

## Formação continuada no espaço da coordenação pedagógica: diálogos sobre a organização escolar em ciclos

*Continuing training in the space of pedagogical coordination: dialogues about school organization in cycles*

 Tâmia Teles de Menezes Pereira \*

Recebido em: 16 jan. 2024  
Aprovado em: 16 dez. 2024

**Resumo:** A organização escolar em ciclos tem sido ampliada para o ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal desde 2014, porém, seus pressupostos teóricos e metodológicos ainda são pouco discutidos entre os docentes. Isso pode causar impactos no processo de ensino aprendizagem. Assim, esta pesquisa-ação, com o objetivo de promover reflexões sobre a organização escolar em ciclos entre os profissionais que já estão inseridos na prática, utiliza a coordenação pedagógica como espaço-tempo para promover estudo coletivo e colaborativo. Os dados analisados decorreram dos registros feitos durante a ação de formação realizada em dois momentos distintos. Foi possível observar que os docentes já possuíam uma aproximação com o tema, porém, algumas reflexões sugerem a necessidade de que outras ações de formação ocorram, uma vez que ainda resta significativamente presente a cultura da escola seriada pautada na reprovação. Dessa forma, esta pesquisa-ação corrobora com a importância de ações de formação continuada, realizadas dentro do espaço escolar e que sejam pautadas no diálogo e protagonismo docente.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Organização escolar em ciclos. Coordenação pedagógica. Pesquisa-Ação.

**Abstract:** The school organization in cycles has been in effect throughout elementary education in the public school of the Federal District since 2014; however, its theoretical and methodological assumptions are not discussed enough among teachers, which can impact the teaching-learning process. Thus, this action-research, with the objective of promoting reflections on the school organization in cycles among professionals who are already inserted in the practice, used active methodologies during the action of continuing education in the expectation of collective and collaborative study. The analyzed data resulted from the records made during the training action carried out at two different times. Based on that, it was possible to observe that the teachers already had an approach to the theme; however, some reflections suggest the need for other training actions to take place, since the culture of the grade school based on failure is still present. Nevertheless, this action-research assures the importance of continuing education actions, carried out within the school space and that are guided by dialogue and teacher protagonist.

**Keywords:** Continuing Education. School organization in cycles. Pedagogical coordination. Action research.

\* Graduada em Biologia, mestre em Ensino de Ciências, professora da rede pública de ensino do Distrito Federal. Contato: tamiatpereira@gmail.com.

## Introdução

A organização escolar em Ciclos de Aprendizagem está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, nos artigos 23 e 32, que faculta aos Estados, municípios e ao Distrito Federal sua escolha desde que sejam assegurados os direitos à aprendizagem dos estudantes. Conforme legislação e estudos acadêmicos (Alavarse, 2009; Barreto; Sousa, 2004; Mainardes, 2006), a organização escolar em ciclos se apresenta como uma alternativa para a organização do trabalho pedagógico, enfatizando a necessidade de um novo olhar para as atuais demandas e realidades dos estudantes.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) ampliou, desde 2014, a organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagens para todo o ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) com o compromisso de buscar a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Porém, apesar de estar presente nos referenciais teóricos e metodológicos da SEEDF (Distrito Federal, 2014, 2018a), o entendimento dos conceitos, perspectivas e sua organização ainda é pouco discutida entre os docentes, podendo causar equívocos quanto às concepções e práticas (ou a necessária mudança delas).

Assim, essa temática deve estar continuamente presente nas ações de formação inicial e continuada dos profissionais de educação. Conforme Almeida (2005, p. 11), entende-se por formação continuada aquela que ocorre após a formação inicial, quando o professor já está inserido na prática pedagógica, sendo realizada ao longo de toda a carreira docente e nos mais diversos espaços e por meio de múltiplas parcerias. Desse modo, essa pesquisa-ação foi desenvolvida no contexto da formação continuada com professores da rede pública de ensino, com o objetivo de auxiliar os profissionais no processo de reflexão, compreensão e discussão sobre a organização escolar em ciclos. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é promover a reflexão sobre a organização escolar em ciclos, na formação continuada dos docentes, considerando a importância do diálogo e construção coletiva.

Tendo como foco o objetivo acima, traçamos os seguintes objetivos específicos: refletir sobre os conceitos e a prática da organização escolar em ciclos; reconhecer a importância da formação coletiva em uma perspectiva dialógica e colaborativa e reafirmar a importância das coordenações pedagógicas como espaço fundamental na formação continuada dos docentes.

## 1. Referencial teórico

A organização escolar em ciclos tem sido apresentada como uma alternativa para auxiliar na melhoria da educação pública, tornando-a mais democrática e inclusiva, uma vez que altos índices de reprovação, evasão e distorção

idade-série estão associados, entre outros fatores, à organização seriada (Barreto; Sousa, 2004).

