

A ADESÃO AOS CICLOS NO 2º BLOCO DOS ANOS INICIAIS: ENFOQUE NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

Autora: Monique Vieira Amorim Bandeira

Mestranda em Educação, Universidade de Brasília (UnB), moniquevieira53@gmail.com

Coautora: Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Professora da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), otiliadantas@unb.br

Orientadora: Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Professora da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), otiliadantas@unb.br

Resumo: O presente artigo discorre sobre as análises dos resultados de uma pesquisa inicial referente a adesão das escolas da rede pública do Distrito Federal aos Ciclos para as Aprendizagens, nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. O objetivo é apreciar os dados coletados por meio de questionários, adotando como técnica a Análise de Conteúdo. Apresentamos, à luz dos estudos recentes realizados no mestrado acadêmico da Universidade de Brasília, uma reflexão a respeito da organização escolar em ciclos e sua relação com a organização do trabalho pedagógico, num liame com outros temas como: formação continuada, aprendizagem significativa e imersão da escola na sociedade capitalista. Destacamos brevemente a trajetória da implantação dos Ciclos para as Aprendizagens pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, contrapondo as ações realizadas em 2005, com a efetivação do Bloco Inicial de Alfabetização, com as empreendidas a partir de 2013, com a ampliação para o 2º bloco dos Anos Iniciais.

Palavras-chave: Organização escolar em ciclos, Ciclos para as Aprendizagens, organização do trabalho pedagógico, formação continuada.

Introdução

A organização escolar em ciclos, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996), vem sendo adotada por algumas Secretarias de Educação brasileiras. Muitos especialistas da área afirmam que esta organização escolar rompe com o caráter seletivo e excludente da seriação, que ao propor a reprovação do estudante ao final de cada ano letivo, interrompe bruscamente o processo de aprendizagem (MAINARDES, 2009).

Encontramos no Brasil duas formas de organização em ciclos: os Ciclos de Formação e os Ciclos de Aprendizagem. Na primeira proposta, de acordo com Freitas (2003), o trabalho pedagógico é definido respeitando as fases do desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência) aliado aos níveis de cognição do aluno, rompendo definitivamente com a reprovação. Já os Ciclos de Aprendizagem “[...] apresentam uma estrutura de organização de ensino em blocos plurianuais com dois ou três anos de duração e a possibilidade de retenção do estudante que não alcance os objetivos previstos ao final de cada um desses períodos” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 11).

No ano de 2005 iniciou-se uma nova implantação dos ciclos na rede pública do Distrito Federal (DF), com a criação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). A Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) antecipou-se aos dispositivos legais que viriam ampliar a escolaridades mínima de 08 para 09 anos no Ensino Fundamental conforme aludido na Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2017). De acordo com os documentos que compõem a política curricular da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014a), no BIA os estudantes ingressam aos 06 anos de idade e completam o ciclo de alfabetização e letramento aos 08 anos.

Este modelo é uma releitura dos Ciclos de Aprendizagem proposto por Perrenoud (2004), o qual a SEEDF intitulou de Ciclos para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014a). A sua ampliação para os estudantes de 09 a 10 anos de idade, se deu a partir de 2013 com a aprovação do projeto de organização escolar em ciclos para os 4º e 5º anos, pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) com o Parecer 225/2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013). De acordo com os documentos curriculares da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014a, 2014b), a reestruturação da rede configurou o seguinte cenário:

- a) **Primeiro Ciclo:** Educação Infantil: Creche - crianças de 0 a 3 anos, Pré-escola - crianças de 4 e 5 anos (sem retenção);
- b) **Segundo Ciclo:** Ensino Fundamental I / **1º Bloco** - 1º ao 3º ano (BIA), **2º Bloco:** 4º e 5º anos (com retenção no 3º e 5º anos);
- c) **Terceiro Ciclo:** Ensino Fundamental II / **1º Bloco:** 6º e 7º anos, **2º Bloco:** 8º e 9º anos (com retenção no 7º e 9º anos).

