neste sentido Saviani (2003) nos diz que o currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas na escola. Essas atividades devem garantir a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado, um saber historicamente construído pelo homem baseado na ciência.

Sacristán (2000, p. 15), dentre as suas concepções, nos afirma que o currículo é antes uma *práxis* que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação.

Deste modo o currículo se estabelece na e pela prática docente, por isso se constitui elemento primordial para a organização do trabalho pedagógico, assim como a didática e a avaliação.

No que concerne à didática no desenvolvimento do fazer pedagógico, Freitas (1995, p. 94) alvitra que:

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de organização do trabalho pedagógico entendendo-se, este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola.

Nesta lógica o autor destaca elementos essenciais à didática e às teorias, sendo elas educacional e pedagógica. Enquanto uma concentra-se na relação educação e sociedade num patamar histórico, a outra se centra na prática pedagógica, formulando princípios norteadores a partir de metodologias específicas.

A didática, num caráter crítico, abarca elementos estruturantes multidimensionais que tem função relevante à docência enquanto totalidade. Nesse sentido de totalidade que vai das partes para o todo e vice-versa, Kosik aponta que:

[...] o caminho do abstrato, a totalidade concreta, em geral, é sempre “[...] movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK, 1995, p. 37).

E assim a educação estará na contra mão da hegemonia e em consonância com a proposta de Saviani (2008a, p. 170), compreendendo que este caminho são:

[...] orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade.

A organização do trabalho pedagógico difundido na mesma via da Pedagogia Histórico-Crítico (SAVIANI, 2008a; SAVIANI, 2008b) estende-se à avaliação como um processo de formação, repudiando o seu aspecto classificatório e excludente, visto que esta característica última, segundo Brisac (2010, p. 50), está centralizada nas provas e nos exames, secundarizando o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesma e superestimando os exames.

A avaliação acompanha o sistema educacional em todas as suas trajetórias, hoje pautada em concepções que vislumbram uma formação integral e emancipatória do estudante

para que possa confrontar-se diante da sociedade capitalista e excludente, fazendo valer o seu direito a ter direitos. Isto se constitui uma formação cidadã.

Fernandes Silva (2017, p. 33) reitera que “[...] a avaliação está presente em todos os momentos da sala de aula, devendo ser sistematizada no plano como orientadora de toda prática; ela inicia, acompanha e finaliza o trabalho pedagógico”, daí a sua importância, pois é a partir dela que se pode reorganizar/reorientar as ações pedagógicas. Nestas condições a avaliação é uma categoria que deve ser analisada em dois níveis: seus efeitos no interior da sala de aula e no nível da escola, expresso pelo Projeto Político-Pedagógico, pois estes se interagem.

A avaliação, enquanto processo formativo, apresenta os seguintes desdobramentos: avaliação para as aprendizagens, avaliação institucional e avaliação em larga escala. Em coincidência ao proposto, a Secretaria de Educação do Distrito Federal destaca:

Avaliação para as aprendizagens - visa identificar aquilo que os(as) estudantes já aprenderam e o que ainda não sabem de modo a intervir por meio de estratégias pedagógicas para promover avanços [...];  
 Avaliação institucional (do trabalho pedagógico da escola) - é uma autoavaliação realizada por todos os envolvidos no processo educativo, tomando como referência o Projeto Político-Pedagógico da escola;  
 Avaliação em larga escala - avaliação do desempenho dos estudantes por equipes externas, realizada pelo próprio sistema de ensino e/ou em nível nacional, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil e a Prova Brasil (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 30-31).

A avaliação no *lócus* educacional tem caráter formal, entendido como práticas que envolvem instrumentos explícitos, cujos resultados podem ser examinados à luz de um procedimento claro e informal como construção por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cunhado numa perspectiva formativa. Neste sentido, Fernandes (2013) corrobora dizendo que a avaliação formal identifica os critérios utilizados, diversificam e mencionam as fontes de dados utilizadas exibindo, assim, as evidências que estão na base de um dado juízo avaliativo. Enquanto a avaliação informal se refere à função mais básica e prioritária do que descrever o que se passa à sua volta e pode ser substancialmente reduzida. No entanto, é sabido que ambas não se dissociam, mas se complementam, porque ambas geram conhecimento e aprendizagem válidas em um dado contexto vivido, real.

E os ciclos de aprendizagem se consolidam nesta intenção de avaliação, levando em conta a clareza dos objetivos avaliativos, planejamento, tanto para o professor/avaliador, quanto para o educando. De forma oportuna, a avaliação formativa se institui na transparência

dos critérios estabelecidos, no *feedback* e na autoavaliação para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Apesar da rede pública de ensino do DF se pautar e defender a avaliação formativa percebe-se que práticas classificatórias ainda são realizadas no cotidiano das escolas de nossa federação. Constata-se esse costume quando são aplicadas as avaliações externas, sendo elas computadas ou não pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e as escolas se vêem em disputas estabelecendo concorrências entre si. Nesse sentido Villas Boas e Dias (2015, p. 45) ratificam, “[...] a lógica difundida, portanto, continua sendo a máxima: avaliar para classificar e culpabilizar”.

O sentido da avaliação formativa não cabe somente ao aluno, mas também ao professor, para tanto vale ressaltar

[...] a avaliação formativa, contrariamente à classificatória, propõe-se a promover as aprendizagens não somente dos alunos, mas, também dos professores. Para que estes a compreendam e a pratiquem em benefício das aprendizagens dos estudantes, devem perceber-se em permanente processo de aprendizagem. Este é o realce da avaliação formativa (VILLAS BOAS; DIAS, 2015, p. 51).

Ao defrontarmos com essa cultura arraigada no chão das escolas, onde profissionais não querem abrir mão do poder de mensurar o aprendizado do aluno, é que entendemos que a organização escolar/curricular em ciclos de aprendizagens ainda não conseguiu mostrar a que veio. Para tanto, pode-se perceber que a política de ciclos de aprendizagem, que busca a oportunidade de aprendizagem para todos, não se consolidou da mesma forma em todas as instituições escolares do Distrito Federal, pois em muitos momentos visualizamos a seriação dentro do próprio ciclo, que acaba descaracterizando-o com o processo fragmentado por meio de disciplinas isoladas umas das outras e com uma avaliação com características de mensuração.

Diante disto, Freitas (1995) nos alerta que a avaliação legitima a exclusão dos alunos menos favorecidos, criando uma cortina de igualdade aparente cuja função é dissimular a verdadeira vocação excludente da escola na sociedade capitalista. Logo esta ideia deve ser vencida, e a resistência é o único meio, que não deve ser isolada, mas deve constar no PPP da instituição, no intuito de promover a emancipação cidadã dos estudantes e de todos que fazem parte dessa história educacional em nível local e global.

No entanto, a presença da ideia de luta e classe só se fará presente no projeto pedagógico se de fato os interessados se propuserem a construir esse norte de trabalho e sustentá-lo em suas ações de sala de aula, pois como alude Vasconcellos (2012), este deve ser

construído coletivamente para que os pares se sintam parte do mesmo, e assim assumam a identidade da escola. Isto ocorrendo, acarretará qualidade à organização do trabalho pedagógico, tanto no âmbito da sala de aula, quanto no planejamento, conforme preconiza Fernandes Silva (2017) destacando a sua importância para o desenvolvimento das ações práticas. Com isso reitera o quão precioso é o espaço-tempo da coordenação pedagógica, para uma atuação efetiva em todos os aspectos, sejam eles pedagógicos ou administrativos.

Doravante, no Distrito Federal, temos um currículo que norteia essa organização e o fazer do dia a dia do professor – o Currículo em Movimento, que por sua vez está baseado em pressupostos teóricos críticos e pós-críticos, tendo a sua primeira versão revisitada e atualizada em virtude da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018.

O currículo é denominado em movimento por compreender que o mesmo deve “[...] ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 20).

Desta forma, entende-se que este é um currículo participativo, embora ainda carecendo de alguns ajustes teóricos. Este apresenta características singulares, visto que foi constituído pela participação dos docentes, àqueles que assim quiseram manifestar-se, pois foi dialogado em todas as Regionais de Ensino do Distrito Federal, visando a melhor das parcerias curriculares entre suas vertentes macro, meso e micro buscando, assim, romper com a fragmentação curricular, baseada na versão “coleção” (BERNSTEIN, 1977), cuja organização se dá pela forma estanque, isolada, numa ótica de classificação e poder. Em contrapartida, o próprio autor faz uma análise em outro patamar que é o currículo integrado, que vislumbra a interdisciplinaridade no intuito de uma formação integral do sujeito, pressuposto este, também contemplado no Currículo em Movimento.

Nesse contexto do currículo integrado, numa perspectiva de romper com a fragmentação de conteúdos/disciplinas, tem-se a possibilidade de avanços permeados pela interdisciplinaridade, pelo diálogo entre as disciplinas e conteúdos apresentados em salas de aulas, buscando interpretações críticas e convergentes entre si para nutrir uma educação significativa, pautando assim a qualidade de que tanto se verbaliza. Assim sendo, Santomé (1998, p. 112) reitera que:

[...] a denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justificam a globalização e os que

procedem da análise e defesa de maiores parcelas de interdisciplinaridade no conhecimento e da mundialização das inter-relações sociais, econômicas e políticas.

Dessa forma, não existem disciplinas que reinem umas sobre as outras, mas que caminham em via de mão única, complementando e agregando saberes e/ou conhecimentos, buscando formas de facilitar o processo de construção da aprendizagem. Lembrando que a organização do trabalho pedagógico, quando pensado de forma a agregar o currículo, a didática e a avaliação, componentes indissociáveis da OTP que, por sua vez, marca esta interdisciplinaridade que deve, ou possa, repercutir no ambiente escolar e em todos os seus envolvidos, como nos lembram Lima e Silva F (2020b)

[...] os elementos sedimentadores da organização do trabalho pedagógico, a saber: currículo, didática (metodologias e planejamentos) e avaliação dão sentido e materialidade a todo o trabalho educativo e, numa perspectiva crítica e emancipatória, não podem ser fruto de opções monocráticas, ao contrário, todas as decisões no que se refere ao planejamento e execução da OTP devem emanar dos sujeitos implicados com ela, gestores, coordenadores, professores e outros profissionais do ambiente escolar. (LIMA; SILVA F, 2020b, p. 51)

Assim sendo, os elementos básicos da OTP, intrínsecos a outros elementos que compõem a mesma, resguardam e enriquecem o constructo das aprendizagens, desde o pensar e o agir (planejamento/prática), pois como denota os autores supracitados, estes “[...] são processos interligados e concomitantes dependentes um do outro” (LIMA; SILVA F, 2020b, p. 52). Nesse sentido a organização do trabalho pedagógico se constituirá como meio e/ou tentativa de romper com a perspectiva da educação neoliberal, prezando na qualidade e no atendimento a todos os indivíduos, independente do lugar ou da classe social a que pertence, visto que os ciclos de aprendizagem preconizam este feito de igualdade, atendimento e acesso, respeitando os tempos e espaços de cada estudante para que, ao final do percurso, possam todos chegar à estação final.

## **4.2 Concepções e Política de Ciclos no Distrito Federal**

As concepções de ciclos, assim como a compreensão da política de ciclos, nos ajudam a entender o porquê da sua implementação e o que deveria implicar na educação, visto que a sua consolidação não atingiu o seu ápice no que se refere à organização do trabalho pedagógico nas instituições escolares. Contudo, é perceptível um olhar diferenciado de muitos profissionais da educação para com a formação dos sujeitos neste projeto já instaurado no

Distrito Federal. Para tanto, a organização deste capítulo situa-se na concepção de ciclos em contexto nacional, política de ciclos em âmbito de Distrito Federal perpassando pelas estratégias que demarcam os ciclos de aprendizagem aqui implantados que são a gestão democrática, formação continuada, coordenação pedagógica, avaliação formativa e a organização curricular com base nos eixos integradores.

#### 4.2.1 Concepções de ciclos

A política de ciclos de aprendizagem, quando proposta à rede pública de ensino, gerou polêmicas e desconforto junto a muitos profissionais da educação. Outros tantos encararam como condição de melhoras qualitativas no ensino e ainda houve aqueles que aceitaram a política pública de ciclos sem questionamentos (CARVALHO, 2015 p. 75). Atitudes naturais em tempos de mudanças, porém, temos que nos ater para que tais comportamentos não perdurem, mas que possam se adequar ao novo formato e propiciar ao aluno o que de melhor possa oferecer tal proposta.

A organização escolar em ciclos, atualmente no Brasil, de acordo com os dados do censo escolar 2018, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), corresponde a um percentual de 25% do total das escolas brasileiras (181.939), que em números se quantifica em 45.657 instituições de ensino organizadas em ciclos.

Este é o quadro atual das aprendizagens em ciclos em nível nacional. No entanto, longe da erradicação da seriação ou de qualquer processo que se incida na permanência da quantificação, ainda estamos na tentativa de novas bases, na via de “[...] tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se coaduna com a ideia de interrupção, mas sim, de construção” (SOUSA, 2007 p. 34-35). À vista disso e das possíveis fragilidades da organização em ciclos, Freitas (2004, p. 22) expõe que:

Com todos os problemas, a progressão continuada e os ciclos são um claro avanço em relação à proposta conservadora da seriação. Ainda é preferível um aluno que, mesmo sem aprender, permaneça do lado de dentro para denunciar esta escola que lhe nega até mesmo a alardeada cidadania liberal, do que este aluno excluído desta escola e silenciado. Devemos forçar o sistema na direção dos ciclos.

As discussões sobre os ciclos se tornaram amenas, porém não cessaram os incômodos em relação à progressão continuada, visualizada muitas vezes como promoção automática e à possível organização do meio escolar. Para tanto, convém-nos conhecer um

pouco de sua história, uma vez que não é algo novo, pois já esteve em foco com denominações diversas até se estabelecer no cenário atual do Distrito Federal. Nesta mesma constante, ao fazermos a crítica aos ciclos não significa que somos contrários a ele, mas a educação em si precisa ser repensada e debatida entre os pares para que de fato a política pública se estabeleça e, principalmente, seja reformulada com a participação de todos e todas, pois, as dificuldades educacionais e/ou de aprendizagens enfrentadas até aqui, não podemos atribuí-las somente aos ciclos, até mesmo porque elas sempre existiram e vão existir, sejam no sistema ciclado ou seriado conforme explicita a Zínia Vermelha:

*[...] me chamou muita a atenção quando alguns dizem que os ciclos não funcionam, ué mas se tem menos de 30% das escola no Brasil com uma organização escolar em ciclos, o que não funciona é o ciclo ou a seriação? Se mais de 70% é seriada, o que dizer, quem é que não funciona, é a seriação ou é o ciclo? Porque nós temos a minoria em ciclos.*

De fato, são indagações que nos fazem refletir quando nos deparamos com os dados comprovados pelo INEP (2018) que referenda que 25% dos estados/municípios brasileiros estão organizados em ciclos. Porém, não ficaremos à mercê de impressões se “funciona ou não funciona”, sabemos que avançamos muito no processo em vários quesitos pedagógicos voltados à aprendizagem e como afirma Freitas (2004, p. 23) devemos nos esforçar para “[...] avançar na direção de ampliar o uso dos ciclos. As dificuldades pedagógicas não são propriedades de uma ou outra forma de organização escolar, seriada ou não, ainda que se manifestem nelas de forma diferenciada”.

Assim as concepções de ciclos permeiam a “erradicação” da reprovação anual e segundo Perrenoud (2004, p. 12) podem ser vistas por dois ângulos:

No pólo mais conservador, quase nada muda na organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino-aprendizagem, nas progressões, na avaliação; [...] no pólo mais inovador, os ciclos de aprendizagem são sinônimo de profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar; é uma verdadeira inovação, que assusta uma parcela dos professores e dos pais e requer novas competências.

Estes extremos representam bem o que temos observado e/ou vivenciado nas instituições de ensino. Adota-se os ciclos como forma organizacional, porém o processo seriado continua sendo desenvolvido com as mesmas demandas fragmentadas e compartimentadas, sem vislumbrar as possibilidades de crescimento e mudanças na educação brasileira. O intento não é condenar a seriação e exaltar os ciclos de aprendizagem, pois são políticas públicas para a educação e ambas as propostas apresentam suas potencialidades e fragilidades, no entanto, devemos ter o discernimento necessário para reconhecer as

mudanças, sejam elas impostas ou não, e nos aprimorarmos para combater alguns percalços e avançar no processo instaurado. Nesta dualidade, encontramos alguns apontamentos de gestores e professores que demarcam os ciclos como proposta de política pública para a educação em âmbito de Distrito Federal e, se fossemos adiante, creiamos que constataríamos alguns fatos em nível nacional.

Para tanto, segundo Jacomini (2008, p. 31), os ciclos têm como essência o pressuposto de que determinados processos educativos devem ser organizados dentro de um período que atenda às demandas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes em suas diversas dimensões. Neste sentido os nossos interlocutores, também compreendem os ciclos, enquanto gestores, como “*melhor caminho*”, “*tudo parte da escola*”, “*tempos e espaços de aprendizagem*”, “*compulsória*”, “*democratização do acesso*”. E enquanto professores, “*desenvolvimento*”, “*modalidade*”, “*etapa*”, “*organização*”, “*período*”, “*estratégia*”.

*Defino o ciclo como melhor caminho, como a melhor forma e fácil das teorias, dos estudos sobre currículo, dos estudos na área da psicologia, da própria pedagogia, nas suas várias dimensões curriculares, de planejamento, de projetos, inclusive da pedagogia de projetos (Zínia Amarela).*

*Uma concepção de inovação, de flexibilização, de ensino democrático, de que não vai reprovar, que vai ser uma coisa que todo mundo vai ter sucesso, é um pouco de uma concepção fantasiosa, sabe, sem muita sustentação daquilo que promete (Zínia Sortida).*

*Bom, o que eu entendo mesmo, são duas coisas mesmos, o que está escrito, o que eu compreendo e o que está sendo feito. Há uma distância, assim como a gente discute o currículo prescrito, o currículo em ação, o currículo avaliado, a gente sabe que tem diferença (Zínia Vermelha).*

*É o desenvolvimento cognitivo e psicomotor que envolve o aprendizado da criança (Bia Branca).*

*Modalidade de ensino que mudou a concepção de experiências pedagógicas e avaliativas (Bia Lilás).*

*Ciclo de aprendizagem é uma organização, na qual os estudantes devem ser respeitados em seu tempo de aquisição do conhecimento, onde o ano seguinte dá sequência as aprendizagens do anterior (Bia Rosa).*

*Aprendizagens organizadas dentro da perspectiva de aprender, aprofundar e consolidar observando uma sequência lógicas das aprendizagens (Bia Azul).*

*É a organização da aprendizagem em um período mais flexível, possibilitando a progressão do estudante de acordo com seu ritmo, para atingir os objetivos determinados até o final do ciclo (Bia Verde).*

Ao constatar essas concepções, tanto dos gestores quanto dos professores, percebemos consonâncias entre os conceitos, embora as percepções dos gestores estejam

no âmbito pessoal atrelado ao que preconiza o campo teórico e frente ao lugar ocupado na época da implantação da então organização ciclada. Já os professores se apropriaram dos conceitos difundidos pelas formações que ocorreram concomitante a implementação dos ciclos. Para tanto, estas percepções estão de acordo com o pensamento de autores que colaboram com seus escritos para com os ciclos. Quanto à função de uma educação em ciclos de aprendizagem, a duração dos ciclos tende a ser mais curta (2 ou 3 anos) e há a previsão da reprovação ao final de cada ciclo (MAINARDES, 2009). Já Perrenoud (2004) afirma que a organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar que garantiria a aprendizagem dos alunos por meio da progressão das suas aprendizagens. E ainda podemos afirmar que a opção pelos ciclos de aprendizagem talvez seja por ele não ser tão radical em suas respectivas mudanças, pois há a probabilidade de reprovação ao final de cada bloco e/ou ciclo.

Ainda, dentre as disparidades entre grupos, ou mesmo na individualidade, os ciclos de aprendizagem só irão manifestar-se, portanto, quando uma equipe pedagógica tiver dominado a complexidade do sistema e as dificuldades da cooperação profissional (PERRENOUD, 2004, p. 20).

Para o autor supracitado os ciclos de aprendizagem estão longe de admitir uma definição permanente, porém propõe uma definição mínima: um ciclo de aprendizagem é um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação. Num panorama mais audacioso mensurou que: “[...] um ciclo de aprendizagem poderia servir de quadro integrador e de ponto de apoio a uma evolução do ofício do professor, dos programas e das formações escolares, da avaliação e da luta contra as desigualdades” (PERRENOUD, 2004, p. 35).

Devido à conceituação não ser estática, cada instituição definiu os ciclos de uma forma, porém circundada numa mesma perspectiva de reorganização do trabalho pedagógico, cujo mote é a progressão continuada aliada ao espaço/tempo, sejam curtos ou longos, para que a comunidade acadêmica alcance os objetivos finais propostos pelos ciclos de aprendizagem.

Os objetivos a serem propostos em uma organização escolar em ciclos de aprendizagem devem ser claros e precisos para todos os envolvidos. Os ciclos, segundo Perrenoud (2004) tendem a estabelecer objetivos-núcleo, pois possui características mais flexíveis e se adentra em um percurso de diversidade de formação entre o coletivo e alunos. Os objetivos-núcleo, também denominado de noções-núcleo, se apresentam como uma apropriação de saberes mais amplos, uma aprendizagem central, da qual outras emergirão. Nesse sentido:

[...] o “núcleo” não está mais ligado a um tipo específico de conhecimento cognitivo. Ele designa conhecimentos essenciais, que devem ser construídos a qualquer preço, em torno dos quais o resto se organizará mais flexivelmente. Ele é o elemento chave, ou conceito organizador em um conjunto de conteúdos disciplinares (PERRENOUD, 2004, p. 83).

A elaboração dos objetivos-núcleo nos remete o que preconiza o atual documento normatizador da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza a Educação Básica por áreas, e estas se entrecruzam com outras noções curriculares, desenvolvendo, assim, novos saberes, assim esperamos.

Os ciclos nos remetem a um passado de pouco mais de dois séculos – a Revolução Francesa (1789), em que a educação, vista como instrução com foco não apenas na formação de trabalhadores hábeis, mas começara a vislumbrar “[...] um novo modo de pensar, que consolidaria uma nova sociedade, pautada nos princípios democráticos-liberais de oposição ao feudalismo: liberdade e a igualdade” (MAINARDES 2009, p. 22). Mudanças estas, estritamente relacionadas ao capitalismo, com vertentes econômicas e de classe social, fatores estes que perduram em dias atuais.

No entanto, a organização escolar em ciclos foi mencionada no Plano de Reforma *Langevin-Wallon*, entre os anos de 1946 e 1947, conforme constata Mainardes (2009, p. 25), “[...] o referido Plano defendia que o ensino deveria ser reorganizado por meio de uma reforma completa que se fazia necessária e urgente”, com vistas à obrigatoriedade de educação para todas as crianças, adolescentes e jovens até os 18 anos de idade, ofertando um ensino igualitário, sem distinção de classes.

Em 1989 esta concepção de ciclos foi reavivada por meio da política de renovação da escola primária na França, denominada Reforma Jospin, organização explicitada por Mainardes (2009, p. 27) “Ciclo 1: ciclo das primeiras aprendizagens – 3 a 5 anos; Ciclo 2: ciclo das aprendizagens fundamentais – 5 a 8 anos e Ciclo 3: ciclos de aprofundamento – 8 a 11 anos”. O intuito desta logística de trabalho estava, também, relacionado em caucionar as aprendizagens e velar pela ruptura e cisão escolar observando, assim, as diferenças e as questões ímpares que cada sujeito apresenta.