Conforme literatura, a proposta para o ensino em ciclos não é tão recente. Barreto e Sousa (2004), ao apresentarem uma revisão histórica sobre ciclos e progressão escolar no Brasil, mostram que há estudos desde a década de 80 que apontam para sua implementação como proposta para resolver/minimizar a exclusão escolar, a reprovação e a evasão, garantindo, assim, uma melhoria na qualidade de ensino e garantia ao direito à educação.

A qualidade de ensino está ligada a diversos fatores (Chirinéia; Brandão, 2015), no que diz respeito à infraestrutura adequada aos processos educativos, a discussão sobre os ciclos e progressão continuada apresenta um novo pensar sobre a organização do trabalho pedagógico nos processos de ensino e de aprendizagem capazes de atender às novas demandas sociais. Ao discutir sobre uma educação sem reprovação, Jacomini (2009, p. 559) tem como objetivo apresentar os ciclos e a progressão continuada “como forma de organização do ensino favorável à democratização da escola e da educação”, tendo como foco os processos de ensino.

A autora supracitada considera que durante muito tempo a educação brasileira tem sido marcada por períodos anuais – séries – podendo o estudante ser retido ou não ao final desse período (reprovação). Em suas palavras, “[...] no ensino seriado, ministrado igualmente para todos, pretende-se que ao final de cada ano letivo os alunos tenham atingido os mesmos objetivos. Aqueles que não conseguem são separados de seu grupo-classe e repetem a série” (Jacomini, 2009, p. 560). Segundo a autora, a organização seriada, portanto, estava presente no imaginário como educação de qualidade, pois promovia certa homogeneização e promoção dos que conseguiam a aprovação. Nesse contexto, a reprovação não era discutida e nem vista como um dos fatores que promovem movimentos antidemocráticos e excludentes na educação. Porém, com o advento da universalização e obrigatoriedade do ensino fundamental, fez-se necessária uma nova organização escolar, pois a educação passou a ser um direito de todos. Assim, foi necessário repensar a função social da escola, pois ela deixa de ter seus esforços na transmissão de conteúdos para então mobilizar em seus estudantes a vontade de aprender (Jacomini, 2009).

Portanto, repensar a organização escolar não se limita apenas a escolha por ciclos ou séries, mas também um repensar sobre a importância da função social da escola no processo de aprendizagem dos estudantes. Freitas (2004) faz uma reflexão sobre como as diferentes visões de mundo afetam a organização escolar em seus tempos e espaços, gerando, assim, disputas nas concepções e atribuições da educação escolar. O autor apresenta um histórico sobre como as políticas públicas educacionais foram construídas a partir de movimentos

contraditórios – visão conservadora e liberal versus visão progressista, ressaltando que “os tempos e espaços da escola continuaram no centro das disputas, puxados pelas transformações na base tecnológica da produção e pelas novas configurações que o trabalho e as profissões assumiram” (Freitas, 2004, p. 3).

O entendimento sobre ciclos de aprendizagem na perspectiva crítico-reflexiva, sugerido por Freitas (2004, p. 26), propõe “alterar os tempos e os espaços de maneira mais global, procurando uma visão crítica das finalidades educacionais da escola”. Assim, a finalidade da educação, numa perspectiva progressista, está para além de liberar fluxos, obter resultados esperados nas avaliações externas ou retirar a avaliação formal ao final de um ano letivo, promovendo a exclusão e subordinação, mas a garantir a formação integral do ser humano.

Para Barreto e Souza (2004), os ciclos buscam regularizar o fluxo dos estudantes ao longo do período escolar, assegurando a todos o cumprimento dos estudos obrigatórios sem interrupções e retenções que inviabilizam as aprendizagens. Alavarase (2009) faz uma reflexão quanto a importância da organização escolar em ciclos na promoção da democratização e inclusão. Na tentativa de superar o fracasso escolar (reprovação) e a evasão, o autor propõe a utilização de estratégias que possibilitam diferentes práticas de ensino para que o estudante tenha o máximo de aproveitamento.

Nesse sentido, a proposta para a organização do trabalho pedagógico em ciclos apresenta a progressão continuada dos estudantes que, diferente da promoção automática, busca respeitar tempos e espaços, bem como, oferecer diferentes formas de metodologias para auxiliar no processo de aprendizagem (Freitas, 2003).

Ao apresentar reflexão sobre os ciclos de aprendizagem, Mainardes (2007) considera mudanças necessárias quanto ao currículo, avaliação, organização da escola e formação continuada de professores, considerando ainda a progressão continuada dos estudantes, buscando respeitar seus tempos-espaços e situações diversas para a aprendizagem. Assim, com o objetivo de superar a fragmentação do ensino, a evasão, bem como a reprovação, e na busca por uma nova forma de organizar o trabalho pedagógico, visando um processo contínuo de aprendizagem, democrático e inclusivo, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal adota o ciclo de aprendizagem para as escolas públicas do DF.