Entre os anos de 2013 e 2017, a ampliação dos ciclos para as turmas do 2º bloco do 2º ciclo era de caráter voluntário. A partir de 2018, toda a rede pública do DF substituiu a seriação pelos Ciclos para as Aprendizagens.

Entendendo que com os ciclos, a reorganização do tempo e do espaço escolares é fundamental, uma vez que as oportunidades de aprendizagem para os estudantes se ampliam, procuramos compreender, a partir de uma pesquisa realizada em duas escolas públicas, se a adesão aos ciclos resultou numa mudança na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP).

Informamos que há época da realização da pesquisa em tela, ainda não havia encerrado o prazo para ampliação voluntária das escolas aos ciclos no 2º bloco dos Anos Iniciais. Por isso, optamos por investigar duas realidades: uma escola que havia feito a adesão e uma que ainda permanecia com a seriação.

Para tal, buscamos nortear nossa reflexão respondendo algumas questões que consideramos pertinentes:

- a) O que os docentes entendem como Ciclos para as Aprendizagens?
- b) Existem diferenças na organização do trabalho pedagógico da escola que optou pela adesão aos ciclos em relação à escola que não o fez?

Metodologia da pesquisa

Para a realização da investigação, fizemos a escolha pela pesquisa de natureza qualitativa por entender que as relações estabelecidas no ambiente escolar são permeadas de situações sociais que oportunizam ao pesquisador se debruçar sobre as particularidades dos sujeitos que farão parte do estudo (CRESWELL, 2010). Não levar em consideração o contexto destes sujeitos não propiciará um resultado coerente, pois, a pesquisa qualitativa mira em “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (DEMO, 1995, p. 32).

Como instrumento de coleta de dados lançamos mão da aplicação de questionário, elaborado pela autora, com questões abertas e fechadas. Ressaltamos ainda que:

O questionário é um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Deve apresentar uma organização na obtenção de informações para facilitar a análise e tabulação das repostas. As perguntas devem ser claras e objetivas para evitar erros de interpretação, contudo não devem ser indutivas. (DANTAS; FRANCO, 2017, p. 4, grifo das autoras).

Ainda sobre a utilização de questionário como instrumento de investigação, Gil (1999) destaca que com esse instrumento alcançamos um número relativamente considerável de pessoas e, podemos perceber seu ponto de vista, pareceres e suas expectativas sobre o assunto/objeto pesquisado.

Para realizar as análises das repostas, elegemos a Análise de Conteúdo apoiada nos estudos de Bardin (1977) e Franco (2008), que tem como ponto principal a categorização dos elementos apreendidos, para posterior apreciação dos dados recorrendo a inferências e interpretações. Os elementos ou repostas da pesquisa foram agrupados de acordo com o critério léxico, ou seja, “[...] classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos [...]” (FRANCO, 2008, p. 59).

Segundo a mesma autora, na Análise de Conteúdo “O ponto de partida é a mensagem [...]”, (FRANCO, 2008, p. 12), sendo de suma importância considerar o contexto do sujeito participante da pesquisa, vinculando a alguma base teórica às informações apuradas em comparações contextuais.

Resultados e discussões

Com o objetivo de compreender melhor os resultados obtidos na pesquisa, organizamos este trabalho em três partes: a primeira contextualiza a investigação apresentando as escolas e os perfis das professoras participantes. A segunda, esclarece a opção metodológica da pesquisa e o instrumento utilizado para a coleta de dados e, a terceira parte, evidencia as análises das respostas das participantes, retomando as questões apontadas no início deste estudo.