Outros países, assim como Canadá, Suíça, Bélgica e Brasil, caminhando na mesma perspectiva, iniciam a implementação dos ciclos baseados nos critérios estabelecidos no Plano de Reforma *Langevin-Wallon*, minuciados por Carvalho (2015), quando referencia Lima (2002):

- 1- justiça: todas as crianças, independentemente de suas origens familiares, sociais, étnicas têm direito igual ao desenvolvimento de sua personalidade;
- 2- todas as formas de trabalhos sociais têm igual valor. Desta forma, o trabalho manual e a inteligência prática não devem ser menosprezados em relação a outras capacidades;
- 3- a orientação da ação educativa deve estar de acordo com os fins de formação e harmonização humanas do indivíduo em questão;
- 4- não há especialização profissional sem cultura geral: a especialização não pode ser obstáculo para a compreensão de problemas mais amplos. (LIMA, 2002 *apud* CARVALHO, 2015, p. 25).

Com estes princípios, pensava-se numa escola/educação mais justa para uma sociedade, com vislumbre de igualdade de oportunidades a partir do âmbito escolar.

O advento dos ciclos no Brasil se deu na década de 1980, apesar de sua designação já aparecer na Reforma Francisco Campos, nos anos 1930, e na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino, 1942-1946), com características de congregar os anos de estudos. Como tal, emerge no Brasil como política pública de não-reprovação, especificamente em 1984, denominada Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de ensino de São Paulo. E, a partir da experiência paulistana, por interesses políticos, a organização em ciclos expandiu-se para outros estados brasileiros com outras denominações, porém seguindo as mesmas estratégias adotadas pelo estado precursor da então “nova” organização escolar.

Cabe também salientar que a estratégia em ciclos, funde-se ao novo ensino fundamental de nove anos, estando ao encontro a várias mudanças e reformas políticas no país como, por exemplo, a reforma da Educação Básica que teve como documento orientador a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990). Este documento foi sancionado por organizações governamentais e não governamentais em âmbito internacional, e por países integrantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990. De acordo com Dias; Lara (2008) essa conferência influenciou os países participantes na elaboração de novas políticas educacionais com vistas a assegurar o direito à educação para todos frente à emergência de elevação do nível de formação profissional para atender o mercado mundial.

Durante a década de 1980, segundo Mainardes (2009), o CBA levou a uma redução significativa das taxas de reprovação, principalmente no 1º ano de escolaridade. Assim sendo,

[...] a experiência do CBA contribuiu para que a reprovação e a seriação fossem desafiadas e, ao mesmo tempo, ofereceu muitos elementos para a implantação de ciclos mais complexas, formadas por ciclos mais longos. [...]

fez com que se tornasse referência muito importante para o desenvolvimento da concepção de ciclos no Brasil, bem como para a implantação das políticas de ciclos nos anos 1990 (MAINARDES, 2009, p. 40-41).

A partir desse período novas formas organizacionais foram implementadas, com similaridades, mas com nomenclaturas distintas, como: ciclo inicial, intermediária e final; ciclos de aprendizagem; ciclos de formação; regime de progressão continuada, etc.

Dentre as denominações, em relação às redes educacionais cicladas atualmente organizadas pelo país, as que estão e/ou estiveram em maior evidência são as que dizem respeito aos ciclos de aprendizagens, que é o nosso foco, ciclos de formação e regime de progressão continuada. Destarte partem dos seguintes pressupostos:

[...] os ciclos de aprendizagem evidenciam os aspectos psicológicos e pedagógicos: o atendimento aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos, a utilização da pedagogia diferenciada, da observação e da avaliação formativa; os ciclos de formação evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socioculturais (socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar); a progressão continuada é dividida em dois ou mais ciclos e a reprovação é apenas possível ao final de cada ciclo, sendo que em algumas redes de ensino a progressão é aplicada apenas para os alunos do 1º ano de escolaridade (MAINARDES, 2009, p. 59, 62 e 65).

A organização escolar em ciclos no Brasil parte de dois programas: o ciclo de aprendizagem e o ciclo de formação, que diferem entre si em algumas questões de parâmetros organizacionais e curriculares. Nesta mesma condição as duas formas diferem-se do regime de progressão automática, cuja perspectiva é vista como política neoliberal e conservadora, conforme aventa Freitas (2005, p. 122) a conduta deste pleito é “[...] um esforço de concretização da utopia educacional liberal.” Assim sendo, Leite (2007, s/p):

[...] considera que os ciclos se ancoram em projetos políticos que se vinculam à autonomia das unidades escolares, a um currículo concebido de forma mais dinâmica e articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho, à formação continuada de professores, a um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola e à flexibilização das rotinas escolares.

Na conjectura de progressão continuada, apesar de ser vista como ciclos, a organização em séries era mantida e a reprovação acontecia no final de cada etapa do Ensino Fundamental. Nesta época a retenção geralmente acontecia na 4ª e 8ª séries. Mainardes (2007, p. 75-76) reitera que:

[...] enquanto os programas de ciclos de aprendizagem e ciclos de formação propõem mudanças significativas no contexto escolar, no currículo, avaliação, organização da escola e formação continuada de professores, o

regime de progressão continuada tem por objetivo diminuir a reprovação e evasão e acelerar a passagem dos alunos no Ensino Fundamental.

Sendo assim, alguns estudos constataam que a progressão continuada quando instaurada como promoção automática “[...] tende a mascarar e dar uma ideia de legitimidade ao que, na verdade, configura-se como promotora e intensificadora da desigualdade” (BERTAGNA, 2010, p. 203). Isto não quer dizer que o mesmo não aconteça dentro das organizações em ciclos, pois bem sabemos que essa camuflagem e ou da permanência da organização seriada dentro da ciclada, fortalece este entendimento, portanto a progressão continuada não corresponde aprovação automática, tão pouco desconsidera as etapas de escolarização a serem superadas. Pois como denota a autora supracitada, ele é, sim, um novo conceito e ou procedimento a ser dado a avaliação na escola. “[...] que é instrumento guia na progressão do aluno, apontando as diferenças na aquisição de habilidades e conhecimentos entre os alunos e orientando o trabalho do professor na condução desse processo” (BERTAGNA, 2010, p. 195).

Diante do que foi anunciado, da compreensão equivocada da progressão continuada, entendemos que por meio da formação de professores, que é essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, possa resolver essa dificuldade em apreender esse quesito da proposta ciclada. Para tanto, ressaltamos que esta formação carece de cuidados e atenção pelos representantes do Estado, assim como do desejo dos professores, gestores e afins que difundem a organização em ciclos no âmbito escolar e da sala de aula, no intento de que ela aconteça tanto no âmbito da coordenação pedagógica, na própria escola, como no âmbito extra instituição escolar com cursos voltados a perspectiva ciclada de ensino. No bojo da relevância da formação de professores, Freitas (1992, p. 10-11) destaca que “[...] a importância da formação continuada pode ser posta em duas direções: 1. como relevante para a própria atuação profissional, enquanto aprimoramento constante (político e técnico); 2. como relevante para alterar a concepção curricular das agências formadoras”.

Com isso, a prática pedagógica é reflexo do conhecimento e aprimoramento do professor, que como aprendiz constante pode contribuir nas mudanças e/ou políticas públicas curriculares, deixando de serem meros executores dessas políticas para coadjuvantes propositivos para tais.

Retomando a proposta inicial dos ciclos, iniciada por Wallon, em seu plano de reforma, referenciado como espelho para a implementação dos ciclos em diversos países e em especial no Brasil, Lima (2000, s/p) acentua que para o autor:

[...] a escola deveria ser organizada em ciclos para respeitar as características do desenvolvimento humano. Para ele, a educação deveria estar adaptada ao

homem e não aos interesses particulares ou transitórios da economia, da política nacional ou internacional, das ideologias, nacionalidades ou culturas.

Visando essas condições, a organização escolar em ciclos se propagou levando em consideração os documentos prescritivos que preconizam as possíveis configurações do ensino/educação em âmbito nacional, destacando o Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996a), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998) (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998). E, em dias atuais, regime este que se encontra consolidado em algumas Unidades Federativas e em diferentes contextos pelo país, estabelecendo-se à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

#### 4.2.2 Política de ciclos no Distrito Federal

Os ciclos são advindos de uma política pública adotada para a Educação Básica com vistas a superar a fragmentação calcada na e pela seriação, formato organizacional da educação anterior e vigente em algumas partes do país e, especificamente, no âmbito do Distrito Federal.

Inseridos em um campo político, onde a neutralidade não nos é conveniente, uma vez que temos que nos posicionar diante dos inúmeros fatores, sejam eles sociais, econômicos, culturais e demais aspectos que abarcam o sistema educacional do país, campo este que esteve e está sobre a ótica governamental, principalmente em dias de hoje, com ataques e perdas de direitos, no intuito de garantir apenas o mínimo. Podemos exemplificar com o projeto de lei “Escola sem partido”, cujo intento é aumentar o controle sobre o professor no interior da sala de aula (TEIXEIRA, 2019), perfazendo assim a desconstrução do que vinha sendo construído no espaço escolar. Nesse sentido, cabe mencionar a ideia de política pública, também usado no plural devido à sua diversidade. Ademais ela nada mais é que as intenções governamentais que promoverão mudanças significativas na sociedade e poderão incidir positiva ou negativamente no universo real.

A demanda das políticas públicas abrange diversas áreas que buscam garantir os direitos e deveres dos cidadãos, estabelecidos pela Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988). No entanto, aqui nos interessa a política pública educacional implementada no ensino público da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a política de ciclos de aprendizagem.

A política pública educacional visa cumprir o que preconiza a Constituição Federal a respeito da educação em seu Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da

família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 136).

Nesta mesma perspectiva de dever do Estado, ainda sustenta tal forma organizacional acordada com a Carta Magna que rege a federação brasileira, no seu Artigo 206, que deixa explícito como o ensino deve ser ministrado, seguindo alguns princípios. Segundo as emendas constitucionais nº. 19/1998 e 53/2006, às quais dispõem que a educação deve oferecer “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) e que, *a priori*, a política de ciclos de aprendizagem corrobora com este pressuposto constitucional.

As políticas públicas educacionais são garantidas pela Constituição Federal do Brasil, sobretudo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996a), sendo ela que estabelece as principais regras a serem seguidas pelo sistema educacional do país, independentemente de seu *status*, seja ele público ou privado que, segundo o documento, o ensino deve ser desenvolvido seguindo as seguintes convicções, conforme são apresentadas em seu Artigo 3º:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996a).

Logo, todos os documentos curriculares e pedagógicos, assim como as políticas públicas educacionais, devem estar de acordo com a lei que regulamenta e institui a educação no país, sendo que a mesma dispõe de formas organizacionais, conforme prescrito no artigo 23 que reverbera sobre a organização escolar em ciclos da atual conjuntura.

No entanto a primeira vez que se mencionou e oportunizou uma organização escolar em ciclos no Distrito Federal foi nos anos de 1960, quando o ensino primário foi aqui difundido, cuja organização se deu em Fases e Etapas que perdurou durante a década de 1960. Estas estavam compreendidas em três fases, a saber: primeira e segunda série; terceira, quarta e quinta séries e a classe complementar de sexta série. Isto, ratificado pela Indicação nº 5 do

Conselho de Educação do DF, aprovada em 21/05/63 (CEDF, Boletim nº 1, 1966)<sup>6</sup>. O CEDF atribui como quatro etapas em que o aluno deveria avançar, sendo a primeira etapa correspondente ao estudo do pré-livro; a segunda ao livro de leitura intermediária; a terceira ao primeiro livro; e a quarta etapa ao do segundo livro. O estudante tinha que vencer essas etapas e somente avançaria para a próxima fase após concluir o processo de alfabetização.

Segundo Villas Boas (2006a, p. 3) o aumento das matrículas nas escolas do DF impediu a continuidade da organização da escolaridade por meio de fases e etapas. Seu término deu-se no final da década de 1960.

Passaram-se duas décadas para se voltar a falar na modalidade ciclos como sistema de organização escolar, isto devido à evasão e ao alto índice de reprovação nos anos iniciais. Voltando a esta prerrogativa no início dos anos 1980, conforme explicita as Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b), com o Projeto ABC, em 1984, em que alunos com dificuldade de aprendizagem tinham mais tempo para adquiri-las nos anos iniciais; o Ciclo Básico de alfabetização (CBA), em 1989; e a Escola Candanga, em 1997. Estes foram nomes dados a organização escolar vinculada aos ciclos, que traziam em sua essência, a tentativa de amenizar a problemática do alto índice de reprovação e evasão no sistema público de educação, assim como proporcionar um tempo maior para a alfabetização dos alunos.

A implementação da política pública educacional denominada Ciclo Básico de Alfabetização, mais conhecida por CBA, antes adotada por alguns estados brasileiros, entre eles São Paulo, Goiás, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, tendo a rede pública de ensino paulista como percussora dessa política. Esse novo aparato educacional ganhou destaque com a “Escola Plural” em Belo Horizonte/Minas Gerais e com a “Escola Cidadã” em Porto Alegre/Rio Grande do sul. A adoção desta política de ciclo, efetivada na proposta do CBA, teve como resultado inicial uma redução significativa dos índices de retenção no primeiro ano, centrando o alto índice de reprovação no segundo ano do ciclo básico, conforme constatado por Mainardes (2006).

As experiências da Escola Plural e da Escola Cidadã coexistiram e, ao mesmo tempo, serviram de inspiração para a implementação da Escola Candanga no DF. A Escola Plural com foco no ciclo de formação humana pautada em quatro núcleos, conforme disposto em sua proposta pedagógica, são eles:

- 1º) Eixos Norteadores da Escola que queremos. Tínhamos sintetizar as direções ou nortes apontados como mais determinantes nas experiências da Rede.

---

<sup>6</sup> Citado no trabalho de (CARVALHO, 2015).

- 2º) Organização do trabalho ou a nova lógica de organização dos tempos dos professores, dos alunos e dos processos cotidianos. As experiências emergentes não ficam na periferia do dia-a-dia da escola, apontam novas lógicas no ordenamento temporal do trabalho escolar.
- 3º) Os conteúdos e processos. Tentamos captar como reorientar o que se ensina e aprende, as concepções e práticas do que é considerado como o fazer diário: o processo de ensino-aprendizagem.
- 4º) A avaliação. Destacamos a avaliação, processo polêmico onde se concentram inúmeras e corajosas experiências na Rede, peça-chave para qualquer proposta escolar inovadora (BRASIL, 1994 p. 11).

Já a Escola Cidadã, estabelecida nos pressupostos de Paulo Freire, conforme ressaltava Gadotti (2010):

[...] é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (GADOTTI, 2010, p. 69).

Nota-se que as formatações que reverberam as questões de ciclos partem dos modelos do final da década de 1950 e início da década de 1960, mantendo as características da não reprovação e da continuidade das aprendizagens nas duas primeiras séries, com aditivo de novos elementos como:

Primeiro, a relevância de garantir aos alunos ‘mais tempo’ para aprender foi reforçada. Segundo, esta política enfatizava a abordagem centrada na criança no que se refere ao estilo de ensino (abordagem construtivista do processo de alfabetização), avaliação dos alunos e pareceres de avaliação (MAINARDES, 2005, p. 14).

Para concretizar este estágio foi necessário passar de um estado de determinação de cadeia e cadência para outro, considerada pelo autor supracitado, passar de uma pedagogia visível para uma invisível. Segundo Bernstein<sup>7</sup> (1984, p. 27) a pedagogia visível cria contextos homogêneos de aprendizagem e a pedagogia invisível cria contextos diferenciados de aprendizagem, isto é, “[...] as pedagogias visíveis, marcadas pela forte classificação e forte enquadramento e as pedagogias invisíveis, caracterizadas pela fraca classificação e fraco enquadramento” (MAINARDES; STREMELE, 2010, p. 38), o que denota a relação de poder e

---

<sup>7</sup> Para saber mais, ver: Bernstein, 1984.

controle do que é ensinado (classificação) e de como o processo ensino aprendizagem é construído (enquadramento).

Com o Ciclo Básico de Alfabetização no Distrito Federal não foi diferente: este suprimia a reprovação nas duas primeiras séries do primeiro grau, com vistas a não segmentação da alfabetização das crianças. Época em que se deu ênfase à abordagem construtivista, tendo como suporte teórico a autora argentina Emília Ferreiro, que segue na mesma linha de Jean Piaget, que considera o aluno como sujeito ativo que interage de modo produtivo com a alfabetização. Linha de pensamento e/ou de trabalho encarado como método, que gerou questionamentos e equívocos entre os professores.

O CBA organizou-se em três momentos: **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. Essa mesma política, que antes abarcava somente a 1ª e 2ª séries, passou a contemplar a 3ª série. Por não conseguir se manter, devido à resistência por parte dos educadores, e também por interesses políticos, uma nova forma de organização escolar, considerada inovadora, veio a ser implementada na rede pública do DF, a Escola Candanga, que trazia em sua base uma lição de cidadania, conforme intitulava tal projeto.

A Escola Candanga também pautada na utopia de um sonho maior de resgatar a sua história e avançar no processo ensino-aprendizagem se consolidou como Escola Cidadã:

A Escola Candanga é uma escola cidadã. Tendo em vista essa característica, o Plano Quadrienal de Educação coloca como papel da escola "afirmar e reafirmar valores, formar indivíduos livres, críticos, conscientes de seus papéis enquanto sujeitos da história; seres humanos que assumam a essência de sua condição e estejam dispostos a tornar o planeta um espaço de organização social onde a ética e a justiça possam afirmar-se em oposição a competitividade cega, a exclusão e ao egoísmo mesquinho. É preciso redimir a dignidade humana na expectativa de viver e conviver em melhores condições num futuro próximo, construindo assim uma sociedade justa, democrática e feliz" (DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 33).

A organização escolar dessa pauta política demandava mudanças no cotidiano da escola, como considerar o aluno como um todo no avaliar, pois a avaliação transcenderia o caráter classificatório, em que o aluno não mais seria o único avaliado. Além disso, estava vinculada à avaliação da ação educativa, corroborando assim com a avaliação formativa, postura e formação continuada do professor e da gestão entrelaçado com a questão curricular que carecia de transformação, uma vez que em outras épocas mudavam-se as propostas e

pressupostos, porém os conteúdos continuavam estáveis, isto é, sem nenhuma alteração. A Escola Candanga já buscava romper com algumas fragmentações enraizadas no ensino público do DF. Todavia tinha como meta o desenvolvimento do sujeito crítico, ético, autônomo, solidário e responsável. Para tanto, estabelece elementos para nortear o trabalho pedagógico dos professores, são eles:

- a. a participação e a responsabilidade pela coisa pública em direção à construção da cidadania e da radicalização da democracia;
- b. o exercício da razão crítica, no sentido de desmitificar os componentes ideológicos presentes em todas as áreas do conhecimento;
- c. o relacionamento ético com o meio ambiente, entendendo que o homem é o animal mais ameaçado de extinção;
- d. o reconhecimento do valor social do trabalho, seja ele manual ou intelectual;
- f. a apropriação de diferentes linguagens e novas tecnologias, de forma crítica e criativa (DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 57).

A escola candanga, concebida por um plano de formação humana, diante dos aspectos pedagógicos supracitados, mesmo com suas fragilidades que apresenta toda e qualquer política fundada em propostas educacionais, trazia em sua essência a utopia como parte integrante da educação e da própria vida cotidiana das pessoas, como nos apresenta Moreira (2004, p. 20-21) quando enuncia que “[...] as utopias constituem representações precisas de um futuro melhor; são projeções possíveis de um tempo ou lugar imaginário, no qual conflitos e contradições sociais podem se confrontar, solucionar, anular, neutralizar ou transformar”. E é nesta realidade utópica que vislumbramos uma metamorfose em todos os aspectos educacionais local e global.

Mesmo circundados pelo desejo de melhorias qualitativas no processo de ensino, a realidade nos contesta o tempo todo, nos apresenta o quão é difícil implementar mudanças que rompem com a estrutura a qual estamos acostumados. Para abrandar as resistências é necessário que os atores principais se sintam parte do processo de construção de qualquer política educacional, assim como das propostas pedagógicas elaboradas no interior das instituições escolares. Fato é que esta etapa se finda para dar continuidade às políticas públicas de ciclos.

Para tanto, as experiências vivenciadas no Distrito Federal, em relação aos ciclos, foram marcadas pela descontinuidade e continuidade de políticas, cujo interesse era mais de cunho político do que educacional, visto que projetos educacionais implementados e não concluídos ficaram para traz dando espaço para novos ou apenas o renomeava para marcar determinado governo. Todavia, os ciclos advêm, segundo a Zínia Amarela,

*[...] em função da própria história do DF. Porque na década de 60 em Brasília, o sonho de Anísio Teixeira e do Darci Ribeiro, de uma escola no sentido global, que poderia atender a diversidade das pessoas, ampliar realmente o conhecimento, investir em uma formação global, digamos assim, numa formação integral, não no sentido integral do tempo, mas integral do ser humano. [...] Mas ao longo do tempo, o sonho foi deixado de lado, prevalecendo apenas os interesses que fazem com que as políticas fossem descontinuadas, então nós temos hoje, políticas de governo e não de estado.*

Ao retratar a escola em um sentido global com oportunidades de formação integral, em sentido amplo e não de tempo, isto vem ao encontro a um ideário de educação para além do capital. Desse modo, questionamos e buscamos refletir essa constante, que se trata da educação integral, e por que, geralmente, não estamos conseguindo proporcionar esse formato de educação. Visto que esse não é o nosso foco central, mas que acaba intrínseco dentre a outros formatos educacionais e, inclusive ao ciclo de aprendizagem. Nesse sentido, a dificuldade em atingir esta formação, segundo Tonet (2006) é que:

*A educação é um poderoso instrumento para a formação dos indivíduos. Mas, como já vimos, nas sociedades de classes ela é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses das classes dominantes. Na sociedade capitalista isto é ainda mais forte e insidioso porque as aparências indicam que uma formação de boa qualidade é acessível a todos, enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal quanto a qualidade não passam de uma falácia (TONET, 2006, p. 18).*

Assim, podemos dizer que os professores ficam engessados a uma prática que não corrobora com a formação integral do estudante. Uma prática, talvez, firmada em uma avaliação “somativa e competitiva”, além de outro dificultador que é a rotatividade de professores nas instituições, visto que temos uma grade leva de contratos temporários na rede.

Estes aspectos são reiterados por outras vozes, que se caracterizam, tanto no sonho herdado de educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, como nos seus próprios de tornar acessível o ensino para todos, um ensino menos segregador e com mais oportunidades de aprendizagem. Logo, dentre outros fatores que corroboraram para a implementação dos ciclos no DF, foi o entendimento que a reprovação não é a solução dos inúmeros problemas educacionais que há na rede pública de ensino. Atrelado a isso, o aumento do tempo para as aprendizagens é fator preponderante neste formato de ensino. Fatores estes evidenciados pela Zínia Rosea:

*“a política de ciclos, ela parte do pressuposto de que a reprovação não é a solução, ela não é. Porque a criança está em processo, principalmente os de 6 aos 8 anos. E os ciclos é uma forma mais lúdica e até mesmo, mais*

*democrática de respeitar o que a gente chama de tempos e espaços dessa criança”.*

Entretanto, em meados de 2004 iniciaram-se as discussões do aumento de tempo e de oportunidades de aprendizagem escolar, aspirando a mudança do Ensino Fundamental de 8 anos para 9 anos. O intento era que a criança adentrasse ao EF aos 6 anos de idade e o concluísse com 14 anos de idade. Feito a mudança na lei, o EF de 9 anos começou a vigorar em 2005 em algumas regiões que se anteciparam ao fato, visto que a Lei somente foi sancionada em fevereiro de 2006 e, em âmbito nacional, se concretizaria até o ano de 2010.

A Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) altera a redação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 29, 30, 32 e 87 que fomenta as diretrizes e bases da educação nacional, acentuando sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, tendo durabilidade de 5 anos para os anos iniciais e de 4 anos para os finais. Tais artigos tratam sucessivamente da Educação Infantil (29 e 30), Ensino Fundamental (32) e das disposições transitórias (87). De acordo com o Artigo 32, fica estabelecido que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (BRASIL, 2017, p. 23) atendendo os seguintes aspectos, conforme explicitado no Quadro 10, a seguir:

**Quadro 10 – Aspectos a serem contemplados nos objetivos do EF de 9 anos**

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em BRASIL (2017). (2020).

Nesta seara é consentido aos sistemas de ensino organizar o Ensino Fundamental em ciclos. O que veio ao encontro da proposta de organização escolar em ciclos de aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Para implementação desta política de ciclos, a SEDF se fez valer de documentos pré-existentes e organização de novos para fundamentar e assegurar a nova versão do sistema educacional. Alguns documentos específicos foram construídos para respaldo e orientações do público, como: as Diretrizes de Avaliação Educacional; Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens; Diretrizes de formação continuada; Cadernos de tira-dúvidas; Organização do Trabalho Pedagógico e guia prático; Orientações

Pedagógicas, tanto para o Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica quanto para o avanço das aprendizagens; o Plano Distrital de Educação (PDE) contemplando as 21 (vinte e uma) metas a serem alcançadas até 2024; e relatórios anuais de monitoramento e avaliação do PDE. Faz-se saber que estes documentos passam por avaliações constantes e são revisitados sempre que necessário.

Segundo a Secretaria de Educação do DF, a organização escolar em ciclos apresenta-se como alternativa favorável à democratização da escola e da educação, permitindo ao estudante o livre trânsito entre os anos escolares sem a interrupção abrupta da reprovação ano a ano. Essa sistemática de organização garante o respeito à heterogeneidade dos tempos e modos de aprender que caracterizam os sujeitos e ampliam suas chances de sucesso. Nesta prerrogativa, enquanto contexto de democratização, os ciclos, segundo Alavarse (2009) podem ser problematizados pelo alcance que ensejariam, em várias dimensões, no sentido da democratização da escola como garantia de atendimento da histórica reivindicação de pleno acesso por parte de amplas camadas sociais. Também se denota que os ciclos de aprendizagem possam ser uma forma aperfeiçoada das experiências cicladas já vivenciadas na federação, como fases e etapas, CBA e Escola Candanga, como dito por Zínia Sortida,

*[...] nós não nos espelhamos em nenhuma experiência de fora, porque o DF já tinha experiência, nós já tínhamos vivido a Escola Candanga, que pra nós foi uma experiência que nós participamos mais, o CBA, embora neste, a gente não teve participação, a gente não teve voz pra elaborar proposta nenhuma, ela já veio pronta.*

Isto, ratificado pelas Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo que preconiza que uma das primeiras experiências de ciclos no Brasil ocorreu no Distrito Federal, no início da década de 1960. Ainda no DF, três outras iniciativas nesse sentido foram implementadas: o Projeto ABC, em 1984; o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), em 1989; e a Escola Candanga, em 1997. Para tanto, diante das revelações, fica subentendido que os ciclos possuem sua própria história no DF, e esta história vêm sendo construída desde os anos 1960, e um dos marcos dessa história está pautada na participação ativa e coletiva de professores na construção de uma proposta de educação que seja de Estado e não de governo, embora ainda não tenhamos alcançado o ápice dessa história.

Neste processo histórico, muitas coisas se perderam, e outras foram agregadas para suprir necessidades educacionais e/ou de aprendizagem. Embora tenhamos avançado neste processo, ficou constatado que não há registros de pesquisas/estudos que viabilizassem a implementação dos ciclos de aprendizagem. Os estudos foram feitos concomitantemente ao

fato, com a articulação de grupos e/ou equipes de estudos partindo de projetos anteriores vinculados ao ensino fundamental e à universalização da educação infantil.

Com a organização curricular em ciclos, o Ensino Fundamental – Anos iniciais, pertence ao 2º (segundo) ciclo, subdivido em Bloco I, que se denomina Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) (1º, 2º e 3º anos); e Bloco II (4º e 5º anos). Conforme preconiza Sacristán (2000, p. 81) “[...] o ciclo é uma unidade que engloba vários cursos, que permite uma organização do conteúdo com um tempo mais dilatado para sua superação, avaliação, etc.”. Com isso, entende-se que o aluno possui um tempo maior em seu processo formativo, para a aquisição de competências e habilidades conforme os anos cursados.

Sobre a forma de organização em ciclos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1996, estabelece em seu artigo 23, que:

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

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) antecipou-se ao restante do país e implantou, em 2005, o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), inserindo o estudante a partir dos 06 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental e apresentando proposta de trabalho pedagógico inovador voltado à alfabetização e ao letramento pleno e proficiente dos estudantes até o término do BIA (3º ano). Aqui, o período inicial de alfabetização, ou seja, os três primeiros anos do Ensino Fundamental, passaram a compor um único bloco, permitindo que as crianças pudessem prosseguir continuamente nos estudos sem retenção, mesmo que não tenham alcançado todos os objetivos de aprendizagem previstos para o final dos 1º e 2º anos.

Inicialmente, o BIA foi implantado de maneira gradativa e por adesão, como se fosse um projeto piloto. Posteriormente, todas as unidades escolares teriam que se adequar a essa realidade. As primeiras experiências foram vivenciadas nas Regionais de Ensino, conforme consta no Quadro 11, a seguir:

**Quadro 11 – Primeiras experiências no DF – BIA**

Ano de implantação	Cidade/Regional de Ensino
2005	Ceilândia
2006	Taguatinga
2007	Brazlândia, Guará e Samambaia
2008	Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Cruzeiro,

**Quadro 11 – Primeiras experiências no DF – BIA**

Ano de implantação	Cidade/Regional de Ensino
	Recanto das Emas, Santa Maria, São Sebastião e Sobradinho

Fonte: Elaborado pelo autor segundo as Diretrizes Pedagógicas para o 2º Ciclo. (2020).

Após a política de ciclos, no formato do BIA, atingir todas as Regionais de Ensino do Distrito Federal, em 2013, o DF expande a organização em ciclos às demais séries dos anos iniciais, até então 3ª e 4ª séries, aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) – Parecer 225/2013 – a organização escolar em ciclos para os 4º e 5º anos. Desde então, a organização escolar ciclada dos anos iniciais do Ensino Fundamental é a seguinte: 1º Bloco – Bloco Inicial de Alfabetização (três primeiros anos do Ensino Fundamental); 2º Bloco – 4º e 5º anos. Destarte fica aprovado:

[...] o PARECER Nº 225/2013-CEDF, de 26 de novembro de 2013, do Conselho de Educação do Distrito Federal, aprovado em Sessão Plenária de igual data, nos seguintes termos:

- a) aprovar o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos iniciais, com implantação gradativa e por adesão das instituições educacionais, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- b) autorizar a organização dos ciclos para a aprendizagem em: Primeiro Ciclo: Educação Infantil, Creche, para crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos; Segundo Ciclo: Ensino Fundamental I, contendo o 1º Bloco, Bloco Inicial de Alfabetização e o 2º Bloco, 4º e 5º anos (DISTRITO FEDERAL; CEDF, 2013, p. 13).

Imbuídos nesta mesma execução/parecer, fixa-se os processos de avaliação e de progressão continuada, a qual preconiza a organização em ciclos para as aprendizagens. Assim sendo, fica instituído:

- c) o Processo: de avaliação formativa, diagnóstica e contínua, comprometida com a aprendizagem, num Processo: de progressão continuada; d) aprovar a promoção dos alunos, na forma que se segue: Primeiro Ciclo: Sem retenção; Segundo Ciclo: Ensino Fundamental 1, sendo: 1º Bloco: Bloco Inicial de Alfabetização – BIA. O Processo: de promoção escolar dos estudantes será concluído ao final do 3º ano do Bloco, com possibilidade de retenção; 2º Bloco: 4º e 5º anos. O Processo: de promoção escolar dos estudantes será concluído ao final do 5º ano, com possibilidade de retenção (DISTRITO FEDERAL; CEDF, 2013, p. 13).

Segundo as Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014b) que regulamentam a implantação dos ciclos no DF, um dos seus objetivos é possibilitar espaços e tempos diferenciados para as aprendizagens dos alunos, o que pode contribuir para a

superação das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento escolar. Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996b), a organização escolar em ciclos visa acabar com a repetência e a evasão escolar, adotando como princípio norteador a flexibilização da seriação, além de abrir possibilidades de se trabalhar o currículo em um período de tempo maior e permitir o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes.

A manutenção do BIA no sistema de ensino do DF, assim como o desdobramento dos ciclos para os dois últimos anos/séries do EF-Anos Iniciais, se deve a uma série de fatores. Vale aqui ressaltar alguns deles: a diminuição da reprovação das 1ª e 2ª séries, no período de 2005 a 2011; superação das metas de 4,8 e 5,2, estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para os anos de 2009 e 2011, respectivamente evidenciada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e os resultados comprovados através da Provinha Brasil nos anos de 2009 a 2011 em Língua Portuguesa. Com isso, entendeu-se que o BIA cumpria o seu papel em qualidade de ensino e aprendizagem.

O princípio da organização escolar em ciclos está pautado na progressão continuada das aprendizagens, que para se efetivar faz-se necessário levar em conta cinco elementos distintos da organização do trabalho pedagógico, firmado nas Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014b). São elas: gestão democrática, formação continuada, coordenação pedagógica, avaliação formativa, organização curricular: eixos integradores. Temas que passaremos a tratar a seguir.

## **1. Gestão Democrática**

A gestão democrática amparada na forma da lei, convergente com o Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), assim como nos Art. 3º e 14º da LDBEN (BRASIL, 1996a), o DF teve a gestão democrática regulamentada pela lei 4.751/2012 (BRASIL, 2012) para a sua rede de ensino público.

Lück (2009, p. 71), a despeito da gestão democrática esclarece que:

Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões, ela envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva.

Uma vez que a gestão democrática perpassa pela ação coletiva das unidades escolares, ela oportuniza ambiente propício para reflexão e debates frente aos obstáculos a serem enfrentados e das possibilidades para a solução dos problemas do dia a dia das escolas, tanto administrativo quanto pedagógico. No âmbito do DF, contamos com um espaço privilegiado – a coordenação pedagógica, no sentido de estudo, formação, planejamento e interação entre os pares para uma ação docente mais eficaz e de qualidade da organização do trabalho pedagógico.

No entanto, existem ameaças proeminentes, que corroboram para a descaracterização da gestão democrática, no caso a própria BNCC, que se configura como mecanismo controlador da organização do trabalho pedagógico num processo homogeneizador da educação e, conseqüentemente, a homogeneização do próprio currículo. Neste pensamento, Santos e Pereira (2016, p. 295) confirmam que:

Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional.

Outro agravante é a militarização do sistema educativo em algumas unidades escolares do DF e em territórios nacionais, que se desenha por meio de uma gestão híbrida, compartilhada, sendo que a parte pedagógica fica a cargo dos diretores da SEDF e a parte disciplinar e administrativa por conta dos militares. Na realidade fica subentendido que há uma quebra de autonomia da gestão e dos docentes frente às tomadas de decisões junto aos discentes e em relação às questões burocráticas da instituição. Nestas condições, Alves e Toschi (2019, p. 638) fazem a seguinte reflexão:

Os diretores das escolas militares estão a serviço do governo do estado, reafirmam que eles não são mais gestores democráticos devido à implantação na escola da mesma disciplina hierárquica dos quartéis. É exigida uma obediência incondicional que atinge todos os membros da comunidade escolar, mas especialmente os alunos.

Dado o exposto, sabemos que os interesses de classe, cuja perspectiva é hegemônica, busca enfraquecer a democracia através de aspectos negligenciados por eles mesmos, dando destaque à violência, à ideologia, à falta de recursos dentro das instituições e outros. O sucateamento é proposital para que se implante intervenções nestes moldes em que se

encontram a BNCC e a militarização das escolas, refutando o direito a ter direito numa falácia de qualidade educacional. Logo, é necessário resistir a estas intimidações para garantir uma gestão democrática que tem como mote uma educação consistente, inclusiva e não excludente.

## 2. Formação Continuada

Quanto à formação continuada, é indiscutível a necessidade de se aprimorar os conhecimentos e acompanhar as mudanças e avanços na educação como um todo e, para nós professores, os aspectos pedagógicos, sejam eles teóricos ou metodológicos, são imprescindíveis para a melhora da prática enquanto profissionais da educação.

De acordo com o estado do conhecimento realizado por Gatti *et al.* (2011, p. 198), constata-se que a formação continuada dos professores se propaga no seguinte formato:

No que tange aos tipos de ações de formação continuada, os dados revelaram que, tanto em estados quanto em municípios, as ações consistem geralmente em realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas.

No tocante, o Distrito Federal também se insere nesse contexto. Vale ressaltar que para além deste, apresenta um diferencial, possui uma instituição própria para formação continuada – a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), que apesar de continuar com a mesma sigla, hoje, Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, voltada para a carreira do magistério. Neste patamar, Di Giorgi (2011, p. 15) concebe a formação continuada como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como resultado de uma aquisição cumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”.

Afirmamos, ainda, que a formação continuada em serviço deve ocorrer não somente em uma instituição específica para tal, mas pode e deve ocorrer no âmbito da escola. Nesta nuance a Zínia Vermelha é enfática ao dizer que, “*a formação continuada precisa ser cuidada, condições de trabalho dos professores, a orientação, a coordenação pedagógica precisa ser melhor utilizada pra essa formação*”. E esta formação é essencial para amenizar as fragilidades ocasionadas ao sistema educativo, oriundo de política de governo, até mesmo porque como diz a Zínia Sortida, e que de fato condiz com a realidade de muitos, “*não temos maturidade, não temos disciplina, ainda não temos cultura e nem*

*organização política e pedagógica para colocar projetos, para que realmente vão além de uma estrutura seriada. Infelizmente”.*

Ainda nesta constante, podemos afirmar e/ou deduzir que, para uma parcela do professorado não houve apropriação das possibilidades metodológicas, teóricas e práticas dos ciclos, pois a formação e estudos não se tornaram constantes, uma vez que a formação continuada em serviço é um complemento constante à formação inicial, como ressalta Machado (2009, p. 155)

[...] que os saberes dos professores, aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), serão reformulados e vão se reconstruindo no dia a dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Talvez por não compreenderem a essência da formação continuada, reformulação e reconstrução dos saberes, que visualizamos o formato seriado ligeiramente disfarçado de ciclos nas salas de aulas. Não temos a intenção de culpabilizar os professores, pois compreendemos os entraves dificultadores impostos pelo sistema educativo e estatal no dia a dia do magistério. Neste sentido, o currículo continua sendo propagado como meramente uma grade de disciplinas estanques com a alfabetização ainda baseado nas junções de letras, focados nas avaliações de governo, pois para o Estado a qualidade da educação é medida, única e exclusivamente de forma quantitativa, não levando em conta a formação integral do sujeito enquanto ser humano dotado de saberes acumulados historicamente ao longo do seu percurso de vida pessoal e acadêmica.

Ao anunciar essas fragilidades seriadas, que não condiz com a política de ciclos, não estamos minimizando a política atual, até porque acreditamos nela, mas sabemos também que é preciso melhorá-la, avaliá-la, rediscuti-la, para assim aperfeiçoá-la. E, para comprovar essa dual realidade, que extrapolamos os limites demarcados à esta pesquisa.

Neste sentido, resolvemos levar o questionário a outras duas regionais, Taguatinga e Planaltina, onde pudemos perceber algumas discrepâncias da implementação de uma regional para outra. Embora não seja este o foco desta, é necessário que reconheçamos as dificuldades e ausências de formação em diferentes contextos da concretização da forma ciclada de ensino no Distrito Federal, pois na medida em que se avançou o processo de implementação, muito se perdeu por questões políticas que refletem diretamente no processo desencadeado inicialmente. Desse modo, pode-se dizer que a resistência a este modelo de ensino, por parte

de professores, tem muito a ver com a forma com que foi implementado, isto é, nem todas as regionais de ensino tiveram o suporte que Ceilândia obteve na sua proposta inicial.

A regional de Taguatinga DF ainda fica com vantagens frente à regional de Planaltina DF, pois foi a segunda regional a implementar a proposta do BIA que, por sua vez, seguiu o ritmo de Ceilândia e pôde dialogar constantemente com ela. Já Planaltina veio implementar os ciclos, baseado na proposta do BIA, somente em 2008, quando a proposta se consolidaria em todas as regionais do Distrito Federal.

As vozes dos professores de Taguatinga se assemelham com as de Ceilândia em alguns questionamentos, tais como a concepção de ciclos de aprendizagem, avanços, avaliação, currículo, formação e organização do trabalho pedagógico. As vozes de Planaltina, também coadunam em alguns pontos, porém se divergem em outros, principalmente quando se tratam da própria implementação dos ciclos, reprovação e avanços.

Não estamos afirmando que os professores de regional A, B ou C possuem expertise no assunto e outros não, mas afirmamos que a implementação dos ciclos, por meio da proposta do Bloco Inicial de Alfabetização, não se constituiu com o mesmo empenho, formação e assistência dos gestores em nível macro e meso de educação. Na verdade, a adesão e formação dessas últimas regionais foi um verdadeiro “telefone sem fio”, coordenadores gerais formam coordenadores intermediários, que formam coordenadores locais, que tentam formar professores, sendo que esses últimos podem apresentar êxito ou não com a formação dos professores, dependendo da resistência instaurada em determinados ambientes. Percebemos o déficit de formação diante de algumas vozes quando se referem aos ciclos, vejamos:

*Os professores dessas turmas passaram por uma formação, e seus respectivos alunos obviamente eram incluídos nessa formação também, pois as turmas eram o seu "campo de experimento", digamos assim (Bia Alaranjado).*

*A educação em Ciclos se deu basicamente em observância a idade e ao período de escolaridade de cada aluno (Bia Marrom).*

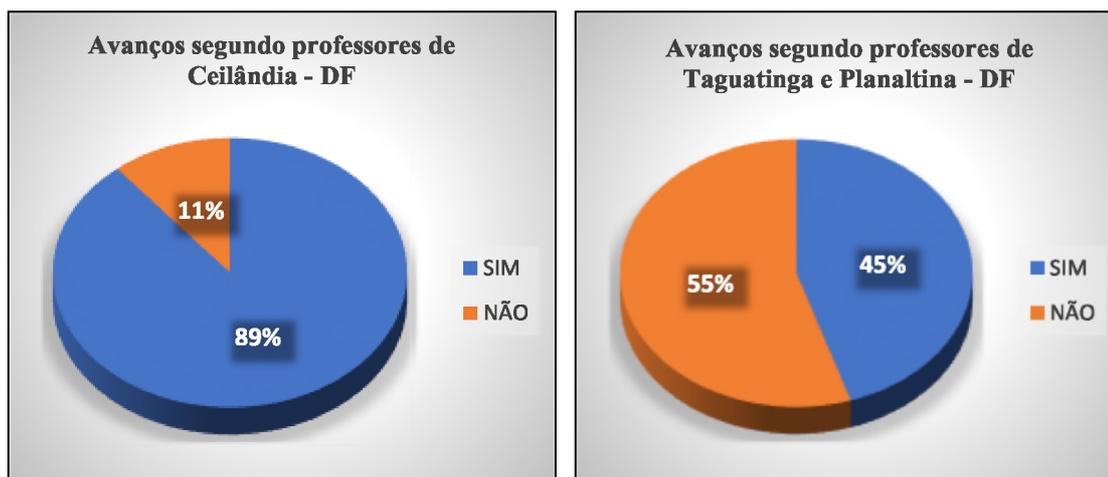
*O ciclo caracterizou a não reprovação que levou muitos pais e alunos que já não eram responsáveis com a escola a não levar a sério os anos que não reprovam (Bia Violeta).*

*No caso da reprovação em massa no final de cada ciclo, gera frustrações nos docentes e discentes (Bia Amarela).*

*O ciclo não respeita o tempo de aprendizagem de cada criança, que é individual. Quando ela vai para o ano seguinte, os livros didáticos, o conteúdo, partem do princípio de que ela "venceu" o conteúdo do ano anterior, o que nem sempre acontece, algumas crianças necessitam de um tempo maior para aprenderem determinados conteúdo (Bia Preta).*

Nesse sentido, ao compararmos os avanços protagonizados e apresentados por meio das práticas dos professores, tanto de Ceilândia, quanto de Taguatinga e Planaltina demonstram uma discrepância significativa do processo de implementação dos ciclos, conforme apresentado no gráfico abaixo (Figura 1).

**Figura 1** – Discrepância do processo de implementação dos ciclos entre Ceilândia, Taguatinga e Planaltina – DF<sup>8</sup>



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Acreditamos que a diferença demonstrada entre os professores das respectivas regionais de ensino se deve ao fato de formação e preparo para a implementação do bloco inicial de alfabetização, conseqüentemente dos ciclos de aprendizagem. Ainda subentendemos que se adentrássemos a outras regionais de ensino o índice de não avanços poderia aumentar. Nesse sentido é devido saber que o processo de continuidade e descontinuidade continua a acontecer, mesmo já com a política de ciclos e o bloco de alfabetização consolidado em todo o Distrito Federal. Diante disto, vemos a necessidade de uma formação mais consistente, que atenda as demandas dos professores em relação aos ciclos, conseqüentemente sobre a alfabetização e todas as nuances que os envolvem, como o currículo, a avaliação e a própria didática do ensino, visto que esta tríade caracterizam a essência da organização do trabalho pedagógico, como assegura Silva F (2020, p. 163),

<sup>8</sup> O intuito não é fazer generalizações, mas mostrar que Ceilândia teve um certo detrimento em relação as outras regionais, embora o universo de pesquisa fosse pequeno. Não estamos afirmando que isto representa a realidade, pois temos o entendimento que esses números são poucos para afirmarmos algo. Logo, é uma pequena parcela da realidade, ou seja, uma pequena unidade de evidência de pesquisa, por isso coube a nós chamarmos a atenção para este pequeno dado de pesquisa.

A tríade “currículo, didática e avaliação” forma o que Bernstein (1996) apropriadamente denominou de organização do trabalho pedagógico (OTP). [...] Portanto, é pensar de que maneira o conhecimento está organizado, estruturado ou não (currículo), a forma como ele será desenvolvido (didática) e os desdobramentos resultantes da relação conteúdo-forma (avaliação).

Pois esta, a OTP, é o alicerce da prática docente, frente a qualquer implementação política educacional, visto que por meio do conhecimento desta base que se constroem, implementam e consolidam práticas significativas de aprendizagens. Desse modo, colocar-se-á a prescrição em ação no cotidiano da sala de aula, assim deduzimos.

Embora seja sabido das dificuldades de formação ocorrida no processo de implementação dos ciclos de aprendizagem na proposta do Bloco Inicial de Alfabetização, continuamos a defender a formação continuada em serviço, mesmo após anos de sua homologação e concretização em âmbito federativo, que se encontra com aproximadamente duas décadas de existência. Nesse sentido, as diretrizes de formação continuada da SEDF (DISTRITO FEDERAL, s.d., p. 32-33) validam a formação continuada por compreender que a mesma é concebida como atividade crítico-reflexiva e de natureza teórico-prática, que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, assim como o desenvolvimento da instituição educacional. Neste rol, é disposto ao professorado um centro de formação para atender as demandas daqueles que compõem o quadro da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do DF (EAPE).

