



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO,
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS**



ROSÂNGELA DOS SANTOS CERQUEIRA

**CICLO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO CICLO DE
FORMAÇÃO HUMANA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Salvador
2024

ROSÂNGELA DOS SANTOS CERQUEIRA

**CICLO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO CICLO DE
FORMAÇÃO HUMANA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Projeto de intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Roseli G. Brito de Sá

Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação.

.

Salvador
2024

Cerqueira, Rosângela dos Santos.

Ciclo de aprendizagem na perspectiva do ciclo de formação humana [recurso eletrônico] : uma proposta de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental / Rosângela dos Santos Cerqueira. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Currículo - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem - Pesquisa. 3. Ciclos de aprendizagens. 4. Formação humana. 5. Formação de professores. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 375 - 23. ed.

ROSÂNGELA DOS SANTOS CERQUEIRA

CICLO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS (PGEDU-P)

ATANº 25

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS (PGEDU-P), realizada em 17/12/2024 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO PROFISSIONAL EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS nº. 25, área de concentração Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, da mestranda ROSÂNGELA DOS SANTOS CERQUEIRA, de matrícula 2022116919, intitulada Ciclo de Aprendizagem na Perspectiva do Ciclo de Formação Humana: uma proposta de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Às 14:00 do citado dia, na Sala 07 da Faculdade de Educação, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Profª. Dra. MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SÁ que apresentou os outros membros da banca: Profª. Dra. VERÔNICA DOMINGUES ALMEIDA e Prof. Dr. JÚLIO BISPO DOS SANTOS JÚNIOR. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do seguinte parecer: O trabalho tem uma temática relevante e problemática coerente com a Educação Básica. Atende aos requisitos para aprovação conforme exigências do programa, devendo considerar os ajustes sugeridos pela banca referentes à Introdução, a aspectos metodológico e à Proposta Técnico-Tecnológica. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado, tendo a banca examinadora **aprovado** o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, foi dada a palavra à mestranda para suas palavras finais. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dr. JÚLIO BISPO DOS SANTOS JÚNIOR
Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
JULIO BISPO DOS SANTOS JUNIOR
DATA: 18/12/2024 13:17:20-0000
Verifique em: <https://validar.dig.gov.br>

Dra. VERÔNICA DOMINGUES ALMEIDA, UFBA
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
VERONICA DOMINGUES ALMEIDA
DATA: 18/12/2024 12:00:29-0000
Verifique em: <https://validar.dig.gov.br>

Dra. MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SÁ, UFBA
Presidente

Documento assinado digitalmente
MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SA
DATA: 18/12/2024 11:55:04-0000
Verifique em: <https://validar.dig.gov.br>

ROSÂNGELA DOS SANTOS CERQUEIRA
Mestrando(a)

Documento assinado digitalmente
ROSANGELA DOS SANTOS CERQUEIRA
DATA: 18/12/2024 12:00:11-0000
Verifique em: <https://validar.dig.gov.br>

A

Isabella Cerqueira Machado, filha amada.

Você é o verso mais belo da minha trajetória, e cada passo meu reflete o desejo de construir um mundo melhor para você e com você.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho é fruto de uma caminhada marcada por aprendizados, desafios e, sobretudo, pelo apoio de pessoas e instituições que me incentivaram a avançar em momentos cruciais.

Agradeço, primeiramente, à minha família, aqui representada pela minha filha Isabella e meu companheiro Jorge Luís, pela paciência, compreensão e amor incondicional, que foram meu alicerce em todo este percurso. A vocês, minha eterna gratidão por compreenderem minhas ausências e celebrarem comigo cada pequena conquista.

À minha orientadora, profa. Dra. Ma. Roseli G. B. de Sá que com paciência, escuta atenta e críticas construtivas, guiou-me na construção deste trabalho, respeitando minhas inquietações e incentivando meu protagonismo.

À profa Verônica Domingues pela escuta sensível e atenta, que juntamente com o prof. Dr. Júlio Bispo trouxeram contribuições significativas na banca de qualificação.

Aos professores e colegas do Mestrado Profissional em Educação da UFBA, sou profundamente grata pela partilha de saberes e pela construção coletiva de reflexões que ampliaram meus horizontes acadêmico e profissional, em especial às colegas Eunice, Elaine, Maisa e Elienai.

Ao prof. Dr. Cleverson Suzart, grande incentivador para que eu retomasse meus estudos acadêmicos.

Aos colegas professores da Escola Municipal São Francisco de Assis, escola onde atuo como professora dos anos iniciais e onde realizei minha pesquisa interventiva - meu reconhecimento pela generosidade na partilha de suas experiências e participação ativa nas Rodas de Conversa. Vocês foram a inspiração para que este trabalho fosse além de uma pesquisa acadêmica e se transformasse em um projeto que busca impactar a prática docente e a aprendizagem dos estudantes.

À Secretaria Municipal de Educação de Salvador, por possibilitar a realização dos estudos em serviço e o apoio da Regional Cajazeiras, à qual a escola em que atuo está vinculada.

Agradeço também aos meus alunos e à comunidade escolar onde leciono há mais de dez anos. Eles são os motivadores deste estudo e a razão pela qual continuo acreditando na potência da educação para transformar realidades.

Por fim, agradeço às instituições públicas que me formaram, em especial à Faculdade de Educação da UFBA, espaço onde iniciei minha trajetória acadêmica e onde retornei para aprofundar meu compromisso com a educação pública e de qualidade.

Este trabalho é dedicado a todos que acreditam na educação como um caminho para a justiça social, a igualdade e a construção de um mundo mais humano e solidário.

A vocês, meu muito obrigada!

[...] Se a formação não quer estar atrasada em relação a uma revolução, ela não deve somente ser permanente, mas se revolucionar ela mesma, tomando como objeto de formação realidades fundamentais que se formam em permanência. O tempo é esse... mesmo a contratempo.
(Pineau 2004, p. 3-4).

RESUMO

CERQUEIRA, Rosângela dos S. Ciclo de Aprendizagem na Perspectiva do Ciclo de Formação Humana: uma proposta de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2024. 158 f. il. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Roseli G. Brito de Sá. Pesquisa Interventiva (Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas – Mestrado Profissional em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

Esta pesquisa interventiva, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da UFBA, apresenta os resultados da investigação realizada na Escola Municipal São Francisco de Assis, da Rede Municipal de Educação de Salvador (RMES). Teve como objetivo compreender os contrastes entre concepções e práticas docentes e a proposta curricular por ciclos de aprendizagem, buscando estratégias para alinhar a prática pedagógica às diretrizes curriculares e ao contexto escolar. A investigação resgata a trajetória histórica dos ciclos de aprendizagem, desde o Plano Langevin-Wallon (1947) até sua implementação na RMES, analisando seus desdobramentos nos últimos dez anos. Dentre os principais desafios evidenciados, destacam-se as tensões entre progressão continuada, aprovação automática e a necessidade de uma formação docente situada, crítica e emancipadora. As Rodas de Conversa (RC) foram utilizadas como metodologia investigativa e formativa, promovendo reflexões coletivas sobre o cotidiano docente, a realidade dos alunos e a função social da escola. A pesquisa foi orientada pela perspectiva do ciclo de formação humana, que dialoga com os princípios dos ciclos de aprendizagem ao defender uma educação inclusiva, integral e atenta aos diferentes ritmos de aprendizagem. Os resultados apontam para a urgência de repensar o currículo, a formação docente e a organização da escola a partir da escuta, da colaboração e da valorização das trajetórias dos sujeitos envolvidos. Fundamentada em autores como Arroyo (1999, 2007), Candau (2011), Freitas (2003), Gomes (2007), Mainardes (2007, 2009), Sá (2021, 2022), Warschauer (2017, 2004) e Biesta (2013), a pesquisa reafirma que a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e dialógicas é essencial para a promoção de uma educação democrática e humanizadora.

Palavras-chave: Currículo; Pesquisa interventiva; Ciclos de aprendizagem; Formação Humana; Formação de Professor.

ABSTRACT

CERQUEIRA, Rosângela dos S. Learning Cycle from the Perspective of the Human Formation Cycle: a continuing education proposal for early years elementary school teachers. 2024. 158 f. il. Advisor: Prof. Dr. Maria Roseli G. Brito de Sá. Intervention Research (Graduate Program in Curriculum, Languages and Pedagogical Innovations – Professional Master's in Education). Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2024.

This intervention research, developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education at the Federal University of Bahia (UFBA), presents the results of an investigation carried out at Escola Municipal São Francisco de Assis, which is part of the Municipal Education Network of Salvador (RMES). The objective of the study was to understand the contrasts between teachers' conceptions and pedagogical practices and the curriculum proposal organized by learning cycles, seeking strategies to align pedagogical actions with curricular guidelines and the specificities of the school context. The research traces the historical trajectory of the learning cycles, from the Langevin-Wallon Plan (1947) to its implementation in the RMES, analyzing its developments over the past decade. Among the main challenges identified are the tensions between continuous progression, automatic promotion, and the urgent need for a situated, critical, and emancipatory teacher education. Conversation Circles (Rodas de Conversa) were adopted as both investigative and formative methodology, enabling collective reflection on teaching practices, the students' lived realities, and the social role of the school. The research was guided by the perspective of the human formation cycle, which is aligned with the principles of learning cycles by advocating for inclusive, holistic education that recognizes and respects diverse learning rhythms. The findings point to the urgency of rethinking curriculum, teacher education, and school organization based on listening, collaboration, and valuing the educational trajectories of all subjects involved. Grounded in the theoretical contributions of authors such as Arroyo (1999, 2007), Candau (2011), Freitas (2003), Gomes (2007), Mainardes (2007, 2009), Sá (2021, 2022), Warschauer (2017, 2004), and Biesta (2013), this research reaffirms that the construction of contextualized and dialogical pedagogical practices is essential for promoting a democratic and humanizing education.

Keywords: Curriculum; Intervention research; Learning cycles; Human formation; Teacher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Representação da Partilha da Pesquisa, a partir da metodologia das Rodas de Conversa na Pesquisa Interventiva	34
Quadro 1 – Categorias elaboradas a partir das Rodas de Conversa	58
Figura 2 - Diagrama para elaboração da Pesquisa interventiva.	37
Quadro 2 - Organização da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais da cidade do Salvador na fase inicial dos ciclos	87
Quadro 3 - Organização curricular do Ensino Fundamental de Nove Anos da cidade de Salvador	88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CA	Ciclo de Aprendizagem
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CFH	Ciclo de Formação Humana
EMSFA	Escola Municipal São Francisco de Assis
FACED	Faculdade de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IAS	Instituto Ayrton Sena
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPED	Mestrado Profissional em Educação
MUDA	Movimento Universitário de Alfabetização
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAAP	Projeto de Apoio à Aprendizagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Projeto Interventivo
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGCLIP	Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
PROEXT	Pró Reitoria de Extensão
PTT	Produção Técnica-Tecnológica
RC	Rodas de Conversa
RMES	Rede Municipal de Educação de Salvador
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Salvador
TOPA	Todos Pela Alfabetização
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 QUESTÕES DA PESQUISA	25
1.2 OBJETIVOS	25
2. ABORDAGEM METODOLÓGICA	26
2.1 A PESQUISA INTERVENTIVA	26
2.2 RODAS DE CONVERSA: Espaços de Reflexão e Construção Coletiva	28
2.3 POTENCIALIDADES DA RODA DE CONVERSA NA PERSPECTIVA INTERVENTIVA EM EDUCAÇÃO	33
2.4 A PARTILHA DA PESQUISA INTERVENTIVA	37
2.5 A EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA-PESQUISADORA NA DEFINIÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO	41
2.6 DINÂMICA E ORGANIZAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA	44
2.7 LOCAL DA PESQUISA	47
2.8 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	48
2.9 ANÁLISE DE CONTEÚDO	51
3. ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA	53
3.1 AS FALAS PRESENTES EM OUTRAS CATEGORIAS	69
3.2 ANÁLISE E IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA INTERVENTIVA	72
4. CURRÍCULOS EM CICLOS	74
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM	75
4.2 OS CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR	86
4.3 CURRÍCULO POR CICLO DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS A PARTIR DE 2014 AOS DIAS	101

ATUAIS.

4.4 DESAFIOS ENFRENTADOS NA EMSFA NO QUE CONCERNE AO CURRÍCULO POR CICLO DE APRENDIZAGEM, DE ACORDO COM AS PROFESSORAS.	107
4.5 CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA	117
5. PROPOSTA DE PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA	132
5.1 JUSTIFICATIVA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA	135
5.2 METODOLOGIA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA PTT	137
5.3 A PTT – FORMAÇÃO HUMANA E CURRÍCULO POR CICLO DE APRENDIZAGEM	138
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO	151
APÊNDICE 2 - PROPOSTA DE ROTEIRO PARA DINÂMICA NA RODA DE CONVERSA	154

1. INTRODUÇÃO

“É caminhando que se faz o caminho...”

O despertar do meu interesse em investigar minha prática educativa no contexto dos Ciclos de Aprendizagem e da formação continuada de professores tem origem na experiência do Projeto Irecê nos anos 2000. A consolidação daquela proposta curricular dos Ciclos de Formação Humana (CFH), mais de vinte anos depois, com sua implantação em toda a Rede Municipal de Ensino de Irecê em 2021¹ evidencia caminhos possíveis para a intervenção socioeducacional. Trata-se de uma abordagem que valoriza a gestão educacional planejada e articulada coletivamente, abrindo perspectivas para novas práticas dentro do currículo por Ciclo de Aprendizagem.

Embora os desafios diários sejam imensos, nós professoras que atuamos há mais de dez anos na Escola Municipal São Francisco de Assis, situada em uma comunidade periférica marcada pela violência, pobreza e vulnerabilidade social, seguimos repensando o currículo por Ciclo de Aprendizagem (CA) adotado pela Rede Municipal de Educação de Salvador (RMES), para que ele faça sentido na realidade dos nossos alunos. Sabemos que essa realidade se repete em muitas escolas periféricas de Salvador, mas, mesmo diante das dificuldades que muitas vezes ultrapassam os limites da escola, buscamos construir práticas que realmente façam a diferença na trajetória de aprendizagem dos alunos.

Ao refletir sobre essa realidade, lembro-me do texto de Elizabeth Macedo, *O currículo no portão da escola*. Revisitando essa obra, uma passagem em particular se conecta diretamente ao que escrevo: “Quando pensamos que vivemos no limite, estamos, em geral, um pouquinho antes do limite, costeando o portão, seja ainda de dentro do pátio da escola, seja da calçada antes da entrada” (Macedo, 2017, p. 5).

Essa reflexão ressoa com a experiência de lidar com os limites impostos pelas condições sociais e estruturais que influenciam o cotidiano escolar. É nesse contexto que tenho chamado de *fazer curricular* o processo de vivência e construção coletiva

¹ Referencial Curricular por Ciclo de Formação Humana do Município de Irecê-Bahia, 2021.

do currículo. Mais do que um documento prescritivo ou uma lista de conteúdos a serem seguidos, o currículo se (re)constrói constantemente nas interações diárias entre professores, alunos, gestores e a comunidade escolar.

Diante dessa realidade, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da UFBA, desenvolvi esta pesquisa interventiva com a intenção de discutir e propor caminhos para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. A investigação centra-se nas questões relacionadas aos ciclos de aprendizagem, cuja implementação ainda gera incertezas entre nós professores, apesar das diretrizes curriculares estabelecerem princípios claros sobre sua funcionalidade.

Nesta pesquisa interventiva, proponho uma reflexão crítica sobre o currículo, com base nos ciclos de aprendizagem e na formação humana. Em vez de enxergar o currículo apenas como um documento prescritivo, defendo a ideia de que ele deve ser visto como um processo de construção coletiva, que está em constante (re)elaboração através das interações diárias entre professores, alunos e a comunidade escolar. Ao fazer isso, busco questionar e revisar a forma como entendemos a progressão continuada e a aprovação automática, sugerindo que, em vez de simplesmente promover a passagem dos alunos, o currículo deve garantir a recuperação das aprendizagens que ainda não foram consolidadas.

Esse pensamento se desenvolve a partir da minha compreensão sobre a formação de professores para atuar dentro dos Ciclos de Aprendizagem, que exige uma compreensão que vá além dos aspectos organizacionais desse modelo curricular.

Nesse sentido, adoto o Ciclo de Formação Humana (CFH) como uma perspectiva que possibilita aos docentes refletirem sobre suas práticas, considerando a trajetória dos alunos, suas vivências e os desafios socioeducacionais do contexto escolar. Diferente de uma formação centrada apenas na transmissão de conteúdos e metodologias, entendo que a abordagem do CFH, se propõe a um processo formativo que promova espaços de diálogo e incentive a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Ao considerar o CFH como referência para a formação de professores, reafirmo a importância de um processo formativo contínuo e colaborativo, que incentive os docentes a atuarem de forma crítica e transformadora dentro dos Ciclos de Aprendizagem. Isso significa reconhecer que, assim como os alunos, os professores também estão em constante processo de aprendizagem e precisam de suporte para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Outro aspecto importante da pesquisa é a desconexão entre as concepções do currículo e as práticas docentes. Nesse sentido, defendo a necessidade de aproximar o currículo oficial das realidades concretas das escolas. Para isso, acredito que a formação continuada dos professores precisa ser integrada ao cotidiano escolar, respeitando e considerando as condições e desafios específicos de cada contexto. A reflexão também se amplia para a educação inclusiva, destacando a importância de um currículo que valorize as diferentes trajetórias de aprendizagem de cada aluno, respeitando os tempos e ritmos de todos, e não impondo uma abordagem padronizada.

Nessa perspectiva trago para esta pesquisa interventiva, as Rodas de Conversa como uma metodologia importante, que permite a troca de experiências e a construção conjunta de soluções. Acreditando que a prática pedagógica se fortalece no diálogo e na reflexão coletiva, onde as Rodas de Conversa se constituem em um espaço qualificado e essencial para repensar as práticas docentes. Por fim, defendo a escola como um espaço de transformação, em que o currículo não seja apenas um conjunto de conteúdos, mas uma ferramenta para promover uma educação democrática e emancipatória, que enfrente as desigualdades sociais e contribua para mudanças significativas na realidade dos alunos.

Como aponta Mainardes (2009), os Ciclos de Aprendizagem evidenciam os aspectos psicológicos e pedagógicos, destacando o atendimento aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos, a utilização da pedagogia diferenciada, da observação e da avaliação formativa. Em vez de ser avaliado exclusivamente por metas predefinidas e padrões rígidos de descritores de aprendizagem, o currículo deve ser ajustado às necessidades individuais dos alunos, oferecendo

oportunidades para que todos avancem de acordo com seus ritmos próprios, reforçando, assim, uma abordagem mais humanizada e respeitosa das diversidades presentes na sala de aula.

Essa perspectiva busca superar a lógica tradicional de reprovação e retenção, incentivando a progressão continuada e a valorização das potencialidades individuais. Essa análise é sustentada pelas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Salvador (RMES), conforme descrito no RCMAIEF - Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Salvador, 2021). O RCMAIEF, em muitos aspectos se consolida principalmente em documentos oficiais. Acreditamos que, para uma completa efetivação da proposta curricular por ciclos, é necessário ir além dos textos normativos e refletir sobre sua implementação concreta no cotidiano escolar.

Nesse sentido, propomos caminhos para uma organização curricular mais alinhada às demandas práticas da escola onde atuo como professora dos anos iniciais e aos princípios do currículo por ciclos, promovendo uma formação docente que seja, ao mesmo tempo, reflexiva e transformadora, integrada às realidades específicas dos professores e alunos. Dessa forma, busca-se ajustar o currículo para que as necessidades individuais dos estudantes possam ser atendidas de maneira mais inclusiva e humanizada, respeitando seus ritmos de aprendizagem e oferecendo condições para seu desenvolvimento integral.

William Pinar, em seus escritos, concebe o currículo como uma "conversa complicada", ideia que traduz a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com Pinar (2009, p. 14), "Como educadores, nosso papel é o de participar na conversa complicada que é o currículo". Essa noção, originalmente apresentada por Pinar et al. (1995), sugere que o currículo é um processo dinâmico, dialogado e socialmente construído, influenciado por múltiplas forças que atuam na sua configuração. A ideia de currículo proposta por William Pinar enfatiza a noção de que o currículo não é um conjunto fixo de conteúdos ou prescrições a serem seguidas, mas um processo dinâmico, dialogado e socialmente construído. Para o autor, o currículo é uma "conversa complicada", que reflete a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem, sendo constantemente

moldado pelas interações entre educadores, alunos, a sociedade e as múltiplas forças culturais, políticas e históricas que influenciam o ambiente educacional.