Contextualizando a pesquisa

A investigação foi realizada em duas escolas da rede pública do Distrito Federal (DF), com doze professores da Coordenação Regional Ensino de Planaltina (CREP), sendo quatro de uma escola do campo e oito de uma escola da área urbana, que serão identificadas como: **Escola A – Campo e Escola B – Urbana**. Justificamos a escolha destes sujeitos e das escolas pela disponibilidade apresentada pelos mesmos em participar voluntariamente da pesquisa e, pelo fato de que as referidas unidades de ensino apresentam a realidade do objeto desta investigação: a adesão e a não adesão aos Ciclos para as Aprendizagens, no 2º bloco dos Anos Iniciais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Sobre a adesão aos Ciclos para as Aprendizagens, a **Escola A – Campo**, fez a opção desde o início em 2013 e, **Escola B – Urbana**, ainda não o fez, preferindo aguardar a implementação compulsória em todas as unidades de ensino no ano de 2018¹.

Entendemos que, para uma efetiva implementação dos Ciclos para as Aprendizagens é necessária uma mudança de postura de todo o coletivo da escola, sobretudo dos coordenadores pedagógicos e dos professores, pois, é na sala de aula que se concretiza o processo educativo, com novas práticas que proporcionem uma aprendizagem democrática e significativa para o

¹ Conforme o PDE-Plano Distrital de Educação, que prevê na Meta 2, a substituição da seriação pelos ciclos na rede pública do DF, até o ano de 2018. (DISTRITO FEDERAL, 2015).

estudante, levando em consideração a heterogeneidade das turmas. Nessa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico precisa assumir um caráter reflexivo, com objetivos bem traçados, de modo que o planejamento das ações esteja em consonância com o Projeto Político Pedagógico das escolas e com o Currículo em Movimento da SEEDF².

Portanto, apenas o abandono da seriação e a adesão aos Ciclos não garantirá a melhoria na qualidade do ensino, como já foi amplamente debatido e abordado em diversas obras por autores como Freitas (2003), Perrenoud (2004), Mainardes (2009) e Pereira (2017), entre outros especialistas da área de educação.

Análise dos dados

Para apresentar as análises dos dados, retomemos as questões norteadoras da pesquisa: “O que os docentes entendem como Ciclos para as Aprendizagens?” e “Existem diferenças na organização do trabalho pedagógico da escola que optou pela organização em Ciclos nas turmas de 4º e 5º anos, em relação a escola que não o fez?”. No intento de respondê-las, seguimos os passos sistemáticos da Análise de Conteúdo e, realizamos uma Pré-análise (FRANCO, 2008) das respostas dos questionários e formulamos duas categorias: Ciclos e Organização do Trabalho Pedagógico.

Entendemos que a primeira categoria está em consonância com o primeiro questionamento e sistematizamos os dados na **Tabela 1**:

Tabela 1 - Conhecimento a respeito dos Ciclos

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

Fonte: da autora (2018).

Ao responderem o questionário, as professoras da Escola A – Campo que aderiu aos ciclos no ano de 2013, demonstraram uma superação no entendimento comum a respeito desta organização escolar que frequentemente é confundida com promoção automática. Segundo Pereira (2017), essa confusão pode ter como fundamento uma leitura incipiente ou interpretação errônea do parágrafo 2º, do artigo 32 da LDBEN que diz “Os estabelecimentos que utilizam

² Currículo em Movimento é o nome da matriz curricular da SEEDF.

progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2017).

É o que constatamos nas respostas das professoras da Escola B – Urbana que apresentou resultados bem divididos, com metade dos docentes relacionando os ciclos à promoção automática dos estudantes. Segundo Pereira (2017), o termo **regime de progressão continuada** empregado na LDBEN não foi adequado, pois, pode levar o leitor a uma compreensão equivocada uma vez que esse “regime” de progressão não cabe na organização da seriação, cuja a retenção é prevista ano a ano (PEREIRA, 2017, grifo nosso).