Contextualizando a organização do trabalho pedagógico em ciclos no Distrito Federal, as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar para o 3º Ciclo fazem referência a experiências sobre a prática dos ciclos em momentos anteriores, como por exemplo, o projeto ABC, em 1984; o CBA – Ciclo Básico de Alfabetização, em 1986 e a Escola Candanga, em 1997 (Distrito Federal, 2014).

A partir dessas experiências e com a implementação do Bloco Inicial de Alfabetização, em 2014 a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em seus documentos legais, considerando a importância de respeitar os tempos e espaços para o processo ensino aprendizagem de seus estudantes, ampliou a proposta da organização escolar em ciclos para o 4º e 5º anos dos anos iniciais e para os anos finais do Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2014).

Com ênfase nos Anos Finais, a SEEDF, em suas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar para o 3º Ciclo (2014), resalta o compromisso com a democratização de uma educação pública de qualidade, comprometida com a aquisição das aprendizagens para todos os estudantes, incentivando-os, não apenas a permanência, mas o término dessa etapa educacional.

Conforme o documento citado, em contraposição à escola seriada, a organização escolar em ciclos “[...] pode contribuir para atenuar as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento dos estudantes durante seu percurso escolar ao propor constantes intervenções pedagógicas, respeitando os ritmos e processos diferenciados de aprendizagens dos estudantes.” (Distrito Federal, 2014, p. 12).

Arroyo (1999) apresenta reflexões importantes sobre a formação dos professores para essa modalidade de ensino. Uma vez que sempre estivemos inseridos no modelo seriado, e a partir dele muito de nós fomos formados, entender a nova forma de organização escolar pode requerer dos docentes uma formação que considere a reflexão e a resignificação do tempo e do espaço para as aprendizagens.

Com ênfase na formação continuada dos docentes, Imbernón (2009) considera que qualquer transformação que ocorra nos sistemas educacionais deve levar em conta a formação para os profissionais, pois esses estão diretamente relacionados à implementação das novas propostas educativas.

A formação dos docentes é prevista pela LDB de 1996, podendo ser inicial ou continuada. Por formação inicial, entende-se aquela realizada em nível superior (graduação), realizadas nas universidades, faculdades e institutos. Contudo, a formação continuada acontece durante a prática pedagógica, ou seja, pressupõe que o docente já esteja inserido no contexto escolar, podendo acontecer inclusive no próprio espaço escolar.

No Distrito Federal, a formação continuada é realizada pela Unidade-Escola de de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), que, mediante políticas públicas, promovem ações de formação que tenham como objetivo a formação crítico-emancipadora dos profissionais de educação da SEEDF.

Pautada em autores como Garcia (1992), Santos (2010), Saviani (2012, 2013), Curado Silva (2014), as Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de

Educação do Distrito Federal consideram uma formação continuada que “favoreça o desenvolvimento profissional a partir da formação teórica e em direção a um saber crítico e a uma ação ética, pautados nos ideais de autonomia e emancipação” (Distrito Federal, 2018b, p. 29).

Ressalta-se, ainda, que essas diretrizes estão em consonância com os pressupostos teóricos e metodológicos do Currículo em Movimento do DF, ou seja, a Pedagogia Histórico Crítico (Saviani, 2012, 2013) e a Psicologia Histórico-Cultural (Vigostki, 2001, 2002, 2003), considerando os sujeitos participantes da formação como históricos e sociais, que “compreendem e questionam suas práticas sociais” (Distrito Federal, 2014, p. 33).

Assim, a EAPE, com o objetivo de promover a formação continuada que possibilite a construção da autonomia e emancipação – sujeitos capazes de entender, interpretar e transformar o mundo em que vivem, promove junto às escolas ações de formação continuada que podem ocorrer em diversos espaços, entre eles, na própria instituição de ensino.

A formação no ambiente da própria escola é considerada por Imbernón (2011, p. 86) como um “nicho para o desenvolvimento e a formação”. Ao julgar a escola como um espaço importante para a formação continuada, o autor esclarece que não é apenas uma mudança de lugar para a formação acontecer, mas a possibilidade de redefinição dos conteúdos, novas estratégias, professores como protagonistas e o desenvolvimento de um paradigma colaborativo entre os docentes.

A escola vista como locus para a formação continuada pode garantir um processo de formação permanente. Conforme Nóvoa (1992), a escola passa a ser vista como um ambiente educativo, onde não há distinção da formação e função dos docentes. Nessa dinâmica de formação-ação organizacional, constitui-se a investigação-ação colaborativa e a investigação formação.

Berbel (2011, p. 26) apresenta importantes considerações sobre o compromisso da escola na formação dos sujeitos – alunos e professores, tendo como incumbência a atuação “para promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações”, sendo a educação para a autonomia um ato político pedagógico.

Dessa forma, para além de formar os estudantes, a escola também pode ser um espaço para a formação continuada de professores e professoras, com o compromisso em formar sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e participativos em seu processo formativo.