Entendemos que essa "conversa complicada" não se limita ao que é ensinado ou ao que está formalmente estabelecido em documentos curriculares, mas envolve também a reflexão constante sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e, principalmente, para quem deve ser ensinado. Nessa perspectiva o papel dos educadores, segundo Pinar, é participar ativamente desse diálogo, contribuindo para uma construção curricular que seja sensível às realidades e às necessidades dos alunos, sem perder de vista a pluralidade de vozes e perspectivas que compõem o processo educacional.

Na mesma linha de William Pinar, as autoras Sara Silva e Roseli de Sá (2022) defendem que:

Pensar currículo dessa maneira é entender que, para além de nomear objetivos ou estabelecer metas de aprendizagem, o currículo deve priorizar o que de experiência os sujeitos que estão envolvidos no processo curricular trazem consigo, incentivando-os a aprofundarem seus conhecimentos. (Silva; Sá, 2022, p. 3).

A partir desse entendimento, compreendemos a importância de um currículo que valorize as experiências dos sujeitos envolvidos no processo, promovendo um aprofundamento dos conhecimentos a partir dessas vivências. Essa perspectiva nos leva a refletir sobre o papel da escola na construção de um ensino significativo, que dialogue com a realidade dos estudantes e potencialize suas trajetórias de aprendizagem.

No cotidiano escolar, percebemos que muitos alunos chegam à sala de aula trazendo consigo saberes construídos em diferentes espaços – na família, na comunidade, no trabalho e nas interações sociais. No entanto, esses conhecimentos nem sempre são reconhecidos e integrados ao currículo de maneira intencional. Como professoras, buscamos estratégias para que essas experiências sejam ponto de partida para novas aprendizagens, ressignificando o ensino e tornando-o mais próximo da realidade dos alunos.

Diante desse panorama, torna-se fundamental que os ciclos de aprendizagem sejam compreendidos não apenas como uma organização do tempo escolar, mas como uma abordagem que respeite os diferentes tempos e processos dos estudantes. A valorização das vivências dos alunos e das trajetórias docentes, por meio da escuta ativa e do planejamento coletivo, pode contribuir para a construção de práticas mais coerentes com a realidade em que atuamos, tornando a escola um espaço mais acolhedor e significativo para todos.

Entretanto, no contexto da Rede Municipal de Educação de Salvador (RMES), particularmente na escola onde atuo como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda enfrentamos debates como "Currículo seriado *versus* Currículo por ciclo de aprendizagem" ou "Aprovação automática *versus* Progressão continuada". Essas discussões revelam a tensão entre diferentes compreensões do que deveria ser um currículo por ciclos de aprendizagem. Isso levanta questões como: o currículo por ciclos, na prática, tem se tornado sinônimo de progressão continuada acompanhada de aprovação automática? Esses questionamentos refletem a necessidade de repensar e alinhar concepções e práticas pedagógicas para que correspondam aos princípios declarados dessa abordagem curricular.

O RCMAIEF da Rede Municipal de Salvador propõe diversas diretrizes e práticas pedagógicas que visam à construção de uma educação de qualidade. Entre as principais proposições presentes no documento, destacamos:

- Pressupostos Teórico-Metodológicos: Que define as bases teóricas e metodológicas que orientam as práticas pedagógicas, promovendo abordagens que consideram as especificidades e necessidades dos alunos, além de incentivar a reflexão crítica sobre o processo de ensino e de aprendizagem.
- Concepção das Áreas do Conhecimento e Aprendizagens Esperadas: Apresenta as áreas do conhecimento a serem desenvolvidas nos anos iniciais, detalhando as aprendizagens esperadas para cada disciplina e sugerindo conteúdos e habilidades a serem trabalhados ao longo do ciclo.
- Formação Continuada de Educadores: Valoriza a formação contínua dos professores, reconhecendo sua importância para a melhoria da qualidade do

ensino e para a atualização das práticas pedagógicas, alinhando-as às demandas contemporâneas da educação.

Embora o Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresente diretrizes essenciais para a construção de uma educação de qualidade, ao ser aplicado no contexto escolar, especialmente em escolas periféricas, da qual faço parte, percebe-se uma desconexão entre o que é proposto e a realidade vivida pelos professores e alunos. O documento sugere pressupostos teórico-metodológicos, áreas do conhecimento e aprendizagens esperadas, e valoriza a formação continuada dos educadores, mas sua aplicação na escola, muitas vezes, esbarra em questões práticas e nas limitações estruturais.

Nessa perspectiva, a formação continuada dos educadores, embora reconhecida como essencial no referencial, precisa ser mais integrada à realidade das salas de aula. Não se trata apenas de garantir orientações gerais aos professores, mas sim de buscar um alinhamento dessas orientações com as condições do ambiente escolar, para que a prática pedagógica possa se tornar transformadora e inclusiva. O currículo, assim, poderia ser mais efetivo ao se tornar dinâmico e ajustado às realidades específicas de cada escola, possibilitando uma educação mais significativa.

Os ciclos trazem a possibilidade de enxergar a trajetória escolar para além do tempo cronológico, rompendo com um modelo estático de escola e turma que, muitas vezes, ignora problemas em função de uma estrutura rígida. Dessa forma, surge a questão: Como os ciclos de aprendizagem podem transformar e inspirar mudanças reais dentro da escola, criando um ambiente mais dinâmico e ajustado às necessidades dos alunos?

Para Gomes (2007, p. 34), "A diversidade é entendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças". Isso significa que a diversidade não é algo natural, mas resulta de processos históricos e culturais que moldam as diferenças entre os indivíduos. Compreender a diversidade é reconhecer que ela é dinâmica e relacional, estando ligada às interações sociais e às práticas culturais que atribuem significados às diferenças. Na escola, essa diversidade se reflete nas diferentes

origens socioculturais dos alunos, trazendo uma variedade de linguagens, conhecimentos, valores, experiências e formas de perceber o mundo.

Se focarmos apenas na promoção da igualdade, podemos incorrer no risco de tratá-la como um processo de homogeneização, sem considerar as particularidades dos alunos. O verdadeiro desafio, como aponta Candau (2011), está em "construir a igualdade na diferença", o que exige um olhar atento para as múltiplas formas de ser e aprender. A diversidade segue sendo um tema desafiador nas escolas, pois demanda uma reflexão contínua sobre como abordá-la pedagogicamente. Mais do que um tema transversal no currículo, sua presença no cotidiano pedagógico precisa ser construída coletivamente, em diálogo com os sujeitos que vivenciam a escola.

Nesse sentido, Gomes (2007, p.34) questiona: "Será que ainda discutimos diversidade, mas agimos, planejamos e organizamos o currículo como se nossos alunos fossem um bloco homogêneo e abstrato?" Esse questionamento se aproxima da reflexão de Cecília Warschauer (2017, p. 251), ao considerar a escola como um espaço privilegiado para a formação, tanto dos alunos quanto dos educadores. Se a escola é esse lugar de desvelamento da formação, como destaca a autora, torna-se essencial que a diversidade seja reconhecida e valorizada no processo educativo, possibilitando que professores e estudantes construam juntos práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. Assim, cada escola, a partir de suas especificidades, pode ressignificar suas práticas e promover um currículo que acolha e respeite as diferenças.

Essa abordagem também é defendida por Arroyo (2007). Para ele, o processo de elaboração do currículo deve ser realizado de forma coletiva pelos profissionais da Educação, visando estabelecer diretrizes para a prática profissional, tendo em vista, que o currículo tem a responsabilidade de assegurar o acesso do educando ao conhecimento, rejeitando uma abordagem meramente mercadológica e garantindo a inclusão de saberes. A escola pode ser um espaço onde as experiências e aprendizados que acontecem no contexto da sala de aula se tornam mais visíveis e conscientes, o que pode favorecer uma maior compreensão e valorização desses processos por todos os envolvidos.

Essa concepção dialoga com as formulações de Zen, Carvalho e Sá (2018) sobre os Referenciais para Formação de Professores (RFP). Embora as políticas educacionais tenham passado por inúmeras atualizações desde então, sem que isso necessariamente invalide as orientações presentes nos RFP, é relevante reconhecer que esses referenciais ainda oferecem diretrizes importantes para a construção de uma formação docente crítica e reflexiva. Ao enfatizar a necessidade de uma prática pedagógica sensível à diversidade, ao contexto local e ao desenvolvimento integral dos alunos, os RFP contribuem para as discussões contemporâneas sobre currículo e formação de professores, funcionando como um ponto de partida para a análise e o aprimoramento das práticas educativas. Segundo as autoras, no citado documento, “são apresentadas as bases epistemológicas da proposta, cuja principal referência é a atuação profissional, com ênfase no “aprender fazendo” (Zen, Carvalho e Sá, 2018, p. 71). As autoras ainda destacam a importância da abordagem reflexiva e prática na formação de professores, com foco nas situações do cotidiano da escola como um meio fundamental para a construção do conhecimento pedagógico.

Nessa perspectiva, Moreira (2007, p. 24) ressalta que "conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflito interpessoais". Essa afirmação reforça a indissociabilidade entre conhecimento e contexto, indicando que o ensino não pode ser tratado como algo neutro ou descolado das dinâmicas sociais, mas deve considerar as realidades vividas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Em um sentido complementar, Almeida (2012, p. 75) destaca que "[...] os saberes docentes não são saberes estanques, aprendidos em face de uma formação inicial e que se repetem durante anos na prática pedagógica dos educadores [...]". Essa afirmação reforça a ideia de que o conhecimento do professor é continuamente reconstruído em diálogo com sua prática e o contexto em que atua. Assim, ambas as perspectivas convergem ao evidenciar que os saberes — tanto os transmitidos aos alunos quanto os mobilizados pelos docentes — estão em constante transformação e carregam marcas das relações sociais e culturais em que se inserem.

Sendo assim, a compreensão do Ciclo de Formação Humana se fortalece ao destacar que o currículo é um processo dinâmico e flexível, construído coletivamente e adaptado a cada realidade escolar. Ao defini-lo como uma ação que reflete a organização social e as trajetórias dos indivíduos, reafirmamos o currículo que acreditamos ser possível operacionalizar na Escola Municipal São Francisco de Assis, onde esta pesquisa interventiva está situada. Trata-se de um currículo profundamente ligado às questões de pessoa, sociedade, conhecimento e cultura, buscando superar modelos tradicionais e avançar na construção de uma proposta formativa mais alinhada às necessidades dos estudantes e professores.

Embora esta pesquisa tenha um caráter interventivo, sua organização segue uma estrutura que possibilita compreender tanto seus fundamentos teóricos quanto os caminhos metodológicos adotados.

Na primeira seção após esta introdução, discutimos a Abordagem Metodológica da Pesquisa Interventiva, detalhando a dinâmica e organização das Rodas de Conversa. Essa metodologia foi estruturante para garantir que os objetivos da pesquisa fossem atingidos, mostrando-se especialmente valiosa por sua capacidade de promover o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento.

Na terceira sessão, apresentamos os resultados e a análise das falas das professoras nas Rodas de Conversa. Para isso, sistematizamos as questões discutidas em seis categorias, organizadas em um quadro que orienta o desenvolvimento do projeto interventivo.

Na quarta seção, trazemos a fundamentação teórica, contextualizando historicamente os ciclos, desde o Plano da Reforma Langevin-Wallon (1947) na França, passando pelo debate sobre a progressão continuada até a regularização do Ensino Fundamental de nove anos e a concepção do Ciclo de Formação Humana. Optamos por organizar esse capítulo após a análise das Rodas de Conversa para conectar diretamente as discussões teóricas às práticas e desafios levantados pelas professoras, garantindo maior coerência entre os achados da pesquisa e os referenciais que os sustentam.

Na quinta seção, apresentamos a Produção Técnica-Tecnológica (PTT), síntese dos diálogos e aprendizagens construídas ao longo do processo investigativo desta pesquisa interventiva.

1.1 QUESTÕES DA PESQUISA

Como os docentes da Escola Municipal São Francisco de Assis, compreendem os ciclos de Aprendizagem? Que contrastes levantam entre suas concepções e práticas? Como podem constituir alternativas para que suas práticas coadunem com as perspectivas de um currículo em ciclos?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Compreender os contrastes entre concepções e práticas de docentes da Escola Municipal São Francisco de Assis em relação à proposta curricular baseada em ciclos.

1.2.2 Específicos

- Contrastar conceitualmente os Ciclos de Aprendizagem propostos pela Rede Municipal de Educação de Salvador (RMES), com as possibilidades concretas de currículo por ciclos.
- Identificar documentos norteadores que contemplem a abordagem curricular por ciclos na Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA).
- Bricolar os contrastes conceituais com as compreensões de docentes.
- Projetar uma proposta interventiva que contemple a formação docente no âmbito do currículo por ciclos de aprendizagem na perspectiva do Ciclo de Formação Humana.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

2.1 A PESQUISA INTERVENTIVA

A pesquisa interventiva, caracterizada por sua natureza participativa e transformadora, não se limita à compreensão das realidades sociais, mas busca possibilidades de agir sobre elas, promovendo mudanças significativas nos contextos estudados. Essa compreensão norteia o Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, ao qual eu, enquanto pesquisadora autora deste estudo, estou vinculada. Para Almeida e Sá (2021)

O conceito de currículo adotado pelo curso parte de um movimento contemporâneo que, negando, entre outras coisas, o termo “grade curricular”, cria um deslocamento de centralidade; dito de outra forma, o que era um conceito tradicionalmente centrado no que poderíamos chamar de contextos dos textos (um simples documento), passa a ser um conceito centrado nos contextos da prática (BALL, 2006; BALL; MAINARDES, 2011) e aponta para a necessidade de disputas discursivas que demarcam a diversidade e deixam emergir as singularidades. (Almeida; Sá, 2021, p. 4).

Como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendo que a pesquisa interventiva vai muito além da produção de conhecimento acadêmico: ela nasce do chão da escola, das inquietações que atravessam o nosso fazer docente e da urgência em transformar realidades que, muitas vezes, nos parecem imutáveis. Ao longo da minha trajetória, percebo que escutar os colegas, observar os alunos em sua singularidade e compartilhar vivências são movimentos potentes que, quando sistematizados de forma crítica e reflexiva, se tornam pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa interventiva se aproxima da prática cotidiana e valoriza o saber docente como ponto de partida para a construção de outras possibilidades pedagógicas.

É justamente essa concepção que encontrei no Mestrado Profissional em Educação da UFBA, que compreende o currículo não como uma “grade” fixa e imutável, mas como uma prática viva, em constante disputa e resignificação. Como nos lembram

Almeida e Sá (2021), essa visão desloca a centralidade dos documentos para o contexto das práticas, permitindo que as vozes que ecoam nas salas de aula — tantas vezes silenciadas — ganhem espaço e legitimidade. A pesquisa que desenvolvo não é neutra: ela nasce de escolhas políticas, do compromisso com uma educação que reconhece a diversidade e busca criar estratégias possíveis diante das desigualdades e desafios que enfrentamos cotidianamente. Para Almeida e Sá (2017), “A proposta do MPED/UFBA possui um desenho curricular baseado na Pedagogia do A-con-tecer e as concepções pedagógicas que o embasam, estão pautadas no estudo da educação no seu acontecer cotidiano, nos espaços sociais em que se processa” (p. 4).

Ao intervir, também sou transformada. Cada escuta atenta, cada roda de conversa com outros professores, cada tentativa de responder aos desafios da aprendizagem me constitui como pesquisadora e como professora. Nesse processo, aprendi que o conhecimento não se constrói sozinho, mas coletivamente, a partir do diálogo, da partilha e do desejo comum de fazer da escola um espaço mais justo e significativo para todos os sujeitos que nela habitam.

Nesse sentido, a escolha da metodologia foi crucial para assegurar que os objetivos da pesquisa interventiva fossem atingidos. As Rodas de Conversa (RC), como dispositivo metodológico, mostraram-se especialmente valiosas nesse tipo de pesquisa, devido à sua capacidade de promover o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva de conhecimento.

Para o desenvolvimento da pesquisa interventiva, utilizamos a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo como dispositivos auxiliares nas Rodas de Conversa, visando levantar informações relevantes no campo de estudos, o que exigiu além da fundamentação metodológica, um embasamento teórico pela possibilidade de estar sendo utilizada também como ferramenta formativa pelo grande potencial articulador dos conhecimentos, da afetividade e respeito que permeiam os diálogos entre os participantes, tendo como guia os estudos de Cecília Warschauer (2017; 2024), que dentre outros aspectos, destacam a importância da participação de todos os envolvidos na pesquisa, a partir de uma escuta ativa, valorização da diversidade e uma reflexão coletiva.

2.2 RODAS DE CONVERSA: Espaços de Reflexão e Construção Coletiva

As Rodas de Conversa, cada vez mais utilizadas em práticas educativas e de pesquisa, apresentam formas variadas de implementação. Em geral, consistem na formação de círculos para diálogo, orientados por uma provocação temática. Nesses espaços, há uma ênfase na participação ativa ou no protagonismo dos participantes, promovendo a troca de saberes e a reflexão sobre experiências individuais ou coletivas. No entanto, é importante destacar que as pessoas que integram essas rodas não chegam desprovidas de vivências. Elas trazem consigo experiências anteriores em práticas de conversação e partilha, que podem estar ligadas a ações educativas formais, a costumes comunitários ou às dinâmicas sociais que constroem.

Essas iniciativas revelam, ao mesmo tempo, especificidades a serem compreendidas e conexões com outras formas de interlocução coletiva, como os círculos de cultura, na perspectiva freireana, ou iniciativas de difusão de saberes tradicionais (Warschauer, 2004a). Dessa forma, a roda de conversa não é apenas uma técnica, mas também uma prática culturalmente fluida, que se articula a diferentes contextos e tradições sociáveis e educativas (Bedin; Del Pino (2018); Melo; Cruz (2014); Moura; Lima (2014); Sampaio; Santos; Agostini; Salvador (2014).

Compreendemos que essas interações são parte integrante de nossa experiência, uma vez que interagimos na sociedade e, frequentemente, nos reunimos com outros indivíduos, proporcionando momentos de diálogo. As Rodas de Conversa (RC) nunca seguem um padrão fixo e não é possível antecipar ou planejar completamente o que ocorrerá em cada uma delas. Essas características tornam a RC, um campo rico em possibilidades.

Não é possível determinar de súbito como uma pessoa ou como grupos de pessoas devem se comportar, pensar ou sentir. O comportamento é sempre fruto de suas histórias, como seres únicos e como pessoas inseridas em coletividades desde que nasceram (Warschauer, 2017c, p. 18).

O objetivo foi integrar as Rodas de Conversa de maneira contextualizada às necessidades apresentadas pelas professoras participantes, considerando a

perspectiva do ciclo de formação humana, o que significa valorizar as trajetórias individuais e coletivas dos alunos. Assim, as RC permitem que a formação docente seja moldada pelas experiências vividas e pela realidade concreta do contexto escolar, criando um espaço para que educadores reflitam sobre suas práticas, identifiquem desafios e co-criem soluções.

Essa metodologia não apenas facilitou a partilha de saberes entre professores, mas também contribuiu para a construção de uma comunidade de aprendizagem, em que a escuta ativa e o respeito às diferentes vivências geram ações formativas mais significativas e alinhadas às demandas reais da escola e de seus alunos. Ao falar em comunidade de aprendizagem, refiro-me a um espaço coletivo de formação contínua, onde os sujeitos não estão posicionados apenas como receptores de conteúdos ou como indivíduos isolados, mas como participantes ativos de um processo compartilhado de construção do conhecimento. Nesse espaço, todos aprendem com todos — a experiência de um professor contribui para a reflexão do outro, os desafios enfrentados em sala de aula se tornam ponto de partida para debates, e as soluções são pensadas de forma conjunta, a partir do reconhecimento dos saberes e das trajetórias de cada um.

Trata-se de uma lógica que rompe com a ideia de formação padronizada, técnica e distante da realidade. Na comunidade de aprendizagem, o vínculo, o afeto e a confiança entre os participantes são tão importantes quanto os conteúdos discutidos. Cria-se um ambiente onde é possível expor dúvidas sem medo de julgamento, acolher fragilidades, celebrar pequenas conquistas e, sobretudo, construir sentido para a prática docente. Nesse processo, a escola deixa de ser apenas o local onde o ensino acontece, e passa a ser reconhecida também como espaço de formação permanente, de reinvenção das práticas e de fortalecimento coletivo diante dos desafios enfrentados diariamente.