Um aspecto primordial se refere ao esclarecimento da comunidade escolar sobre o que vem a ser os Ciclos para as Aprendizagens. Conforme os documentos oficiais que norteiam a política educacional do DF, já havia disponível uma diretriz pedagógica do Bia e que, com a ampliação dos ciclos, foi revisada para atender também as turmas de 4º e 5º anos (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Para mais, conforme o Caderno Tira Dúvidas: Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2016), outras ações foram realizadas para informar e formar os profissionais da educação no que tange ao tema referido como, Fóruns e Plenárias de discussão em nível macro e microrregionais de Ensino e Unidades Escolares, além da realização da Conferência Distrital de Educação em 2014.

Outro ponto de apoio para a compreensão acerca dos fundamentos da organização escolar em ciclos seria a participação em cursos ofertados pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) ou por instituições conveniadas.

A formação continuada é uma oportunidade para o aperfeiçoamento profissional e é um elemento importante da organização do trabalho pedagógico que, além de promover a valorização docente deve “[...] contribuir para a melhoria dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 22).

Na **Tabela 2** podemos verificar a participação das professoras das escolas pesquisadas em formação continuada e/ou de outros momentos de esclarecimentos a respeito dos Ciclos

Tabela 2 – Formação Continuada

	Escola A – Campo		
	Participação de formação nos últimos dois anos	Esclarecimentos na UE sobre os Ciclos para as Aprendizagens	Participação de formação sobre os Ciclos para as Aprendizagens
SIM	3	X	2

NÃO	1		2
Escola B – Urbana			
	Participação de formação nos últimos dois anos	Esclarecimentos na UE sobre os Ciclos para as Aprendizagens	Participação de formação sobre os Ciclos para as Aprendizagens
SIM	2	X	1
NÃO	6		7

Fonte: da autora (2018).

Constatamos que a participação em formação continuada é mais expressiva na Escola A em relação a Escola B. Percebemos também que em ambas escolas houve momentos de explanação sobre os Ciclos para as Aprendizagens. Contudo, na escola que não fez a adesão, o corpo docente das turmas de 4º e 5º anos ainda não vê com bons olhos o rompimento com a seriação. Inferimos, a partir das respostas do questionário, que a formação continuada pode ter feito uma diferença significativa no que diz respeito a compreensão dos fundamentos e da lógica da organização escolar na perspectiva dos Ciclos para as Aprendizagens.

Compreendemos a formação continuada como um momento oportuno para lançar um olhar mais crítico para o cotidiano, propondo uma reflexão e uma reorganização do trabalho pedagógico, concordando com o que encontramos no caderno das Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014a). É importante ressaltar que defendemos uma formação em consonância com a prática docente, que permita ao professor atuar na realidade que está posta, como bem discorre o professor Antonio Nóvoa:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1992, p. 17).

Entendemos também que, a ampliação dos ciclos no 2º bloco do Ensino Fundamental na rede pública do DF não dispôs de um tempo de maturação do processo, com uma implementação verdadeiramente gradual e que permitisse amplo debate da comunidade escolar como foi à época do BIA (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Notamos uma conduta fortemente hierárquica que exerceu um poder sobre as escolas, professores e alunos.

Sobre essa hierarquização da educação, Villas Boas (2017) destaca que a escola está imersa no capitalismo e por isso, reproduz suas facetas ideológicas ao reforçar um dos seus pilares: a divisão do trabalho. Essa divisão está

claramente expressa quando se configura, nas esferas educacionais, a distinção entre quem pensa e quem executa. Deixados de fora das discussões sobre a implementação dos Ciclos para as Aprendizagens pela SEEDF, muitos professores não se sentem parte do processo e não conseguem se comprometer e nem compreender integralmente a política educacional proposta (HYPOLITO, 1991). Possivelmente, essa condição poderá implicar na qualidade da organização do trabalho pedagógico, que tenderá a continuar descontextualizado, mecânico e sem diálogo entre os docentes.