Portanto, ressalta-se que a formação continuada dos docentes, não está pautada em mera transmissão ou capacitação com o caráter tecnicista, mas com o objetivo de que os envolvidos possam refletir com o intuito de propor mudanças necessárias à prática pedagógica, com vistas ao fortalecimento do trabalho coletivo e aprendizagem

dos estudantes. Nesse sentido, a pesquisa-ação aqui desenvolvida, traz reflexões sobre a organização escolar em ciclos, no contexto de uma ação de formação continuada realizada no ambiente escolar, pautada no diálogo e na construção coletiva do saber.

## 2. Metodologia

Este trabalho traz como proposta metodológica a pesquisa-ação ligada aos estudos educacionais. Em linhas gerais, essa linha de estudos apresenta o objetivo de buscar a melhoria da prática pedagógica a partir das reflexões sobre as ações desenvolvidas nas escolas e por meio do diálogo e trabalho coletivo, bem como com o conhecimento acadêmico (Tripp, 2005).

A pesquisa-ação está inserida no contexto da investigação-ação, e por isso, segue um ciclo investigativo que auxilia no processo entre a prática e a investigação. Tripp (2005), ao citar o ciclo, apresenta as seguintes etapas: identificação do problema, planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de possibilidades para mudança. Nas palavras do autor (2005, p. 447), “a pesquisa-ação é uma forma de investigação ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Ou seja, é importante ressaltar que, ao investigar a prática, os critérios de uma pesquisa acadêmica devem ser considerados e incluídos no processo de investigação.

Inserida no contexto das metodologias participativas, a pesquisa-ação considera a atuação dos envolvidos na pesquisa um fator essencial, ou seja, além de garantir e promover o envolvimento dos participantes da pesquisa, ela também promove o fortalecimento do grupo e aprendizagem coletiva.

Sobre os participantes da pesquisa, Tripp (2005) considera importante que essa participação deve acontecer durante todo o processo de investigação, e como promoção positiva do processo deve-se observar: o interesse mútuo para os assuntos que serão tratados, o compromisso com a partilha e realização da pesquisa, a participação ativa de todos os envolvidos da forma com desejarem, a partilha sobre os processos da pesquisa de forma igualitária (quando possível), a construção de uma relação benéfica para todos os participantes e estabelecimento de procedimentos de inclusão para a decisão quanto a questões sobre justiça entre os sujeitos.

Ao considerar a participação de todos os envolvidos, a pesquisa-ação é um instrumento importante também como função política.

Assim, ao posicionar-se como um instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas



respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas (Toledo; Jacob, 2013, p. 158).

Ao citar Zuñiga (1981), os autores afirmam que a pesquisa-ação como prática política deve estar associada a transformação social, tendo como característica a inovação do ponto de vista sociopolítico e o “controle do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva, tanto na sua tomada de consciência como no comprometimento com as ações coletivas” (Toledo; Jacob, 2013, p. 160). Com isso, o papel do pesquisador deve ser comprometido não apenas com o rigor metodológico, mas também com o respeito e a garantia da participação ativa de todos os envolvidos, considerando a realidade local para promover mudanças reais e possíveis.

No contexto educacional, a pesquisa-ação pode contribuir com as concepções freireanas, sobre “a importância da reflexão crítica dos sujeitos sobre suas práticas e da problematização da realidade para o seu enfrentamento” (Toledo; Jacob, 2013, p. 158). Ao analisarem o possível diálogo entre pesquisa-ação e educação, Toledo e Jacob (2013) apresentam a relevância de seu uso para as questões educacionais. A partir da pesquisa realizada em trabalhos voltados para a área educacional que utilizam essa metodologia, destacam o caráter reflexivo, mobilizador e gerador de conhecimentos interdisciplinares, proporcionando um enfrentamento e busca de soluções viáveis aos problemas, contribuindo para um processo de transformação das práticas e desenvolvimento da cidadania.

Por isso, com o objetivo de refletir sobre a organização escolar em ciclos na rede pública de ensino, a pesquisa-ação se apresenta como uma possibilidade de subsidiar uma ação de formação continuada, pois ela confere a oportunidade do diálogo e construção conjunta do objeto de estudo.

No Distrito Federal, a Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE), ligada à SEEDF, fomenta a formação continuada por meio de definições de políticas, coordenação e execução de ações que estabeleçam uma cultura de pesquisa e desenvolvimento profissional. Entre as ações de formação continuada desenvolvidas pela EAPE, o Projeto *EAPE vai à Escola* tem o objetivo de oferecer formação para os docentes durante as coordenações coletivas ou nas coordenações por área, no espaço escolar, a partir das demandas feitas pela própria instituição.