### **3. Coordenação Pedagógica**

A coordenação pedagógica é um espaço de suma importância para o desenvolvimento de atividades para a prática e, ao mesmo tempo, para a formação continuada. Este espaço foi um ganho conquistado por meio de lutas da categoria e não podemos deixar margens para interpretações de que ela não é importante e que deva acabar, afinal, já ouvimos bastante sobre o fim da mesma, uma vez que outras unidades federativas não desfrutam deste espaço/tempo para os seus estudos e planejamentos, e que se perdem muito tempo nestas coordenações. Neste sentido Vasconcellos (2002, p. 119-120) alerta que a escola deve perder o medo burocrático de perder tempo. Parece que estudar é perder tempo. Assim, qualquer instituição que tem a necessidade de inovar, para e pensa sobre as possíveis mudanças e as colocam em prática.

O mesmo autor supracitado ainda corrobora que os espaços de reuniões pedagógicas, que aqui no DF ocorre nas coordenações pedagógicas, são destinados ao estudo, formação e planejamento e isto não significa “perder tempo”. Contudo, é espaço de reflexão-crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula e da instituição.

Neste sentido de perder tempo, a coordenação pedagógica, na pessoa do coordenador pedagógico, encontra muitas dificuldades para se estabelecer, pois muitas vezes não é valorizada e o profissional é empurrado para ela. Lima e Silva F (2020a, p. 26) apontam, dentre vários, alguns fatores que se colocam como empecilhos para a atuação do coordenador pedagógico:

Isso se deve, principalmente, por três motivos: função de origem policalesca e punitiva (supervisão); ausência de uma formação inicial sólida que responda pelas demandas esperadas para a função; e, por fim, ausência de atribuições claras acerca do cargo, o que gera falta de legitimidade diante de seus pares.

Ainda, os autores discutem esse fator em diversas nuances, apontando que pedagogos transformam o espaço da coordenação pedagógica em uma arena cercada de atividades meramente ritualísticas e burocratizantes. E ainda complementam que ao coordenador é atribuído o papel de multiplicador de normativas sem espaço para a reflexão. Borges (2020, p. 9), colaborando com os autores no Prefácio da obra, salienta que “a Coordenação Pedagógica precisa ser compreendida como uma etapa do trabalho docente e não como a sua principal atribuição, na perspectiva de que essa é uma ação de gestão, temporal e sazonal, se admitimos que a essência do nosso trabalho é o processo pedagógico da sala de aula”. Logo, o fazer adequadamente na coordenação pedagógica refletirá na sala de aula, na prática docente, na instituição, atingindo de fato o público alvo, o aluno.

#### **4. Avaliação Formativa**

Pensar a avaliação enquanto formativa é abandonar todo o processo avaliativo que foi disseminado por décadas, cujo intuito era mensurar, classificar, rotular, excluir. A avaliação formativa foi adotada no Distrito Federal, por compreender que neste formato 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 (DISTRITO FEDERAL, 2014/2016, p. 12).

Neste intento, intrínseco à produção de conhecimento, os professores fazem menções ao projeto interventivo, reagrupamento intra e extra classe, reforço, avaliação formativa, porém conscientes da existência da perspectiva somativa, trabalho coletivo, enfim, planejamento. Dentre estes, percebe-se que a avaliação ganhou destaque, assim ilustra o professor (Bia Salmão) *“o que mais impactou foi a maneira de avaliar”*. Corroborando a esta assertiva Luiz Carlos de Freitas, em uma entrevista concedida a Martins (2016), nos diz que:

[...] a categoria da avaliação emerge entre aquelas que estão na própria constituição da organização do trabalho pedagógico como uma categoria diferenciada, modulando as demais, sobre determinando, se quisermos, as outras categorias como os objetivos e, fundamentalmente, o próprio método e o conteúdo (MARTINS *et al.*, 2016, p. 205).

E, ainda contribuindo, visto o contexto neoliberal onde a avaliação somativa ainda é determinante no processo de ensino aprendizagem, os autores nos revelam que a avaliação define até mesmo aquilo que o professor ensina na sala de aula e converte o ensino em *“preparação para a prova”* (MARTINS *et al.*, 2016, p. 205). Perspectiva esta perceptível na fala da (Bia Cinza) *“na escola, é possível perceber a efetivação desse processo, avaliação formativa, no entanto, ainda é mais evidente a avaliação somativa.”*

No entanto, ela se configura levando em conta o avanço da aprendizagem do estudante, considerando as diferenças do sujeito e valorizando-as. Pois este aluno é um indivíduo ímpar que tem e teve um caminho percorrido nos seus anos de escolaridade, pois ninguém termina algo da mesma maneira que se iniciou, sempre há agregação de conhecimento para o intelecto. Nesse sentido Villas Boas (2006b, p. 78) reforça a função da avaliação formativa e o papel do professor frente a ela:

A avaliação cumpre sua função formativa, pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico. Essa avaliação requer que se considerem as diferenças dos alunos, se adapte o trabalho às necessidades de cada um e se dê tratamento adequado aos seus resultados.

Na demanda de se reorganizar, devido à flexibilidade da proposta, a avaliação formativa, como já mencionado anteriormente, perpassa a avaliação para as aprendizagens, a institucional e em larga escala, sendo que estas servem de suporte para rever e sanar as prováveis dificuldades dos alunos.

Os três níveis de avaliação estão entrelaçados e não há como dissociá-los e, se assim o fizerem, a avaliação formativa perde totalmente o seu sentido na e para a comunidade

escolar, pois uma repercute na outra reciprocamente. No entanto, dentre algumas realidades, estes níveis são tratados separadamente, muitas vezes por falta de articulação e formação, seja por parte da gestão ou por parte dos professores e funcionários, descaracterizando, assim, a valorosa formação formativa tão almejada no bojo da educação pública, primando mais uma vez para uma avaliação classificatória, visando resultados competitivos, principalmente em se tratando das avaliações externas. Neste contexto a própria Secretaria de Educação incita as instituições, quando classifica e premia e/ou certifica escolas com melhor Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), esquecendo-se do modelo avaliativo adotado.

Diante deste patamar de controvérsias, Lima (2011, p. 44) evidencia que a SEDF deixa a entender que a avaliação classificatória também é uma forma de avaliar, ou seja, não considera sua realização equivocada ou mesmo contraproducente diante da ideia da avaliação formativa. Neste cenário se justifica tantos equívocos em relação à avaliação nas instituições escolares. Assim sendo, ainda é necessário estudo e formação para que a avaliação formativa se consolide em sua essência que é a transformação da educação, tendo-a como sinônimo de qualidade que se difere de qualidade numérica e/ou quantificada.

## **5. Organização curricular: eixos integradores**

O Currículo em Movimento, que norteia o trabalho pedagógico da rede de ensino do DF, tanto a primeira versão 2014 (DISTRITO FEDERAL, 2014a), quanto a segunda (DISTRITO FEDERAL, 2018b), alicerça a prática pedagógica em seus eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade. Com vistas à formação integral do aluno, tais eixos devem propagar os conteúdos de forma articulada e interdisciplinar. Também alvidra para os anos iniciais do Ensino Fundamental os eixos integradores: alfabetização, letramento e ludicidade.

Entende-se que os eixos integradores são as estruturas que sustentam o processo de aprendizagem nos anos iniciais. Borges (2014, p. 1193) articula-os como “[...] as bases sobre as quais os diferentes componentes curriculares poderão se organizar, dando sentido de integração e integralização, seja por disciplinas, por temáticas, por projetos, entre outras possibilidades”, vinculando os objetivos e conteúdos curriculares, no intuito de alcançar e valorar a proficiência leitora e escrita na construção do conhecimento através da alfabetização e letramento, e ainda considera a ludicidade como componente facilitador desse percurso.

Vistos os eixos integradores para os anos iniciais e que se estende para os anos finais do ensino fundamental, fazemos saber a distinção dos eixos transversais, também preconizado

na organização curricular em ciclos de aprendizagem. Para tanto, “os temas transversais dizem respeito a conteúdos de caráter social, que devem ser incluídos no currículo, não como uma área de conhecimento específica, mas como conteúdo a ser ministrado no interior das várias áreas estabelecidas” (FIGUEIRÓ, 2000, p. 2).

Como exposto nas diretrizes pedagógicas para a organização escolar do segundo ciclo (2014), a alfabetização é algo complexo, envolto de conflitos até adentrar ao processo de escrita e inserção ao mundo letrado. Nesse sentido, a alfabetização abarca o conhecimento de mundo e cabe ao alfabetizador estar atento a estas condições para inserir o aluno no processo da escrita dos códigos e, posteriormente, a leitura, dando-os significados. As diretrizes propõem que:

O Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014) indica um processo de alfabetização que se inicia no primeiro ano do Ensino Fundamental e que leve o estudante a ler um pequeno texto com compreensão e produzir textos orais e escritos com encadeamento de ideias, a partir de contexto significativo, sem exigências das complexidades ortográficas e compreensíveis por qualquer pessoa (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 38).

E esta continua sendo a proposição do CM (BRASIL, 2018b). No entanto, vivenciamos no Distrito Federal diferentes contextos que interferem diretamente neste processo de alfabetização. Porém, este ato inicial não se dará em sua essência devido às singularidades de cada criança, visto que o percurso é o mesmo, mas as estações são diferentes. Para tanto, a criança terá o seu processo de alfabetização estendido até o término do BIA, quando o aluno for capaz de ler e escrever com proficiência na direção do letramento e ludicidade, para assim avançar para o 2º (segundo) bloco – 4º e 5º ano.

Sabe-se que dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, pois os dois andam de mãos dadas neste caminhar. Embora tratado distintamente por muito tempo, já se considera que ambos acontecem simultaneamente ao largo da alfabetização. Isto se justifica em Soares (2004, p. 14):

[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento.

Assim sendo, a criança alfabetizada deixa de meramente decodificar os símbolos/códigos do processo da escrita e passa a apropriar-se da sua função social

constituente do ato de ler e escrever no seu cotidiano, isto é, ela está além de juntar letras e sílabas para formar palavras e poder interagir e acessar informações no e pelo mundo para delas se valer munido do senso crítico.

A ludicidade não se isola do processo de alfabetização e letramento, ela deve estar presente na metodologia e na prática pedagógica de todo professor. A ludicidade está intrínseca em todas as etapas da educação, como facilitadora das aprendizagens. Neste sentido a SEDF traz em seus pressupostos e diretrizes o valor do agregamento lúdico no processo ensino-aprendizagem

Explorar, portanto, a ludicidade é um aspecto imprescindível para a aprendizagem. Contemplar esse aspecto no planejamento diário não é perda de tempo nem deve ser utilizado apenas para o momento do relaxamento, uma vez que o dinamismo contribui para que os conhecimentos historicamente construídos se tornem reais e concretos aos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 41).

Consonante ao enunciado, Zínia Vermelha, contribui que *“a ludicidade justamente para reforçar essa ideia de que a criança continuava com 6 anos com as características biológicas, psicológicas, de necessidade de interação, de brincadeiras, da ludicidade e que a ludicidade tinha que perpassar todo o currículo da alfabetização”*. Desse modo, o lúdico não tem em seu cunho o jogo ou a brincadeira descontextualizada, como um momento livre, mas inclui atividades que possibilitem momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos, ou seja, este não é um momento do aluno, mas de todos, inclusive do professor. Ao integrar o lúdico na categoria pedagógica das escolas, compreendemos que o mesmo é mais um instrumento que pode propiciar avanços nos processos de aprendizagens.

Mesmo diante das possibilidades de avanços com o sistema de ciclos de aprendizagem ainda há docentes que resistem comprometendo a aplicabilidade e tornando sem efeito o formato de organização em ciclos, pois o fator que está intrínseco na formação do professor é a questão da reprovação que muitos não abrem mão sem levar em conta que a reprovação não é sinônimo de qualidade de ensino, mas ao contrário.

Avançar neste processo significa romper com a questão cultural que o educador brasileiro carrega, pensando que o aluno tem que alcançar uma aprendizagem consolidada em conteúdo meramente programáticos, com objetivos a serem atingidos a fim de concluir determinada etapa – uma visão tradicional do ensino que está enraizada culturalmente no âmbito escolar brasileiro.

Diante de tantas idas e vindas, isto é, educadores favoráveis e não favoráveis, frente às possibilidades de avanços, o formato do ensino em ciclos, partindo da sua

implementação e da formação recebida pelos professores que atuaram no seu início em classes de alfabetização, percebe-se que em sua maioria, os mesmos aprovam e evidenciam avanços no processo educacional da rede pública do Distrito Federal, como podemos observar no relato da (Bia Azul Celeste)

*Na realidade vivida por mim, posso citar: O olhar individual para cada criança, através do relatório descritivo; O trabalho de agrupamento e reagrupamento, envolvendo técnicas diferenciadas, pois cada criança tem seu tempo e sua forma de aprender; O segundo ano, para fortalecer os que conseguiram no primeiro ano, e buscar os que não conseguiram, pois a maturidade, pode só chegar um pouco mais tarde; O engajamento da escola, na figura do coordenador ou supervisor, para ajudar no planejamento mais elaborado; A criatividade, que de alguma forma, o educador não pode deixar passar, pois sua responsabilidade o chama a ser criativo; Os cursos que eram oferecidos, ajudavam no crescimento profissional do educador; Entre outros fatores.*

No entanto, há também aqueles que discordam, principalmente ao se tratar da não retenção dos alunos em seus respectivos blocos, como constata Bia Cinza quando expõe sua visão sobre os ciclos de aprendizagem, dizendo: “*Acho que é uma forma de ir empurrando o problema pra frente e apresentar poucas reprovações. Porque resolvem fazer as mudanças e o professor que se vire pra alcançar os objetivos*”.

Essa dicotomia observada provavelmente se dá devido a forma assodada de como foi implementado inicialmente, pois se caracterizava mais como uma política verticalizada e/ou de governo como aborda a Zínia Sortida:

*Os ciclos enquanto política pública sempre foi implantada de forma assodada, sem muito tempo de amadurecimento, sem ouvir a comunidade, a comunidade então totalmente alijada, os pais dos alunos né, e os professores muito poucos participavam, então era assim, eram formações, os professores iam ser multiplicadores, os outros tinham que aprender pelos multiplicadores nas coordenações pedagógicas, algo assim como uma inovação e só assim que era colocado, mas não tinha uma ampla discussão.*

Neste contexto inicial, de fato percebe-se pouca discussão e muitas dúvidas a respeito dos ciclos, pois na verdade o principal foco naquele momento não era discutir os ciclos, mas sim a implementação do ensino fundamental de nove anos, consequentemente o início da proposta do Bloco Inicial de Alfabetização, cujo modelo se baseava nos moldes de ciclos. A discussão veio a surgir concomitante a implantação, devido às formações que aconteciam simultaneamente à implementação. Pouco se sabia além das experiências já vivenciadas pela própria rede pública de ensino.

A apropriação conceitual e teórica marca o processo gradativo de consolidação do bloco de alfabetização no DF, e com isso os ciclos também se consolidariam em meio a acertos e erros. Os ciclos são vistos como ganho educacional para a rede e não podemos negar isto, mas é sabido que nem todos os professores se apropriaram teórica e metodologicamente à aplicação dos ciclos, talvez por isso, ainda hoje, encontramos desafios e dificuldades neste processo. Destarte muitas instituições permanecem no âmbito da prescrição, enquanto na ação prática continuam na demanda seriada de ensino, pois como destaca Villas Boas (2013) o regime seriado é nosso velho conhecido. Todos nós estudamos segundo sua organização e até temos dificuldade de aceitar outra lógica de funcionamento da escola.

Desde a implementação dos ciclos no Distrito Federal, e mesmo diante de algumas implicações “negativas”, se assim podemos dizer, principalmente em sua efetivação prática da sala de aula, que por muitas vezes nos vemos em um campo minado de seriação, mudanças têm sido perceptíveis na postura dos professores, gestores e de todos que compõem a comunidade escolar de cada instituição, porém muitos ainda carecem de formação para que a organização escolar em ciclos se consolide de fato no âmbito escolar.

A partir do momento que todos se sentirem parte deste processo, o ciclo de aprendizagem será encarado como meio de aprimorar e ressignificar a educação, numa perspectiva de oferta de qualidade, onde o princípio não seja vislumbrado apenas como erradicação da reprovação escolar, mas que seja compreendido que organizar a escola em ciclo requer que o ensino esteja em função das aprendizagens para que num futuro breve tenhamos sujeitos críticos, capazes de discernir o “joio do trigo”, num país cuja democracia está em risco.

### **4.3 Questões Teóricas Sobre Currículo e Currículo em Movimento**

Partimos do pressuposto que todos os profissionais da educação, em especial os professores, devem se apropriar das concepções de currículo para validá-lo em sua prática diária nas unidades escolares, compreendendo que o mesmo está muito além que a mera seleção de conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, implicando diretamente na formação da identidade da instituição e de seus afins. Deste modo, apresentamos questões epistemológicas sobre currículo e suas respectivas estruturas, assim como o currículo que assiste e norteia o trabalho pedagógico do Distrito Federal, o Currículo em Movimento.

#### 4.3.1 O currículo

Etimologicamente a palavra currículo vem do latim *curriculum*, de *currere* e significa o ato de correr, percurso. E no caminho a ser percorrido no dia a dia da educação se faz o currículo que nos circundam e nos orientam pedagogicamente e politicamente, no contexto ao qual estamos imersos enquanto profissionais e pesquisadores. Nesse sentido, Silva T (2016, p. 150) corrobora enfaticamente que o currículo é lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso. É autobiografia, nossa vida, nele se forja nossa identidade. É texto, discurso, documento. Currículo é documento de identidade.

Sacristán, em seus escritos, também nos contempla em suas assertivas curriculares, quando cita Grundy (1987 *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 14) reiterando que “[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (p. 14).

Desse modo, o currículo norteará a prática educativa de cada professor, considerando a realidade a qual o aluno está inserido, a questão social, isto é, a sociedade e escola, a reflexão sobre a prática pedagógica e, por que não dizer as definições de conteúdos, porém, não de forma fragmentada com objetivos ermos que não visa o desenvolvimento integral do sujeito, mas que vislumbre estratégias que garantam a aprendizagem significativa dentro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, “[...] o currículo é uma determinação da ação e da prática, assim como o são as valorizações sobre o que é cultura apropriada” (SACRISTÁN, 2000, p. 48).

De posse dos conceitos de currículo, tendo como base os autores supracitados, vislumbramos a partir daqui discussões que fomentarão toda a questão curricular que permeia esta pesquisa.

Ao longo de toda a história, várias foram as definições que denominaram o currículo, e estas até hoje permeiam as questões educacionais, sejam elas políticas ou no cotidiano de cada unidade escolar. Essas configurações anseiam, em comum, pela organização, um rito a ser seguido, um manual de ensino, o que deve ser ensinado pelo professor e o que se deve ser aprendido pelo aluno, uma grade curricular de disciplinas. Lopes e Macedo (2011b) apontam que a palavra currículo surge pela primeira vez em 1633, em registros da Universidade de Glasgow (Escócia), em seu sentido literal de organizar as experiências escolares de sujeitos agrupados, de fato difundido na amplitude da educação, tanto em nível nacional como internacional.

Com efeito, os estudos curriculares começam a ser difundidos nos anos de 1900 com o processo de industrialização dos Estados Unidos, e no Brasil nos anos 1920 com o movimento da Escola Nova, pois a partir daqui inicia-se o pensamento do que era preciso ensinar e como isso ocorreria, uma vez que os problemas sociais estavam à flor da pele daquela sociedade e que ainda são vivenciadas na atualidade.

Estas discussões surgiram e se pautaram no aparecimento do eficientismo social e do progressivismo. Por meio destes dois movimentos, iniciados nos Estados Unidos, surgiu a necessidade de discussão sobre currículo que foram discutidos por Bobbitt e Dewey. Sendo que a discussão de Bobbitt traz a ideia de um currículo escolar industrial, formar para o trabalho, na época para atender as demandas fabril que se desenvolviam nos Estados Unidos. Dewey, em oposição, almejava um currículo cuja constituição estivesse voltada à formação da criança e do jovem enquanto ser social, numa perspectiva democrática. Apesar das controvérsias, ambos apresentavam o currículo como um controle social, porém na ótica progressista era bem menos coercitivo.

As teorias de currículo muito trazem da ideologia de seus pensantes e/ou idealizadores e demarcam exatamente o que querem, visto que a escola enquanto reprodutora dessas correntes ideológicas seleciona a quem se destina determinado tipo de ensino, um para os líderes e outro para os liderados. Ainda nesse sentido de controle, Pinar (2016) reafirma que o currículo foi feito supostamente a serviço do indivíduo, pois era importante que o sujeito se sentisse beneficiado, uma vez que este era o motor da economia americana, ideologia esta tão atual – o capitalismo de livre mercado.

É sabido que as discussões acerca do currículo não se cessam, e que ele traz em seu bojo questões políticas anteriores e atuais e que refletem de todas as formas no contexto escolar através das reformas educacionais. E por não se cessarem, Silva T (2016) nos apresenta um aparato de reflexões curriculares voltadas para as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, com seus respectivos vieses.

A teoria tradicional, advinda desde as concepções iniciais, no fervor interno das fábricas estadunidenses em que a preocupação era transformar o alunado em mão de obra para a produção de mais valia, estabelecia a forma organizacional do que se ensinar e para quem se destinaria tal ensino, o que denota que o currículo sempre foi e ainda é ferramenta de poder e controle. Nesse sentido, foi transferido para a escola o modelo fordiano com princípios da administração científica, voltado puramente à economia. Assim sendo, a educação estava pautada na vida ocupacional adulta e os reflexos desta época são visíveis diuturnamente em nossas unidades escolares. Nesse contexto, Silva T (2016, p. 24) afirma que:

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. Que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica.

Já a teoria crítica tem o seu marco em meio aos movimentos sociais, sobretudo dos anos de 1960 e 1970, ocorridos em alguns países e no próprio Brasil onde, na época, houve um movimento contra a ditadura militar. Neste interino, começam a surgir murmúrios em desacordo com a estrutura educacional tradicional, espalhando-se rapidamente por diversos lugares ao mesmo tempo. Contrário ao modelo de currículo que se restringia à atividade técnica, a crítica começa a colocar pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais – ela desconfia do *status quo* que apregoa a desigualdade e injustiças sociais.

O caminho das teorias de currículo chega a um contexto moderno, convergindo numa concepção pós-crítica, estruturalista. Neste espaço, Silva T (2016) concebe que as teorias pós-críticas estão basiladas nas questões que envolvem cultura, gênero, etnia, diferença e a linguagem. Moreira (2004), corroborando com a assertiva, destaca algumas características pós-moderna, cada vez mais presentes nos discursos de currículo, são elas:

- a) o abandono das grandes narrativas;
- b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada;
- c) a rejeição da ideia de utopia;
- d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade;
- e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; e
- f) a celebração da diferença (MOREIRA, 2004, p. 10).

Nesse sentido, a tendência pós-crítica busca relativizar o conhecimento, apresentando algumas divergências com a teoria crítica. Embora, ambas consigam estabelecer por vezes diálogos, pois trazem ideias de sujeitos e sociedade que almejam formar, dentre suas respectivas intencionalidades, Young (2010, p. 73) salienta que “[...] ao reduzir o conhecimento a pontos de vista particulares, o pós-modernismo segue uma lógica redutora que polariza o conhecimento dominante contra as vozes ausentes ou silenciosas que este exclui”.

Diante do contexto curricular tradicional, que foi a base para a organização escolar e disciplinar, visto às suas intenções econômicas e fabris, esta teve forte influência na educação brasileira e de outras pátrias, e se faz presente até os dias de hoje, mesmo que de forma mais amena. No entanto, faz saber que a teoria tradicional se limitava às atividades burocráticas e o currículo era visto como uma instrução mecânica que listava o que se devia ensinar e ser

apreendido pelo estudante, cuja concepção estava também centrada na figura do professor, como mero transmissor de conhecimento.