No que se refere ao questionamento sobre a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) nas escolas pesquisadas, apresentamos as **Tabelas 3 e 4**:

Tabela 3 – Mudança na OTP após a adesão aos ciclos

<u>Escola A – Campo</u>	
<u>Ações</u>	<u>Respostas</u>
Gestão da escola	2
Coordenação Pedagógica	3
Trabalho coletivo	4
Planejamento	4
Avaliação dos estudantes	3
Estratégias pedagógicas como: reagrupamentos, projeto interventivo etc.	4
Conselho de Classe	4
Reuniões coletivas	4
Preenchimento do Rav	4
Reunião de pais	4

Fonte: da autora (2018).

Tabela 4 – Ações realizadas para a OTP sem adesão aos ciclos

<u>Escola B - Urbana</u>	
<u>Ações</u>	<u>Respostas</u>
Coordenação Pedagógica	8
Trabalho coletivo	8
Planejamento por segmento	7
Avaliação formativa dos estudantes	5
Estratégias pedagógicas como: reagrupamentos, projeto interventivo etc.	6
Conselho de Classe	7
Reuniões coletivas	6
Desenvolvimento de Projetos didáticos	5

Fonte: da autora (2018).

A Organização do Trabalho Pedagógico é permeada de ações e momentos que constituem o dia-a-dia de uma escola. Na aplicação dos questionários foi solicitado às professoras que elencassem as práticas que fazem parte

do seu cotidiano, de acordo com as realidades de adesão ou não aos Ciclos para as Aprendizagens.

Na **Tabela – 3** foram relacionados os elementos nos quais foi percebida alguma mudança após a adesão aos ciclos. Como já vimos discutido neste trabalho, a reorganização da OTP é ponto pacífico quando se implementa esta organização numa escola ou rede de ensino que antes se pautava na seriação. Pereira (2017) faz o alerta para que não se reduza essa oportunidade de reconfiguração há meras adaptações, pois, apenas encobririam os problemas como evasão escolar, reprovação prematura e aprendizagem deficiente, ao invés de resolvê-los.

Na **Tabela – 4** foram arroladas as práticas efetivas numa escola que não aderiu aos ciclos. São ações pedagógicas também previstas em qualquer realidade educacional que, mesmo numa perspectiva seriada, podem se efetivar em um trabalho pedagógico voltado para aprendizagens significativas. Neste sentido, nas escolas pesquisadas, as ações pedagógicas são praticamente as mesmas e estas são indicadas nos documentos curriculares oficiais da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

A seriação serviu por muitos anos para reforçar, dentro da escola, a característica essencial do sistema capitalista: a desigualdade de classes. Para Freitas (2016), essas desigualdades sociais se tornaram desigualdades acadêmicas, pois, desconsideram os percursos e tempos de aprendizagem diferenciados dos estudantes, numa falsa ideia de oportunidades iguais para todos, mas, que no fundo, ancorados na meritocracia, classificam, rotulam e excluem aqueles que não alcançaram em tempo hábil (um ano letivo) os objetivos traçados.

Os princípios fundantes dos ciclos pressupõem a abertura de espaços para o diálogo e para reflexões críticas, num desenvolvimento de uma *práxis* pedagógica voltada para uma educação que promova a emancipação docente e discente (MAINARDES, 2009).

Conclusões

A pesquisa que realizamos em duas escolas da rede pública do DF, é o marco inicial para futuras investigações e produções no mestrado acadêmico. Entendemos que neste artigo, outros elementos constitutivos da realidade educacional foram elencados e carecem de desdobramentos. Destarte, trouxemos para a análise aspectos importantes como, a busca de qualidade na educação e a tentativa de romper com a lógica capitalista que subjuga professores e estudantes à práticas docentes descontextualizadas da realidade social que circunda nossas escolas.

Não pretendemos culpabilizar docentes, gestores ou outros profissionais da educação pela condição atual de aprendizagem em que se encontram muitos de nossos discentes. Todos são vítimas de um sistema social que se utiliza das instituições para manter sua hegemonia e aumentar ainda mais as diferenças culturais, econômicas, acadêmicas e políticas (FREITAS, 2016).