Além de fomentar o diálogo pedagógico entre a EAPE e as escolas, o projeto EAPE Vai à escola (EVAE) busca desenvolver ações de formação que tenham as escolas como locus principal de formação, apoiá-las nas discussões sobre temáticas pedagógicas, fortalecendo o momento da

coordenação pedagógica, bem como propor elaboração de estratégias de intervenção pedagógica por meio das reflexões feitas durante as ações formativas. O projeto *EAPE vai à Escola* apresenta duas estratégias:

a) *Oficinas*: carga horária de 30 horas, desenvolvidas em 3 encontros síncronos (*on-line*) e/ou presenciais. Os encontros *on-line* podem ser realizados por meio das plataformas *Google Meet*, *Zoom* ou *Microsoft Teams*, somando carga horária total de 9 horas. A carga horária complementar (21h) será realizada por meio de leituras, atividades ou elaboração e aplicação de um Plano de Intervenção Pedagógica.

b) *Sala de Coordenação*: carga horária de 2 horas, desenvolvendo temáticas centrais da práxis pedagógica dos docentes da SEEDF, desenvolvidas em encontro síncrono (*on-line*) e/ou presencial, promovendo espaços de debate e reflexão capaz de envolver toda a comunidade escolar.

Para o propósito deste trabalho, foram feitas duas Salas de Coordenação, apresentando o tema sobre a organização escolar no 3º ciclo, em duas escolas diferentes, Centro Educacional 01 do Paranoá e Centro de Ensino Fundamental 308 de Santa Maria, práticas desenvolvidas presencialmente com os professores e professoras dos anos finais do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de garantir a participação de todos os sujeitos participantes da ação de formação, optou-se em utilizar estratégias pedagógicas, que consideram o protagonismo dos participantes, bem como, abertura ao diálogo, reflexão e construção coletiva do saber.

A estratégia pedagógica escolhida foi a Phillips 6/6. Rodrigues e Carvalho (2012) fazem uma breve apresentação sobre a caracterização e as contribuições dessa técnica para grupos com maior número de participantes.

O nome Phillips 6/6 está associado a J. D. Phillips, organizador e divulgador da técnica, e por sua dinâmica ter como base a formação de grupos com mínimo de 6 (seis) pessoas, estipulando o tempo de 6 (seis) minutos para debates e apreciação do tema apresentado. Sua utilização auxilia na obtenção de informações do grupo, levantamento de dados e sugestões, favorecimento de um clima de receptividade e de facilidade de aprendizagem, além de promover maior participação de todos os membros do grupo. (Rodrigues; Carvalho, 2012).

Ainda, ressalta-se que sua aplicação é feita quando há o objetivo de diluir o formalismo e fortalecer a cooperação dos envolvidos, ampliar a participação e comunicação, agrupar ideias, sugestões ou opiniões do grupo, estimular o diálogo e promover a reflexão a partir das visões pluridimensionais sobre o assunto e, também, enfatizar a troca de experiência (Rodrigues; Carvalho, 2012).

Além disso, Trapp (2018) ressalta que a utilização dessa técnica contribui na desconstrução de situações dicotômicas de aprendizagem. Ao citar Gomes (2008 *apud* Trapp, 2018), o desenvolvimento da capacidade de síntese e superação do medo de falar em público revela a importância da Phillips 6/6 no processo de aprendizagem, pois mesmo os participantes mais tímidos, dentro de um grupo menor, podem se expressar e contribuir com seus pensamentos e apreciações. Ocorre a superação da dicotomia de aprendizagem quando o participante percebe que não houve favorecimento ou privilégios para um grupo determinado, mas quando há a possibilidade de que todos os membros participem trazendo suas contribuições.

Para a análise dos dados coletados, a pesquisa-ação, conforme pesquisa qualitativa, possibilita a análise e interpretação dos dados coletados durante a ação desenvolvida. Minayo (2009) apresenta a pesquisa qualitativa como aquela que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (2009, p. 21), ou seja, ela está imersa no mundo dos significados.

Nesse sentido, as interpretações das reflexões feitas pelos participantes desta pesquisa-ação foram feitas por meio de análise conforme referencial teórico apresentado, bem como na busca por alcançar os objetivos pretendidos.

### 3. Implantação da intervenção proposta

Conforme já apresentado, o projeto *EAPE vai à Escola* é uma das ações de formação continuada para os servidores da carreira magistério e carreira assistência ligados à Secretaria de Educação do Distrito Federal, organizado e ofertado pela Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE). A solicitação para a realização do projeto é feita pela escola, que ao entrar em contato com a EAPE indica a temática e a forma como ela poderá ser desenvolvida na escola. Dessa forma, as escolas escolhidas para participarem dessa pesquisa-ação foram as mesmas que solicitaram uma formação continuada pelo projeto *EAPE vai à Escola* com a temática voltada para os ciclos de aprendizagem.