Como a escuta, a reflexão e o exercício de se colocar no lugar do outro são práticas que desenvolvemos ao longo de muitos anos de convivência no ambiente de trabalho, as Rodas de Conversa (RC) se configuraram nesse contexto não apenas como uma ferramenta valiosa para levantamento e sistematização de dados, mas também, como um poderoso potencial formativo. Estudos indicam que a metodologia das Rodas de Conversa utiliza o acesso à memória por meio do diálogo, experiência

que vivenciei intensamente enquanto pesquisadora participante ativa nas conversas, posicionando-me como sujeito da pesquisa e não como alguém de fora. Ao escutar meus colegas professores e também ao compartilhar minhas próprias vivências, percebi que as memórias acionadas nessas conversas não apenas resgatavam histórias, mas também provocavam reflexões profundas sobre a prática docente, permitindo a reconstrução simbólica de nossas trajetórias profissionais e pessoais.

As Rodas de Conversa, ao criarem um espaço de escuta ativa e valorização das experiências individuais e coletivas, tornam-se lugares de ressignificação dos saberes e das subjetividades. Autoras e autores como Paulo Freire (1999, 2000), Boaventura de Sousa Santos (2002) e Warschauer (2017a) abordam as Rodas de Conversa de maneiras distintas, mas sempre com foco no diálogo como prática formadora. A partir de Freire, compreendi que o diálogo não é apenas uma técnica, mas um ato de criação conjunta, em que todos os sujeitos aprendem e ensinam ao mesmo tempo. Com Boaventura, reconheci a importância de produzir conhecimento situado, enraizado nas experiências concretas dos sujeitos, abrindo espaço para outras epistemologias que dialogam com a realidade da escola pública. Já Warschauer me ajudou a entender a escuta como um gesto político e sensível, que reconhece o outro em sua inteireza e valoriza seus saberes.

As Rodas de Conversa, nesse sentido, rompem com hierarquias tradicionais de formação e criam um ambiente horizontal, no qual o vínculo, o afeto e a confiança são tão importantes quanto os conteúdos discutidos. Nesse espaço, cada palavra dita carrega sentidos, dores, desejos e esperanças, compondo um mosaico coletivo de experiências que alimentam a prática e a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar. Para Moura e Lima (2014),

[...] no contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e fala. E na percepção de que uma roda de conversa agrega vários interlocutores, os momentos de escuta são mais numerosos que os momentos de fala” (Moura; Lima, 2014, p. 5).

Essa capacidade de gerar momentos intensos de escuta ativa e reflexão se entrelaça diretamente com a ideia de que as Rodas de Conversa podem ser contextualizadas às necessidades de aprendizagem da escola. Ao criar esse espaço

de diálogo, onde as vivências dos alunos e dos professores são valorizadas e compartilhadas, a formação docente torna-se uma construção coletiva que se alinha com o ciclo de formação humana. Essa aproximação acontece porque ambas as propostas partem de uma compreensão ampliada de formação, que reconhece os sujeitos em sua totalidade — não apenas em seus aspectos cognitivos, mas também afetivos, sociais, éticos e culturais. Nas Rodas de Conversa, ao escutar o outro com atenção e refletir a partir da própria experiência, os professores não apenas reelaboram suas práticas, mas também se constituem como sujeitos formadores e formados no processo.

Esse movimento rompe com o modelo tradicional de formação docente, estruturado a partir de uma lógica de reprodução de saberes e práticas que, muitas vezes, reforça desigualdades e desumaniza os sujeitos da escola. Arroyo (1999, p. 15) corrobora essa leitura ao afirmar que há um isomorfismo entre a organização da escola e o mundo da produção capitalista, caracterizado pela “consolidação de um processo de internalização como justa e necessária à exploração e à dominação”. Para ele, a escola funciona como um microcosmo da sociedade, no qual também se aprendem os papéis sociais, muitas vezes de forma naturalizada. Nesse contexto, tanto o ciclo de formação humana quanto as Rodas de Conversa emergem como possibilidades de romper com essa lógica e instaurar outras formas de viver, aprender e se formar, baseadas na escuta, no diálogo, na construção coletiva e na valorização dos saberes que circulam no chão da escola.

Nessa perspectiva, é importante compreender que a Roda de Conversa não é apenas uma técnica ou uma metodologia passível de ser aplicada mecanicamente. Pelo contrário, ela se constitui como um espaço de construção dialógica, no qual o conhecimento é co-criado e as relações de poder são desafiadas em prol de uma prática educativa mais democrática e emancipadora (Warschauer, 2017a). Ao vivenciar essa experiência em minha escola, percebi que o que realmente sustenta a roda é o compromisso ético e político com a escuta e com a construção coletiva do saber, em um movimento que reconhece as singularidades do grupo.

Para Warschauer, “existe, portanto, espaço para a criação na escola, espaço de luta por uma educação humanista. Espaço, porém, que precisa ser construído mediante ação comprometida. Espaço a ser conquistado” (Warschauer, 2017a, p. 46). A roda,

nesse sentido, não é dada, mas construída — e essa construção exige sensibilidade, abertura e compromisso com o outro. Reproduzir uma prática já existente sem considerar a realidade concreta dos sujeitos carece de sentido. É fundamental recriar a roda conforme a singularidade de cada grupo, reconhecendo que os indivíduos possuem histórias, culturas e modos de ser distintos, o que torna cada encontro único e irrepetível. Por isso, como destaca a autora, trata-se de um momento de diálogo por excelência, no qual ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a mediação sensível e intencional do coordenador, que pode ser o professor (Warschauer, 2017b, p. 68).

As RC como espaço de construção coletiva do saber se aproxima também do que afirmam Sampaio, Santos, Agostini e Salvador (2014, p. 3) ao destacarem que esses encontros dialógicos possibilitam não apenas o compartilhamento de experiências, mas a produção e a ressignificação de sentidos sobre elas. Ao horizontalizar as relações de poder, as rodas dissolvem a figura do mestre como centro do processo, abrindo espaço para a emergência da fala como expressão legítima de valores, normas, cultura e práticas. Essa dinâmica coloca todos os sujeitos como atores históricos e sociais implicados em sua própria formação, promovendo uma postura crítica e reflexiva diante da realidade. Tal perspectiva reforça ainda mais a afinidade entre essa metodologia e o ciclo de formação humana, pois ambas se fundamentam no reconhecimento da dignidade do outro, na escuta ativa e no compromisso por uma educação transformadora, apostando na potência da escuta, da criação coletiva e da valorização das experiências como fundamentos da formação.

Nesta pesquisa, adoto uma perspectiva epistemológica de base qualitativa e interpretativa, que reconhece que o conhecimento não é neutro nem universal, mas construído nas relações, nos contextos e nas experiências vividas. Ao organizar as falas das professoras em categorias temáticas, busquei compreender os sentidos que elas atribuem às suas práticas e à própria formação, partindo do entendimento de que essas falas carregam marcas da história, do lugar social e dos desafios cotidianos enfrentados por cada uma.

Minha escuta foi guiada pela concepção freireana de diálogo como prática libertadora e pela compreensão de que toda prática carrega em si um saber, ainda

que não sistematizado. Assim, ao invés de aplicar categorias prontas, busquei criar caminhos para interpretar o que emergiu das Rodas de Conversa, respeitando o tempo, a voz e os silêncios de cada participante.

Essa escolha dialoga com uma epistemologia da prática, como propõe Donald Schön, e também com uma epistemologia crítica, na qual o saber docente é legitimado como parte do processo de transformação da realidade — um saber que nasce do chão da escola, dos encontros e das reflexões coletivas. É nessa perspectiva que construo a análise: a partir do que foi vivido, escutado e partilhado.

2.3 POTENCIALIDADES DA RODA DE CONVERSA NA PERSPECTIVA INTERVENTIVA EM EDUCAÇÃO

Nesta pesquisa interventiva, busquei incorporar as Rodas de Conversa como uma estratégia metodológica que articula escuta, diálogo e construção coletiva de saberes entre professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inspirada na concepção freireana de que “é na dialogicidade que se constitui a educação como prática da liberdade” (Freire, 1987), compreendi a RC como um espaço formativo que valoriza a experiência docente, promovendo o reconhecimento do outro como sujeito de saber e de história.

A configuração das RC como instrumento de investigação formativa revelou-se potente na medida em que viabilizou a participação ativa dos professores na identificação de problemas concretos da prática pedagógica e na busca coletiva por soluções. Ao compartilhar experiências, inquietações e saberes, as professoras reafirmaram a escola como lugar de produção de conhecimento situado, tal como defende Nóvoa (1995), ao destacar que os professores aprendem quando refletem sobre sua prática em comunidades de sentido.

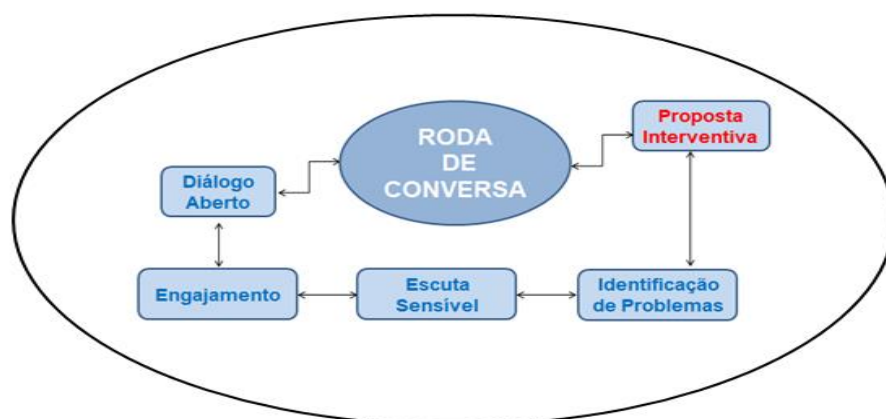
Além disso, a RC, ao favorecer a emergência de narrativas pessoais e profissionais, permitiu, como propõe Pinar (2011), que o currículo se constituísse como uma autobiografia coletiva, em que os sujeitos se compreendem mutuamente e recriam suas práticas. Dessa forma, o processo formativo transcendeu o campo da técnica e

adentrou o terreno da experiência (Larrosa, 2002), valorizando a escuta sensível como eixo estruturante de uma proposta pedagógica comprometida com a formação humana.

Assim, as Rodas de Conversa se consolidaram como uma metodologia de intervenção ancorada na realidade das professoras participantes, possibilitando a construção de estratégias pedagógicas mais coerentes com os desafios do contexto escolar.

Abaixo, está representada a dinâmica da partilha da pesquisa, desenvolvida a partir do dispositivo metodológico das Rodas de Conversa, como segue abaixo:

Figura 1: Representação da Partilha da Pesquisa, a partir da metodologia das Rodas de Conversa na Pesquisa Interventiva



Fonte: Elaborado pela Autora

Na perspectiva da pesquisa interventiva, o fluxograma apresentado acima reflete a dinâmica das Rodas de Conversa realizadas ao longo de todo o processo de partilha da pesquisa, considerada a primeira parte estruturante deste trabalho. Essa partilha não se deu de forma pontual, mas foi sendo construída gradualmente, em cada encontro, à medida que as RC possibilitavam o diálogo, a escuta e a construção coletiva de sentidos. O fluxograma, portanto, serviu como fio condutor para a pesquisa de campo e orientou todo o desenvolvimento da proposta interventiva, conforme a definição, a seguir, de cada um dos elementos que o compõem.

Diálogo Aberto – antes mesmo de ser definida a Roda de Conversa como a metodologia que melhor se adequou à natureza dessa pesquisa interventiva, manter o diálogo aberto com as colegas professoras no ambiente escolar, sobre como a pesquisa estava se desenvolvendo foi fundamental para a escrita do texto, tendo em vista a abertura dada pela pesquisadora, de modo informal, para que todos tivessem voz.

Engajamento – esse diálogo aberto promoveu, naturalmente, um engajamento coletivo, no sentido de que todas as participantes da pesquisa, propunham melhorias para os problemas levantados na partilha.

Escuta sensível – a escuta sensível desempenha um papel fundamental na metodologia da roda de conversa, pois se trata de um processo empático e atento de ouvir ativamente as contribuições uns dos outros.

Identificação de Problemas² – a identificação dos problemas é parte essencial da pesquisa interventiva. Se faz necessário que haja um consenso na identificação dos problemas. Nesta pesquisa interventiva, os problemas elencados foram separados entre os de cunho administrativo e os pedagógicos. Esses últimos foram absorvidos pela pesquisa, pois são aqueles passíveis de soluções, pois dependem do diálogo e organização entre as professoras participantes da pesquisa.

Proposta Interventiva – dentro de uma abordagem dinâmica e interativa, a proposta interventiva não é um objetivo final, mas sim um conjunto de possibilidades desenvolvido de forma colaborativa, com foco em sua aplicação na realidade específica para a qual foi criada. Após definir o projeto interventivo, o objetivo é criar soluções colaborativas para enfrentar os problemas identificados no ambiente

² Embora, durante as Rodas de Conversa, tenham surgido tanto questões de natureza pedagógica quanto administrativa, a presente pesquisa optou por aprofundar-se nos aspectos pedagógicos por estarem mais diretamente relacionados aos objetivos da intervenção proposta. As questões administrativas, apesar de impactarem o cotidiano escolar, extrapolavam o escopo de atuação desta pesquisa, uma vez que demandariam ações gestoras, estruturais ou políticas institucionais que não estavam ao alcance das professoras participantes nem da pesquisadora enquanto proponente da intervenção. Assim, a escolha por aprofundar os problemas pedagógicos se justifica pelo fato de que esses são mais passíveis de intervenção no plano da prática docente, permitindo a construção de soluções colaborativas viáveis no contexto da sala de aula e da formação continuada entre pares.

escolar. Isso envolve ajustar o currículo e as estratégias pedagógicas conforme necessário, sempre com a participação ativa das professoras e com base nas necessidades do contexto escolar para o qual foi pensado.

Os elementos descritos acima não representam apenas etapas de uma metodologia, mas se configuram como princípios ético-políticos e pedagógicos que sustentaram a construção desta pesquisa interventiva. Eles foram essenciais para garantir que o processo se mantivesse democrático, situado e comprometido com a transformação da prática pedagógica.

Na perspectiva interventiva assumida, as Rodas de Conversa se revelaram como dispositivo potente para a escuta qualificada e o diálogo entre docentes. A construção da proposta de intervenção não foi tratada como um produto técnico ou externo, mas como um processo formativo e colaborativo, emergente das experiências, inquietações e saberes compartilhados entre as participantes da pesquisa.

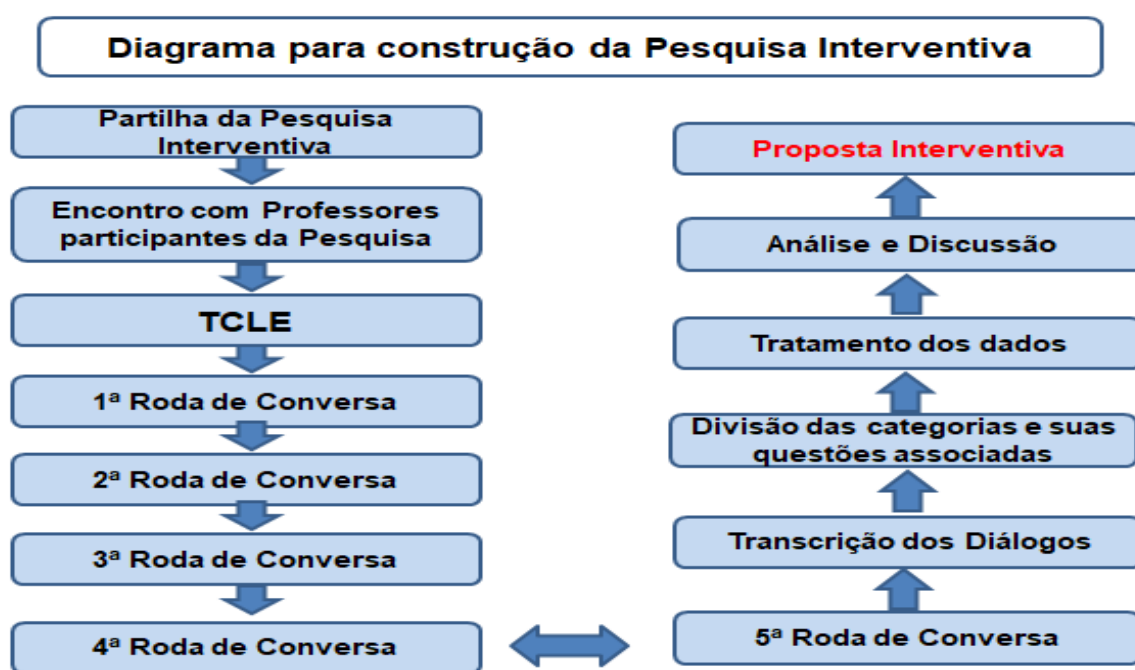
A estruturação da pesquisa se deu por meio de uma organização intencional, que partiu da escuta sensível e da partilha informal da pesquisa no cotidiano da escola, avançando para a identificação coletiva de desafios pedagógicos e culminando na elaboração de uma proposta interventiva pensada a partir da realidade concreta da escola. Essa proposta, apresentada como produto final, está ancorada nas necessidades vividas e sentidas pelas professoras dos anos iniciais, respondendo diretamente às suas demandas formativas.

Assim, a Roda de Conversa, enquanto metodologia ativa e horizontal, contribuiu significativamente para a produção de conhecimento situado, promovendo a reflexão crítica da prática e o fortalecimento da autonomia docente. Mais do que uma técnica, ela se consolidou como uma estratégia formativa e transformadora, com potencial para ressignificar o currículo e fomentar uma formação continuada sensível aos contextos escolares marcados por desigualdades.

Ao reconhecer as Rodas de Conversa como espaços legítimos de escuta e construção coletiva de saberes, esta pesquisa reafirma a importância de

metodologias que valorizem o protagonismo docente e a articulação entre teoria e prática na busca por uma educação mais humana, crítica e emancipadora. Esse percurso foi fundamental para que a proposta apresentada como produto final da pesquisa fosse ancorada nas reais necessidades da escola e na participação ativa das docentes envolvidas. Nessa perspectiva construímos um diagrama sobre o passo-a-passo desenvolvido, objetivando delimitar e esclarecer a estrutura organizacional da pesquisa, conforme figura abaixo:

Figura 2 - Diagrama do passo-a-passo da dinâmica desenvolvida para elaboração da Proposta interventiva.



Fonte: Elaborado pela autora

2.4 A PARTILHA DA PESQUISA INTERVENTIVA

A Intervenção pode ser entendida como:

Ato de intervir, de exercer influência em determinada situação na tentativa de alterar o seu resultado; interferência / Intervenção Pedagógica. Interferência feita por um especialista com o objetivo melhorar o processo de aprendizagem do aluno. (DÍCIO – Dicionário Online da Língua Portuguesa).

A intervenção, entendida como o ato de intervir em determinada situação com a intenção de transformá-la, carrega em si a ideia de movimento, de deslocamento

frente a algo que, por si só, já não responde mais às necessidades do contexto. No campo da educação, a intervenção pedagógica muitas vezes é associada a estratégias pontuais voltadas à superação de dificuldades de aprendizagem dos alunos. No entanto, no âmbito desta pesquisa, essa noção se expande e ganha novos contornos. Intervir, aqui, não é apenas aplicar técnicas ou realizar ajustes metodológicos. É, sobretudo, criar condições para a escuta, para o diálogo e para a transformação coletiva da prática, compreendendo a escola como espaço de produção de saberes e os sujeitos como protagonistas desse processo.

A pesquisa interventiva, aqui apresentada portanto, não se resume a uma interferência feita “de fora”, mas implica um envolvimento, sensível e comprometido com a realidade vivida, especialmente quando se trata de escolas situadas em contextos atravessados por desigualdades sociais, fome, violência e exclusão, como é o caso da Escola Municipal São Francisco de Assis, *locus* desta pesquisa

A partilha dessa experiência parte justamente da minha atuação como professora-pesquisadora, que se reconhece dentro do processo, e não apenas como observadora dele. Ao propor rodas de conversa como estratégia de formação docente, o que se busca é intervir no cotidiano escolar não para corrigi-lo ou julgá-lo, mas para compreendê-lo em sua complexidade e construir, junto com os pares, outras possibilidades de ser e fazer educação.