Com o passar dos tempos, a teoria crítica foi se estabelecendo e vem lutando para sobreviver em dias tenebrosos. O cenário social e político atual é um exemplo disso, do mesmo modo pode se dizer da teoria pós-crítica. No entanto, é sabido que o campo curricular, seja qual for a concepção adotada, sofre inúmeros abalos sísmicos, um deles é o falacioso discurso contemporâneo de que é preciso evocar a neutralidade no contexto educacional, e extirpar com isso a ideologia. Sabemos que é uma falácia, na verdade isto é ideologia de quem quer comandar a pasta da educação brasileira. A própria gênese do campo dos estudos curriculares prova o contrário: ele já nasce completamente mergulhado em ideologias, a saber dominantes.

Nesse sentido o currículo é permeado de ideologia, cultura e relações de poder, Moreira e Silva T (1997, p. 23) discorrem que “[...] ideologia é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Assim sendo, o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões curriculares, visto que, este é um fator preponderante no seio social, e precisamos compreendê-lo para, assim, vincularmos o conhecimento historicamente construído, apontando o que está intrínseco em proposições e concepções que inicialmente nos aparentam benéficas, enquanto na realidade, não o são.

O Estado, com seu poder hegemônico de dominação, cujo intuito não é nada menos do que nos silenciar diante de tamanhas arbitrariedades embutidas nas políticas públicas educacionais. Em se tratando de hegemonia Apple (2006, p. 39-40) a concebe da seguinte forma:

Hegemonia é todo um corpo de práticas e expectativas; nossas tarefas, nossa compreensão comum do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, à medida que são experienciados como práticas, apresentam-se como se confirmando reciprocamente. [...] Entretanto a questão é sempre a seletividade; a maneira pela qual, de toda uma área possível do passado e do presente, somente determinados significados e práticas são escolhidos para ênfase, enquanto outros significados e práticas são negados aos excluídos. Mais crucialmente ainda: alguns desses significados são reinterpretados, diluídos, ou postos sob forma que sustentem ou pelo menos não contradizem outros elementos da cultura efetivamente dominante.

Nesse sentido é como se esse poder que emerge das situações hegemônicas nos saciasse frente aos problemas conjunturais da educação e do mundo social em si, e essa é a ideia que assola o dia a dia das instituições educacionais, de tal forma que a reproduzam de

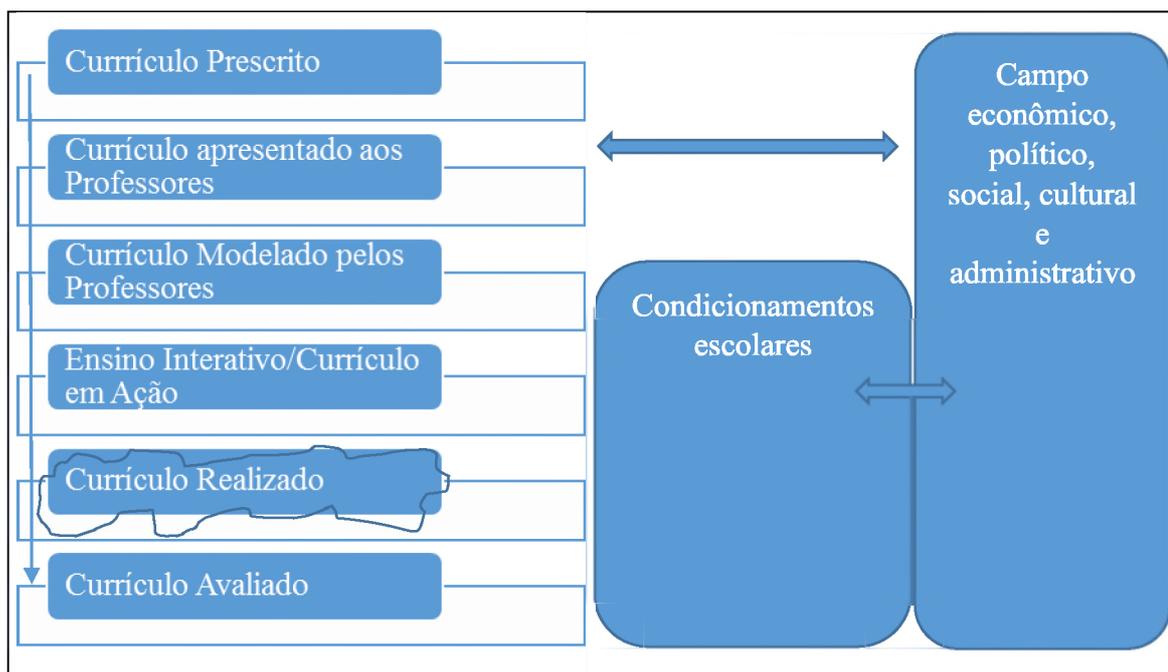
forma robotizada, sem questionamentos e reflexões, pois assim mantém a massa sob controle, nos fazendo acreditar que o essencial e melhor são esses aparatos ideológicos colocados de cima para baixo.

Não obstante ao processo de controle e poder, pois faz e fará parte do ontem e do hoje, incidiremos a discussão curricular no seu bojo prescrito e suas metamorfoses até chegar no âmbito da sala de aula, numa perspectiva histórico-crítica que, segundo Saviani assim denominou por compreender que ‘histórico’ parte da perspectiva que a educação interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação e ‘crítica’ por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação, pois as tendências anteriores, com vistas meramente “inocentes”, cujas intencionalidades permanecem até hoje, lhes faltavam “a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação” (SAVIANI, 2008b, p. 51).

O currículo, entendido como parte integrante de política pública, no seu âmbito político, perpassa pelos caminhos preconizados por Sacristán (2000, p. 105), ao que o autor denomina apropriadamente de “*sistema curricular*”, exemplificado na Figura 02.

Este esquema representa o diálogo e as interrelações do campo curricular, inferindo diretamente na organização do trabalho pedagógico na escola. Ao observarmos esta estrutura, Sacristán nos mostra que o currículo tem fases e níveis permeados por inúmeros campos de influências, mas não denota e não defende a forma hierarquizada de ensino, pelo contrário, até mesmo porque esta sequenciação que ele nos apresenta não é estática, unilateral e verticalizada, mas interativa com o contexto concreto do cotidiano da escola. Neste sentido, o autor aponta dois pilares em seu modelo teórico: a prática, como ponto de partida e chegada; e o professor, como último árbitro do processo curricular e participante ativo e protagonista de todas as etapas do mesmo. Por isso, a importância de inserir os professores na construção de propostas e ou políticas públicas educacionais, pois ele é figura básica no processo, como denota Sacristán e ainda acrescenta:

O professor utiliza o currículo que lhe é apresentado por múltiplas vias, mas não é seu usuário, para melhor ou pior, por quê, para ele, o currículo não é neutro, mas sim, desperta *significados* que determinam os modos de adotá-lo e de usar a proposta curricular que recebe. Mais do que ver o professor como um mero *aplicador* ou como *obstrutor* em potência das diretrizes curriculares, é preciso concebê-lo como agente ativo cujo papel consiste mais em *adaptar* do que *adotar* tal proposta (SACRISTÁN, 2000, p. 175-176. *Grifos do autor*).

**Figura 02 – O currículo e suas facetas**

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Sacristán (2000), (2020).

Fazemos uso deste sistema curricular para chamar a atenção e dizermos que o currículo em suas dimensões, influem diretamente na organização do trabalho pedagógico, principalmente no que tange a proposta ciclada de ensino, proporcionando e flexibilizando o tempo e os espaços de aprendizagens destes estudantes. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) corroboram com nosso pensamento e com a estrutura curricular defendida por Sacristán (2000), quando referencia que na estruturação por ciclos

[...] permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir (BRASIL, 1997, p. 42).

Neste contexto, o currículo dispõe a sua contribuição aos ciclos de aprendizagem por meio da prescrição, que será apresentada ao professor como norte, onde o mesmo fará a sua interpretação contextual na modelagem, visando uma ação efetiva no realizado em sala de aula, para assim ser avaliado fazendo uso dessa avaliação para um processo de intervenção intra e extra classe junto aos estudantes que necessitarem, pois como já dito o ciclo parte do pressuposto de flexibilização e respeito ao tempo das aprendizagens desses alunos. Assim, quando este se efetiva nesta perspectiva, entendemos que há nesta via um movimento que caracteriza um currículo não estático, não padrão, não excludente, não seletivo, mas que vai

ao encontro da democratização, do acesso e da permanência do aluno na escola no vislumbre da construção do saber elaborado historicamente, em uma tendência da pedagogia histórico-crítica preconizada no currículo prescrito da rede pública de ensino do Distrito Federal, o Currículo em Movimento.

Portanto, sabemos que o professor é peça chave no processo curricular, que temos como suporte esta organização apresentada por Sacristán (2000), no intuito de fomentar as discussões da organização curricular em ciclos de aprendizagem na Secretaria de Educação do Distrito Federal, como ele se reflete nas escolas e como se dá essa estrutura curricular diante do trabalho das instituições escolares e conseqüentemente dos professores.

O “*currículo prescrito*”, hoje, se manifesta na BNCC e no Currículo em Movimento, advindo de uma política pública curricular que dita e normatiza o que se deve ensinar no contexto educacional. Nesse sentido, prescreve o mínimo e as orientações curriculares de forma a organizar administrativamente e pedagogicamente o âmbito escolar e os conteúdos a serem disseminados pela escola. Assim sendo, idealiza uma cultura comum para todos como meio de controle e manobra social. Neste sentido Sacristán (2000, p. 109) assevera que:

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas.

Porém, na sua prescrição, cabe salientar a tamanha importância que o sistema curricular tem no dia a dia de nossa prática que no Distrito Federal se caracteriza por meio dos ciclos de aprendizagem, em uma busca constante daquilo que se quer formar nos sujeitos ativos da Educação Básica, que é o senso de cidadania por meio da historicização dos conteúdos vinculados à realidade social. Mesmo com todas as nuances reguladoras, ela pode e deve se tornar um meio de emancipação e fortalecimento dentro das unidades escolares, conforme corroboram Borges e Silva F (2016, p. 91):

Pensar numa lógica curricular que, de forma explícita e autossustentada, justifique o currículo organizado em módulos, áreas, eixos só tem sentido se os professores e profissionais implicados com o “sistema curricular” (SACRISTÁN, 2000) forem protagonistas desse processo, da prescrição à avaliação curricular.

Condizente à prescrição curricular, percebe-se também o relato consciente de que os ciclos, muitas vezes não se efetivam na ação, ou seja, ficam no âmbito da prescrição, e nem sempre dão conta de cumprir o que se promete, até mesmo porque, o

acompanhamento e formação de professores não foram suficientes para a consolidação dos ciclos nas demais regionais de ensino, visto que nas primeiras a serem implementadas, mesmo com as dificuldades, foram privilegiadas com o sistema. Quanto à prescrição, sabemos que perpassa pelo que é comum e regulador à uma comunidade específica. Sacristán (2000, p. 108) nos diz que a regulação dos sistemas curriculares por parte do sistema político e administrativo é uma consequência da própria estrutura do sistema educativo e da função social que cumpre.

Não queremos fazer julgamentos, mas é sabido que se não há acompanhamento de forma efetiva, a ação/prática acaba por se distanciar da prescrição, e isto jamais deve ocorrer, pois como afirma Sacristán (2000, p. 201) é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra. E aqui não estamos nos referindo especificamente ao trabalho escolar, mas institucional como um todo, pois hoje, a impressão é que a política de ciclos de aprendizagem foi esquecida pelas instâncias macro e meso. Neste sentido, a responsabilidade recai somente sobre a instância micro.

Diante desta premissa, do distanciamento do prescrito e da ação, que não deveria acontecer, mas sabemos que essa dualidade se faz presente na seara educacional, pois vivemos contextos diferentes em cada região administrativa do DF, sendo que cada docente possui a sua “autonomia” ao adentrar a sua sala de aula. Esse traço dual não é característica exclusiva de algumas instituições escolares. Mesmo em regionais que tiveram o “privilégio” de toda uma assistência de recursos humanos e pedagógicos, ocorreram e ocorrem, muitas vezes, a ambiguidade entre prescrição e ação.

Porém, diante deste contexto, na própria Ceilândia, em 2005, muitas mudanças ocorreram devido à implementação do ensino fundamental de 9 anos, bem como a inserção do projeto do bloco de alfabetização, que marca esse aumento de tempo na educação básica e a opção pelos ciclos de aprendizagem. Diante disto, é sabido que embora os professores e unidades escolares tinham como foco a qualidade de ensino, ela não se solidificou da noite para o dia, foram muitas lutas e conquistas e mesmo assim ficaram lacunas para serem sanadas ao longo do processo, assim como ainda o é.

Não temos aqui a intenção de generalizar os fatos, pois é sabido da proficiência de professores que compõe a rede educativa do país e, principalmente do Distrito Federal, em interagir e desmitificar as entrelinhas das prescrições dotadas de interesses próprios. Porém, muitos ainda padecem de conhecimento acerca do sistema curricular, no entanto recorrem a interpretações diversas do currículo para se nortear, o que caracteriza o “*currículo apresentado aos professores*” (SACRISTÁN, 2000). Muitos se valem dos livros textos e/ou

didáticos como proposta curricular, mesmo porque, em alguns casos é o único meio para veicular o processo de curricularização, visto o fator ensino-aprendizagem na perspectiva acadêmica. Todavia é necessário se conscientizar que essas interpretações do currículo possuem olhar ideológico e comercial.

Mesmo diante de tal realidade é preciso buscar informações, além dos livros textos, para sair do “olhar inocente” e vislumbrar perspectivas de avanços curriculares e metodológicos nos ambientes escolares. Pois, como dito, o currículo é comum, porém as realidades são diversas. Assim sendo, o professor, agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, molda-o conforme sua cultura profissional e do seu próprio ponto de vista, seja na versão prescritiva, seja do currículo elaborado (SACRISTÁN, 2000) para assim aplicá-lo.

O currículo que assiste à rede pública de ensino do Distrito Federal, voltado para as aprendizagens, muitas vezes não atende as expectativas devido às fragilidades que podemos constatar no dia a dia das escolas, como a disponibilidade do mesmo para manuseio e estudo dos professores, que muitas vezes restringem o planejamento em copia, recorta, cola e xeroca, sem se atentar para o verdadeiro papel do currículo no interior das instituições. No entanto, o Currículo em Movimento intenta enfrentar as fragilidades que as escolas públicas do Distrito Federal vêm apresentando, procura romper com as barreiras sociais, políticas, econômicas e culturais que segregam unidades escolares e distorcem as possibilidades de aprendizagem dos estudantes (CARVALHO, 2015, p. 57).

Segundo Sacristán (2000, p. 166) a modelação do currículo é válida desde que se situe na contramão da hegemonia, porém alerta que esta pode enriquecer ou empobrecer as propostas originais do currículo, pois o mesmo é uma arte que interage e interfere diretamente com e na escola, seja administrativa ou pedagógica. No entanto é necessário discernimento, porque a escola é uma estrutura mantenedora da alienação do indivíduo, por isso se desprender de uma ótica inocente para uma visão crítica é essencial e imprescindível para o avanço curricular no sentido da emancipação cidadã dos envolvidos.

No “*currículo modelado*” denota-se a autonomia do professor, uma vez que é ele que interpreta e o coloca em ação. Nesse sentido Sacristán ratifica que “[...] a modelação do currículo é o campo no qual melhor pode exercer suas iniciativas profissionais, fundamentalmente na estruturação de atividades, com a peculiar ponderação, valorização e ‘tradução pedagógica’ dos conteúdos que nelas se realiza” (SACRISTÁN, 2000 p. 174).

Após a modelagem curricular é momento de vislumbrar o planejamento, cujo intento é a própria prática do professor, o seu fazer pedagógico. É o ato em que todas as ideias e

propósitos se fazem reais de uma forma ou de outra (SACRISTÁN, 2000). E, nesse princípio de moldar e colocá-lo em ação pelo planejamento, que temos a perspectiva de acessibilidade ao conteúdo de forma significativa pelo aluno. Sabendo que este é o momento em que o estudante se apropriará ou não do currículo que lhe foi apresentado. Cabe salientarmos, ainda, que este deve estar em consonância com o projeto pedagógico da instituição, pois mesmo com suas transformações, devem convergir com o prescrito, uma vez que é o documento normativo que nos dá o norte de onde partimos e para onde vamos.

Após perpassar por uma gama de enunciações curriculares, estabelece-se uma retroalimentação/*feedback* do sistema pela interação professor/aluno por meio do “*currículo realizado*”, que nada mais é que uma ponte entre a intenção e a ação, teoria e prática (SACRISTÁN, 2000). Para tal, ao interpelar os conteúdos escolares e o currículo, Malachen (2016, p. 166) sobreleva a pertinência de compreender que “[...] o saber escolar, ou seja, o currículo é o saber objetivo, organizado e sequenciado de forma a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo educativo”. Todavia, os conteúdos/atividades, como currículo realizado, terá melhor aproveitamento quando desenvolvido na objetividade científica e histórica, na busca constante da emancipação humana e social da classe proletariada.

O currículo tem em seu fim a avaliação. A avaliação do currículo, numa tendência política, busca mensurar, num conduto de qualidade quantitativa. Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 311) salienta que “[...] a avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular”. A avaliação como intento de controle pode se dar tanto interna como externamente, perdendo o seu verdadeiro sentido numa perspectiva de reflexão e crescimento crítico e social.

Geralmente a avaliação curricular se manifesta sob dois aspectos: uma ostensiva, praticada pelos professores e/ou escola, ou mesmo pelo estado, mediante os exames nacionais ou não, para garantir a promoção/aprovação dos estudantes; outra, ponderada, para atender as demandas da sociedade e do mercado de trabalho, com vistas a aprovar ou reprovar os conhecimentos mínimos e os processos de ensino.

Com vistas ao esquema curricular de Sacristán (2000), que corrobora com a estruturação e planejamento curricular das unidades escolares e especificamente da rede de ensino do DF, onde está a atenção desta pesquisa, percebemos que ao aderir aos ciclos de aprendizagem houve algumas implicações no currículo. Estas implicações ocorrem sempre que há mudanças nas demandas educacionais como política pública e, no caso, houve uma transição da seriação para os ciclos. Logo, podemos observar na fala da Zínia Sortida que

estas transmutações de um estado para outro perpassa pelo campo curricular entre outros. Vejamos:

*As implicações curriculares é que a ideia era trabalhar com diversos níveis dentro de uma única sala de aula. Então você trabalharia com dois, três currículos, um mesmo professor numa mesma turma, então você deveria aprender fazer trabalho diversificado. Essa metodologia, eu acho que ela nunca foi bem trabalhada na formação inicial e nem na formação continuada em serviço. Então embora fosse o mesmo ciclo, parecia ser sala multisseriada.*

De fato, essa foi e ainda é uma realidade de cuja característica se manifesta em uma seriação camuflada dentro dos ciclos em uma mesma sala de aula, onde professores, por dificuldades e/ou ausência de formação inicial e continuada, fazem uso das estratégias, como o reagrupamento e o projeto interventivo, no intuito de homogeneizar/nivelar o aprendizado da turma, possibilitando, assim, a manutenção da seriação, fazendo com que os ciclos se façam somente na prescrição. Visto que a intenção dos ciclos, segundo Barreto *apud* Pimenta *et al.* (2001, p. 6) que diz:

O ciclo pressupõe a ordenação dos conhecimentos (conteúdos escolares) em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências, estilos e ritmos de aprendizagem, sem impedir que o professor e a escola percam de vista as exigências da aprendizagem postas para cada nível de ensino. A concepção de ciclo é uma noção pedagógica vinculada à evolução da aprendizagem de cada educando e à avaliação de seus avanços e dificuldades. Contempla uma dupla preocupação: trabalhar as especificidades de cada educando e organizar mais coerentemente a continuidade da aprendizagem, tendo em vista uma perspectiva mais ampla e uma efetiva integração dos professores do mesmo ciclo.

Em contrapartida, professores que protagonizaram a implementação dos ciclos, apesar das dificuldades enfrentadas, especificamente de formação continuada em serviço, conseguiram se apropriar do real sentido dos ciclos, tanto no campo teórico prático, quanto curricular, pois nesta seara o currículo está intrínseco no cotidiano da sala de aula, como podemos perceber nos dizeres deste coadjuvante educacional, *o currículo se efetiva com a participação de todos os envolvidos: professores, estudantes e família, a partir da prática, após construção coletiva do projeto político pedagógico* (Bia Rosa). Neste sentido Silva F (2020) adverte que se garantida a participação democrática dos sujeitos implicados no currículo nas instituições de ensino, a chance de evocar autoria e firmar compromisso pedagógico em realizar as atividades previstas é grande.

Destarte, o “currículo parece não ser terra de ninguém” (SILVA F; BORGES, 2019), mas, na verdade é território de batalhas, e que se legitima por interesse de alguém. Não há nele neutralidade e ideologicamente exerce carga significativa de poder, produtor de conhecimento e desigualdade. Portanto não pode ser vislumbrado sem análise de contexto histórico para assim superar o senso comum. Assim sendo, a compreensão teórica e histórica do currículo é de suma importância para a prática docente, visto que se pretende provocar mudanças no pensamento e na construção de novas propostas curriculares na e para a educação. E é nesta perspectiva que o DF constituiu o seu currículo, hoje denominado Currículo em Movimento.

#### 4.3.2 O Currículo em Movimento

O Currículo em Movimento teve sua origem no ano de 2011, sob o olhar das unidades escolares das quatorze Coordenações Regionais de Ensino (CRE) do Distrito Federal, no feito de análises de um currículo experimental. Houve discussões em plenárias regionalizadas deste mesmo ano. Debates estes que serviram de base para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota, disponibilizado em 2012, que veio como facilitador da construção do PPP das instituições escolares. No sentido de democratizar a educação, esse foi um passo importante, pois se deu coletivamente essa versão do currículo. Esse processo, além de incluir os professores, auxiliou na compreensão sobre os passos a serem dados a partir daquele momento na educação pública do Distrito Federal.

Todavia, sabemos que uma educação seriada não define o processo de aprendizagem em si, não apresenta uma metodologia histórico crítica, mas se pauta, principalmente, em um currículo coleção (BERNSTEIN, 1977) com disciplinas e conteúdos estanques. Não estamos condenando, de modo algum, a seriação, até mesmo porque, poderíamos avançar neste formato educativo. Porém, devido às suas características de fragmentação do ensino, isso não foi possível. Neste sentido, vislumbramos algo menos excludente e propício ao desenvolvimento cognitivo crítico e emancipador, e talvez os ciclos consigam, não em sua totalidade, avançar neste processo de ensino aprendizagem. Assim, nesta perspectiva, Silva e Fernandes, apresentam dois pressupostos que corroboram para uma formação integral, crítica e emancipadora que são:

Primeiro, reinventar a escola passa, indiscutivelmente, pela democratização das relações e dos processos, da sua gestão administrativa, pedagógica e financeira, entre outras, sem desconsiderar, é claro, os determinantes sociais, econômicos e culturais neles intervenientes. [...] O segundo pressuposto é de

que, em uma escola democrática, os estudantes aprendem, ou seja, há compromisso político e pedagógico de seus profissionais com a democratização do saber (FERNANDES SILVA; FERNANDES, 2016, p. 7).

Compreendemos, portanto, que os ciclos perpassam por essa democratização do saber pelo acesso e pela inclusão em todas as suas vertentes, visto que o Distrito Federal, como já apontamos no escopo desta pesquisa, por meio de lutas, derrotas e vitórias, conquistou algo inédito em nível nacional, que foi a construção de um currículo que demonstra preocupação com a formação integral do estudante – o Currículo em Movimento, que apresenta dentre outras concepções, a construção do conhecimento constituído historicamente entrelaçados com o contexto de saberes e experiências da comunidade estudantil, *in loco*.