A dinâmica adotada para essa ação formação foi a mesma para as duas escolas, sendo escolhida a estratégia pedagógica Phillips 6/6 como prática mobilizadora das discussões e reflexões com o objetivo de entender o que os docentes já conheciam sobre o tema e promover condições para que todos e todas participassem.

Para facilitar as análises das contribuições dos participantes da pesquisa, optou-se por numerar sequencialmente os grupos, sendo os grupos de 1 a 5 referentes ao CED 1 do Paranoá, pois foi onde ocorreu a primeira ação de formação e os grupos de 6 a 9 referentes ao CEF 308 de Santa Maria. Os encontros foram divididos em três momentos:

#### 1º momento

Foram dadas explicações aos participantes sobre a pesquisa e solicitado que os professores que quisessem participar preenchessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após, foi exposto como a dinâmica iria acontecer, deixando-os livres para a escolha e organização dos grupos.

No CED 1 do Paranoá foram organizados 5 cinco grupos: 4 (quatro) grupos com 6 (seis) participantes e 1 (um) grupo com 8 (oito) participantes. No CEF 308 de Santa Maria, foram organizados 4 (quatro) grupos: 2 (dois) grupos com 5 (cinco) participantes, 1 (um) grupo com 4 (quatro) participantes e 1 (um) grupo com 7 (sete) participantes.

Após a formação dos grupos, foi entregue uma folha A3 e canetas hidrocores para o registro das considerações feitas a partir da pergunta norteadora: “Qual é a ideia ou concepção que eu/nós tenho/temos sobre o ciclo de aprendizagem?”

Os grupos tiveram seis minutos para debater e anotar as principais ideias.

#### 2º momento

Com base nos referenciais teórico-metodológicos da SEEDF e o Projeto Político Pedagógico das instituições, foi feita uma explanação sobre as concepções, objetivos e metodologias a respeito do tema Ciclo de Aprendizagens e Avaliação Formativa.

Durante a exposição da formadora, os participantes tiveram liberdade para expressarem suas opiniões, trazerem experiências, apontar desafios e potencialidades vividas com a organização escolar em ciclos. Esse momento foi marcado com diálogo e muita interação entre os participantes.

#### 3º momento

Os grupos se reuniram novamente para confrontarem suas ideias iniciais com as ideias apresentadas e discutidas no segundo momento. O tempo para a discussão no grupo foi de 6 minutos e, logo após, foi franqueado aos grupos que quisessem apresentar suas reflexões, obedecendo também o tempo de até 6 minutos.

### 4. Resultados

A realização da ação de formação ocorreu durante a coordenação pedagógica presencialmente nas escolas, por isso, contou com a participação dos professores de todos os componentes curriculares dos Anos Finais da instituição. Após as explicações e encaminhamentos sobre como aconteceria a formação, os professores se

organizaram em grupos para discutir e refletir sobre a pergunta: “Qual é a ideia ou concepção que eu/nós temos sobre o ciclo de aprendizagem?”, originando:

- 5 grupos no CED 1 do Paranoá (4 grupos com 6 participantes e 1 grupo com 8 participantes).
- 4 grupos no CEF 308 de Santa Maria (2 grupos com 5 participantes, 1 grupo com 4 participantes e 1 grupo com 7 participantes).

Cada grupo registrou em uma folha A3, distribuída anteriormente, suas considerações e reflexões sobre ciclos de aprendizagem. Os registros foram feitos pelos professores em dois momentos: antes da apresentação pela formadora sobre os conceitos e pressupostos dos ciclos na SEEDF, e depois da apresentação. Os grupos foram numerados de forma aleatória, não buscando reconhecer ou privilegiar os participantes.

Como escolha metodológica, optou-se pela continuidade dos números dos grupos, entendendo que por ser a mesma estratégia pedagógica e pergunta sobre conceitos e concepções da organização pedagógica em ciclos no contexto da SEEDF para as duas escolas, não havendo expressões que particularizassem a realidade de uma escola em específico.

Para melhor visualização do material e análise, foram transcritos aqui os registros realizados pelos participantes dos grupos: i) CED 01 do Paranoá – 1º registro; ii) CED 01 do Paranoá – 2º registro; iii) CEF 308 de Santa Maria – 1º registro; iv) CEF 308 de Santa Maria – 2º registro.

## 5. Discussão

A estratégia pedagógica utilizada, Phillips 6/6, possibilitou aos docentes dois momentos de reflexão sobre os ciclos de aprendizagem, promovendo interação e diálogo entre os participantes da pesquisa, demonstrando, por meio da análise dos dados produzidos, que os docentes já tinham uma aproximação com o tema.