No contexto desta pesquisa interventiva, a partilha com a comunidade escolar assumiu um papel central e estruturante. Consideramos esse momento não como uma etapa isolada, mas como parte essencial do próprio processo de intervenção, pois foi a partir dele que emergiram as primeiras pistas para a construção de um diálogo significativo com os sujeitos da escola. A participação ativa de professores e membros do conselho escolar possibilitou a escuta de diferentes vozes, revelando uma rica tessitura de inquietações, necessidades e expectativas — tanto individuais quanto coletivas.

As discussões iniciais giraram em torno de temas que afetam diretamente o cotidiano escolar: a organização dos planejamentos e da carga horária, os critérios de enturmação, a ausência de tempo reservado para planejamento individual, a

escassez de momentos coletivos entre os professores, a falta de clareza quanto às dinâmicas formativas da Rede Municipal — especialmente em relação ao calendário anual da formação continuada. Também foram levantadas questões como o acúmulo de materiais pedagógicos, os desafios das turmas multisseriadas, a organização dos plantões e eventos pedagógicos e, de modo transversal, as dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício da profissão e na própria formação continuada.

Para acolher e sistematizar essa escuta, construímos coletivamente um mosaico temático, que se configurou como um instrumento visual e simbólico de organização dos sentidos emergentes. Cada elemento do mosaico representava uma dimensão da prática docente e da vida escolar que foi trazida pelos participantes nas Rodas de Conversa. A estrutura do mosaico foi elaborada em cartolina, com recortes coloridos colados em forma de peças irregulares, remetendo à ideia de fragmentos que, ao se unirem, compõem um panorama coletivo e multifacetado da escola. Os temas foram agrupados em torno de eixos como “Tempo e Espaço de Planejamento”, “Formação Continuada”, “Currículo e Ciclos de Aprendizagem”, “Desafios Pedagógicos Cotidianos” e “Condições de Trabalho Docente”. Essa visualização permitiu que os participantes se reconhecessem nos pontos destacados e, ao mesmo tempo, compreendessem a inter-relação entre suas experiências. Esse processo reafirmou que a roda de conversa não se limita a uma técnica de agrupamento físico, mas se constitui como uma prática profundamente política e formativa. Como destacam Sampaio; Santos, Agostini e Salvador, (2014),

[...] as rodas são mais do que disposição física (circular) dos participantes e bem mais que uma relação custo-benefício para o trabalho com grupos. Elas são uma postura ético-política em relação à produção do conhecimento e à transformação social, efetivando-se a partir das negociações entre sujeitos. (Sampaio; Santos, Agostini e Salvador, 2014, p.3)

Nesse sentido, a escuta e o compartilhamento de vivências nas rodas configuraram não apenas um diagnóstico coletivo, mas um ponto de partida para a construção de alternativas pedagógicas contextualizadas, enraizadas nas práticas e nas lutas cotidianas dos professores. A partir do mosaico, foram formuladas as questões norteadoras que orientariam os encontros com o grupo de professores participantes

da pesquisa. O foco principal foi direcionado às questões pedagógicas vinculadas ao currículo por Ciclo de Aprendizagem, com o objetivo de criar um espaço onde os professores pudessem refletir criticamente sobre sua prática, compartilhar saberes e propor alternativas possíveis a partir da realidade concreta em que atuam.

A escuta sensível desse momento inicial não apenas fundamentou as etapas seguintes da pesquisa, como reafirmou a importância de práticas formativas que valorizem a experiência e a participação ativa dos docentes como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. No contexto do Mestrado Profissional em Educação da UFBA, a partilha da pesquisa interventiva constitui uma etapa obrigatória e estratégica, pois permite que o pesquisador, em diálogo com os sujeitos da escola, compreenda mais profundamente os desafios concretos da prática pedagógica e os sentidos atribuídos a ela.

Entendemos que a metodologia de trabalho adotada, ao promover esse momento de partilha e integrar as vozes e experiências das professoras participantes, ampliou a potência da intervenção. Isso tornou possível identificar coletivamente as questões mais relevantes para o grupo e desenvolver estratégias de formação mais conectadas às suas necessidades e realidades. Ao refletir a partir da prática e com a prática, a pesquisa passou a constituir-se também como um movimento de formação, reafirmando seu compromisso com uma educação construída de forma coletiva, crítica e situada. Nesse primeiro momento da partilha da pesquisa, pautamo-nos no que propõe Cecília Warschauer (2017a), ao afirmar:

Numa situação de partilha, é importante que os diferentes atores exteriorizem, na troca, suas intenções, objetivos e visões de mundo, confrontando seus diferentes significados, o que permite até mesmo reelaborá-los. Dessa maneira, tira-se partido das experiências de uns e outros, construindo um sentido próprio.” (Warschauer, 2017a, p. 162).

Dialogando com a autora, esta pesquisa coloca as Rodas de Conversa no centro da intervenção. Mais do que uma simples técnica de coleta de dados, as RC são compreendidas aqui como um meio de intervenção socioeducacional, em consonância com a práxis crítica de Paulo Freire e com as práticas dialógicas defendidas por Warschauer.

Nesse contexto, as Rodas não apenas promovem a troca de saberes, mas também possibilitam a transformação das relações pedagógicas, ao valorizarem as vivências e os conhecimentos prévios dos participantes. Ao criar espaços genuínos de escuta e fala, essas rodas favorecem o desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva — condição essencial para a construção de uma educação emancipadora e comprometida com a formação humana.

2.5 A EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA-PESQUISADORA NA DEFINIÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO

É do que está cheio o coração, das experiências vividas e das aprendizagens acumuladas ao longo de minha trajetória profissional que nasce a motivação para ingressar no Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da UFBA. Este mesmo espaço acadêmico foi onde concluí minha graduação, um período que marcou profundamente minha formação profissional, guiando-me para um olhar crítico e humano sobre os desafios educacionais.

As experiências vividas durante a graduação tornaram-se alicerces sólidos para minha busca por uma formação mais aprofundada. Participei da reabertura do Diretório Acadêmico de Pedagogia, fui bolsista do PIBIC, estagiei em pesquisas vinculadas ao projeto UNITRABALHO, fui formadora no Educação Solidária, envolvi-me em programas de extensão e atuei no projeto de Verificação do Censo Escolar do INEP. Um marco importante foi meu estágio na Rede Municipal de Educação de Salvador, especificamente em um bairro pobre, periférico com alto índice de criminalidade - O Bairro da Paz, onde assumi uma sala de aula por quatro meses, sem a presença de um professor regente.

Cada uma dessas vivências contribuiu de maneira significativa para a construção da minha profissionalidade docente, entendida como um processo contínuo e reflexivo de constituição do ser professora. Diferente de uma concepção técnica e instrumental da profissão, essa profissionalidade se ancora no reconhecimento de que os saberes docentes são construídos na e pela experiência, no diálogo com a

prática e com os outros, e na articulação entre o conhecimento acadêmico, as vivências escolares e o compromisso ético-político com a educação.

Autores como Tardif (2002) ressaltam que os saberes docentes são plurais e se desenvolvem na interseção entre a formação inicial, as experiências de vida e o cotidiano escolar. Perrenoud (2000), por sua vez, destaca que ser professor exige muito mais do que dominar conteúdos: exige desenvolver competências para enfrentar situações complexas e tomar decisões pedagógicas em contextos diversos. Já Nóvoa (1992) defende a ideia de que a profissionalidade se constrói por meio de práticas reflexivas e da valorização da experiência docente como lugar legítimo de produção de conhecimento.

Assim, ao longo da minha graduação, fui me constituindo como uma professora-pesquisadora crítica, engajada e sensível às desigualdades que atravessam o cotidiano escolar. Essas vivências moldaram não apenas minha atuação na sala de aula, mas também minha postura investigativa e o desejo de contribuir para a formação de outros professores, especialmente no contexto dos ciclos de aprendizagem e da formação humana.

Após a conclusão da graduação no ano de 2004, iniciei minha atuação como pedagoga no Programa Movimento Universitário de Alfabetização (MUDA/Proext-UFBA). Em 2006, assumi a coordenação estadual do projeto *Pescando Letras*, voltado à alfabetização de pescadores e marisqueiras, na Superintendência Estadual do Ministério da Pesca e Aquicultura. Mais adiante, em 2011, coordenei o setor pedagógico e, posteriormente, o setor de avaliação do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA/SEC/BA).

Essas experiências se prolongaram por mais de uma década e consolidaram minha atuação em contextos de educação popular, especialmente junto a comunidades tradicionais e periféricas. Busquei, nesse período, criar práticas pedagógicas que respeitassem os tempos e ritmos de aprendizagem de sujeitos historicamente excluídos dos espaços escolares. Trabalhar com pescadores, marisqueiras e quilombolas me exigiu sensibilidade para compreender suas práticas culturais e suas relações com a natureza, elementos centrais de seus modos de vida.

Em 2014, ingressei como professora do quadro efetivo na Rede Municipal de Educação de Salvador (RMES), atuando desde então em uma escola pública localizada na periferia da cidade. Nesse novo contexto, trago comigo a bagagem de uma trajetória construída fora da sala de aula, que continua a influenciar minha prática pedagógica. Essas vivências, mais do que etapas de uma trajetória profissional, constituíram experiências formadoras, que atravessaram meu modo de ser professora.

Dialogando com Larrosa (2002), entendo que nomear o que fazemos em educação não é uma questão meramente técnica ou terminológica, pois “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras” (p. 21). É nessa perspectiva que compreendo minha atuação: como uma práxis reflexiva, construída na e pela experiência, orientada por um compromisso ético e político com os sujeitos da educação.

O autor destaca que as palavras que escolhemos para descrever o que fazemos em educação estão relacionadas ao modo como pensamos, sentimos e agimos. Em minha prática, as experiências vividas assumem um papel central, não apenas como registros do passado, mas como elementos transformadores que orientam minhas ações no presente. A escolha de trabalhar com Rodas de Conversa nesta pesquisa interventiva reflete essa perspectiva: a construção do conhecimento se dá no encontro, na escuta ativa e no compartilhamento de experiências.

Inspirada pelas Rodas de Conversa como metodologia formativa, a proposta enfatiza o ciclo de formação humana como uma abordagem contextualizada e significativa para a formação continuada de professores. Essa escolha é profundamente ancorada em minha trajetória, que sempre valorizou a escuta, o respeito às diversidades e a busca por práticas educativas que promovessem inclusão e cidadania.

Assim, minha caminhada como professora-pesquisadora é tanto um reflexo quanto um instrumento de transformação. Ao revisitar minha trajetória, percebo que cada

etapa – desde a graduação até os desafios enfrentados na escola pública – contribuiu para dar sentido a este projeto interventivo, que não apenas analisa, mas propõe caminhos para enfrentar os desafios da educação em contextos de desigualdade.

2.6 DINÂMICA E ORGANIZAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA

As Rodas de Conversa ocorreram na Escola Municipal São Francisco de Assis. Os registros de áudio foram feitos utilizando o gravador de voz. Esse único dispositivo foi suficiente para captar todos os diálogos, tendo em vista o número de participantes por encontro ser em média de sete pessoas de um total de nove professoras participantes da pesquisa interventiva.

Essas RC ocorreram entre a segunda semana de maio e a quarta semana de julho de dois mil e vinte e quatro, totalizando cinco encontros. Colaboraram com esta pesquisa, professoras com formação em Pedagogia, que atuam como primeiro/a regente (P1) ou segundo/a regente (P2)³ dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que equivalem a sete professoras P1 e duas professoras P2. Nesta pesquisa interventiva, elas estão identificadas como Professoras Pedagogas (PP): PP1, PP2, PP3, PP4, PP5, PP7 e PP8. PP6 e PP9 só participaram das duas primeiras rodas, sem deixar registro de suas falas, no formato oral ou escrito.

Para embasar as discussões realizadas nas Rodas de Conversa sobre o currículo por ciclo de aprendizagem na perspectiva do ciclo de formação humana, optamos por textos que dialogam diretamente com os desafios da formação docente e com a necessidade de construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, críticas e inovadoras. Os cinco encontros contaram com o compromisso coletivo das professoras, que se revezaram para garantir um espaço colaborativo e produtivo.

Nesse sentido, a escolha dos textos se deu não apenas por sua relevância acadêmica, mas sobretudo por sua potência para provocar reflexões críticas e

³ Na Rede Municipal de Educação de Salvador (RMES), o P1 é o titular da turma, responsável por ministrar as disciplinas de Português, Matemática e Ciências. O P2 por sua vez atua ministrando as disciplinas de história e geografia.

ancoradas na prática dos educadores participantes. Gimeno Sacristán (2002), em *Tendências Investigativas na Formação de Professores*, oferece uma análise fundamental sobre a necessidade de repensar a formação docente a partir da prática, o que foi essencial para conectar teoria e cotidiano escolar. Jefferson Mainardes (2009), ao discutir os fundamentos dos ciclos de aprendizagem em *A Escola em Ciclos – Fundamentos e debates*, fornece subsídios teóricos para problematizar a estrutura seriada e pensar alternativas coerentes com uma proposta de formação integral. Miguel Arroyo (2007), por sua vez, propõe em *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores* uma articulação entre o currículo por ciclos e o desenvolvimento humano, destacando a urgência de considerar os contextos sociais e culturais dos alunos e dos professores — premissa central desta pesquisa.

Por fim, Roseli Sá e Verônica Almeida, em *Tessituras curriculares inovantes de um Mestrado Profissional em Educação* (2021), foram incluídas por trazerem uma perspectiva inspiradora de inovação curricular a partir da escuta dos sujeitos e da valorização das experiências docentes — um caminho formativo que este trabalho se propôs a trilhar ao articular pesquisa, prática e formação no interior da escola.

Assim, o conjunto dessas leituras serviu como disparador para um processo formativo dialógico, colaborativo e ancorado nos princípios da pesquisa interventiva e da formação humana.

Esses textos fundamentaram o que William Pinar chama de "conversas complicadas", ao estimularem debates críticos e reflexivos entre os participantes, fortalecendo as bases teóricas para a construção de uma proposta de intervenção contextualizada e significativa.

Durante os encontros, prezou-se por criar um ambiente de escuta e confiança. Quando foi sugerida a possibilidade de uso de câmeras para registrar os encontros, as professoras manifestaram desconforto com essa ideia, afirmando que não se sentiriam à vontade para falar se fossem gravados em vídeo. Em respeito às escolhas e ao bem-estar do grupo, decidiu-se não utilizar recursos de imagem, embora seu uso estivesse previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) e seja uma estratégia metodológica comum em pesquisas qualitativas, especialmente naquelas que buscam compreender fenômenos complexos em que discursos e imagens são partes inerentes (Pinheiro; Kakehashi; Angelo, 2005).

Essa decisão reforça o compromisso da pesquisa com uma abordagem ética, dialógica e sensível ao contexto e às relações construídas durante a intervenção.

Com a pesquisadora envolvida na condução das Rodas de Conversa, e também participante da pesquisa, o uso do vídeo se justificaria, a princípio, pela possibilidade de “revisitar o campo inúmeras vezes e em diferentes momentos, por meio das múltiplas leituras que podem ser feitas do que foi vivenciado, pela visualização do material gravado” (Gracez; Duarte; Eisenberg, 2011, p. 260).

Contudo, como o grupo era pequeno — composto inicialmente por nove professoras, e a partir da terceira Roda de Conversa, por sete participantes que permaneceram até o final do processo —, e diante da solicitação expressa por elas, optamos por não utilizar os recursos de gravação de imagem ou registro fotográfico. A decisão visou garantir um ambiente confortável e propício ao diálogo, livre de possíveis constrangimentos. Embora todas as participantes já se conhecessem por atuarem na mesma instituição, minha presença na dupla condição de pesquisadora e colega de trabalho representava uma novidade na rotina do grupo e, portanto, exigia uma escuta ainda mais atenta às suas demandas e limites.

Vale destacar que a seleção das participantes se deu com base em um critério específico: eram todas pedagogas atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa escolha não foi aleatória, mas refletiu a intencionalidade da pesquisa em dialogar com profissionais diretamente implicados na vivência cotidiana do currículo por Ciclos de Aprendizagem, com ênfase na perspectiva da formação humana. Essa delimitação permitiu maior profundidade nas discussões, uma vez que as professoras traziam contribuições diretamente relacionadas à realidade escolar e às práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças pequenas em contextos marcados por desigualdades sociais.

2.7 LOCAL DA PESQUISA

A Escola Municipal São Francisco de Assis, situada no bairro de Valéria em Salvador-Ba, em uma rua que liga a BA 528 ao centro do bairro, foi oficialmente fundada em 24 de fevereiro de 2006. A implantação foi um clamor da comunidade, tendo em vista haver muitas crianças sem estudar devido à distância de mais de 1km do local onde a comunidade está inserida para a escola mais próxima na época. A comunidade contou com o apoio da Igreja católica São Francisco de Assis, que está localizada nos arredores de onde, hoje, funciona a escola. Nos primeiros anos de fundação, a igreja católica cedeu o espaço onde eram realizadas as missas aos domingos para funcionamento da escola, de segunda a sexta-feira. Nessa época a escola atendia do Grupo 4 ao 5º ano, o que equivale aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Somente a partir de 2020 foi implantado os anos finais do Ensino Fundamental, que vai do 6º ao 9º ano, sendo hoje uma das duas escolas da Rede municipal no bairro de Valéria que atende a essa modalidade de ensino.

Ao todo são 931 alunos, 42 professores e 32 turmas, o que faz a escola ser classificada na Secretaria Municipal de Educação de Salvador, como escola de grande porte. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estão concentrados aproximadamente 400 alunos, distribuídos em 15 turmas.

O Nível sócio-econômico da escola (NSE), de acordo com o INEP, é NSE 3⁴. No Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a escola obteve no IDEB⁵ 2023, nota 5, o que equivale, dentre outros aspectos, a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 50% das aprendizagens adequadas em Português e 35% com aprendizagens adequada em Matemática. Nas turmas de 1º ao 4º ano, os alunos apresentam uma taxa de distorção série-idade⁶, abaixo de 15%, sendo que no 5º ano essa distorção salta para 30%.

O cenário social onde a escola está inserida, contribui significativamente para os índices apresentados pelo INEP, que não leva em consideração o contexto social

⁴ Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do NSE. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. Fonte: INSE 2021

⁵Fonte: IDEB 2021, INEP.

⁶ Fonte: Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2022

onde os alunos estão inseridos, ao realizar as avaliações para medir as aprendizagens desenvolvidas.

Diante desse panorama, a realização da pesquisa interventiva na Escola Municipal São Francisco de Assis justifica-se pela necessidade urgente de repensar e fortalecer as práticas pedagógicas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente diante dos desafios impostos pela realidade social local. A localização da escola em uma comunidade marcada por desigualdades históricas, o alto número de estudantes em distorção idade-série no 5º ano e os índices ainda insuficientes de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática revelam a complexidade do processo educativo nesse território.

Além disso, o crescimento da escola, sua classificação como unidade de grande porte e a expansão recente para os anos finais do Ensino Fundamental exigem uma atenção especial à formação continuada dos docentes, de modo que estejam preparados para lidar com a diversidade de ritmos, experiências e trajetórias dos estudantes. Nesse cenário, a proposta de uma pesquisa-intervenção, ancorada em Rodas de Conversa, emerge como uma estratégia potente para promover a escuta, a reflexão crítica e a construção coletiva de alternativas pedagógicas alinhadas ao currículo por Ciclos de Aprendizagem e à perspectiva da formação humana não apenas responde a uma demanda concreta da realidade escolar, mas também contribui para o fortalecimento da atuação docente e para a valorização do território como espaço legítimo de produção de saberes e transformação social.

2.8 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista semiestruturada desempenhou um papel crucial no desenvolvimento e na organização das Rodas de Conversa realizadas no âmbito desta pesquisa interventiva. Esses instrumentos possibilitaram uma abordagem sistemática para organizar e interpretar as informações, contribuindo para a construção de categorias que orientaram a análise e estruturaram o projeto interventivo. A entrevista semiestruturada foi utilizada como dispositivo inicial para levantar informações sobre as percepções e práticas das professoras em relação ao ciclo de aprendizagem.