Contudo, é ainda no ambiente escolar que encontramos espaço para subverter essa lógica dominante, estreitando os laços profissionais e resgatando a essência criadora e reflexiva que caracteriza a própria existência do magistério.

Ao analisar os resultados da pesquisa, pudemos perceber que há muito o que avançar na implementação efetiva dos Ciclos para as Aprendizagens, uma vez que é preciso que toda a rede de ensino do DF se reformule. É um tema polêmico e está muito longe de ser uma unanimidade entre pesquisadores, políticos e educadores, como aponta Mainardes (2009), destacando que as principais divergências estão em, considerar a proposta viável de ser executada ou a desaprovação na forma como tem sido implantada pelas Secretarias de Educação brasileiras.

Como já mencionamos, nas escolas do DF, a **adesão voluntária**, será compulsória em 2018 e, mesmo com aceitação por uns e rejeição por outros, os Ciclos para as Aprendizagens se tornará a organização escolar oficial do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014a, grifo nosso).

Pensemos então... A palavra “adesão” no sentido estrito do significado, nos remete a um assentimento livre de uma proposta ou uma condição, por uma pessoa ou grupo. (DA, 2017). No contexto da SEEDF, essa expressão perde o sentido, pois, a implementação já é prevista na Meta 2, Estratégia 2.3 do PDE, não cabendo à comunidade escolar a palavra final a respeito desse assunto (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Durante a pesquisa e também, nas escolas em que atuei como professora, há ainda, docentes, pais e outros profissionais que desacreditam no êxito dessa nova proposta de organização escolar. As alegações são as mais diversas, vão desde o total desconhecimento teórico do assunto ao mais completo senso comum de que, sem a ameaça da reprovação, o aluno não vai mais se forçado a estudar. Sobre isso, advertem Villas Boas, Pereira e Oliveira (2012) que esse é um mito difícil de superar e coloca o estudante na vivência da ótica da meritocracia capitalista, que não garante a aprendizagem pretendida.

Por isso, precisam ser resgatados os documentos³ elaborados e aprovados pelos membros do Conselho de Educação do Distrito Federal e do Fórum Distrital de Educação, pelos representantes do poder executivo e legislativo. Neles, estão contidas as metas e as estratégias para a organização escolar no DF, os percursos e propostas de seu desenvolvimento, numa ressignificação do papel social da escola.

Torna-se urgente propor novos momentos de diálogo e de esclarecimento com a comunidade escolar sobre a reorganização na perspectiva dos Ciclos para as Aprendizagens. A compreensão superficial ou a simples incompreensão vão, sem dúvida, reverberar de forma desfavorável na organização do trabalho pedagógico e, este por sua vez, vai impactar diretamente na sala de aula.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70: Portugal, 1977.

BRASIL (1996). Senado Federal. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

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

DA. Dicionário Aurélio de Português online. **Significado de Adesão**. 2017. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/adesao>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

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

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

DISTRITO FEDERAL. Parecer 225/2013 – CEDF. **Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Brasília, 2013.

_____. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. Brasília, 2014a.

³ Os documentos os quais nos referimos são: A Lei de Gestão Democrática nº 4.751/2012; o Parecer Nº 225/2013-CEDF e PDE 2015/2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo**. Brasília, 2014b.

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

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

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. Vol. 1. São Paulo: Moderna, 2003.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

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

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente** Dom Quixote. 1992. Disponível em: <<https://pibidhistoriauff.wordpress.com/biblioteca-pibid/>>. Acesso em: 08 de nov. 2017.

PEREIRA, M.S. Avaliação, ciclos e progressão continuada: questões relevantes. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2017.

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

_____. O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e do estudante. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

VILLAS BOAS, B.; PEREIRA, M. S.; OLIVEIRA, R. M. S. **Progressão continuada: equívocos e possibilidades**. Polyphonia. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/26692>>. Acesso em: 06 nov. 2017.