Este currículo, construído a partir de planejamento, discussões, debates e por entendermos que um currículo baseado em uma grade curricular disciplinar sem contextualização de conteúdos e disciplinas entre si, ou seja, a interdisciplinaridade, já não atendia as demandas do novo formato educacional em pauta naquele momento. Neste sentido, Zínia Rosea corrobora que

*A secretaria tinha acabado de lançar um currículo, que era o “hulk”, todo mundo amava aquele currículo, denso, mas estava tudo mastigado, aí chega as meninas de Ceilândia, que gostavam de chamar as meninas do sapatinho de onça, e diz: olha gente! Esse currículo que está aí, não atende o BIA não, tem que parar tudo, estudar, e trazer uma proposta curricular de alfabetização que atenda o que a proposta de ciclos prevê, é um tempo maior de alfabetização, é focar no lúdico. Porque essa criança está saindo de uma educação infantil e ela não pode ser jogada no processo de alfabetização nua e crua.*

E assim, a proposta curricular de alfabetização e do ensino fundamental da educação básica começa a ser pensada, estudada, planejada e discutida coletivamente, desde a ponta até a base da Secretaria de Educação. Logo, podemos dizer que esta construção curricular para a rede pública de ensino foi um ganho para a educação do DF pois, geralmente, as construções das propostas curriculares seguem a mesma “normativa” das políticas públicas, “*top dow*” e aqui, como já constatado e vivenciado, o currículo foi construído e reconstruído, avaliado e reavaliado pelos pares, ou seja, por aqueles que assim quiseram ser protagonistas deste processo. Sabemos que nem tudo que fora proposto, foi acoplado ao currículo, mesmo porque é necessário um filtro para que haja concordância com o que prescreve as diretrizes curriculares nacionais. Assim, Zínia Vermelha ainda complementa que “*a proposta saiu das 14 regionais, só que a gente tinha um monte de papel com propostas das 14 regionais, agora*

*tínhamos que organizar*”, então foi criado um grupo, do qual a maioria dos componentes eram do grupo inicial do BIA para avaliar e redefinir as propostas com o intuito de colocá-las no currículo em movimento.

No concernente ao que nos foi apresentado, podemos dizer que o Currículo em Movimento foi um ato que marcou a retomada e consolidação dos ciclos de aprendizagens na capital do país. E como é sabido a polêmica gerada com a implementação dos ciclos pela comunidade escolar, o currículo passou por uma estratégia de validação, no intuito de convencimento democrático, conforme explicitado a seguir:

- 1) Validação do Currículo em Movimento pela Comunidade das Unidades Escolares:
  - a. Período – fevereiro e março.
  - b. Estratégia – A comunidade escolar estudará o Currículo em Movimento de sua etapa/modalidade. Após as discussões a escola faz seus apontamentos de supressão, acréscimo e alteração e elege seus representantes por etapa/ modalidade para validação Regional.
- 2) Validação do Currículo em Movimento nas Coordenações Regionais de Ensino:
  - a. Período – abril e maio.
  - b. Estratégia – Os representantes das unidades escolares, em plenárias Regionais, a partir de sistematização prévia das sugestões das escolas, formulam sua proposta Regional.
- 3) Validação Distrital do Currículo em Movimento:
  - a. Período – junho.
  - b. Estratégia – Em Conferência própria, o Currículo em Movimento será validado e publicado, permitindo a toda a comunidade escolar do Distrito Federal conhecimentos e metodologias significativas e identitárias de nossa política educacional (CARVALHO, 2015, p. 57-58).

Assim sendo, mesmo diante de múltiplas resistências, mas também apoiados por muitos educadores, o currículo foi validado e implantado na perspectiva dos ciclos de aprendizagem.

A primeira versão do currículo publicado em 2014 se organizou mediante cadernos específicos a cada área ou etapa de ensino. Estes cadernos/livros encontravam-se divididos em Pressupostos Teóricos, Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio, Educação Profissional e à Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Sua vigência se deu entre os anos de 2014 e 2018.

Em 2018, o Currículo em Movimento foi revisitado para se adequar às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo distribuídos para as unidades escolares no segundo semestre do ano supracitado. No entanto ainda não é um documento definitivo, logo pode vir a sofrer algumas alterações, uma vez que a palavra movimento nos faz entender que o mesmo deve “[...] ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e

práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 20).

Desde o início o Currículo em Movimento parte de pressupostos teóricos críticos e pós-críticos, pautados na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (2001), focando na formação integral do estudante que perpassa pelos seguintes critérios a serem observados na e pela escola: a integralidade, intersetorialização, transversalidade, diálogo escola e comunidade, territorialidade e trabalho em rede (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Nesta prerrogativa de formação integral Ferreira e Rees (2015) fazem uso da fala proferida por Borges que corrobora que:

[...] o ideal é que se ofereça educação integral, na escola de tempo integral com currículo integrado. Esse currículo deve ser flexível e oportunizar ao aluno a participação em vários projetos, concomitantemente desenvolvidos, fazendo com que a permanência do educando na escola seja realmente proveitosa. É preciso haver uma integração curricular entre as áreas do conhecimento e as oficinas para que a educação integral se materialize efetivamente. É necessário pensar na lógica da disciplina, na sua história e como o conteúdo desta se articula com a atualidade, integrando esses conteúdos às atividades e disciplinas complementares. Não há razão para a existência de tantas atividades se as mesmas não são relacionadas e integradas de forma a possibilitar a construção do conhecimento. (BORGES, 2012 *apud* FERREIRA; REES, 2015, p. 239).

À vista disso, a formação integral está além de uma educação bancária, ainda vivenciada em algumas instituições, onde o diálogo é sucumbido e o professor é o que detém a palavra, conforme argumenta Freire (2017, p. 82) “[...] o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”. E o Currículo em Movimento, em uma perspectiva de formação integral, vem quebrar com esta linha tradicional de se ensinar, colocando ambos, professor e aluno como protagonistas do conhecimento e do aprendizado.

O currículo encontra-se na sua segunda edição, acordado com o que preconiza a BNCC. E, visando facilitar o manuseio e o acesso de todos simplificou os cadernos do Ensino Fundamental em um único volume, para que os usuários não fiquem apenas no seu campo de atuação, mas contemple o currículo como um todo num sentido de continuidade.

Diante de tal organização curricular prescrita, o DF, nas pessoas que representam a SEDF e o próprio Estado, primou por manter algumas das características já apresentadas e desenvolvidas pelo currículo anterior (DISTRITO FEDERAL, 2014a), por compreender que tais arranjos contribuem para ruptura da fragmentação de um currículo *coleção*

(BERNSTEIN, 1977). Também, por lançar mão de uma formação integral como meio de emancipação do estudante, mantém-se então em seu bojo teórico:

[...] as concepções teóricas e os princípios pedagógicos da 1ª edição do Currículo em Movimento: formação para Educação Integral; Avaliação Formativa, Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural; Currículo Integrado; Eixos Integradores (para os Anos Iniciais: Alfabetização, Letramento e Ludicidade; e, para os Anos Finais: Ludicidade e Letramentos) e Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade). Também primou-se pela manutenção da estrutura de objetivos de aprendizagem e conteúdo (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 8).

As principais mudanças ocorridas no Currículo em Movimento do Ensino Fundamental se deram na inserção das aprendizagens essenciais trazidas pela BNCC, um único volume para o Ensino Fundamental, pontilhado entre os anos do mesmo Bloco (Anos Iniciais e Finais), maior contextualização do Distrito Federal, abordagem da cultura digital e dos multiletramentos, progressão dos objetivos de aprendizagem, integração dos conteúdos de Química, Física, Biologia, Astronomia e Geociências em todos os anos, no componente curricular de Artes e práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa (Anos Iniciais e Finais).

Nos Anos Iniciais, as adequações curriculares, em virtude da BNCC, não obtiveram grandes impactos, porém foram mudanças significativas em algumas áreas, dando realce às Ciências Naturais. A luxação foi total: do 1º ao 5º ano, estendendo-se aos Anos Finais.

No que se refere aos anos iniciais a BNCC estabelece que a alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos de escolarização, podendo se estender ao ano seguinte, caso a criança tenha alcançado, em parte, as competências e habilidades propostas pela mesma. Em coerência ao enunciado a BNCC (BRASIL, 2017, p. 59) enfatiza:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

A política de ciclos adentra o Currículo em Movimento com respaldo no Artigo 23 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a) que prevê as organizações do tempo-espço escolar, na tentativa de atenuar a fragmentação dos processos formativos até então estabelecidos para esta secretaria. Neste intento a SEDF compreende que:

Os Ciclos para as Aprendizagens estruturam-se por meio da gestão democrática, da formação continuada dos(as) profissionais da educação, da

reorganização dos espaços-tempos para o direito de todos(as) os(as) estudantes de aprender, do fortalecimento de espaços da coordenação pedagógica e do conselho de classe, da articulação entre os três níveis da avaliação: aprendizagem (avaliação do desempenho dos(as) estudantes pelos(as) professores(as) ), institucional (avaliação do trabalho pedagógico) e de larga escala (avaliação externa) (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 14).

E foi nesta perspectiva de organização, com vistas à construção e/ou formação de totalidade do sujeito enquanto ser social, que a educação do Distrito Federal se estabeleceu. Percebemos que o ideário de educação precisa encontrar saídas que garantam essa formação totalitária, pois ainda não atingimos esse patamar curricular/educacional.

O currículo do DF, historicamente, tem entendido que a alfabetização se dava nos três primeiros anos do Ensino Fundamental da Educação Básica (1º ao 3º ano). Hoje, atendendo as demandas da Base, entende-se que a alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos (1º e 2º ano), sendo que o 3º ano será onde a criança se aprimorará na leitura e na escrita. Assim as orientações da BNCC estão sendo cumpridas. Fica aqui subentendido que temos um currículo de resistência, pois até o momento a alfabetização se conclui ao término do terceiro ano.

É sabido que na individualidade de cada ser muitos conseguem atingir os objetivos propostos e sair com o processo de alfabetização bastante adiantado, seja no primeiro ou no segundo ano. Isto é fato, porém o tempo/espaço vislumbrado pelos ciclos de aprendizagem é imprescindível para que todos avancem no processo, pois entendemos que o trajeto é o mesmo, mas o caminhar é diferente, individual, ímpar.

O Currículo em Movimento, centrado num panorama de interdisciplinaridade, onde as áreas e/ou conteúdos transitam entre si, nos fazem entender o movimento da grade curricular de todos os anos. Daí o sentido de progressão continuada, confundida com promoção automática do aluno, fato que gera insegurança e insatisfação por parte de muitos professores mesmo com o passar dos anos e, até então, já adaptados ao sistema ciclado de educação. Visando dar sentido a ambos os termos, Lima (2018, s/p) esclarece:

A promoção automática ou aprovação sem aprendizagem ocorre quando os sistemas de ensino retiram a reprovação da pauta normativa expressa nos documentos oficiais sem a garantia de reformulações e investimentos mais concisos. [...] Em contrapartida, a progressão continuada diz respeito à regularização do fluxo escolar com qualidade e com o acompanhamento das aprendizagens dos discentes pelo coletivo da escola, do qual também fazem parte o Orientador Educacional e o Psicólogo Escolar.

E para desmitificar a complexidade das condições estabelecidas entre retenção e não retenção, duelo árduo travado com a implementação dos ciclos, se faz necessário uma

formação consciente dos docentes. A dificuldade em aceitar algumas transmutações no cotidiano de trabalho, assim como em outras áreas, é perfeitamente normal, mas não podemos fazer disso um empecilho para avançar no processo. Para tanto, é preciso se ausentar da zona de conforto e se suprir de ferramentas que lhes descortinarão o horizonte, o conhecimento. Somente assim se abraçará o novo, colocando-o em prática com proficiência.

Ao buscar essa sapiência, a interdisciplinaridade proposta pelo currículo não se tornará algo impossível, mas para tal feito é preciso planejamento, daí a importância da coordenação pedagógica e da relação estabelecida pelos pares, pois como valida Lima e Silva (2020a, p. 47) o sucesso em sala de aula, perpassando principalmente por uma avaliação formativa, é fruto de discussões e estratégias estabelecidas no planejamento no espaço da coordenação pedagógica. Pois é dela, da interdisciplinaridade, que emerge a tão almejada formação integral vislumbrada por um currículo global e interdisciplinar. Nesta percepção, Santomé (1998, p. 27) assevera que “[...] o currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva”, capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula”. Ainda corrobora no sentido que a interdisciplinaridade

[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas (SANTOMÉ, 1998, p. 73).

Assim feito, o entrelaçamento das disciplinas se consolida por meio da intencionalidade a que se propõe o docente, e por não ser tarefa fácil, pode acarretar sucesso ou fracasso e, para evitar tais frustrações, o planejamento e o conhecimento fortalecido através da formação e estudos no ambiente da coordenação pedagógica, juntamente com seus pares, são essenciais para promover as discussões e construções do saber em sala de aula.

O Distrito Federal tem à sua disposição um currículo considerado de excelência, visto que outras unidades federativas do país pouco fizeram para elaborarem os seus percursos pedagógicos. Logo, o DF desponta na frente nas questões curriculares, sejam elas prescritivas ou vividas no cotidiano das instituições escolares. Neste sentido, o Currículo em Movimento integra uma rede pública de educação que busca a excelência do ensino. Porém, ele não dá

conta deste quesito por si só, mas sua dinâmica de movimento e de estar sempre em processo de avaliação pode ser que se chegue a tal nível.

Estar atentos, contudo, é necessário para que não nos deparamos com retrocessos, uma vez que interesses exclusivos camuflados de “boas vontades”, emergem a todo instante, geralmente do Estado e de seus colaboradores empresariais, sendo que estes nos últimos tempos têm se mostrado como “especialistas” interessados em melhorar a educação, educação esta que carece sim de investimentos, cuidados e políticas públicas sérias que a favoreçam em sua essência.

Temos vivenciado momentos controversos, onde o sucateamento é instaurado propositadamente com vistas à favorecer gestões governamentais por meio de empresas que nada entendem de educação, fazendo com que a sociedade alienada acredite nas “boas intenções” destes que almejam capitalizar a educação. Nesta direção, Constantino (2012, s/p) denota que “[...] a educação pode ser um excelente e lucrativo negócio. Trata-se apenas de mais um produto, e um produto fundamental e extremamente valioso”.

Levando em conta essas considerações, o Currículo em Movimento, se desenvolvido como o mesmo se propõe, isto é, no assomo da teoria crítica e pós-crítica, o qual anuncia, há uma grande chance de construirmos uma sociedade mais justa, capaz de confrontar o ideário antidemocrático preconizado pela bancada governamental autocrática. Para tanto, o ensino/currículo, para além dos conhecimentos epistemológicos, deve perpassar a consciência de classe e resistência, pois é nesta capacidade de suportar que caminharemos rumo ao “*conhecimento poderoso*”. Assim, deixaremos de lado o conhecimento dos poderosos no intuito de construção e fortalecimento da identidade dos estudantes e da própria unidade escolar. Conhecimento este, tão poderoso, que Young (2007, p. 1296) nos aponta como referência a ser desenvolvido em sala de aula:

[...] o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos.

A amplitude deste conhecimento poderoso fará com que os sujeitos se apropriem do saber necessário para se estabelecerem enquanto seres constructos de cidadania. Mesmo que o currículo esteja intrínseco de poder e de interesses dominantes, ele é um “conjunto de portas de entrada para o mundo adulto” (YOUNG, 2010, p. 47). Logo, é o conhecimento adquirido mediante a educação escolar que promoverá a ascensão das crianças, adolescentes, jovens e adultos no seio de uma sociedade que fará de um tudo para descaracterizá-los. No entanto, se

bem definido sua identidade, terá discernimento para prosseguir como ser social de juízos, valores e conhecimentos. E, ainda neste meandro de se apropriar do saber necessário, que propomos como produto técnico, que ficará à cargo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, juntamente com os seus órgãos competentes, formarem parcerias para seguirmos em formação, com a ainda problemática dos ciclos de aprendizagem, visto que o mesmo não foi superado em diferentes instâncias regionais de educação. Para tanto sugerimos uma formação de professores em nível *lato sensu*.

Visto que o currículo é um dos componentes da tríade da organização do trabalho pedagógico e que repercute diretamente na organização escolar em ciclos, retomamos a nossa questão central de pesquisa, seja ela: “Quais as concepções de ciclos trabalhadas e/ou desenvolvidas nas escolas públicas do Distrito federal?” – Dentre estas concepções podemos ilustrar as seguintes, capturadas em nossa pesquisa, no Quadro 12, a seguir:

**Quadro 12 – Os ciclos**

<b>Concepções de ciclos trabalhadas e/ou desenvolvidas nas escolas públicas do Distrito Federal</b>
<i>Lá no começo eu acreditava que tudo tinha que partir da escola, então se você hoje pegar tudo que tem dentro do BIA, o reagrupamento, era a antiga troca de professores, uma cultura que seria clandestina. A gente está tornando-a legítima. Mas hoje as práticas estão preguiçosas, eu acho que os professores, os colegas ficaram um tanto desestimulados a pensar novas estratégias de como atingir os alunos (Zínia Rosea).</i>
<i>[...] Eu penso que tanto o ciclo, quanto o bloco, etapas, elas te permitem um caminhar diferente, de você dar oportunidades a todos, visto que a legislação ampara aqueles alunos que tem melhores condições de aprendizagem, melhores condições de aproveitamento a avançar nos estudos, então você não prejudica ninguém (Zínia Laranja).</i>
<i>[...] Ao meu ver é uma possibilidade, não só de democratizar o acesso, mas de democratizar o acesso ao conhecimento, porque a gente reorganiza um trabalho que historicamente foi estruturado pensando em um grupo muito pequeno da sociedade (Zínia Vermelha).</i>
<i>É a organização do trabalho pedagógico, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno, dando-o oportunidade de acesso ao conhecimento (Bia Vermelha).</i>
<i>[...] Trouxe estratégias para promover as aprendizagens. Muita coisa mudou, principalmente a avaliação (Bia Salmão).</i>
<i>[...] Eliminação da reprovação, ampliação do tempo de aprendizagem e observação mais sistemática (Bia Verde).</i>
<i>A idéia dos ciclos é muito interessante, pois com esta modalidade, nós professores, temos a oportunidade de repensar nossos métodos de aprendizagem/"ensinagem" quando um determinado aluno ou grupo de alunos não atinge os objetivos traçados no início de cada conteúdo trabalhado. Porém na prática, muitas vezes, isso não acontece pois o ciclo facilita a camuflagem da não aprendizagem do aluno e este é promovido para o ano seguinte, mesmo sem ter atingido os objetivos mínimos exigidos para sua promoção (Bia Azul Marinho).</i>
<i>Ciclo de aprendizagem para mim é uma forma de organização que permite a fluidez; permite o não cerceamento do currículo e dos saberes escolares em uma série fixa e rija. Infelizmente, a prática tem relegado o ciclo de aprendizagem a uma noção distorcida de progressão automática (Bia Verde Claro).</i>

### Quadro 12 – Os ciclos

#### Concepções de ciclos trabalhadas e/ou desenvolvidas nas escolas públicas do Distrito Federal

*É quando inicia-se e termina-se alguma aprendizagem (Bia Preta).*

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Diante destas concepções, e de outras apresentadas nos eixos teóricos, segundo gestores e professores, interlocutores desta pesquisa, conseguimos responder a nossa indagação inicial, que caracteriza o nosso problema de pesquisa. Mas o que significa essas concepções de ciclos preconizadas por estes interlocutores? Partimos da importância destes conceitos, pois emergem do trabalho desenvolvido pelos gestores e da prática da sala de aula que nos remete a organização pedagógica ciclada, que é o entendimento das professoras que permeiam o aumento de tempo para as aprendizagens e da organização curricular vinculada a proposta ciclos no ensino público do Distrito Federal, que por meio desta interpretação promovem a construção do conhecimento e a inserção do aluno no espaço escolar, isto é, promovendo a democratização do acesso e do saber historicamente construído. Contudo, ao encontrarmos respostas para tal, este continua sendo um problema real que necessita de estudo e formação pois, embora os interlocutores “compreendam teoricamente” a proposta dos ciclos, o mesmo continua sendo desenvolvido e/ou trabalhado, em muitos casos, de forma técnica, enfatizando ainda o processo somativo, na questão avaliativa, característica seriada de ensino. Neste sentido, Alavarse (2009, p. 38-39) adverte que:

[...] Por isso, nas propostas de ciclos apresentadas em favor da democratização da escola, é preciso localizar quais são os passos para transformações curriculares efetivas, pois pode haver mudanças apenas nominalistas, apenas intenções de romper com as consequências negativas da seletividade, sem apontar nem viabilizar medidas decisivas para a alteração da escola.

Esse binarismo constante, que permeiam os ciclos e a seriação, um se fundindo no outro, que acaba dificultando o processo mesclado das políticas que organizam o sistema educacional e a sua concretude de fato. Para tanto se faz necessário demarcar as características da escola seriada e da escola ciclada. Assim sendo, a escola seriada denota uma educação Pautada na transmissão e recepção de conhecimentos, onde o tempo de aprendizagem é o mesmo para todos os alunos, delimitado em um ano letivo. A avaliação das aprendizagens é medida por meio de provas, testes e exercícios com caráter qualitativo/numérico, cumulativa, seletiva e excludente. E o professor é um mero transmissor de conhecimento. Nesse sentido Miranda (2005, p. 641-642) corrobora que

[...] a organização escolar seriada é o conhecimento. A organização escolar é, assim, definida pelo pertencimento a uma determinada série fixada arbitrariamente como anual, na qual são agrupados os alunos que já sabem e os que ainda não sabem determinados conteúdos. Os que não logram essa aprendizagem são retidos, passando a conviver com outro grupo de alunos com aquisições e dificuldades que, em tese, seriam mais parecidas com as suas, ainda que em defasagem cronológica.

Em contrapartida, quando o ensino é organizado dentro de perspectivas não excludentes que sejam favoráveis ao desenvolvimento humano deve considerar a aprendizagem como principal objetivo desse processo (JACOMINI, 2009). Esta perspectiva vem ao encontro da escola ciclada, cujo foco educacional está centrado na aprendizagem do aluno, em que o tempo escolar deve estar organizado de modo a privilegiar os diferentes ritmos de aprendizagem, com vistas a uma avaliação Contínua e formativa, pensada para acompanhar a aprendizagem do aluno e o professor deixa de se transmissor para ser mediador no processo de construção do conhecimento.

Nesta constante, diante do binarismo série/ciclo que incide sobre a prática dos professores que reafirmamos a necessidade de formação continuada em serviço, para que, possivelmente, a proposta de ciclos se efetive, ou seja, saia da prescrição, que apropriadamente o autor supracitado o refere como mudanças nominalistas, enquanto na prática continua-se o mesmo processo de tempos atrás – a seriação. E, na perspectiva de colaborar neste processo de formação, que apresentamos, a seguir, o produto técnico denominado “Os ciclos de aprendizagem no Distrito Federal: da prescrição à prática docente”.

#### **4.4 Produto Técnico**

Segundo o regulamento do programa de pós-graduação em educação, modalidade profissional, em seu Artigo 2º

O PPGEMP tem como competência formar profissionais para uma ação transformadora em educação, com foco em sua qualificação nos âmbitos da docência, da gestão, da ação técnico-científica e da pesquisa, que impacte nos contextos de inserção profissional dos sujeitos envolvidos, mediante: [...] desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicada e desenvolvimento de produtos técnicos; promoção de atividades de difusão das pesquisas e dos produtos técnicos (UNB/FE/PPGEMP, 2019, p. 2).