No primeiro momento, os grupos se manifestaram indicando críticas, mas apresentaram ideias importantes para a compreensão sobre os ciclos de aprendizagem. Os grupos 8 e 9 se aproximaram dos conceitos de ciclos apresentados por Mainardes (2007), Jacomini (2009) e Freitas (2004) ao se expressarem:

*É uma forma de ampliação dos tempos de aprendizagem de forma a romper o modelo de seriação (Grupo 8).*

*Pressupõe-se que o aluno tenha um período pré-determinado para desenvolver habilidade e competências que são esperadas para aquela etapa (Grupo 9).*

Em linhas gerais, a organização do trabalho pedagógico realmente pressupõe outra organização para o

espaço-tempo de aprendizagem e para isso, a organização do trabalho pedagógico do docente também deve ser alterada, ou seja, a busca por outras estratégias de ensino-aprendizagem, bem como outra visão sobre avaliação para as aprendizagens, superando o modelo seriado, pois, conforme Jacomini (2009), o ensino em ciclos favorece o ensino e as aprendizagens, se contrapondo ao ensino seriado, sendo que este favorece a exclusão e a reprovação.

As reflexões dos grupos 1, 2, 3 e 4 sugerem o que Mainardes (2007) considera como “uma oportunidade de repensar o papel da escola e construir um modelo de escolarização mais adequado às necessidades dos alunos da escola pública” (2007, p. 119):

*Ciclo de ação em espiral (Grupo 1)*

*Flexibilidade, criatividade (Grupo 2)*

*Requer adaptações desafiadoras (Grupo 3)*

*Aprendizagem em ciclos: continuidade, reformulação e ocultação (Grupo 4)*

Ainda no primeiro momento, os grupos 5, 6 e 7 apresentaram as seguintes reflexões:

*Desafio, transitório, desmotivador (quantidade de alunos, livro, sistema seriado), politicagem, utopia (Grupo 5).*

*A ideia é boa, mas não foi bem elaborado, uma didática que afasta o aluno da busca da responsabilidade do estudo, já que ele não reprova e promove a aprovação sem critérios (Grupo 6).*

*Não reter, tem impacto positivo? (Grupo 7).*

Estas considerações indicam uma aproximação ao que Mainardes (2007) apresenta na relação com as práticas educacionais tradicionais, ou seja, há uma demonstração de preferências por práticas já consolidadas historicamente, como no caso de modelos de ensino que o professor está no centro do processo, além da ênfase na reprovação.

Sobre a ênfase na reprovação, Jacomini (2009) considera um pensamento estabelecido histórico e culturalmente, pois durante muito tempo a prática educacional foi marcada pela ideia de que a reprovação era a garantia de qualidade na educação. Em suas palavras, “[...] a seriação como promoção ou retenção ao final de cada ano letivo foi sendo incorporada ao imaginário à prática docente como intrínsecas ao processo educativo, sem as quais não se podia conceber uma educação de ‘de qualidade’” (2009, p. 560).

O segundo momento, realizado após as discussões pautadas nos referenciais teóricos e metodológicos sobre ciclos mediado pela pesquisadora, possibilitou aos participantes da pesquisa a revisitação nas primeiras reflexões feitas, sendo facultado a possibilidade de mudanças ou continuidade das primeiras ideias. Observou-se, portanto, que os grupos 1, 2, 5 e 7 não alteraram os registros feitos.

O grupo 4 retirou a palavra 'ocultação', o que pressupõe que as ideias iniciais foram complementadas após as explicações da apresentação por parte da pesquisadora.

*Aprendizagem em ciclos: continuidade, reformulação e ocultação* (Grupo 4).

Os grupos 3, 8 e 9 registraram:

*Requer adaptações desafiadoras do professor quanto para o aluno* (Grupo 3).

*Essa mudança exige uma mudança de mentalidade de toda a comunidade escolar, mas exige também mudanças estruturais e de condições de trabalho. Enquanto isso não acontece, as propostas serão apenas superficiais e esbarrarão na materialidade dessas condições* (Grupo 8).

*A preparação para o ensino de ciclos é falha. Faltam informações, conceitos e estudo sobre o tema além de um outro olhar que seja de fato um ensino eficaz* (Grupo 9).

Pode-se inferir que as ideias modificadas pelos grupos corroboram com Mainardes (2007) e Jacomini (2009) ao mencionarem a necessária mudança estrutural para que os ciclos efetivamente ocorram, entre elas, destacam-se as questões ligadas à gestão, infraestrutura e formação dos profissionais da área.

Em sua pesquisa, Mainardes (2007) discorre sobre as condições de infraestrutura ligadas às condições de trabalho, apontando como dificuldades, entre outros fatores, as salas de aulas numerosas, falta de espaço físico e falta de suporte adequado pela gestão da escola. Nas palavras de Jacomini (2009), "Portanto, os ciclos só podem ser efetivamente implementados se houver uma mudança estrutural na escola, tanto em relação às condições materiais de funcionamento quanto em relação às concepções educacionais que subsidiam a ação dos educadores." (Jacomini, 2009, p. 564).

Dessa forma, os professores participantes desses grupos, ao tecerem críticas aos ciclos, trazem considerações ligadas à realidade em que estão inseridos, percebendo de maneira prática o impacto causado na organização escolar.