Esse formato permitiu combinar perguntas previamente elaboradas com a flexibilidade de aprofundar questões emergentes durante as conversas. A riqueza das falas coletadas trouxe elementos essenciais para compreender os desafios e as necessidades dos professores, além de captar nuances relacionadas ao contexto escolar. Para Fraser e Godim (2004, p.140) essa dinâmica possibilita o desenvolvimento de uma relação intersubjetiva entre entrevistado-entrevistador, pois é “[...] por meio das trocas verbais e não-verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais”.

As entrevistas semiestruturadas nas Rodas de Conversa permitiram focalizar as discussões, direcionando-as para questões prioritárias, otimizando o tempo e aprofundando os debates. Além disso, apoiou a tomada de decisões ao identificar padrões e divergências nas falas, contribuindo para compreender as dificuldades mais comuns e os pontos que exigiam maior atenção no planejamento da proposta interventiva.

A condução da RC a partir da entrevista semiestruturada, me deu flexibilidade para adaptar as perguntas com base nas respostas das entrevistadas, permitindo que o fluxo da conversa fosse mais natural. Essa flexibilidade também se estendeu à forma como os resultados foram avaliados, pois as entrevistadas não eram apenas uma fonte passiva de dados, mas participaram ativamente no processo de construção do conhecimento. Suas respostas influenciaram diretamente as interpretações do eu-pesquisador, e essa interação contínua permitiu que eu refinasse minha compreensão durante as RC.

Segundo Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada é composta por perguntas previamente elaboradas com base em referenciais teóricos e hipóteses relacionadas ao tema investigado, mas mantém certa flexibilidade para que novas questões e sentidos emergentes possam ser explorados durante o diálogo com os participantes. Para o autor, esse tipo de entrevista favorece não apenas a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão em sua totalidade, mantendo a presença ativa e consciente do pesquisador no processo de escuta e análise (Triviños, 1987, p. 152).

Na perspectiva da pesquisa interventiva que desenvolvo, esse caráter dialógico e aberto da entrevista semiestruturada se aproxima da proposta das Rodas de Conversa. Assim como nas entrevistas, nas RC o diálogo é orientado por uma escuta atenta e pela valorização dos sentidos produzidos coletivamente. Battisti (2016, p. 42) destaca que “é no grupo do qual o indivíduo faz parte que se fornecem formas de perceber e organizar o real”, o que reforça o papel da interação social como mediadora na produção de conhecimento. Fraser e Gondim (2004, p. 145) também reconhecem que, ao buscar compreender realidades particulares, a semi-estruturação assume um compromisso com a transformação social, ativando processos de autorreflexão e de ação emancipatória nos sujeitos da pesquisa. Nessa mesma perspectiva, Warschauer (2017a) compreende que as Rodas de Conversa possibilitam experiências formativas porque propõem a reflexão do vivido, criando um espaço de confronto entre diferentes visões e experiências dos participantes.

A entrevista semiestruturada como mecanismo auxiliar na coleta de dados dentro das RC, se traduziu em uma ferramenta valiosa, tendo em vista que essa metodologia ofereceu elementos cruciais na pesquisa interventiva, como a que conduzimos, em um ambiente colaborativo e participativo, o que possibilitou uma melhor interação entre os participante das RC, permitindo a construção coletiva de propostas para o projeto interventivo. Fraser e Gondim (2004) afirmam que

[...] é importante ter clareza de que a entrevista em pesquisa qualitativa visa a compreensão parcial de uma realidade multifacetada concernente a tempo e contexto sócio-histórico específicos. Isto não significa, no entanto, defender um relativismo subjetivista, de acordo com o qual cada um tem a sua ‘verdade’, mas reconhecer que as visões de mundo de grupos humanos se sustentam nos níveis de compartilhamento vivenciados por eles (Fraser; Gondim, 2004, p. 147).

Consideramos estruturante durante a dinâmica das RC familiarizar-nos com a história do outro e sermos sensíveis às suas experiências (mesmo em ações realizadas no ambiente escolar, como neste estudo). Não estamos limitados ao que vivemos nesse espaço; é necessário olhar para além dele. Nessa perspectiva, as RC

se traduziram em oportunidades significativas que possibilitaram esse olhar, sendo um instrumento relevante tanto para a aprendizagem individual e coletiva quanto para a produção de dados, permitindo que cada participante compartilhasse o que mais o impactou nos relatos das colegas e nas discussões da roda anterior.

[...] uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (Moura; Lima, 2014, p. 99).

De acordo com Warschauer (2017b), a vivência em RC revela a oportunidade de os participantes expressarem seus projetos individuais, ao mesmo tempo em que se constroem como sujeitos, desenvolvendo um entendimento mais profundo sobre si mesmos e sobre o mundo. Nesse processo, a reflexão emerge como um elemento central para o movimento criativo, proporcionando uma compreensão mais profunda das experiências vividas, especialmente por meio do registro reflexivo dessas rodas de conversa. Pensamento compartilhado por Sampaio et al. (2014) que em um estudo sobre os limites e as potencialidades do uso das RC, afirmam que esta se constitui em uma “potência metodológica de confronto de realidades, leitura de mundo em um movimento – de ida das partes para o todo – que percorre ação, reflexão, transformação” (p.1300).

2.9 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A Análise de Conteúdo é um método de interpretação que combina dedução e subjetividade, fundamentado em bases objetivas, como fontes documentais e pesquisas anteriores sobre o tema. Nesse processo, a mensagem é vista como um estímulo que provoca uma reação interpretativa, com o objetivo de superar qualquer hesitação: “o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal ser partilhada por outros? [...] será a minha leitura dos dados válida e generalizável?” (Bardin, 2016, p.35).

Segundo Bardin (2016), toda palavra, seja ela falada ou escrita, espontânea ou planejada, pode ser submetida à Análise de Conteúdo (AC), que se constitui como um conjunto de técnicas voltadas à descrição do conteúdo emitido no processo de comunicação, seja por meio de falas ou de textos. Essa análise utiliza procedimentos sistemáticos que vão desde a análise temática básica e programas de classificação até a interpretação clínica da palavra e uma abordagem mais formalizada do discurso, permitindo o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) e a realização de inferências de conhecimentos (Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014, p. 13).

Entre as diferentes possibilidades e técnicas de análise de dados qualitativos, destaca-se a Análise de Conteúdo como uma das mais empregadas nas pesquisas sociais e no campo educacional. Para Bardin (2016) a AC, pode ser compreendida como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 15).

A escolha da Análise de Conteúdo (AC) como dispositivo metodológico nesta pesquisa qualitativa interpretativa se justifica pela necessidade de compreender em profundidade os sentidos produzidos nas Rodas de Conversa, respeitando o caráter singular e situado das falas das professoras. Embora a abordagem adotada esteja ancorada em uma perspectiva que valoriza a subjetividade e o contexto, reconheço que a organização sistemática dos dados — especialmente diante da complexidade e da riqueza dos discursos emergentes — é fundamental para dar visibilidade aos elementos mais recorrentes, aos sentidos compartilhados e às tensões presentes no grupo.

A Análise de Conteúdo, tal como proposta por Bardin (2016), permite esse movimento dialético entre a subjetividade da escuta e a objetividade do tratamento dos dados, articulando o que é dito ao que pode ser interpretado com base em categorias construídas a partir das regularidades discursivas. Assim, o uso da AC não representa uma tentativa de neutralizar os sentidos, mas de organizá-los de

maneira ética e reflexiva, para que possam subsidiar a construção da proposta interventiva em diálogo com os próprios sujeitos da pesquisa.

Ao categorizar as falas, não busquei enquadrá-las em classificações rígidas, mas sim destacar aspectos relevantes que emergiram da escuta atenta aos enunciados, de modo a revelar tanto os consensos quanto as divergências entre os participantes. Essa sistematização foi essencial para identificar as necessidades formativas expressas pelos professores, permitindo fundamentar a proposta interventiva com base em evidências construídas coletivamente. Portanto, a AC se configura aqui como ferramenta potente para dar densidade analítica à escuta, sem reduzir sua complexidade, mas tornando-a acessível ao processo de reflexão e de tomada de decisões no interior da própria prática investigada.

3. ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA

Durante os encontros das Rodas de Conversa, os diálogos entre as professoras foram registrados e posteriormente transcritos. A partir desses registros, organizamos os conteúdos em categorias temáticas, o que permitiu interpretar as falas de maneira mais estruturada. Essa abordagem favoreceu a identificação de padrões recorrentes, agrupando as contribuições em torno de temas centrais como: os desafios enfrentados na implementação do currículo por ciclos de aprendizagem; a necessidade de formação continuada dos professores; estratégias para lidar com as lacunas de aprendizagem; e o impacto das condições socioeconômicas no cotidiano escolar.

Vale destacar que o uso do termo *categoria* nesta pesquisa interventiva está fundamentado na proposta metodológica da Análise de Conteúdo, conforme apresentada por Bardin (2016), para quem as categorias são “classes ou rubricas que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupados por critérios definidos de semelhança” (p. 146). Ou seja, as categorias funcionam como unidades de significado, construídas a partir das falas dos participantes e organizadas em torno de temas que emergem das reflexões coletivas nas Rodas de Conversa.

Ao optar por esse recorte analítico, busquei favorecer uma apreciação crítica das contribuições das professoras, de modo a identificar regularidades, tensões, necessidades e proposições que orientassem a construção da proposta interventiva. As categorias, portanto, não são estruturas fechadas, mas caminhos interpretativos que possibilitam compreender a complexidade das práticas docentes em contextos desafiadores.

A partir desses elementos, foram definidas as categorias amplas que agruparam as principais questões levantadas, facilitando a análise sistemática e a visualização de padrões nas respostas das participantes. Essas categorias serviram como base para direcionar as discussões nas Rodas de Conversa e estruturar a proposta interventiva, garantindo que ela fosse ancorada nas reais necessidades da escola a partir das contribuições das professoras em seu contexto da prática pedagógica em sala de aula.

No contexto de uma sociedade em constante transformação, o papel da escola e dos professores se torna estruturante para a promoção de uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, visando à formação de cidadãos críticos, empáticos e conscientes das diversidades e desafios do mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, esta pesquisa interventiva discute a relação entre currículo e formação docente a partir da reflexão sobre o papel ativo dos sujeitos que constroem o currículo em suas práticas cotidianas, destacando a importância do autoconhecimento, revelado nas narrativas que expressam suas trajetórias curriculares. Essa expressão remete à concepção de que o currículo é constituído pelas experiências, escolhas e práticas dos sujeitos no cotidiano escolar. Assim, ao invés de ser apenas algo prescrito, o currículo se constrói de maneira dinâmica, na vivência concreta dos professores e estudantes. Nesse sentido, as trajetórias curriculares revelam os modos como os sujeitos significam, resistem e (re)criam o currículo no contexto das suas histórias pessoais e profissionais (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2000).

Discutir o currículo é uma tarefa desafiadora, especialmente porque ele pode ser compreendido de maneiras distintas e, muitas vezes, a prática prevista no currículo não resulta na formação de sujeitos críticos e capazes de exercer plenamente sua

cidadania. As Rodas de Conversa realizadas nesta pesquisa interventiva trouxeram relatos de professoras que, ao narrarem suas próprias trajetórias profissionais, compartilharam as questões que têm impactado suas práticas educativas ao longo dos anos. Para Pineau (2010), há uma mudança no acesso ao autoconhecimento, à reflexão crítica e à tomada de controle sobre a própria vida, no entanto, agora, esse exercício está aberto a todos que desejam assumir o controle de suas próprias vidas, democratizando o acesso a esse tipo de prática que antes era exclusividade dos mais privilegiados.

Durante a análise das Rodas de Conversa realizadas com as professoras, emergiram diferentes compreensões sobre o currículo e sua função na escola. Essas falas revelaram tanto visões mais tradicionais — que o entendem como um conjunto de conteúdos a serem ensinados — quanto perspectivas mais amplas, que consideram o currículo como um projeto de formação integral, contemplando valores, atitudes, habilidades e competências. Nesse sentido, a discussão permitiu problematizar: o que realmente entendemos por currículo? Como ele é interpretado e vivido no cotidiano escolar? Para Moreira (2007), o currículo é o “coração da escola”, pois ocupa um lugar central no processo educativo e na construção das experiências de aprendizagem. Essa concepção, que também emergiu nas falas, reforça a ideia de que o currículo ultrapassa os documentos oficiais e se materializa nas práticas dos professores, nos valores compartilhados e nas escolhas pedagógicas cotidianas.

É consenso entre pensadores e praticantes do currículo, que para que ele seja realmente significativo, há a necessidade de que ele seja construído a partir de uma reflexão crítica sobre a realidade social, política e cultural no qual este currículo está inserido, como sugere Arroyo (2007, p. 9). O primeiro passo nesse processo é nos perguntar: Quais aspectos da dinâmica social, política e cultural trazem as questões mais urgentes para o conhecimento, para o currículo e para as práticas educativas em sala de aula? Ao optar por essa abordagem temos como princípio que o currículo não deve ser visto apenas como um conjunto de conteúdos, mas como uma resposta às demandas locais para o qual ele foi pensado e estar conectado às realidades vivenciadas pelos alunos e professores.

Para Arroyo (2007), o currículo precisa ser fruto de uma construção coletiva entre os profissionais da Educação, permitindo a definição de parâmetros que orientem suas práticas pedagógicas. Essa perspectiva só se concretiza quando a escola assume a responsabilidade de formar os alunos para a vida em sua totalidade — contemplando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento pessoal, social e ético.

Essa compreensão foi recorrente nas falas das professoras durante as Rodas de Conversa, nas quais ficou evidente a preocupação com um currículo que faça sentido para os sujeitos que habitam a escola, especialmente aqueles que enfrentam vulnerabilidades sociais. As participantes expressaram o desejo de que o currículo vá além do conteúdo prescrito, abrindo espaço para o acolhimento, o respeito às trajetórias dos alunos e o diálogo com suas realidades.

Na perspectiva de um currículo comprometido com a formação humana, a construção coletiva do conhecimento é essencial para garantir o direito do educando a uma educação crítica, emancipadora e humanizadora. Para que esse ideal se concretize, é necessário que o currículo assegure a todos os estudantes o acesso a uma formação integral, considerando suas necessidades, direitos e condições concretas de desenvolvimento. Isso exige dos professores uma atuação sensível e reflexiva, capaz de dialogar com as complexidades da realidade escolar e de adaptar-se constantemente às transformações sociais e pedagógicas.

Foi justamente a partir desse horizonte teórico que analisamos as falas das professoras participantes desta pesquisa interventiva, durante os encontros das Rodas de Conversa. Ao longo dos últimos dez anos, temos nos perguntado se os professores estão preparados para lidar com um currículo vivo, dinâmico e desafiador, que exige atualizações permanentes no cotidiano das práticas educativas. As Rodas de Conversa, ao criarem um espaço de escuta, partilha e reflexão, possibilitaram trazer à tona experiências, inquietações e propostas das docentes em relação ao currículo praticado.

As falas foram organizadas em categorias temáticas que emergiram dos próprios encontros, respeitando os sentidos atribuídos pelas participantes às situações

vividas. O objetivo desta análise foi sistematizar essas percepções, compreendendo como as professoras interpretam, enfrentam e recriam o currículo em suas práticas, a partir das dimensões apontadas nos diálogos coletivos. Dessa forma, a análise das Rodas de Conversa não apenas sustenta a proposta interventiva desta pesquisa, como também revela o currículo em sua forma mais viva: aquele que se constrói nas relações, nos conflitos e nas esperanças compartilhadas entre os sujeitos da escola.

A partir desse contexto, as falas das professoras que atuam na Escola Municipal São Francisco de Assis – EMSFA foram reveladoras ao evidenciarem a necessidade de uma formação continuada que as auxilie na estruturação de suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, emergem nas falas expressões de um *quererfazer* no *a-con-te-cer* da sala de aula — termos que, nesta pesquisa, traduzem o desejo e o compromisso ético-político das docentes em construir práticas educativas significativas, mesmo diante das adversidades. O *quererfazer* refere-se à intenção pedagógica movida pelo desejo de transformação, enquanto o *a-con-te-cer* se refere ao ato educativo que se realiza no tempo presente, no encontro com o outro, com a realidade e com os saberes que os alunos carregam de suas vivências. Essas práticas se configuram como humanizadoras ao considerar a realidade dos alunos, valorizando os saberes desenvolvidos no seio da comunidade e trazendo-os para a sala de aula. Desse modo, a escola torna-se um espaço de aprendizagem que dialoga com o cotidiano dos estudantes, promovendo a formação integral.

A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza o delineamento das Rodas de Conversa, estruturadas com base nas questões semiestruturadas propostas às professoras participantes. A partir dessas interações, emergiram seis categorias temáticas, construídas com o intuito de organizar e interpretar as falas das docentes. Cada categoria está relacionada a uma ou mais perguntas da entrevista, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos temas recorrentes nas RC. Descrevemos, portanto, cada uma delas, a fim de contribuir para o entendimento dos resultados obtidos nesta etapa da pesquisa interventiva.

Quadro 1 – Categorias temáticas emergentes das Rodas de Conversa a partir das perguntas semiestruturadas

Fonte: Dados da Pesquisa

	Categorias	Perguntas Associadas	Descrição da Categoria
1	Experiência profissional e contexto de atuação	"Há quanto tempo você atua como professor?" e "Você teve em sua prática pedagógica, experiência com a abordagem curricular por Ciclo de Aprendizagem? É sua primeira experiência na Rede?"	Envolve informações sobre a trajetória profissional dos professores, suas experiências prévias com diferentes abordagens pedagógicas e seu histórico de atuação na rede de ensino e de que maneira essas vivências influenciam a prática pedagógica no contexto do ciclo de aprendizagem.
2	Compreensão e aplicação do Ciclo de Aprendizagem	"Como você entende o conceito de ciclo de aprendizagem?" e "Como você vê a aplicação do ciclo de aprendizagem no contexto da sala de aula?"	Refere-se à compreensão teórica e prática dos professores sobre o conceito de ciclo de aprendizagem e sua aplicação na prática pedagógica, incluindo adaptações feitas para atender às necessidades dos alunos.
3	Desafios e oportunidades no Ciclo de Aprendizagem	"Quais dificuldades você enfrenta no trabalho sobre o regime curricular dos ciclos de aprendizagem?" e "Quais são os principais desafios ou limitações que você enfrenta ao desenvolver um currículo por ciclo de aprendizagem?"	Envolve os obstáculos de ordem pedagógica, estrutural e formativa enfrentados na implementação do ciclo de aprendizagem, bem como as oportunidades percebidas para melhorias e inovações pedagógicas.
4	Estratégias e abordagens pedagógicas	"Que estratégias ou abordagens você adota para facilitar as diferentes fases do ciclo de aprendizagem?" e "Quais estratégias ou recursos você utiliza para envolver os alunos de forma ativa e participativa no processo de aprendizagem?"	Refere-se às metodologias, estratégias e técnicas pedagógicas adotadas pelos professores para implementar o ciclo de aprendizagem, incluindo como eles engajam os alunos e facilitam as diferentes fases do ciclo.
5	Influência da formação e aprendizado pessoal	"Como a sua própria jornada de aprendizagem e formação influenciou a maneira como você ensina e interage com seus alunos?"	Explora como as experiências de formação e aprendizagem dos professores influenciam suas práticas pedagógicas, revelando também aspectos subjetivos que orientam suas escolhas pedagógicas.
6	Futuro do Ciclo de Aprendizagem / Reflexões e considerações finais	"Existe mais alguma coisa que gostaria de acrescentar sobre sua experiência com o ciclo de aprendizagem ou sua prática pedagógica em geral?"	Abrange as reflexões finais e quaisquer outros comentários ou considerações adicionais que os professores desejam compartilhar incluindo sugestões, expectativas e caminhos possíveis para a continuidade da formação e do trabalho com o ciclo.

As categorias emergentes das Rodas de Conversa foram organizadas de modo a dialogar diretamente com os objetivos da pesquisa. Cada categoria representa um

eixo de análise que contribui para compreender as concepções, práticas e desafios enfrentados pelos docentes em relação ao currículo por ciclos. Assim, as análises estruturadas a partir dessas categorias não apenas revelam o cotidiano e as compreensões docentes, mas também sustentam a elaboração da proposta interventiva, articulando teoria e prática em consonância com o objetivo de promover uma formação docente alinhada à perspectiva do ciclo de formação humana.