Logo, o produto técnico é uma exigência do PPGEMP e consequência da dissertação desenvolvida neste Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional. É um caminho que, se abraçado pelas instituições interessadas, favorecerá a melhoria e qualidade da

educação, em meio a uma postura crítica à formação em serviço e/ou continuada dos profissionais do magistério da rede pública do Distrito Federal.

Neste intento, entende-se por produto técnico, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes):

[...] é o resultado palpável de uma atividade docente ou discente, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo. O produto é algo tangível, que se pode tocar, ver, ler, etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho. O Produto é confeccionado previamente ao recebimento pelo cliente/receptor, que só terá acesso após a conclusão dos trabalhos (CAPES, 2019, p. 16).

Assim sendo, propomos um curso de especialização para servidores da carreira magistério da Secretaria de Educação do Distrito Federal, no intuito de contribuir junto à formação dos professores, especialmente os dos anos iniciais, para que possam se apropriar do verdadeiro sentido dos ciclos por meio dos conceitos e concepções epistemológicas que os envolvem, assim como a imersão teórica curricular e do trabalho pedagógico que cerceiam os ciclos de aprendizagem.

Esta proposta decorre da experiência e observação, enquanto professor e pesquisador da rede pública de ensino do DF. Visto que, de acordo com outras pesquisas, e esta própria, a rede ainda carece de formação por se tratar de uma instituição demasiadamente grande, que se encontra em rotatividade constante de pessoal. Também, por constatar que uma maioria que se formou sobre o assunto já se aposentou ou se encontra neste processo. Os ciclos são uma realidade no DF, e não deve ficar subsumido à uma seriação calcada nos alicerces fragmentados de uma educação que se camufla por meio de políticas públicas, enquanto na prática continuam com o mesmo “uniforme” de sempre.

---

### **Proposta de Pós-Graduação *Lato sensu* para Professores em Exercício do Magistério**

#### **Título do curso**

Os ciclos de aprendizagem no Distrito Federal: da prescrição à prática docente.

## **Justificativa**

Ao longo dos tempos a educação passou por inúmeras mudanças, atendendo a melhoria e qualidade do ensino e também aos interesses daqueles que a inserem na agenda das políticas públicas. Os ciclos foram inseridos como política educacional desde a década de 1960, e este se apresentou em vários formatos de propostas e projetos.

Esta organização educacional não é exclusividade do DF, outros estados já adotaram o sistema ciclado no intuito de sanar o alto índice de reprovação, defasagem e também está ligado à seara econômica. No Distrito Federal, os ciclos de aprendizagem tiveram seu início marcado pela implementação do Ensino Fundamental de nove anos, com a proposta do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).

A sua implementação ocorreu gradativamente, até atingir toda a rede pública de ensino do DF. Neste período houve as formações para os primeiros professores da Regional de Ensino de Ceilândia, que pilotaram o projeto inicial do BIA/Ciclos, seguindo um cronograma de quatro anos, quando todas as regionais de ensino deveriam estar com os ciclos e ou BIA inseridos em suas realidades. De certo que as formações foram marcadas por continuidades e descontinuidades, o que acarretou o não entendimento da proposta, assim presumimos, já que quando se fala em ciclos, o mesmo nos remete somente a não reprovação para uma grande parcela dos professores da rede. Sabemos, porém, que os ciclos estão para além disso, e exigem mudanças na postura daqueles inseridos no processo educacional dos estudantes desta federação. As mudanças, bem como sabemos, também adentram as questões curriculares e organização do trabalho pedagógico (OTP). Nesse sentido que defendemos a continuidade de formação continuada e acadêmica do contexto real do DF, até que não se mude o formato organizacional previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

## **Objetivos**

### **Geral**

- Formar, em nível de Pós-Graduação *lato sensu*, professores da rede pública do DF, com vista a compreensão da política de ciclos de aprendizagem e suas implicações na formação docente e discente.

### **Específicos**

- Possibilitar a (re)construção do conhecimento consolidado e qualificado sobre os processos pedagógicos relativos aos ciclos;
- Promover a reflexão em relação a teoria e prática, prescrição e ação curricular;
- Compreender a organização do trabalho pedagógico (OTP) e suas nuances no âmbito escolar;
- Instigar os professores a implementarem projetos, ou reestruturá-los conforme a necessidade de aprendizagem da comunidade estudantil.

### **Público alvo**

Professores, coordenadores, supervisores e gestores do Ensino Fundamental da Educação Básica do Distrito Federal no âmbito da Secretaria de Estado e Educação do DF, Anos Iniciais.

### **Carga Horária**

360h.

### **Metodologia**

O curso será ofertado de forma híbrida, com encontros presenciais e atividades via plataformas virtuais, e será adotado o estudo em módulos (I, II, III e IV). Nossas reflexões conceituais e epistemológicas serão desenvolvidas por meio de estudos dirigidos, rodas de conversa, debates, palestras e participações nos fóruns para discussão e interação entre os pares. A avaliação será contínua, levando em conta a participação dos cursistas nas atividades presenciais e *on-line*. Ainda, o mesmo deverá entregar um trabalho final, seja TCC ou monografia, para obtenção da titularidade de especialista.

## Matriz Curricular

**Quadro 1 – Proposta de matriz curricular para especialização, módulo I**

MÓDULO I
METODOLOGIA - PESQUISA APLICADA EM EDUCAÇÃO (60h).
<p>EMENTA:</p> <p>O processo metodológico é essencial para o delineamento de uma pesquisa e/ou trabalho científico no âmbito acadêmico e afins. Por tanto, atentar-se aos passos que serão seguidos, lhe darão suporte e rigor ao que se anuncia enquanto pesquisa em diversas esferas. No campo educacional não é diferente: precisamos dar veracidade comprobatória ao que pretendemos. Nesse sentido, temos como foco uma metodologia de pesquisa aplicada em educação que possa se sustentar diante das seguintes questões: estado do conhecimento ou estado da arte; fontes primárias permeada pela historicidade; epistemologia do conhecimento científico; método e metodologia; técnicas e instrumentos para pesquisa educacional.</p>
<p>BIBLIOGRAFIA:</p> <p>GATTI, Bernadete Angelina. <b>A construção da pesquisa em educação no Brasil</b>. Brasília: Líber Livro, 2010.</p> <p>GATTI, Bernadete Angelina. <b>Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas</b>. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.</p> <p>GÚNTHER, Hartmut. <b>Como elaborar um questionário</b>. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.</p> <p>LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. <b>Pesquisa em educação: abordagens qualitativas</b>. São Paulo: EPU, 2011</p> <p>OLIVEIRA, Maria Marly de. <b>Como fazer pesquisa qualitativa</b>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.</p> <p>PIMENTEL, Alessandra. <b>O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica</b>. Cad. Pesqui. [online], n.114, p.179-195, 2001.</p> <p>SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo e ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. <b>Revista Educação e Realidade</b>, v. 43, p. 1-31, 2018.</p> <p>SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Pesquisa historiográfica aplicada ao campo educacional: primeiras aproximações para o uso de fontes primárias. <i>In</i>: SILVA, Francisco Thiago; VILLAR, José Luis; BORGES, Livia Freitas Fonseca. (Orgs.). <b>História e historiografia da educação brasileira: teorias e metodologias de pesquisa</b>. 1ed. Curitiba: Appris, 2020, v. 1, p. 21-42.</p>

**Quadro 1 – Proposta de matriz curricular para especialização, módulo I**

<b>MÓDULO I</b>
<p>SZYMANSKI, Heloisa. <b>A entrevista na educação: a prática reflexiva</b>. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.</p> <p>TRIVIÑOS, Augusto N. S. <b>Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação</b>. São Paulo: Atlas, 2011.</p> <p>YIN, Robert K. <b>Estudo de caso: planejamento e métodos</b>. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.</p>

**Quadro 2 – Proposta de matriz curricular para especialização, módulo II**

<b>MÓDULO II</b>
<p>TEORIA DE EDUCAÇÃO E O ADVENTO DOS CICLOS NO BRASIL (100h).</p>
<p><b>EMENTA:</b></p> <p>A teoria da educação abrange as concepções do espaço formativo dos professores e do dia a dia de nossas escolas. No entanto, concordamos com Saviani (2013, p. 13), quando diz que a “a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, faz-se necessário se inteirar e/ou apropriar-se de tais concepções em uma perspectiva crítica, para que possamos auxiliar na função social da educação. Nesta constante, em que vivenciamos o formato ciclado de educação, por meio dos ciclos de aprendizagem, os ciclos já permearam vários projetos e/ou propostas de educação no Distrito Federal e, em meio a continuidade e descontinuidades dos processos educacionais, ele emerge novamente com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, com a proposta do Bloco Inicial de Alfabetização, no ano de 2005. Houve, então, uma mobilização por parte do DF. Com a finalidade de se inserir em primeira mão neste processo, concomitante, foi feita as formações dos professores para atuarem nesse então “novo” formato educacional. Visando minimizar as descontinuidades do processo que propomos a continuidade de formação nesta seara.</p>
<p><b>BIBLIOGRAFIA:</b></p> <p>ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. <b>Revista Brasileira de Educação</b>, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.</p>

**Quadro 2 – Proposta de matriz curricular para especialização, módulo II****MÓDULO II**

CARMO, Larissa Silva do. **Implantação e organização escolar em ciclos de aprendizagem nas escolas públicas do DF: limites e possibilidades.** Orientador: Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. 2017. 44 f. Trabalho Final de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

CARVALHO, Aline Nogueira de. **Os ciclos de aprendizagem em Brasília e seu contexto de ampliação (1963 – 2014).** Orientador: Joaquim Pintassilgo. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Séries ou ciclos? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. **27ª. Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, de 21 a 24 de novembro de 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2008.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos: fundamentos e debates.** São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Origem e desenvolvimento da escola em ciclos no Brasil.** Trabalho apresentado na VI Jornada do HISTEDBR. Ponta Grossa, UEPG, 07 a 09 de novembro de 2005.

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

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

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

**Quadro 3 – Proposta de matriz curricular para especialização, módulo III**

<b>MÓDULO III</b>
TEORIA DE CURRÍCULO E CURRÍCULO EM MOVIMENTO (100h).
<p><b>EMENTA:</b></p> <p>Para pensar além dos componentes curriculares, ou seja, uma grade de disciplinas, precisamos imergir nas concepções teórica e metodológicas que demarcam o campo do currículo. De fato, ele é o norteador do trabalho pedagógico desde o planejamento até a sala de aula, contextualizado com a demanda local em que se inserem os estudantes. Intrínseco a ele, o poder e o controle do que se ensina diante de um contexto neoliberal, que reverbera interesses de outrem, este deverá passar ser visto como fonte de emancipação e conhecimento, “um conhecimento poderoso e não dos poderosos” (YOUNG, 2007). Para tanto, neste módulo dar-se-á ênfase as teorias e concepções curriculares.</p>
<p><b>BIBLIOGRAFIA:</b></p> <p>APLLE, Michael. <b>Ideologia e currículo</b>. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p> <p>CURY, Carlos Roberto Jamil; <b>Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas</b>. São Paulo: Cortez, 2018.</p> <p>DISTRITO FEDERAL. <b>Currículo em movimento da educação básica: ensino fundamental anos iniciais – anos finais</b>. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2018.</p> <p>DISTRITO FEDERAL. <b>Currículo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos</b>. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2014.</p> <p>MALANCHEN, Julia. <b>Cultura, Conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica</b>. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.</p> <p>NEWTON, Duarte. <b>Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo</b>. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.</p> <p>PINAR, William. <b>Estudos curriculares: ensaios selecionados</b>. São Paulo: Cortez, 2016.</p> <p>SANTOMÉ, Jurjo Torres. <b>Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado</b>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. <b>Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações</b>. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da. <b>Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo</b>. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.</p> <p>SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Lívia Freitas Fonseca. Currículo, Narrativa e Diversidade: prescrições resignificadas). <i>In</i>: SILVA, Francisco Thiago; MACHADO, Liliane Campos. <b>Currículo, narrativas e diversidade</b>. Curitiba, PR: Appris, 2019, p. 19-35.</p>

### MÓDULO III

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. **Educ.Soc.**, Campinas, vol.28, n.101, p.1287-1302, set/dez.2007.

#### Quadro 4 – Proposta de matriz curricular para especialização, módulo IV

### MÓDULO IV

#### ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO (100h)

##### EMENTA:

A organização do trabalho pedagógico, também conhecida como OTP, vincula-se à tríade avaliação, currículo e didática. Porém, também está relacionado a toda e qualquer forma de organização e/ou planejamento da aula e das atividades burocráticas do dia a dia da escola. Todavia, a OTP visa os objetivos, as metas, bem como as ações do processo educativo a ser desenvolvido pela escola. Os conteúdos a serem discutidos e construídos por meio de discussões serão norteados pela função social da educação/escola e a própria organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula.

##### BIBLIOGRAFIA:

FREITAS, Luiz Carlos de. A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro. Entrevista Luiz Carlos de Freitas. **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc. [online]**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

LIMA, Erisevelton Silva; SILVA, Francisco Thiago. **O encontro entre o currículo e a avaliação na coordenação pedagógica da escola**. Brasília: Editora Kiron, 2020.

FERNANDES SILVA, Edileuza; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Coordenação pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. *In*: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

FERNANDES SILVA, Edileuza. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. *In*: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

**Quadro 4 – Proposta de matriz curricular para especialização, módulo IV****MÓDULO IV**

FERNANDES SILVA, Edileuza. A aula no contexto histórico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008.

FERNANDES SILVA, Edileuza. Coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e do estudante. *In*: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.) **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos discutir os ciclos de aprendizagem e a organização curricular no Distrito Federal, por meio de reflexões históricas, percebemos que o aspecto histórico se faz presente no cotidiano da educação distrital e porque não dizer da educação nacional. Traçado o perfil histórico dos ciclos no Brasil e, posteriormente no DF, percebemos o quanto avançamos e o quanto ainda temos que progredir em nossas políticas públicas educacionais. Neste sentido, o aperfeiçoamento destas devem ser constantes e participativas.

O intento da pesquisa não foi trazer soluções a curto prazo, mas buscar a compreensão do formato ciclado e suas implicações na organização do trabalho pedagógico das instituições escolares que compõem a rede pública de ensino do Distrito Federal, o que foi condizente com a nossa indagação inicial, “Qual a concepção de ciclos de aprendizagem desenvolvida nas escolas públicas do Distrito Federal?”. Antes de encontrarmos as respostas para tal questionamento, perpassamos por teorias e metodologias que nos ajudaram a compreender os ciclos enquanto sistema educacional, visto que, o mesmo está respaldado pelas diretrizes e bases nacionais de educação no que nos remete à organização do sistema curricular escolar. Para tanto, foi discutida a organização do trabalho pedagógico, a política de ciclos no Distrito Federal, questões teóricas de currículo e currículo em movimento.

Corroborando com nossas elocuições e descobertas, Bastos (2019, p. 20) denota que a organização do trabalho pedagógico, pode 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. O que vem corroborar com a fala da Bia Verde, *“trabalham em parceria, embasados em pressupostos teóricos e epistemológicos que obedecem a uma organização de tempos e espaços onde o fazer pedagógico se efetiva”*. Neste mesmo sentido, Bia Rosa apresenta que *“união do corpo interno da escola em busca de maneiras mais eficazes para alcançar o aluno, de modo construtivo e prazeroso”*. Assim, a OTP nada mais é que as atividades planejadas no interior da escola e colocada em prática, seja na sala de aula ou em outras estruturas da escola. E os ciclos se consolidaram com a prerrogativa de reorganização curricular da escola, conseqüentemente, do Distrito Federal, visto que tínhamos uma organização no formato seriado de ensino.

A política de ciclos no Brasil está pautada nos ciclos de formação, nos ciclos de aprendizagem e na promoção automática. Por sua vez, apresentam pontos convergentes e divergentes, como apontado no escopo do trabalho. O Distrito Federal optou pelos ciclos de aprendizagem por entender que este propiciava a democratização do saber, ampliando os

tempos e espaços de aprendizagem, atrelado à proposta do bloco inicial de alfabetização e da implementação do ensino fundamental de nove anos, implementado, *a priori*, no início do ano de 2005, e houve todo um processo, como destaca Fontenele (2019, p. 71) ao explicar que a implantação dos ciclos passou por um longo processo de formulação de leis, pareceres, portarias, elaboração de diretrizes. Além disso, deve-se considerar a adesão voluntária inicial, em sua fase piloto, até se tornar uma proposta oficial em toda a rede pública de ensino do Distrito Federal. Ademais, os ciclos de aprendizagem implementada e consolidada aqui no DF, segundo a gestora Zínia Rosea, “*gerou muita discussão a favor e contra. Como gosto da Pedagogia de Projetos, mostrei que podia ser suave, sem agredir o momento lúdico e a maturidade de cada criança. A escola apoiava as atividades proposta, e observava de perto esse novo momento; os pais, olhavam desconfiados e gostando do que via. No ano seguinte, foi fácil conduzir a implantação do ciclo*”. Aqui fica o entendimento de como é importante a gestão na condução de todo e qualquer processo educacional, pois a mediação e participação da gestão junto a seus pares faz toda a diferença na chegada do novo. O seu comprometimento faz com que os outros se comprometam com a mudança organizacional da escola e ressaltamos a dificuldade de desenvolver esse tipo de trabalho, porém aos poucos, gradativamente, os ciclos foram se encaixando e ocupando lugar, mesmo apresentando, ainda, fragilidades a serem superadas.

As questões curriculares foram pensadas a partir do sistema curricular de Sacristán (2000), perpassando da prescrição ao avaliado. Sendo que estas fases curriculares estão diretamente interligadas à organização do trabalho pedagógico. Para tanto, Bia Branca anuncia que “*o currículo é importante pois é o referencial. Ele deve ser a indicação dos conteúdos a serem trabalhados e também a forma de como trabalhá-los. Ele deve ser dinâmico, adaptando-se às mudanças de realidade dos alunos*”.

Nesse sentido, percebemos que as práticas pedagógicas estão vinculadas ao currículo prescrito, podendo ser recontextualizada, moldada de acordo com as intencionalidades do professor, na seara individual e/ou coletiva da instituição. O currículo, para além de procedimentos didáticos pedagógicos, se manifesta em tudo o que se faz no ambiente escolar, pois como nos diz Silva T (2016), currículo é *documento de identidade*.

Ainda, sobre as questões curriculares, apresentamos o currículo em movimento, como um marco na educação do Distrito Federal, construído coletivamente pelas instâncias, macro, meso e micro da educação brasileira, na intenção de dar os primeiros passos rumo à construção de uma política de estado e não de governo. Como denota Bandeira (2019, p. 61) o

Currículo em Movimento demarcou um novo paradigma, um novo ponto de vista, pois nasceu do amplo debate em toda rede de ensino.

Nesse contexto, o currículo em movimento interage com a proposta de ciclos, visto que ambos são tentativas de superar o trabalho linear e fragmentado dos conteúdos. E apresentam preocupação com o desenvolvimento global e/ou integral do educando, reorganização e ressignificação do trabalho do professor. E o próprio Mainardes (2009, p. 16) afirma que os ciclos reconhecem a pluralidade e a diversidade cultural como uma das características que precisa ser incorporada às propostas curriculares, que por sua vez estão contempladas no currículo em movimento.

Consideramos o currículo da SEDF como autônomo e emancipador, pois vislumbra a formação integral do estudante e não omite a linha teórica que se pretende seguir, embora mescle a teoria crítica com a pós-crítica, facilitando o trabalho do professor que simpatiza com uma ou outra teoria. Para tanto, este norte prescritivo se baseia nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítico de Saviani e na psicologia histórico-cultural, fundamentada em Vygotsky (2001), pois estes reverberam no saber historicamente construído e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Diante das nossas premissas, conseguimos responder os nossos objetivos, calcados em uma metodologia de fontes primárias, a MRAFP-Educação (SILVA F; BORGES, 2020), associada à análise de conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2008). Constatamos que os ciclos de aprendizagem, segundo as manifestações de nossos interlocutores, apesar de cumprir a sua função, ainda carece de estudo e formação, visto que em muitos casos o mesmo se apresenta no formato seriado, ou seja, ciclos na prescrição e seriação na prática da sala de aula. No entanto, tem se percebido mudanças em relação à postura dos professores frente a alguns quesitos referentes aos ciclos como, por exemplo, a avaliação formativa, embora ainda seja visível a avaliação somativa.

As concepções de ciclos coadunam com as teorias levantadas, tanto no estado do conhecimento como nos teóricos elencados nesta pesquisa. Pois compreendem este processo como tempos e espaços de aprendizagem, democratização do acesso, desenvolvimento, modalidade, organização, enfim, a superação da reprovação. Lembrando que a superação da reprovação, conforme constata Biani (2007, p. 14), vinculado à progressão continuada, objetiva a aprendizagem efetiva do aluno dentro de um ciclo de formação e aprendizagem, diferenciando-se totalmente de promoção automática entre séries.

A implementação dos ciclos de aprendizagem na Coordenação Regional de Ceilândia, mesmo com as dificuldades encontradas na reorganização dos tempos e espaços

escolares, conseguiu implementar a proposta de ciclos por meio do bloco inicial de alfabetização (BIA), preconizando o início do ensino fundamental de nove anos. Com isso, desponta com um passo à frente diante das outras Coordenações Regionais de Ensino. Taguatinga foi a próxima regional de ensino a dar continuidade ao processo de implementação da proposta e, por ser a segunda e pela proximidade de Ceilândia, ainda no calor das discussões, conseguiu acompanhar e dialogar com os avanços educacionais iniciados na maior Região Administrativa do DF.

Como foi um processo gradativo, as unidades escolares tinham quatro anos para se adequarem e implementarem os ciclos no formato da proposta do BIA, que ocorreu em 2008. As últimas regionais de ensino a aderirem, que neste caso já não era adesão e sim uma obrigatoriedade, tiveram maiores dificuldades no processo de reorganização dos espaços e tempos escolares, incluindo o formato de avaliação, aplicação de projetos interventivos intra e extra classe, dentre outros agravantes, que podemos destacar como um dos principais, a formação continuada para que os professores, gestores, supervisores e coordenadores se apropriassem teórica e metodologicamente às concepções dos ciclos de aprendizagem.

Diante da queixa de uma implementação assodada e com pouca formação e informação e, talvez por isso percebemos em muitos locais os ciclos camuflados pela seriação, ou seja, os ciclos na prescrição e na ação à continuidade do modelo seriado de educação. Nesse sentido que almejamos uma formação em *lato sensu*, tendo como público os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, especificamente os dos anos iniciais, no intuito de que possam efetivamente compreender e colocar em prática a proposta dos ciclos de aprendizagem, reorganizando coletivamente com os seus pares os espaços e tempos escolares, caracterizado na organização do trabalho pedagógico, dando ênfase no currículo, didática e avaliação, pois são aqui que as mudanças se iniciam.

As discussões que foram elencadas não cessam por aqui, visto que a educação está sempre em evidência, seja nas políticas públicas, na formação inicial e continuada de professores, nas questões curriculares e na organização do trabalho pedagógico. E, como pudemos perceber, o formato ciclado, embora consolidado no Distrito Federal a quase duas décadas, ainda carece de discussões e reflexões, pois não se solidificou de forma efetiva e concreta em nossas salas de aula. Em virtude disto, reiteramos a necessidade de pesquisas futuras que contemplem a implementação dos ciclos e seus impactos na organização do trabalho pedagógico, principalmente no que corresponde à sala de aula, com vista à formação integral do estudante, com intuito de promover uma educação pública de qualidade e com equidade para todos. Até mesmo porque os processos de continuidade e descontinuidade das

políticas públicas educacionais, reverberam diretamente na formação do professor e do estudante, sobretudo da escola pública.