Para o grupo 6:

*Deveria existir uma média pelo qual o aluno se esforça por ela* (Grupo 6).

Ao incluir a necessidade de existir uma média para que os alunos se esforcem por ela, o grupo 6 sugere um reforço na ideia de que a prática educacional está

voltada para o esforço do aluno em aprender, o que difere do pensamento apresentado por Jacomini (2009). Dessa forma, Jacomini (2009), ao citar Pistrak (2003 *apud* Jacomini 2009), pondera que fica a cargo da escola, junto aos pais e a sociedade, "contribuir para a construção de outra forma de conceber a função social da educação e da aprendizagem escolar, pois é função dela oferecer condições aos alunos para se apropriarem de conhecimentos e métodos fundamentais à compreensão da vida em suas várias dimensões" (Pistrak, 2003, p. 570).

Reconhecemos que ainda há muitas questões a serem consideradas para o entendimento e a prática efetiva da organização escolar em ciclos, as reflexões dos docentes apresentadas, revelam a importância de espaços e tempos destinados à formação continuada, bem como a necessidade de uma formação permanente no contexto da própria escola, levando em consideração a participação ativa dos docentes, como por exemplo.

## Conclusão

Por meio dessa pesquisa-ação, reafirmar a importância das coordenações pedagógicas como espaço fundamental na formação continuada dos docentes. Embora a pesquisa-ação tenha sido realizada em duas escolas diferentes, a estratégia pedagógica e a pergunta norteadora foram as mesmas para ambas, o que possibilitou a análise das reflexões dos professores em conjunto.

Ao considerar as reflexões feitas pelos docentes, sugere-se que outras ações de formação ocorram, uma vez que a discussão sobre a organização escolar em ciclos também envolve outros conceitos importantes do processo ensino-aprendizagem, como o entendimento de uma avaliação que supere a reprovação como mecanismo de garantia de aprendizagem e a prática pedagógica, ao perceber o protagonismo dos alunos e dos conteúdos constituídos historicamente.

Compreende-se, ainda, que a ação de formação realizada no ambiente escolar por meio da estratégia pedagógica, Phillips 6/6, contribuiu para a formação continuada dos profissionais de ambas as escolas, pois possibilitou aos participantes, momentos de diálogo, reflexão, troca de experiências, permitindo que todos e todas participassem e contribuíssem para a construção coletiva do saber. Ademais, há índices suficientes para inferir que a formação continuada realizada na própria escola, durante a coordenação dos professores, ratifica a importância desse espaço-tempo para processos de formação permanente, bem como o desenvolvimento de modelos de formação colaborativa e participativa entre os docentes.



## Referências

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 35-50, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/xsbxJzBMfXVxYd-5mT3S85Md/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2022.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: **Formação contínua de professores**. Boletim 13. Brasília: MEC, 2005.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**. n. 68, p. 143-162, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/jep/a/bMn89qFD5Hs56YCLjZnJpzF/?lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2022.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. Semina: **Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, n. 32, p. 25-40, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em: 28 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018. Disponível em [http://basenacionalcum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28 jan. 2022.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 461-484, abr./jun, 2015.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília, 2014a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens**. Brasília, 2014b.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. 2ª ed., Brasília, 2018a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília, 2018b.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **EVAE 2025**. Disponível em: <https://eape.se.df.gov.br/14553-2/>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientações Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens**. Brasília, 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos ou séries**: o que muda quando se altera a forma de organizar os tempo-espacos da escola? In: 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 35, p. 557-572, set/dez. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/jep/a/PP5VstFNcBQtP4dkBfsf3Dz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 32, p. 11-30, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/jep/a/FrPkxXyN66jjkC4TRHRzJCq/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2022.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em [https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: 3 jun. 2022.
- RODRIGUES, Theodomiro; CARVALHO, Marcos. **Manual de técnicas e metodologias de ensino para os eventos de formação gestão de adultos - material de apoio**. 2012. Disponível em: [https://altamironocan.files.wordpress.com/2012/10/manual\\_de\\_tc3a9cnicas\\_e\\_metodologias\\_de\\_ensino\\_para\\_os\\_eventos\\_de\\_formac3a-7c3a3o.pdf](https://altamironocan.files.wordpress.com/2012/10/manual_de_tc3a9cnicas_e_metodologias_de_ensino_para_os_eventos_de_formac3a-7c3a3o.pdf) . Acesso em: 26 abr. 2022.
- TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOB, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 34, p. 155-173, jan./mar, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GQXTGfPMhWpFktxq8dLW6ny/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- TRAPP, Edgar Henrique Hein. World Café e Phillips 66: Tecendo duas estratégias em sala de aula. **Revista Ciência Contemporânea**. São Paulo, n. 3, p. 40-54, jan./jun. 2018. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20180827175740.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180827175740.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 31, p. 443-446, set./dez. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.