Embora as Rodas de Conversa tenham possibilitado o surgimento de seis categorias temáticas, a proposta interventiva aqui apresentada foi construída com base nas três primeiras: (1) Experiência profissional e contexto de atuação, (2) Compreensão e aplicação do Ciclo de Aprendizagem e (3) Desafios e oportunidades no Ciclo de Aprendizagem.

A escolha por aprofundar essas três categorias se deve à densidade analítica das falas reunidas nesses blocos temáticos, bem como à relevância direta que possuem em relação ao objetivo central da pesquisa — compreender os contrastes entre concepções e práticas docentes frente à proposta curricular por ciclos. Além disso, essas categorias revelaram elementos cruciais sobre o cotidiano profissional das docentes, suas compreensões sobre a proposta da Rede Municipal de Educação de Salvador (RMES) e os entraves vivenciados na implementação do currículo por ciclos. São, portanto, indicadoras das necessidades formativas reais e apontam para possibilidades concretas de intervenção pedagógica e institucional.

Dessa forma, ao centrar a intervenção nessas três categorias, a proposta mantém-se alinhada aos objetivos da pesquisa e ao princípio de promover uma formação docente situada, colaborativa e comprometida com a realidade escolar da EMSFA.

1ª Categoria - Experiência profissional e contexto de atuação

O objetivo dessa categoria foi compreender o percurso profissional das docentes, considerando o tempo de atuação, a familiaridade prévia com a abordagem curricular por Ciclos de Aprendizagem (CA) e o contexto educacional no qual exerceram sua prática. Esses elementos são fundamentais para entender como suas experiências anteriores influenciam a forma como compreendem e se apropriam do currículo por ciclos proposto pela Rede Municipal de Educação de Salvador (RMES).

As falas das professoras da Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA) revelaram que, para todas elas, a experiência com o Ciclo de Aprendizagem teve início apenas na RMES, indicando que essa proposta ainda é recente em suas trajetórias. Apesar da longa trajetória profissional — com experiências que variam entre 10 e 35 anos de docência —, a abordagem curricular por ciclos ainda se apresenta como um campo novo para as professoras da EMSFA. Sua aplicação prática é marcada por dúvidas conceituais e desafios cotidianos, o que demonstra a distância entre o discurso institucional e a realidade vivida na escola.

Três das professoras atuam juntas há mais de uma década na mesma unidade, o que revela um vínculo profissional sólido e uma trajetória coletiva relevante. No entanto, mesmo com essa experiência compartilhada, os relatos evidenciam um sentimento comum de insegurança diante das exigências do currículo por ciclos. Embora esse modelo curricular seja apresentado nos encontros formativos da rede como consolidado, as falas das professoras revelam um cenário de incertezas, tensões e lacunas formativas, que ainda dificultam sua apropriação efetiva no cotidiano escolar.

Nunca tinha trabalhado com esse negócio de ciclo. A gente vai tentando entender como funciona, mas é muita coisa que a gente ainda não sabe se tá fazendo certo. (PP2)

Dou aula há mais de 30 anos, mas esse jeito de trabalhar por ciclos ainda me desafia. Os alunos mudam, a realidade da escola muda, e eu sinto que a formação que recebemos não acompanha essas mudanças. Falta uma formação que dialogue com o que vivemos aqui, no chão da escola. Ainda assim, acredito que, com escuta, troca e apoio, a gente pode construir um caminho melhor. (PP5)

Esses depoimentos ilustram a tensão entre a experiência consolidada e a ausência de formação específica sobre o currículo por ciclos. É nesse entrelugar que a pesquisa interventiva se ancora: na escuta atenta das trajetórias docentes e na valorização dos saberes já constituídos, mas que ainda não foram articulados a uma proposta formativa sistemática que dê conta dos desafios postos por essa abordagem curricular.

Compreender esse cenário é fundamental para pensar uma proposta de formação continuada que parta da escuta, do reconhecimento e da valorização das práticas das professoras, promovendo a construção coletiva de novos sentidos para o

currículo por ciclos — ancorados na realidade vivida, nas dúvidas compartilhadas e no desejo comum de promover uma educação mais significativa.

Fiquei desesperada em tentar entender os ciclos de aprendizagens. O que achei absurdo na rede foi a forma de acolhimento, você cair na sala de aula sem uma formação para atuar no currículo por ciclo de aprendizagem e tendo que fingir que entende o processo. (PP1)

Essa fala nos revela o sentimento de frustração e falta de preparação por parte da professora ao ser inserida no contexto da Rede Municipal de Educação de Salvador (RMES) sem uma orientação adequada sobre o ciclo de aprendizagem. A fala traz à tona três pontos que consideramos importantes serem listados: Falta de acolhimento e formação inicial: A professora se sentiu "desesperada" ao tentar entender o conceito de ciclos de aprendizagem. Esse sentimento de "cair na sala de aula sem um treinamento" revela uma deficiência na integração dos novos docentes à dinâmica do ciclo de aprendizagem. Expectativa de adaptação rápida: A necessidade de "fingir que entende o processo" nos sugere que há uma expectativa implícita de que os professores compreendam e apliquem rapidamente o ciclo de aprendizagem, sem uma preparação adequada. Isso reflete um desafio estrutural, em que os profissionais são lançados diretamente à prática sem o devido suporte formativo.

A expressão de desespero nos indica um impacto emocional da falta de preparo, o que pode prejudicar não só a prática pedagógica, mas também o bem-estar do professor. Esse sentimento de impotência pode dificultar o engajamento com a proposta curricular e influenciar negativamente o processo de ensino e de aprendizagem ao longo do processo. A fala da colega foi compartilhada por todas as demais (das mais novas às mais antigas na Rede), o que demonstra a urgência de melhorias no acolhimento e formação inicial dos professores, para que possam se apropriar da proposta curricular de ciclos de aprendizagem de maneira segura.

Tenho 14 anos de experiência como professora. Sempre atuei em escola particular organizado em séries. Sou nova na rede de Salvador e quando assumi a sala de aula não entendia o que era ciclos de aprendizagem, porque nem na Faculdade eu trabalhei esse assunto. Na RMES e na escola ninguém sentou comigo pra conversar. Acho que quando chegamos na escola, acham que já entendemos o funcionamento da Rede. Mas fui aprendendo com as

colegas, no planejamento com a coordenadora fui sendo envolvida na dinâmica da rede. (PP7)

Essa fala traz várias questões importantes relacionadas à transição profissional e à adaptação de professores ao currículo por ciclo de aprendizagem no contexto da Rede Municipal de Educação de Salvador (RMES), como a falta de preparo teórico-prático sobre o ciclo de aprendizagem, o que acaba expondo uma lacuna entre a formação acadêmica e as práticas adotadas na rede pública, que pode dificultar a adaptação de profissionais vindos de outros contextos, como o da educação particular. Apesar da falta de orientação formal, a professora destaca que aprendeu sobre o ciclo de aprendizagem através da colaboração com colegas e da participação no planejamento com a coordenadora pedagógica. Esse aspecto positivo evidencia a importância do apoio colaborativo dentro da escola, mas também nos sugere que o aprendizado sobre o ciclo de aprendizagem está sendo feito de maneira informal e não estruturada, o que pode comprometer a qualidade do ensino.

2ª Categoria - Compreensão e aplicação do Ciclo de Aprendizagem

Essa categoria tem como foco analisar a forma como as professoras compreendem o conceito teórico do Ciclo de Aprendizagem e como essa concepção se traduz — ou não — em suas práticas pedagógicas. As falas revelam que, embora haja um esforço para se apropriar da proposta dos ciclos, persistem lacunas significativas tanto no entendimento conceitual quanto na operacionalização da progressão continuada. As professoras identificam uma série de obstáculos que interferem diretamente na efetivação do ciclo em sala de aula, como o excesso de alunos por turma, a presença de estudantes com distorção idade-série e a ausência de políticas pedagógicas de reforço que dêem conta das aprendizagens não consolidadas. Além disso, apontam desafios no trabalho com alunos com deficiência — com e sem laudo — e sentem falta de formações que dialoguem com o cotidiano concreto da escola.

Apesar das dificuldades, suas falas também demonstram abertura para construir novas formas de agir pedagógico, desde que haja suporte institucional e formativo. Ao nomearem os desafios, sinalizam também caminhos possíveis, como o fortalecimento do trabalho coletivo entre os pares e a reconfiguração de estratégias

que considerem o ponto de partida real dos estudantes. Algumas falas ilustram essa categoria:

A questão pra mim hoje é como avançar o aluno dentro dos anos finais do ciclo, sabendo que no ano seguinte ele não terá reforço nas aprendizagens que não foram desenvolvidas. Me refiro à alunos do 4º ano que não sabe ler. Por que o reforço que o aluno tem, quando tem, é o de leitura e escrita fora da sala de aula. Ao sair da sala de aula ele acaba sendo excluído das aprendizagens que estão sendo trabalhadas em sala. É difícil lidar com esse panorama. (PP3)

A proposta dos ciclos faz sentido quando a gente entende que os alunos aprendem em ritmos diferentes. Mas, na prática, é difícil aplicar isso com turmas cheias, alunos que não sabem ler no 4º ano e pouca estrutura de apoio pedagógico.(PP8)

Eu entendo que o ciclo não é para repetir ou aprovar por aprovar, mas para dar continuidade ao que não foi aprendido. Só que a gente não tem clareza sobre como fazer isso. A formação precisa ser mais próxima da nossa realidade. (PP6)

Eu acredito na proposta dos ciclos, mas é preciso que a rede dialogue mais com as escolas. A gente precisa ser ouvida, precisa de formação com base na realidade das nossas turmas, não só com slides e normas.(PP1)

As falas das professoras revelam que, embora exista uma compreensão inicial sobre os princípios que sustentam o currículo por ciclos — como o respeito aos tempos de aprendizagem e a progressão continuada —, ainda há muitas lacunas no que se refere à sua aplicação prática. As docentes expressam inquietações legítimas diante de contextos marcados por turmas superlotadas, ausência de políticas de reforço integradas à rotina da sala de aula e falta de apoio pedagógico contínuo. Situações como a de alunos no 4º ano que ainda não foram alfabetizados colocam em xeque a efetividade da progressão, especialmente quando o reforço oferecido se dá de forma fragmentada e excludente. Além disso, as professoras apontam que, para que o Ciclo de Aprendizagem se torne, de fato, uma prática significativa e transformadora, é necessário que a formação continuada dialogue com a realidade concreta das escolas, superando modelos centrados apenas em normativas e apresentações genéricas.

Apesar dos desafios, há uma disposição esperançosa em fazer o currículo por ciclos funcionar, desde que haja escuta, diálogo e suporte efetivo. O que se destaca,

portanto, é o desejo de construir uma prática pedagógica coerente com a proposta curricular, mas sustentada por políticas formativas mais próximas e sensíveis às vozes das professoras e aos contextos onde atuam.

3ª Categoria: Desafios e oportunidades no Ciclo de Aprendizagem

As perguntas que compõem essa categoria buscaram explorar e compreender as barreiras enfrentadas pelas professoras na implementação do Ciclo de Aprendizagem, bem como captar possíveis caminhos de inovação pedagógica. As falas evidenciam que o maior desafio não está na recusa à proposta, mas na distância entre a concepção do currículo por ciclos e as condições concretas de sua efetivação. Dentre os principais entraves relatados estão: turmas superlotadas, ausência de apoio pedagógico, escassez de estratégias específicas para alunos com defasagem idade-série e falta de tempo institucionalizado para planejamento coletivo. As professoras apontam que, muitas vezes, são cobradas pela efetividade de um currículo que ainda não foi compreendido em sua totalidade nem assumido pela rede como prática concreta de formação continuada. Como afirmou PP2:

A gente quer fazer um bom trabalho, mas como planejar algo mais individualizado com 35 alunos, alguns sem saber ler, outros já avançados e sem nenhum apoio dentro da escola?

A fala de PP5 reforça esse dilema:

O ciclo não é para empurrar aluno, é para dar continuidade às aprendizagens. Mas cadê esse apoio para continuar o que ficou pra trás? A gente segue com o sentimento de estar falhando.

Essas falas revelam a tensão entre uma política curricular que, em seu discurso, defende a progressão continuada e o respeito aos tempos de aprendizagem, e uma realidade marcada pela precariedade de recursos, ausência de escuta institucional e pouca formação situada. Arroyo (2007) nos lembra que o currículo só se concretiza quando ganha corpo nas práticas docentes, e isso exige diálogo, investimento e corresponsabilidade institucional.

No entanto, mesmo diante das adversidades, as professoras demonstram disposição para transformar sua prática. Sugerem o uso de metodologias mais integradoras, defendem a retomada de projetos coletivos, pedem escuta e presença da Secretaria,

e apontam que, com formações mais próximas da realidade da escola, poderiam avançar. Como disse PP7:

A gente aprende muito entre nós. Essas rodas já ajudam a gente a pensar junto. Se tivesse isso sempre, com apoio da rede, a gente conseguiria encontrar caminhos.

Essas falas reforçam a potência das práticas docentes e a urgência de uma formação que se ancore na experiência vivida, como propõe Macedo (2012), ao defender que a formação precisa estar enraizada nos contextos sociais e nas realidades dos sujeitos. Moreira (2007), ao definir o currículo como o "coração da escola", nos ajuda a compreender que seu funcionamento depende do pulsar coletivo das práticas, desejos e reflexões das professoras, e não apenas de um documento normativo.

Para ilustrar as tensões e os caminhos possíveis identificados nas discussões, apresentamos abaixo algumas falas das professoras, que sintetizam tanto as dificuldades enfrentadas quanto a esperança de transformação a partir da formação continuada e do trabalho colaborativo:

A dificuldade em acompanhar alunos com defasagem e aqueles que ainda estão em processo de alfabetização é um desafio constante. Quando os recursos de apoio são limitados, a progressão continuada se transforma em um dilema, pois muitos alunos acabam ficando para trás.(PP3)

Apesar dos desafios, acredito fortemente que existe uma potência latente nas nossas práticas docentes. Se pudermos ter uma formação que se ancore na nossa experiência e que dialogue com a realidade do nosso dia a dia, acredito que conseguiremos transformar o currículo — ressignificar verdadeiramente o que significa ensinar.(PP2)

Precisamos de estratégias que envolvam projetos interdisciplinares e mais momentos de escuta ativa entre nós. Isso não só nos ajudaria a entender melhor as dificuldades, mas também a construir, coletivamente, caminhos que possibilitem uma prática pedagógica mais colaborativa.(PP4)

As falas das professoras demonstram que os desafios e as oportunidades presentes no contexto do Ciclo de Aprendizagem apontam para a necessidade de uma formação continuada que dialogue com as vivências reais dos docentes. Essa demanda se reflete na dificuldade em acompanhar alunos com defasagem, na

escassez de apoio institucional e, ao mesmo tempo, na esperança de que a construção coletiva de estratégias possa contribuir para transformar a prática pedagógica. Conforme ressalta Macedo (2012, p. 75), “a formação docente é um processo dinâmico e permanente, no qual a interação entre a prática vivida e os saberes teóricos é o motor essencial para a transformação do currículo.”

Essa perspectiva corrobora o sentimento expresso pelas participantes, reforçando a ideia de que somente por meio da constante reflexão e da articulação entre teoria e prática é possível ressignificar os desafios do ensino e promover uma educação mais inclusiva. Assim, os desafios não são apenas obstáculos, mas também indicativos de onde é preciso intervir, planejar e transformar. Eles se tornam, portanto, pontos de partida para a construção de um currículo que respeite o tempo dos alunos, valorize a experiência das professoras e promova aprendizagens significativas.

Nesse contexto, destacamos algumas falas de professoras nas RC a seguir:

Eu percebo que temos que lidar com realidades muito complexas, mas muitas vezes sem apoio suficiente. Precisamos de mais orientação para entender como, na prática, trabalhar com essas diferenças de aprendizagem sem nos sobrecarregar ainda mais. Como a escola pode nos apoiar para que essas dificuldades sejam minimizadas? (PP5)

Uma das coisas que mais me angustia é encontrar alunos no 4º ano que ainda não estão alfabetizados. Sinto que, às vezes, a progressão continuada acaba colocando alunos em níveis em que eles ainda não conseguem acompanhar. Como podemos ajudar esses alunos sem interromper o ritmo da turma? (PP8)

Eu acho que a troca de experiências entre nós poderia ser muito enriquecedora. Cada um tem uma forma diferente de abordar o ciclo e lidar com os desafios. Se tivéssemos um momento regular para conversar, compartilhar práticas e até angústias, isso ajudaria muito. Alguém mais sente essa necessidade? (PP1)

As falas das professoras evidenciam que os desafios para a implementação efetiva do Ciclo de Aprendizagem vão muito além da compreensão teórica da proposta. Por um lado, há uma pressão decorrente da sobrecarga e da escassez de apoio institucional, conforme destacado por PP5, que clama por mais orientações e

suporte para trabalhar de maneira sustentável com as diferenças de aprendizagem. Por outro lado, a tensão entre a intenção da progressão continuada e a realidade dos alunos, exemplificada por PP8, revela que, sem estratégias sólidas de reforço e acompanhamento, o avanço dos alunos pode comprometer sua inclusão e efetividade no processo formativo. Finalmente, a necessidade apontada por PP1 de instituir momentos regulares de troca e diálogo entre pares ressalta o potencial transformador da formação colaborativa, indicando que a construção coletiva de soluções pode ser o caminho para superar os entraves identificados.

Os desafios expostos nas Rodas de Conversa não apenas apontam também para oportunidades de inovação pedagógica, ressaltando a urgência de uma formação continuada e de práticas docentes cada vez mais alinhadas com a realidade escolar, mas também, sinalizam barreiras que precisam ser enfrentadas.

Há uma preocupação central com a questão da progressão continuada dos alunos que não estão alfabetizados em anos finais do Ensino Fundamental e progridem sem a base necessária, o que compromete seu acompanhamento nos anos seguintes. Isso aponta para uma real lacuna no processo de alfabetização nos primeiros anos e levanta a questão de como o currículo pode ser ajustado para atender a esses alunos, sem prejudicar o ritmo dos demais. A fala das professoras, abaixo é um relato que aborda de forma impactante os desafios que são operacionalizados no currículo por ciclo de aprendizagem:

Eu me sinto, muitas vezes, mais uma executora de tarefas do que uma educadora. Não porque eu queira, mas porque o sistema me empurra para esse lugar. Sou constantemente inundada por demandas administrativas e burocráticas que parecem não dialogar com o meu trabalho em sala de aula. É como se o que realmente importa — as relações e as aprendizagens que construo com os meus alunos — fosse secundário. As reuniões pedagógicas, em vez de serem espaços para refletir sobre as práticas e pensar em estratégias de ensino, acabam sendo preenchidas com preenchimento de relatórios, análise de dados quantitativos e ajustes de planejamento que muitas vezes são impostos de cima para baixo. A sensação é de que estou sempre correndo para cumprir prazos, responder a solicitações e entregar evidências de que o trabalho está sendo feito, sem tempo para me dedicar àquilo que considero o mais importante: ensinar e aprender junto com meus alunos. (PP8)

Quando passo mais tempo lidando com papéis do que conversando,

ouvindo ou planejando para meus estudantes, sinto que o sentido do meu trabalho vai se perdendo. As tarefas que me são exigidas não consideram a realidade que encontro dentro da sala de aula. Por exemplo, tenho alunos que enfrentam questões graves fora da escola — fome, violência, dificuldades familiares — e nada disso parece ser levado em conta na forma como o sistema organiza as demandas sobre mim. (PP2)

O que mais me incomoda é a falta de diálogo. Meu papel de professora vai além de ser uma 'tarefeira', mas não há espaço para minha voz nas decisões. Tudo já vem pronto, enlatado, esperando para a escola. Quando tento propor algo diferente, algo que seja mais significativo para os meus alunos, sinto que estou indo contra uma corrente muito forte, que me puxa de volta para o lugar de quem apenas cumpre ordens, pois preciso participar de formação que não dialoga com minha realidade, e dar conta de conteúdos além do ano escolar que atuo para um bom desempenho dos alunos nas avaliações externas. (PP5)

Essas falas refletem uma crítica ao modelo, eu diria, tecnicista e burocrático que, muitas vezes, domina o sistema educacional (e como já citado nesta pesquisa interventiva, o currículo seriado ainda está impregnado no currículo por Ciclos). As falas evidenciam como as exigências administrativas e operacionais podem obscurecer o aspecto humano e pedagógico do trabalho docente, reduzindo o professor a um mero executor de tarefas, desconectado da realidade concreta da sala de aula e das necessidades dos alunos.