Todavia, a proposta de ciclos do DF é orientada pela ideia de que a progressão continuada, embora apresente significados diferentes, pois “[...] os ciclos dizem respeito a como organizar o ensino e se contrapõe à seriação, enquanto a progressão continuada propõe um processo educativo contínuo e opõe-se à prática de reprovação anual” (JACOMINI, 2009, p. 563). No entanto, 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 um ano para o outro sem a continuidade das aprendizagens, isto é, estariam sendo promovidos automaticamente. E para que o professor compreenda isso, é necessário buscar caminhos que descortinem o nevoeiro causado pela ausência de formação e estudos, tanto em âmbito de secretaria como no seio da unidade escolar. Precisamos estar dispostos a imergir neste processo para que, de fato, a proposta de ciclos de aprendizagem se consolide de forma real, proporcionando as benéficas aos sujeitos em fase de escolaridade e ao próprio educador que aprende concomitante ao educando.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Patrícia Garcia Caselli. Currículo de formação docente no cotidiano escolar. **31ª Reunião Anual da ANPEd GT12 – Currículo**, Caxambú, MG, 2008.
- AGUIAR, Denise Regina da Costa. O currículo em ciclos de aprendizagem: uma proposta de escola pública, popular e democrática. **36ª Reunião Nacional da ANPEd GT06 – Educação Popular**, Goiânia, GO, 2013.
- AGUIAR, Elenita Maria Dias de Sousa. A compreensão de currículo e o exercício da docência. **31ª Reunião Anual da ANPEd GT12 – Currículo**, Caxambú, MG, 2008.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Organização do ensino fundamental em ciclos e avaliação**. São Paulo em Perspectiva, v. 23, n. 1, p. 73-89, jan./jun. 2009.
- ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **RBP AE**, v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ANICETO, Rosimeire de Almeida. **Entre discursos e práticas nos ciclos de aprendizagem: as representações sociais dos professores**. Orientador: Laêda Bezerra Machado. 2011. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: ArtMed, 2006.
- ARAÚJO, Johny Santana de. Os caminhos da interação entre história, historiografia e teoria. **Revista de Teoria da História**, ano 7, n. 13, abr. 2015.
- BANDEIRA, Monique Vieira Amorim. **As implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco e do 2º ciclo para as aprendizagens em escolas públicas da CRE de Planaltina-DF**. Orientador: 2019. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Débora Gonçalves de. **Organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo do ensino fundamental de uma escola do Distrito Federal: desafios e possibilidades**. Orientador: Edileuza Fernandes Silva. 2019. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BASTOS, Robson dos Santos. SOARES, Marta Genú. Organização do trabalho pedagógico e projeto histórico: conceitos e concepções. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 15, p. 72-78, jan./jul. 2014.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control**. v. 2. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal, 1977.

BERNSTEIN, Basil. **Classes e pedagogia visível e invisível**. Cadernos de Pesquisas, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 49, 26-42, maio 1984.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidade: teoria, investigación y crítica**. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control, and identity: theory, research, critique**. Originally published: London; Washington: Taylor & Francis, 2000.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 193-218, set./dez. 2010.

BEZERRA, Sílvia Maria Cavalcante Silva. **Escola ciclada em Mato Grosso: desafios e possibilidades para o enfrentamento do fracasso escolar (Rondonópolis/MT 1998 - 2011)**. Orientadora: Lázara Nanci de Barros Amâncio. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2013.

BIANI, Rosana Prado. **A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?**. Campinas, São Paulo, 2007

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Eixo estruturante e transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. *In: Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza, EdUECE, 2014. Livro 4, p. 01181-01199.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Prefácio. *In: LIMA, SILVA, Erisevelton; SILVA, Francisco Thiago. O encontro entre o currículo e a avaliação na coordenação pedagógica da escola*. Brasília: Editora Kiron, 2020.

BORGES, Livia Freitas Fonseca; SILVA Francisco Thiago. A reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do ensino médio profissional no Brasil atual. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 1 e 2, p. 87-100, jul. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Escola plural: proposta político-pedagógica**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

BRASIL. Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012. **Diário Oficial da União**, n. 29, 08/02/2012.

BRASIL. Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. **Diário Oficial da União**, p. 1, 17/05/2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996a.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília: Presidência da República: Casa Civil: MEC, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries) – Introdução**, v. 1. Brasília: Ministério da Educação, 1996b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL; MEC. **Ensino fundamental de nove anos: orientações Gerais**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2004.

BRISAC, Clareane Lima Carneiro. **A organização do ensino em ciclos e as demandas para a gestão escolar em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo**. Orientador: Miguel Henrique Russo. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.

BRITO, Regina Lucia Giffoni Luz de. **Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola. 31ª Reunião Anual da ANPEd GT12 – Currículo**, Caxambú, MG, 2008.

CÂMARA, Rosana Hoffman. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez, 2013.

CAPELO, Ana Margarida; CABRITA, Isabel. **Currículo do pré-secundário em timor-leste e sua articulação com o secundário geral. Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 520-539, abr./jun. 2017.

CAPES. **Produção técnica: grupo de trabalho**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019.

CARMO, Larissa Silva do. **Implantação e organização escolar em ciclos de aprendizagem nas escolas públicas do DF: limites e possibilidades**. Orientador: Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. 2017. 44 f. Trabalho Final de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

CARVALHO, Aline Nogueira de. **Os ciclos de aprendizagem em Brasília e seu contexto de ampliação (1963 – 2014)**. Orientador: Joaquim Pintassilgo. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

CHADES, Angela Fernandez Porto de. Experiências cotidianas de currículo integrado. **31ª Reunião Anual da ANPEdGT12 – Currículo**, Caxambú, MG, 2008.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; SANTOS, Kátia Silva. Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 339-500, mai./ago. 2012.

CONSTANTINO, Rodrigo. Carta aos empresários – uma agenda liberal. **Instituto Liberal**, 2012. Disponível em: <http://www.institutoliberal.org.br/encartes.asp>. Acesso em: 29 de abr. 2020.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. Orientador: Eliana Borges Correia de Albuquerque. 2012. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2012.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos. **35ª Reunião anual da ANPEd, GT10 – Alfabetização e leitura e escrita**. Porto de Galinhas, PE. 2012.

CUNHA, Isabela Bilecki da. **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem**. São Paulo, SP, 2007

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

DEFENDI, Sandra Gomes Dumont. **Reorganização dos ciclos de aprendizagem: ampliação de oportunidades para os alunos?** Estudo em uma escola municipal de São Paulo. Orientador: Regina Candida Gualtieri. 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. (Org). **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. **A conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990**: o caso da LDB, do PCN. *In: Semana da Pedagogia*, Cascavel, PR, v. 20, 2008.

DISTRITO FEDERAL. **Censo escolar 2018**. [Rede pública-quadro 210.C]. Brasília: GDF: 2018a.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica**: ensino fundamental anos iniciais – anos finais. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2018b.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica**: pressupostos teóricos. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 25.619 de 01 de março de 2005. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano XXXV, n. 41, p. 1-48, 02 mar. 2005.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de avaliação educacional**. Aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília: Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, 2014-2016.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de formação continuada**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, [s.d].

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas**: bloco inicial de alfabetização-BIA. 2. ed. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens**: BIA e 2º Bloco. Brasília, DF: SEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. **Escola Candanga**: uma lição de cidadania. 2. ed. Brasília: FEDF, 1997.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.483 de 25 de novembro de 2004. Amplia o Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de oito para nove anos de duração mínima e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano XXXV, n. 225, p. 1-48, 26 nov. 2004.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 285, de 5 de dezembro de 2013. Regulamenta o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Seção 01, 09/12/2013. Brasília, 2013.

DISTRITO FEDERAL; CEDF. Parecer nº 212/2006-CEDF. **Diário Oficial da União**: seção 2, Brasília, DF, p. 9, 7 nov. 2006.

DISTRITO FEDERAL; CEDF. Parecer nº 225 de 04 de dezembro de 2013. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano XXXV, n. 258, p. 13-68, 05 dez. 2013a.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação em educação**: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A viabilidade dos temas transversais à luz das questões do trabalho docente. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 2, n. 1, jun. 2000.

FONTENELE, Gilcéia Leite dos Santos. **A avaliação no 3º ciclo e suas implicações na organização do trabalho pedagógico de uma escola pública do Distrito Federal**.

Orientador: Edileuza FernandesSilva. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019

FORTES, Gilse Helena Magalhães. Representações de estudantes e famílias sobre uma escola por ciclos. **27ª Reunião Anual da ANPEd GT13 Educação Fundamental**. Caxambú, MG, 2004.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Eleta Carvalho. O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 405-422, mai./ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-Posição**, v. 16, n. 3, p. 111-144, set./dez. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Séries ou ciclos? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. **27ª. Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, de 21 a 24 de novembro de 2004.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAP, Lucimara. **Os ciclos de aprendizagem na rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR: uma análise da sua trajetória (2001-2012)**. Orientador: Jefferson Mainardes 2013.125 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Censo Escolar 2018**. 2018.

JACOMINI, Marcia Aparecida. **Reprovação escolar na opinião dos pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada a Rede Municipal de ensino de São Paulo**. Orientador: Rubens Barbosa de Camargo. 2008. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEITE, Cleyde Nunes. **Ciclos de formação e desenvolvimento humano: quais são os elementos da prática educativa de boa qualidade**. 2007. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo\\_texto\\_ciclos\\_de\\_formacao\\_e%20desenvolv.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo_texto_ciclos_de_formacao_e%20desenvolv.pdf). Acesso em: 13/02/2021, às 10h31min.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclo de formação em educação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: GEDH, 2000.

LIMA, Erisevelton Silva. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. Orientador: Benigna Maria de Freitas Villas Boas. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LIMA, Erisevelton Silva. **Promoção automática x progressão continuada: o nó da organização escolar em ciclos**. **Gepa**, 2018. Disponível em: <https://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/promocao-automatica-x-progressao-continuada-o-no-da-organizacao-escolar-em-ciclos/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

LIMA, Erisevelton Silva; SILVA, Francisco Thiago. **O encontro entre o currículo e a avaliação na coordenação pedagógica da escola**. Brasília: Editora Kiron, 2020a.

LIMA, Erisevelton Silva; SILVA, Francisco Thiago. **O encontro entre o currículo e a avaliação no PPP da escola**. Brasília: Editora Kiron, 2020b.

LOMBARDI, José Claudinei. **Conferência apresentada no III Colóquio do Museu Pedagógico**, 17/11/2003, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA. 2003. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4746/art4\\_14.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4746/art4_14.pdf). Acesso em: 16/01/2021 às 20h25min.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teoria de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011b.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACHADO, Liliane Campos. **Formação, saberes e práticas de formadores de professores: um estudo em cursos de Licenciatura em História e Pedagogia**. Orientador: Selva Guimarães. 2009. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MACHADO, Maria Aparecida dos Reis. **A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo**. Orientador: Celso do Prado Ferraz de Carvalho. 2016. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Origem e desenvolvimento da escola em ciclos no Brasil**. Trabalho apresentado na VI Jornada do HISTEDBR. Ponta Grossa, UEPG, 07 a 09 de novembro de 2005.

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

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares**. Revista Teias v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto 2010.

MALACHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MANTOVAN, Jéssica Martins. **A proposta de reorganização de ciclos implantada em 2014 no município de São Paulo: impactos iniciais e a reação dos professores**. Orientador: Roger Marchesini de Quadros Souza. 2017. 260 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2017.

MARINHO, Marilene Pinheiro. **A avaliação sob a ótica do aluno**. Orientador: Villas Boas. 2009. 134 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana; DOMINGUES, Tiago César. Entrevista – Luiz Carlos de Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v, 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1 – O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 10. ed. São Paulo: Global, 2006

MELLO, Suely Perrusi Bandeira de. **Representações sociais de ciclos de aprendizagem por professores da rede municipal de ensino de Recife**. Orientador: Zélia Granja Porto. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Marília Gouvea de. **Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 2004, p 09-28.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NASCIMENTO, Débora Maria. A construção do saber escolar no contexto de uma escola organizada em ciclos: o discurso pedagógico construído no cotidiano. **29ª Reunião Anual da ANPEd, GT12 – Currículo**. Caxambú, MG. 2006.

NEDBAJLUK, Lidia. Formação por ciclos. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 247-261, 2006.

NEGRI, Stefania de Resende; SOUZA, Maria Inez Salgado de. Afinal, existe um currículo democrático? **31ª Reunião Anual da ANPEd GT12 – Currículo**, Caxambú, MG, 2008.

NOGUEIRA, Vania Lelia Castro; SILVA, Seir Pereira da. A experiência pioneira de Ceilândia na implantação do Centro de Referência em Alfabetização: Entrevista de Vânia e

Seir para a RCC. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 8-10, dez. 2015.

PEREIRA, Maria Susley. **A avaliação no bloco inicial de alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal**. Orientador: Benigna Maria de Freitas Villas Boas. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

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

PETRENAS, Rita de Cássia; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Representações sociais de professores sobre ciclos de aprendizagem e a progressão continuada. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 66-79, jan./jun. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; SANTOS; Roberto dos; MANFREDI, Silvia Maria. Reformas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: considerações críticas. **Revista de Educação da APOESP**, n. 13, p. 4-14, abr. 2001.

PINAR, William. **Estudos curriculares ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016.

REIS, Ana Terra Salles. **Um novo olhar da gestão para o ensino fundamental: propostas para as turmas em transição de ciclos**. Orientador: Roberto Perobelli de Oliveira. 2018. 154 f. Dissertação (Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2018.

RIOLFI, Claudia Rosa; COSTA, Renata de Oliveira. Estrutura argumentativa em textos de alunos brasileiros. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48 n. 169 p. 776-800, jul./set. 2018.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; RIBEIRO, Rosângela Benedita. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 237-258, mai./ago. 2017.

RODRIGUES, Marilce da Costa Campos. A integração curricular na prática pedagógica dos docentes dos anos iniciais em uma escola organizada em ciclos de formação humana. **30ª Reunião anual da ANPEd, GT12 – Currículo**. Caxambú, MG. 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores associados, 2008a.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Anuska Andréia de Sousa. **A política do ciclo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir do ciclo de políticas**. Orientador: Alice Miriam HappBotler. 2017. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2017.

SILVA, Ediany Batista. **Reflexões sobre a implantação da política de ciclos nos anos finais do ensino fundamental**. Orientador: Erisevelton Silva Lima. 2014. 54 f. Monografia (Especialista em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014.

FERNANDES SILVA, Edileuza. **O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente**. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017, p. 25-38.

FERNANDES SILVA, Edileuza; FERNANDES, Rosana César de Arruda. **A escola democrática nas percepções de profissionais da educação**. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 3-16, jul./dez. 2016.

FERNANDES SILVA, Edileuza; PAULA, Alessandra Valério de. **BNCC do ensino médio e trabalho pedagógico da escola: propostas da audiência pública de Brasília**. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 992-1010, set./dez. 2019.

SILVA, Francisco Thiago. **O ensino de História no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular**. Orientador: Livia Freitas Fonseca Borges. 2017. 302 f. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Francisco Thiago. **O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico**. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 155-172, jan./abr. 2020.

SILVA, Francisco Thiago. **Pedagogia e formação de professores no Distrito Federal: reflexões curriculares**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Currículo e ensino de história: um estado do conhecimento no Brasil**. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Currículo, Narrativas e Diversidade: Prescrições e ressignificados**. In: SILVA, Francisco Thiago; MACHADO,

Liliane Campos. **Currículos, narrativas e diversidade**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. p. 19-35.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Pesquisa historiográfica aplicada ao campo educacional: primeiras aproximações para o uso de fontes primárias. *In*: SILVA, Francisco Thiago; MELA, José Luíz Villar; BORGES, Livia Freitas Fonseca. **História e historiografia da educação brasileira: teorias e metodologias de pesquisa**. Brasília: Appris editora, 2020, p. 21-42.

SILVA, Irenice Bezerra da. **A organização do ensino em ciclos de aprendizagem na rede municipal de ensino de Recife: 2001 a 2008**. Orientador: Alice Miriam Happ Botler. 2009. 117 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, CE, 2009.

SILVA, Leda Regina Bitencourt da. **O currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 116 f. Orientador: Livia Freitas Fonseca Borges. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

SILVA, Paulo Alves da. **A dimensão complexa das políticas públicas para a educação: o ensino fundamental de nove anos**. 2012. 106 f. Orientador: Eda Maria de Oliveira Henriques. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

SILVA, Silvia de Toledo. **Escola de nove anos: análise do processo de alfabetização no ciclo inicial (1º e 2º anos)**. Orientador: Isabel Franchi Cappelletti. 2013. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, Thays Ferreira. **Análise do efeito da política de ciclos implantada em escolas públicas do Distrito Federal**. Orientador: Girlene Ribeiro de Jesus. 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do ensino fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 27-44, 2007.

STREMEL, Silvana. **A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas**. Orientador: Jefferson Mainardes. 2011. 201 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

TEIXEIRA, Graziela Gomes Stein. O Projeto de lei “Escola sem Partido” diante da autonomia juvenil no “Movimento de Ocupação”. *In*: TRICHES, Jocemara; LOTTERMANN, Josimar; CERNY, Rosely Zen. (Orgs.). **Os rumos da educação e as (contra) reformas: os problemas educacionais do Brasil atual**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019, p. 130-137.

TOLENTINO, Maria Antônio Honório. **Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização**: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal.

Orientador: Lúcia Maria Gonçalves de Resende. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Revista ideação**, Cascavel, v. 8, n. 9, 2006.

TORRIGLIA, Patricia Laura. Organização escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento. **31ª Reunião Anual da ANPEd GT12 – Currículo**, Caxambú, MG, 2008.

UNB; FE; PPGEMP. **Regulamento do programa de pós-graduação em educação modalidade profissional**. Brasília: Universidade de Brasília; Faculdade de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional, abr. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: [https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos\\_de\\_marco\\_de\\_1990.pdf](https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf). Acesso em: 16 fev. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 45-68.

VIDAL, Andressa Farias. O que dizem os docentes sobre a reprovação escolar, numa escola organizada em ciclos?. **37ª Reunião Nacional da ANPEd GT13 – Educação fundamental**. Florianópolis, SC, 2012.

VIÉGAS, Lygia de Souza.; SOUSA, Marilene Proença Rabelo. Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2012.

VIEIRA, Daniela Azevedo de Santana. As práticas avaliativas no cotidiano do ciclo de alfabetização, seus procedimentos e registros: uma consulta às publicações da ANPED. **37ª Reunião Nacional da ANPEd GT13 – Educação fundamental**, Florianópolis, SC, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILLAR, Ana Paula Russo. **A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem**. Orientador: Maria da Conceição Carrilho de Aguiar. 2009. 259 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação no bloco inicial de alfabetização do DF. **Anais, 29ª Reunião anual da ANPEd**, Caxambu, MG, p. 1-16, 2006a.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006b.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Projeto interventivo no bloco inicial de alfabetização no Distrito Federal: “projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 20, n. 35, p. 39-56, jul./dez. 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Séries ou ciclos?** 2013. Disponível em: <http://gepaavaliacaoeducacional.com.br/series-ou-ciclos/>. Acessado em: 12/02/2021

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível? **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 1, p. 35-53, 2015.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto editora, 2010.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.287-1302, set./dez. 2007.

ZANIRATO, Silvia Helena. Resenha. *In*: MALERBA, Jurandir. (Org.). **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Roteiro para Análise Documental

**Objetivo:**

Apresentar e apreender o processo de implementação da política pública de ciclo de aprendizagem no Distrito Federal.

**Documentos:**

Lei 3.483 de 25 de novembro de 2004;

Decreto Nº 25.619 de 01 de março de 2005;

Parecer Nº 225 de 2013 CEDF;

Portaria Nº 285 de 05 de dezembro de 2013;

Documentos curriculares da Unidade Federativa-Distrito Federal.

**Eixos de análise:**

Concepções de:

Política pública de ciclos de aprendizagem;

Currículo

Organização do trabalho pedagógico.

**Descritores:**

Ciclos

Ensino Fundamental-Anos iniciais

Currículo, prática e avaliação

## Apêndice B – Roteiro Entrevista Semiestruturada

### Objetivo:

Conhecer e compreender as concepções de gestores, coordenadores e professores precursores da proposta curricular em ciclos no DF.

Apresentação breve do pesquisador e da pesquisa em desenvolvimento;

Agradecer pela disposição em colaborar com a pesquisa;

Apresentação sucinta do entrevistado.

1. O Brasil já teve experiências em organização escolar em ciclos. De onde e por que a proposta de política pública de ciclo para o DF?
2. Quais estudos/pesquisas foram realizadas, que emergiu o desejo pela política de ciclos?
3. Qual era a sua concepção/percepção de ciclos a ser desenvolvida nas escolas públicas do Distrito Federal? Em dias atuais houve mudanças dessas percepções?
4. Quais foram as implicações para o campo curricular com a “nova” proposta?
5. O que levou à antecipação do DF a se organizar em ciclos, no caso o BIA, no ano de 2005?
6. O que levou à escolha da cidade de Ceilândia para pilotar esse projeto?
7. Quais foram as principais dificuldades encontradas no processo de implementação dos ciclos de aprendizagem?
8. Em sua opinião, quais foram os avanços educacionais, pedagógicos, curriculares com os ciclos de aprendizagem?
9. Numa retrospectiva rápida, o que foi viver essa experiência e, observando a escola atual com a proposta de ciclos consolidada, você acha que os ciclos são vivenciados em sua essência?

### Apêndice C – Roteiro Questionário

**Objetivo:**

Identificar as mudanças ocorridas na organização escolar do DF.

O questionário tem como destino coordenadores e professores da Educação Básica da rede de ensino do DF, lotados em uma escola da Regional de Ensino de Ceilândia DF.

1. O que é ciclo de aprendizagem para você?
2. Você participou da implementação da política de ciclo no ano de 2005, quando foi implantada no formato do Bloco Inicial de Alfabetização? Se sua resposta for NÃO, justifique-a.  
  
 SIM       NÃO
3. Como se deu a sua participação?
4. Quais mudanças ocorreram na escola?
5. O que você entende por organização do trabalho pedagógico?
6. Na sua opinião houve avanços com a organização escolar em ciclo?  
  
 SIM       NÃO
7. Se a sua resposta anterior foi SIM, enumere alguns avanços. Caso tenha sido NÃO, a que você atribui?
8. Como o currículo se efetiva na instituição escolar?
9. O processo avaliativo ocorre de acordo com as suas vertentes institucional, em larga escala e no âmbito da sala de aula. Nesse sentido, Como ela se efetiva na escola?
10. Quais estratégias para os alunos avançarem no processo de aprendizagem são utilizadas?
11. Você participou/participa dos cursos de formação continuada?  
  
 SIM       NÃO
12. O que estas formações contribuíram ou tem contribuído para o seu fazer pedagógico?

**Identificação:**

Nome: (opcional)

Cargo/função:

Tempo de profissão:

Formação:

### **Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa Políticas de ciclos de aprendizagem e a organização curricular dos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões históricas e curriculares, sob a responsabilidade do pesquisador Aurênio Pereira da Silva. O objetivo desta pesquisa é compreender o processo de implementação da política de ciclo de aprendizagem no Distrito Federal e o que isso acarretou para a organização escolar e/ou curricular.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de entrevista e/ou questionário. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor contatar o pesquisador, pois estarei à disposição para esclarecer toda e qualquer dúvida que vier a ter.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o(a) Senhor(a).

---

Nome e assinatura do(a) Participante de Pesquisa

---

Nome e assinatura do Pesquisador Responsável

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Pesquisador: Aurênio Pereira da Silva

Faculdade de Educação, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília.

Telefone: (61) 9 9842-9113

E-mail: [aurenio2012@gmail.com](mailto:aurenio2012@gmail.com)