Como uma peça dentro de uma engrenagem maior, sem considerar as vivências, desafios e perspectivas, a subjetividade do professor, e isso o desconecta da essência de sua profissão, que é a educação e o desenvolvimento humano. As falas das professoras denunciam uma crise na valorização do trabalho docente, ao mesmo tempo que aponta para a urgência de resgatar o papel do professor como sujeito político, ético e pedagógico.

Para Sá (2021), “qualquer política curricular pautada em uma lógica de proposição de metas e competências com vistas a alcançar um perfil modelar, uma identidade unificada, o que vem cercear as potências de singularização de professores em formação deve ser questionado” (p. 4). Essa reflexão crítica a sobre a lógica subjacente às políticas curriculares que se fundamentam em metas e competências, que buscam moldar um perfil unificado e idealizado de professores e estudantes é uma abordagem não apenas que desconsidera as potências de singularização

presentes no processo de formação docente, mas também reduz a complexidade dos percursos formativos, a padrões homogêneos e prescritivos. Ao aderir a uma visão centralizadora e normativa, essas políticas curriculares impositivas, limitam as possibilidades de inovação pedagógica e de construção de identidades docentes diversificadas, ignorando as nuances e especificidades dos contextos educacionais e das trajetórias individuais de aprendizagem.

O conjunto das falas das professoras nesta categoria evidencia a importância da troca de experiências para o desenvolvimento profissional e emocional dos docentes. Ao expressarem a necessidade de compartilhar práticas, dificuldades e estratégias, as professoras sugerem que a criação de espaços regulares para discussão e reflexão coletiva seria benéfica tanto para a formação continuada quanto para o fortalecimento das ações e relações pedagógicas na escola. Essa perspectiva amplia o entendimento do trabalho docente, deslocando o foco de uma mera execução técnica para um agir consciente, intencional e político — uma posição defendida por autores como Tardif (2002, p. 20), que destaca a persistência dos saberes construídos na experiência escolar, e Pimenta (1996, p. 75), que critica a abordagem burocrática e enfatiza a construção contínua dos saberes-fazeres docentes a partir dos desafios do cotidiano.

3.1 AS FALAS PRESENTES EM OUTRAS CATEGORIAS:

O conjunto de falas apresentadas pelas professoras, ainda que agrupadas em categorias que não foram aprofundadas nesta análise, contribui para reforçar o panorama que emergiu ao longo do estudo. Essas declarações convergem para evidenciar os desafios e as fragilidades na implementação do Ciclo de Aprendizagem, bem como as necessidades emergentes das docentes para transformarem a prática pedagógica em um contexto cada vez mais marcado pela complexidade e pela diversidade.

Desafios Estruturais e a Falta de Apoio

As professoras destacaram que, apesar de sua longa experiência na Rede Municipal de Educação de Salvador (RMES), ainda enfrentam sérias dificuldades para

acompanhar alunos com defasagem e aqueles em processo de alfabetização. Por exemplo, PP4 afirma:

A dificuldade em acompanhar alunos com defasagem e aqueles que ainda estão em processo de alfabetização é um desafio constante. Quando os recursos de apoio são limitados, a progressão continuada se transforma em um dilema, pois muitos alunos acabam ficando para trás.

Essa fala ilustra uma tensão importante: o ideal de progressão continuada, que pressupõe a individualização do ensino, entra em conflito com a realidade de turmas superlotadas e a escassez de estratégias de reforço que permitam contornar as diferenças. A sobrecarga e a ausência de condições adequadas revelam um cenário no qual as demandas administrativas e a falta de apoio institucional transformam o cotidiano dos docentes em um ambiente de constante pressão.

Busca por Uma Formação Docente Mais Aproximada da Realidade

Em complemento, PP1 reforça uma perspectiva esperançosa e, ao mesmo tempo, crítica, destacando que a prática docente possui uma potência latente que pode ser ressignificada por meio de formações que dialoguem de forma efetiva com o cotidiano escolar:

Apesar dos desafios, acredito fortemente que existe uma potência latente nas nossas práticas docentes. Se pudermos ter uma formação que se ancore na nossa experiência e que dialogue com a realidade do nosso dia a dia, acredito que conseguiremos transformar o currículo — ressignificar verdadeiramente o que significa ensinar.

Essa fala demonstra o desejo de uma formação continuada que saia do modelo tradicional, muitas vezes centrado em apresentações genéricas, para se fundamentar nos saberes acumulados e nas experiências vividas pelos professores. Essa perspectiva encontra eco na literatura, conforme Tardif (2002) e Pimenta (1996) que defendem que o saber docente se constrói a partir de práticas históricas e do contexto vivido na escola.

Necessidade de Espaços Regulares para o Diálogo e a Construção Coletiva

Por fim, PP8 destaca a importância de criar ambientes de troca de experiências que contribuam para o fortalecimento das práticas pedagógicas:

Precisamos de estratégias que envolvam projetos interdisciplinares e mais momentos de escuta ativa entre nós. Isso não só nos ajudaria a entender melhor as dificuldades, mas também a construir, coletivamente, caminhos que possibilitem uma prática pedagógica mais colaborativa.

A fala enfatiza a urgência de espaços regulares para o diálogo entre os docentes, onde a troca de experiências e a reflexão coletiva possam conduzir à elaboração de estratégias pedagógicas alinhadas com as realidades específicas de cada escola. Essa necessidade de construção coletiva de saberes é corroborada por Macedo (2012), que ressalta a importância de uma formação dinâmica, em que teoria e prática se articulam no cotidiano dos profissionais, e por Moreira (2007), que conceitua o currículo como o “coração da escola” – algo que só se fortalece por meio do pulsar coletivo das práticas e das reflexões.

As falas apresentadas, ainda que não tenham sido exploradas em profundidade nas categorias principais de análise, reafirmam os sentidos que vêm sendo construídos ao longo desta pesquisa: a implementação do Ciclo de Aprendizagem exige mais do que a adesão a uma proposta curricular — ela convoca um movimento de ressignificação da prática docente, sustentado pela escuta, pelo diálogo e pela valorização dos saberes construídos na e pela escola.

O cotidiano escolar, atravessado por desafios estruturais, ausência de apoio institucional e pressões diversas, torna evidente que o sucesso do currículo por ciclos não pode depender unicamente da disposição individual dos professores. É necessário que haja um compromisso coletivo e institucional com a criação de condições para que esses sujeitos possam, de fato, experienciar o currículo como espaço de criação, de transformação e de esperança.

Ao mesmo tempo, as falas revelam o desejo e a disposição das docentes em participar de processos formativos que façam sentido, que se construam com elas e a partir delas, e que reconheçam a riqueza de suas trajetórias. Esse é um chamado potente para a proposta interventiva que está sendo desenhada nesta pesquisa: uma proposta que tenha no diálogo entre pares, na construção coletiva de saberes e na escuta ativa, os seus pilares fundamentais.

Se o currículo é o coração da escola, como nos lembra Moreira (2007), é no compasso coletivo das experiências docentes que ele pulsa com mais força.

3.2 ANÁLISE E IMPLICAÇÕES PARA A PROPOSTA INTERVENTIVA

A análise integrada das falas revela que, para que o Ciclo de Aprendizagem seja efetivamente implementado, é imperativo repensar as condições estruturais e formativas das escolas. As dificuldades relacionadas à progressão continuada, à falta de apoio institucional e à escassez de espaços para a troca de experiências ressaltam a necessidade de uma intervenção que vá além da normatização do currículo. Em vez disso, é preciso fomentar a construção coletiva de estratégias pedagógicas que valorizem o agir consciente e político do professor.

Reconhecer os professores como sujeitos de direitos, de saberes e de luta é condição para qualquer proposta que deseje transformar a escola. Como defende Arroyo (2012), trata-se de valorizar os educadores em sua dimensão humana, política e intelectual, comprometidos com as realidades sociais e com as histórias de vida dos alunos. A proposta de intervenção, portanto, deve partir de uma escuta atenta aos sujeitos que compõem o cotidiano escolar, reconhecendo suas práticas como saberes legítimos e fundamentais para a construção de um currículo significativo.

As Rodas de Conversa revelaram que a escuta sensível e o compartilhamento de experiências são fundamentais para a construção de um currículo vivo e situado. Ao propor a valorização do agir pedagógico situado, também é possível dialogar com Larrosa (2002), que enfatiza a importância de “experienciar” o currículo — não como um pacote técnico, mas como algo que toca e transforma os sujeitos envolvidos. A experiência, nesse contexto, não é apenas um fazer, mas uma forma de estar no mundo, de se afetar e de ser afetado. Isso exige uma formação que convoque os professores a pensar sobre o sentido do que fazem, como o fazem e por que o fazem.

Essa reflexão aponta para a urgência de uma proposta interventiva que contemple, de maneira sistemática, a formação continuada dos docentes, promovendo reuniões regulares, a troca de práticas e o compartilhamento de saberes. Como afirma Bedin (2019), a formação docente não deve ser pensada como uma via de transmissão de técnicas, mas como um processo dialógico, ético e político, que respeite o tempo e o espaço do educador, seus saberes e suas inquietações.

Ao compreender o currículo como algo em constante construção, a proposta também se alinha à perspectiva de William Pinar (2011), para quem o currículo deve ser vivido, interpretado e reescrito a partir das experiências dos sujeitos, superando a lógica linear e instrumental. Pinar propõe uma reconceitualização do currículo como um ato de *currere*, isto é, um movimento autobiográfico que articula passado, presente e futuro, e que permite ao professor situar-se e projetar-se no mundo.

Dessa forma, os desafios identificados nas falas docentes não são apenas obstáculos a serem superados, mas indicadores de caminhos possíveis para transformar o currículo e fortalecer a prática pedagógica. Eles revelam a necessidade de construir uma educação mais inclusiva, crítica e comprometida com a realidade concreta das escolas — uma educação que reconhece os sujeitos como protagonistas e aposta na potência formativa do coletivo. Escutar, neste contexto, não é apenas método, mas um ato político de reconhecimento e de construção compartilhada de sentidos.

4. CURRÍCULOS EM CICLOS

A organização desta fundamentação teórica foi concebida para articular de maneira coerente e reflexiva as dimensões empíricas e teóricas da pesquisa. Optou-se por apresentar a fundamentação teórica após as análises das Rodas de Conversa realizadas com as professoras, invertendo a ordem tradicional que posiciona a teoria como guia prévio da prática. Essa escolha metodológica não é apenas uma decisão de estrutura, mas uma opção epistemológica e política que visa valorizar a experiência concreta das docentes como lugar legítimo de produção de conhecimento.

Essa inversão dialoga com os princípios da pesquisa interventiva, que propõe um movimento de compreensão da realidade a partir da escuta ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Como afirma Arroyo (2012, p. 27), “os saberes docentes são forjados no cotidiano e precisam ser reconhecidos como saberes legítimos”. Ao priorizar a prática como ponto de partida, alinha-se também à concepção freiriana de que “a prática antecede a teoria, e a teoria deve nascer da prática e retornar a ela” (Freire, 2000, p. 38).

Nesse sentido, a escolha de iniciar pela análise das Rodas de Conversa permitiu que as necessidades formativas emergissem de forma orgânica, possibilitando que a fundamentação teórica fosse construída como desdobramento interpretativo dos dados. Isso fortalece sua relevância para a realidade concreta das professoras investigadas e favorece um diálogo fecundo entre o vivido e o pensado. Trata-se de um exercício de pesquisa comprometido com a escuta, com a escavação do vivido, como propõe Larrosa (2002, p. 31), que nos convida a “prestar atenção ao que acontece” e a buscar sentidos no que é vivido, e não apenas no que é concebido teoricamente.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS CICLOS

Embora os ciclos de aprendizagem tenham ganhado destaque no Brasil a partir da década de 1990, sua gênese pode ser localizada em movimentos anteriores de contestação à organização seriada do ensino, especialmente no pós-Segunda Guerra Mundial. Nesse cenário, experiências como o Plano Langevin-Wallon, na França, e os debates educacionais impulsionados pelo movimento da Escola Nova apontavam para a necessidade de superar o modelo tradicional, baseado na rigidez das séries, na homogeneização das turmas e na reprovação como principal mecanismo de regulação do percurso escolar.

Nas primeiras décadas do século passado, essa concepção já representava uma verdadeira revolução no campo da educação, liderada por Henri Wallon (1879-1962), quando propôs a concepção de uma escola estruturada em ciclos no âmbito da reforma educacional francesa em 1947, com uma abordagem mais flexível e humanizada da educação, permitindo que os alunos avançassem de acordo com seu ritmo de aprendizado e necessidades individuais, em vez de serem rigidamente limitados por séries baseadas na idade. Essas ideias foram aprimoradas em 1948 por Wallon, quando do lançamento da revista *Enfance*, que serviria de plataforma de novas ideias no mundo da Educação.

Para Odi (2013)

Ao propor a organização da escola em ciclos para o Sistema Educacional Francês, Wallon teve o intuito de chamar a atenção da sociedade, defendendo um modelo alternativo de ensino onde propunha enfrentar a exclusão sofrida pelos filhos dos trabalhadores e mostrava uma preocupação política bem definida. A superação viria, a princípio, com a implantação de práticas que considerassem relevantes e respeitassem as individualidades, as fases do desenvolvimento humano e permitissem a regularização do fluxo de alunos. (Odi, 2013, p. 49)

Analisando o contexto histórico do ensino francês, compreendemos que esse plano foi uma iniciativa que buscou promover a democratização do sistema educacional, a universalização do ensino e a laicidade na educação. Embora nunca tenha sido efetivamente implementado, o Plano Langevin-Wallon se tornou um documento de referência fundamental na área da Educação e algumas de suas ideias continuam a

influenciar propostas contemporâneas. Observamos que a abordagem de Wallon (no que ficou conhecida com a Reforma Waloniana), representava uma mudança significativa na educação da época, já que contrastava com um sistema mais rígido e tradicional, que não considerava as necessidades específicas de cada aluno. Foi o mais completo e o mais original do século passado. Largamente conhecido tanto na França, como em alguns outros países estrangeiros, este projeto inspira, de maneira mais ou menos indireta, muitos outros, assim como algumas reformas parciais em outros países. Para Fernandes (2015, p.167):

A justificativa da organização por ciclos do plano Langevin-Wallon de 1947 traz um fator relevante sobre a intencionalidade da proposta, uma vez que, no plano, a égide da organização da escola em ciclos estava pautada na busca de uma escola única e democrática para todos.

Embora o Plano Langevin-Wallon tenha sido elaborado no contexto europeu, seus ideais influenciaram debates globais sobre uma educação democrática e interdisciplinar. Essas ideias dialogam com princípios posteriormente defendidos pelo movimento reconceptualista nos anos 1970, que também se inspirava em pensadores como Paulo Freire e autores da Escola de Frankfurt. Ainda que não haja uma relação direta entre os idealizadores do plano e os reconceptualistas, é possível identificar afinidades entre ambos, sobretudo no que diz respeito à defesa de uma educação humanista, crítica e transformadora. Nesse sentido, a influência do Plano Langevin-Wallon sobre o movimento reconceptualista pode ser compreendida como parte de um contexto histórico mais amplo, marcado pela busca por uma educação voltada para a emancipação humana.

Em 1989, após mais de quarenta anos de debates, foi implementada uma reforma significativa na educação primária na França, por meio da Lei de Orientação para a Educação (*Loi d'Orientation sur l'Éducation*), conhecida como Lei Jospin, em referência ao então Ministro da Educação, Lionel Jospin. Essa reforma promoveu mudanças estruturais no sistema educacional francês, com ênfase nos princípios de igualdade, laicidade e democratização do acesso à educação.

Esta reforma estabeleceu a estruturação do calendário escolar em três ciclos, levando em consideração o desenvolvimento psicológico das crianças: Primeiro

Ciclo: Aprendizagem Inicial (idades de 3 a 4 anos); Segundo Ciclo: Aprendizagem Fundamental (idades de 5 a 7 anos); Terceiro Ciclo: Aprofundamento (idades de 8 a 10 anos) (France, 1991).

Podemos considerar que a Lei Jospin representou um aprofundamento das diretrizes educacionais propostas no Plano Langevin-Wallon. As ideias presentes nessa reforma influenciaram não apenas o sistema educacional francês, mas também repercutiram em outras partes do mundo, inclusive no Brasil. Conforme destaca Fernandes (2015), as políticas públicas educacionais brasileiras, sobretudo a partir da metade da década de 1990, foram impactadas por essas referências, especialmente no que se refere à adoção de políticas de não reprovação no ensino básico e à reorganização do ensino por ciclos. O autor observa que:

Ao buscar na literatura o surgimento da organização do ensino por ciclos, alguns autores como Azanha (1987) e Almeida e Mahoney (2003) afirmam que essa proposta tem sua origem com Henry Wallon, na França, como apresentado no Plano Langevin-Wallon, de 1947. (Fernandes, 2015, p. 168)

Nesse mesmo sentido, Alavarse (2002), *apud* Mainardes (2009, p. 42), destaca que:

A implantação desse projeto foi influenciada pelas discussões sobre a reforma do sistema educacional francês, iniciada em 1989. O principal documento dessa reforma, *Les cycles à l'école primaire*, esclarecia que a organização em ciclos tinha por objetivo assegurar a continuidade das aprendizagens e evitar rupturas no processo educativo.

No Brasil, esse modelo curricular já ganhava força no mesmo período. De acordo com Mainardes (2007), a adoção da organização por ciclos foi impulsionada tanto pela influência de organismos internacionais, como a UNESCO, OCDE e FMI, quanto pelas reformas realizadas em países desenvolvidos e pela circulação de ideias através de redes políticas e sociais — fenômeno que se intensificou com a globalização.

[...] a retórica da globalização é significativa para compreender as justificativas para as reformas educacionais ou movimentos de renovação educacional e também a disseminação de políticas similares ao redor do mundo. (Edwards *apud* Mainardes, 2007, p. 95).

A citação acima reforça a ideia de que a globalização tem papel central na justificativa e na disseminação de políticas educacionais, contribuindo para a implementação de reformas semelhantes em diversos países. Isso demonstra como, em um mundo globalizado, a educação é influenciada por tendências e movimentos internacionais, refletindo a interconexão entre as políticas nacionais e as diretrizes globais.

Nesse contexto, Mainardes (2007) aponta que, no âmbito dos programas de organização escolar em ciclos no Brasil, podem ser identificadas pelo menos duas tendências internacionais, ambas relacionadas à circulação de ideias por meio de redes políticas e sociais:

A primeira é a tendência de romper com as práticas de reprovação pela implementação de modelos alternativos de escolaridade. (...) A segunda tendência, que está associada à primeira, refere-se à retórica da sociedade inclusiva, que defende a implantação de políticas que enfrentam a exclusão social e promovam a igualdade de oportunidades. (p. 96-97).

Na segunda metade do século XX, a organização escolar em ciclos ganhou destaque na educação brasileira como uma alternativa às práticas tradicionais de seriação e reprovação. Essa abordagem buscava uma nova forma de organização do ensino, centrada na continuidade das aprendizagens e na promoção de uma escola mais inclusiva. A concepção do termo "ciclo" consolidou-se no final dos anos 1980, quando o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi introduzido na rede estadual de São Paulo, em 1984, como um marco importante nas políticas educacionais da época, o que “contribuiu para que a reprovação e a seriação fossem desafiadas e, ao mesmo tempo, ofereceu muitos elementos para a implantação de políticas de ciclos mais complexas, formadas por ciclos mais longos”[...] (Mainardes, 2009, p. 40-41).

O CBA foi pioneiro na implementação de uma política que rompia com a lógica da reprovação, propondo uma abordagem de ensino que levava em consideração o tempo de aprendizagem dos alunos, sem a imposição de uma avaliação rígida e anual. Sua criação foi uma resposta às altas taxas de reprovação e abandono escolar, comuns no sistema seriado tradicional, que eram vistas como um fator de

exclusão social e de perpetuação das desigualdades. Segundo Fernandes (2015), os primeiros passos para a implantação dos ciclos na educação brasileira ocorreram em 1984, com a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização na Rede de Educação de São Paulo. Foi a partir desse momento que as políticas de não reprovação começaram a ser oficialmente associadas aos ciclos de forma oficial.

A partir da experiência de São Paulo, outros estados adotaram a organização em ciclos, como Minas Gerais (1985), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993), inspirando-se nas diretrizes pioneiras estabelecidas por São Paulo. Essas iniciativas buscavam adaptar as políticas educacionais ao contexto de cada estado, mantendo o princípio central de garantir maior inclusão e equidade no processo de ensino-aprendizagem.

O movimento de organização escolar em ciclos foi influenciado, também, por debates internacionais sobre a necessidade de criar sistemas educacionais mais flexíveis, capazes de atender às demandas de uma sociedade em transformação. Organizações como a UNESCO e a OCDE também tiveram impacto na formulação dessas políticas, promovendo a ideia de que a educação deveria se estruturar em torno de princípios como a inclusão social, a igualdade de oportunidades e o combate à exclusão escolar.

Depreende-se desse contexto que a difusão e adoção dos ciclos nas redes escolares brasileiras, sobretudo a partir da década de 1980, representou uma tentativa de responder às necessidades educacionais da época, rompendo com práticas excludentes e buscando uma maior democratização do acesso e permanência dos alunos na escola. Para Stremel e Mainardes (2011, p. 234),

A partir dos anos 90, diferentes modalidades de escola em ciclos foram implantadas em redes estaduais e municipais: Ciclos (inicial, intermediário e final), Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Básico, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em ciclos, entre outras.

Essas diferentes modalidades refletiram os esforços de estados e municípios em adaptar as diretrizes gerais da educação em ciclos às suas realidades locais, sempre com o objetivo (em documentos) de melhorar a qualidade do ensino, reduzir a evasão escolar e combater as desigualdades educacionais.

Vale destacar que a organização não seriada do ensino, embora tenha se consolidado de maneira mais abrangente a partir dos anos 1990, já possuía precedentes legais anteriores, conforme apontado por Sousa (1998). A ideia de romper com o sistema de seriação tradicional não surgiu de maneira repentina na legislação educacional, mas evoluiu gradualmente ao longo das décadas, como se observa nas seguintes leis:

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024/1961: No artigo 104, a organização *não seriada do ensino era mencionada de forma experimental*, o que indicava uma abertura para práticas alternativas à organização seriada tradicional, ainda que de maneira limitada e restrita a experiências pontuais.
2. Lei nº 5.692/1971: No artigo 14, *a organização não seriada foi mencionada como uma alternativa viável* à estruturação do ensino. Essa lei trazia a flexibilização da estrutura curricular e possibilitava a adoção de novos formatos de organização escolar, embora a implementação prática ainda fosse incipiente.
3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996: A partir desta lei, *a organização em ciclos foi formalmente institucionalizada no artigo 23*, permitindo que sistemas de ensino adotassem diferentes formas de progressão escolar, incluindo a organização em ciclos, reforçando a flexibilidade na estrutura educacional e abrindo caminho para a implementação de políticas que favorecessem uma progressão contínua.

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 outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
(LDBEN, 1996, artigo 23)

Esse desenvolvimento histórico evidencia que a organização não seriada do ensino foi sendo progressivamente legitimada e ampliada na legislação educacional

brasileira, acompanhando as mudanças nas concepções pedagógicas e nos esforços para criar um sistema de ensino mais inclusivo e adequado às necessidades dos alunos. A consolidação da organização em ciclos na LDB de 1996 refletiu o amadurecimento dessas ideias ao longo de mais de trinta anos, garantindo uma base legal mais clara para sua implementação em todo o país.

Embora o amadurecimento das leis educacionais no Brasil, especialmente com a LDB de 1996, tenha trazido avanços significativos no plano federal, a implementação dessas reformas enfrentou muitos desafios na prática, especialmente nos estados e municípios. As políticas de educação em ciclos, a organização não seriada, e outras inovações curriculares exigiram e exigem mudanças estruturais e pedagógicas que, em muitos casos, não foram acompanhadas de condições adequadas para sua implementação. Os professores, que são a ponta do sistema educacional, muitas vezes ficaram à margem dessas mudanças na organização curricular, com questões como:

1. Baixa remuneração: O salário dos professores, especialmente nas redes públicas, historicamente esteve abaixo de uma remuneração digna para a complexidade e responsabilidade da profissão. Isso afetava a motivação e, muitas vezes, levava à sobrecarga de trabalho.
2. Falta de infraestrutura: Em muitas escolas (e ainda hoje), as salas de aula eram precárias, sem recursos adequados para trabalhar com metodologias inovadoras ou diferenciadas, como os ciclos. A falta de materiais pedagógicos, como livros limitava o potencial de aprendizado.
3. Formação inadequada: Muitos professores não receberam a formação necessária para lidar com as novas propostas curriculares, como a progressão continuada e a organização em ciclos. A ausência de programas de formação continuada dificultava a adaptação às novas exigências e metodologias de ensino.
4. Sobrecarga de trabalho e grandes turmas: Em muitas redes públicas, os professores eram responsáveis por turmas com um número elevado de alunos, o que dificultava a atenção individualizada e o acompanhamento necessário, fundamentais em um sistema de ciclos.

5. Falta de apoio pedagógico: O suporte técnico e pedagógico para os professores também era escasso. A transição para um modelo não seriado, com progressão continuada, exigia uma reestruturação no acompanhamento das aprendizagens, o que muitas vezes não era possível pela ausência de uma equipe de apoio pedagógico adequada.

No ano de 2004, Elba Siqueira Sá Barreto e Sandra Zákia Sousa, já apontavam as dificuldades na implementação dos ciclos, que ainda hoje, no ano de 2024, são recorrentes:

Outro aspecto muito enfatizado pelos estudos é a necessidade de que sejam asseguradas as condições propícias ao desenvolvimento dos ciclos. Entre essas, as mais mencionadas são a necessidade de envolvimento do conjunto dos atores sociais com a proposta, a criação de condições de trabalho adequadas para o seu desenvolvimento e a formação docente. Além de condições objetivas, há também destaque para o envolvimento dos sujeitos em um processo de discussão e reflexão sobre as bases em que tradicionalmente se assenta a cultura escolar, processo esse capaz de impulsionar o desejo de ruptura com o caráter seletivo da escola. (Barreto e Souza, 2004, p. 12)

Esses fatores contribuíram para que as mudanças nas políticas educacionais muitas vezes ficassem restritas ao nível formal, sem refletir de maneira plena na prática cotidiana das escolas. O descompasso entre a legislação e a realidade das escolas públicas brasileiras acabou por limitar o impacto dessas reformas no desenvolvimento do sistema educacional, gerando frustração entre os educadores e, em alguns casos, resultando na perpetuação de problemas estruturais, como altas taxas de abandono e baixos índices de qualidade na educação. Assim, o sucesso das reformas educacionais depende não apenas de boas leis, mas também de investimentos e apoio prático às condições de trabalho dos professores e à estrutura das escolas.

Mainardes (2007), demonstra em seus estudos que o processo de organização em ciclos não foi uma mudança abrupta, mas resultado de décadas de debates, críticas e experimentações que culminaram na reconfiguração das políticas educacionais nos anos 1990. A política de ciclos é, portanto, um reflexo de um movimento histórico que visava transformar a educação brasileira, adaptando-a às necessidades dos alunos e às exigências de uma sociedade em transformação.

O processo de formação e desenvolvimento do discurso da política de Ciclos no Brasil pode ser dividido em três períodos. O primeiro refere-se aos antecedentes da emergência da organização da escola em Ciclos (1918-1984); o segundo, à emergência das políticas em Ciclos nos anos 1980; e o terceiro, ao processo de recontextualização do discurso da política nos anos 1990. Sendo considerados como antecedentes os seguintes aspectos: a geração do discurso da política baseado nas primeiras críticas à reprovação; as discussões sobre a promoção automática dentro do campo recontextualização oficial (CRO) e no campo de recontextualização pedagógica (CRP) nos anos de 1950 e 1960; e as experiências pioneiras das políticas de não-reprovação (MAINARDES, 2007, p.56).

Vale ressaltar que nos anos 1990, o discurso sobre a política de ciclos passou por um processo de recontextualização que Mainardes (2007), denominou de “Recontextualização do discurso”. Esse período coincide com as reformas educacionais mais amplas promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que formalizou a possibilidade de implementação dos ciclos. O discurso passa a ser adaptado às novas demandas da globalização e aos contextos locais, o que resultou na adoção de diferentes modalidades de organização escolar em ciclos, como a progressão continuada e os Ciclos de Aprendizagem.

De fato, os Ciclos de Aprendizagem emergiram como uma alternativa à seriação tradicional, propondo que a organização da escolaridade fosse estruturada em ciclos mais amplos, nos quais os alunos tivessem mais tempo para consolidar os conteúdos e as habilidades necessárias. Para Perrenoud (2004), defensor dessa abordagem, a adoção da organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem apresentava-se como uma solução viável para combater o fracasso escolar, assegurando a progressão das aprendizagens dos alunos. Nesse contexto, a implementação dos Ciclos de Aprendizagem em uma rede de ensino representava uma oportunidade para estabelecer uma nova abordagem educacional, que se fundamentava na promoção da aprendizagem em detrimento da simples classificação e retenção dos estudantes. Para ele, a organização da escola em ciclos de aprendizagem:

a) implica em mudanças na organização e gestão da escola; b) exige

que os objetivos de final de ciclo sejam claramente definidos para professores e alunos; c) pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e o trabalho coletivo de professores; d) demanda uma formação contínua dos professores, o apoio institucional e o acompanhamento adequado “para construir novas competências” (Perrenoud, 2004, p. 52)

Acredito que a dificuldade de implementar mudanças estruturantes no currículo por ciclo de aprendizagem, possa estar relacionada ao contexto político e social em que as escolas operam. As políticas educacionais e as condições de trabalho dos educadores estão fortemente influenciadas por decisões políticas que muitas vezes são mais voltadas para o atendimento de interesses econômicos e mercadológicos do que para a qualidade da educação. Em vez de garantir que os ciclos sejam implementados com o foco em práticas pedagógicas transformadoras, muitas vezes o que ocorre é uma aplicação superficial, sem o suporte adequado para que professores e alunos possam se beneficiar plenamente desse modelo.

Para Silva (2017, p. 89),

O grande desafio que ainda está posto é como a escola organizada em ciclos pode deixar de ser entendida e aplicada apenas em um discurso legitimador e mercadológico, e passar a ser assumida como um discurso pedagógico. A nosso ver, o discurso pedagógico poderá contribuir para a melhoria da educação de nossa nação.

Concordo com a autora, tendo em vista que o discurso pedagógico é central para reorientar a organização em ciclos de modo a realmente promover melhorias na qualidade da educação. O que implica que os ciclos precisam ser vistos como uma oportunidade para reestruturar as práticas pedagógicas, aprofundar a reflexão sobre a função da escola e garantir que os ciclos favoreçam de fato, um processo educacional mais humanizado, onde as necessidades de aprendizagem dos alunos sejam centrais e as avaliações possam servir como um instrumento de apoio e não de exclusão.

Embora a literatura existente, como a de Jacomini (2011), ofereça *insights* importantes sobre a situação dos ciclos de aprendizagem no Brasil, as políticas educacionais atualmente em vigor ainda precisam ser mais investigadas. Em outras palavras, o conhecimento acumulado até agora é útil, mas não suficiente para

compreender completamente o impacto das políticas mais recentes. Isso destaca a necessidade de novas pesquisas para avaliar como essas políticas estão influenciando ou interagindo com os ciclos de aprendizagem no contexto atual.

Situar historicamente os ciclos é importante para que possamos entender o contexto histórico e identificar as influências nacionais e internacionais que levaram à adoção dos ciclos. Como mencionado anteriormente, o Brasil foi influenciado por organizações internacionais e reformas em outros países, como a França. Compreender essas origens ajuda a contextualizar o porquê e o como as reformas foram implementadas.

Como professora, vivenciando o dia a dia da dinâmica da escola, e da RMES, penso que a organização da escola, tomando como referência a escola em que atuo como professora dos anos iniciais, ainda precisa de apoio formativo para desenvolver o currículo em ciclos de aprendizagem, tendo em vista o objetivo do mesmo é promover uma educação mais democrática e inclusiva, vejo que esse processo ainda não está plenamente estabelecido.

A consolidação desse modelo de currículo, como já vimos tantos autores a exemplo de Barreto e Sousa (2004) defender, depende da participação ativa dos articuladores da política, dos professores, dos alunos, comunidade escolar, e pesquisadores para consolidar essa política educacional. Como desenvolver algo que não conhece? A prática precisa ser embasada teoricamente, não a prática pela prática, pois esta não se sustenta.

Compreendo que as práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento e a formação humana dos educandos são aquelas que reconhecem a individualidade dos alunos, promovem o aprendizado significativo, incentivam a participação ativa, focam no desenvolvimento socioemocional, são inclusivas, envolvem a comunidade escolar e estão em contínua evolução para atender às necessidades em constante mudança dos alunos e da sociedade.

Dessa maneira, as ações docentes desenvolvidas nas escolas estariam alinhadas a uma formação voltada para a condição humana. Para Biesta (2013), essa formação

transcende o simples acúmulo de conhecimentos e competências, enfocando o desenvolvimento de uma subjetividade que permita aos alunos se posicionarem e agirem no mundo de forma ética, responsável e transformadora.

[.] um modo de podermos superar o humanismo na educação, afastando-se da questão sobre o que é o sujeito humano para a questão onde o sujeito humano se torna presença, argumento que só podemos nos tornar presença num mundo povoado por outros seres humanos. (Biesta, 2013, p. 53)

A afirmação de Gert Biesta, propõe uma mudança na abordagem da educação, sugerindo uma abordagem mais relacional e interativa. Em vez de focar na essência do indivíduo, Biesta argumenta que o ser humano se define pela sua presença no mundo, um espaço compartilhado com outros seres humanos. A ideia é que a educação deve se preocupar menos com a formação de um "*sujeito ideal*" e mais com a criação de condições para que os indivíduos se tornem presentes e ativos no mundo, através de suas interações com os outros. Nessa perspectiva, a educação ganha uma dimensão coletiva e social.

O autor nos chama à atenção para a necessidade mudar o foco da questão sobre o que é o sujeito humano para a questão de quando o sujeito humano se torna presente, ou seja, tornar-se presença significa existir de uma forma que seja significativa e relevante no mundo. Essa mudança de perspectiva no nosso entendimento, implica uma ênfase na interação humana dentro de um contexto social e relacional, em vez de uma ênfase exclusiva nas características individuais do sujeito humano.

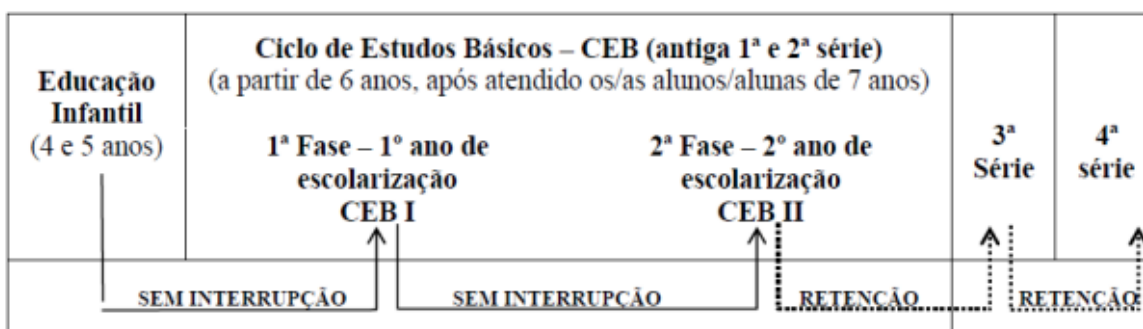
4.2 OS CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR

A configuração do Ciclo Básico de Alfabetização, em âmbito nacional, influenciou a Secretaria Municipal de Educação de Salvador a implantar, já em 1987, um projeto piloto denominado Ciclos de Estudos Básicos (CEB). Esse projeto propunha uma organização curricular mista, em que a 1ª e a 2ª séries eram estruturadas em ciclos. Doze anos após sua implantação experimental, o projeto foi institucionalizado por meio da Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 004, de 16 de outubro de 1999, integrando o CEB ao Ensino Fundamental como uma proposta pedagógica

não seriada. O objetivo central era “garantir a continuidade da aprendizagem dos alunos sem interrupção dos seus estudos no Ciclo” (SALVADOR, 1999).

A proposta era organizada em ciclos plurianuais, divididos em CEB 1 (fase inicial) e CEB 2 (fase final), estruturando a 1ª e a 2ª séries como um bloco pedagógico contínuo. Essa organização eliminava a repetência entre os dois anos e priorizava o desenvolvimento da alfabetização de forma processual. Por outro lado, o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentava uma configuração híbrida: enquanto os dois primeiros anos eram organizados por ciclos, a 3ª e a 4ª séries mantinham-se estruturadas de forma seriada. A figura abaixo ilustra o funcionamento desse modelo curricular nas séries iniciais até o ano de 2006.

Quadro 2 - Organização da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais da cidade do Salvador na fase inicial dos ciclos



Fonte: SALVADOR (2001, p. 9)

Em 2004, cinco anos após a institucionalização do Ciclo de Estudos Básicos (CEB) por meio da Resolução CME nº 004/1999, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) identificou, por meio de pesquisas internas, que os resultados ainda estavam aquém do esperado. Já em 2000, a Resolução CME nº 005 havia sido publicada com o objetivo de estabelecer diretrizes para a sistemática de avaliação do CEB. Nas justificativas desse documento, apontava-se que a simples adoção do CEB, iniciada em 1987 como projeto piloto, não havia sido suficiente para regularizar o fluxo escolar dos alunos de forma satisfatória. De acordo com esse documento, o CEB, tinha como objetivos:

Garantir a continuidade do processo educativo do aluno, visando a apropriação do sistema de representação da língua escrita, da leitura e do pensamento lógico-matemático e a ampliação do conhecimento de mundo; Elevar os índices de permanência e promoção escolar a

partir da melhoria e renovação da prática docente; Promover o exercício da cidadania crítica e consciente e o resgate sócio-cultural do aluno a partir da aprendizagem dos conteúdos curriculares definidos nos PCN e no documento Escola, Arte e Alegria; Garantir a permanência do professor, por, no mínimo, dois anos na mesma classe do CEB, assegurando o acompanhamento sistemático da construção do conhecimento dos alunos (Salvador, 2000, p. 4)

Em 2006, com a aprovação da Lei nº 11.274, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos. Essa mudança teve impacto direto no planejamento da Rede Municipal de Ensino de Salvador (RMES). Enquanto, em 2004, o foco da Secretaria Municipal de Educação estava voltado para o aprimoramento do sistema misto do Ciclo de Estudos Básicos (CEB), a nova legislação exigiu a reorganização desse modelo para contemplar a ampliação do Ensino Fundamental. Isso implicou na necessidade de estender o CEB por mais um ano, mantendo-se a progressão continuada nos 1º e 2º anos e admitindo-se a possibilidade de retenção nos 3º e 5º anos, conforme quadro 2 ilustrado abaixo.

Quadro 3 - Organização curricular do Ensino Fundamental de Nove Anos da cidade de Salvador

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS		ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS
ANOS INICIAIS (5 ANOS)	1º ANO – FASE INICIAL – 6/7 ANOS 2º ANO – FASE INTERMEDIÁRIA – 7/8 ANOS 3º ANO – FASE FINAL – 8/9 ANOS	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
	4º ANO – 9 ANOS 5º ANO – 10 ANOS	3ª SÉRIE 4ª SÉRIE
ANOS FINAIS (4 ANOS)	6º ANO – 11 ANOS 7º ANO – 12 ANOS 8º ANO – 13 ANOS 9º ANO – 14 ANOS	5ª SÉRIE 6ª SÉRIE 7ª SÉRIE 8ª SÉRIE

Fonte: Salvador (2006, p. 18).

Chaves (2012), em pesquisa realizada com professores e gestores de uma escola municipal em Salvador (BA), constatou que a implementação da política do Ensino Fundamental de nove anos ocorreu sem a devida participação dos educadores. Os relatos dos profissionais entrevistados evidenciam que os princípios e diretrizes da expansão não foram amplamente discutidos com a equipe escolar. Segundo uma coordenadora pedagógica ouvida no estudo, o processo de comunicação e preparação para essa mudança foi insuficiente, o que deixou os educadores sem o suporte necessário para adaptar suas práticas às novas exigências curriculares.

Quando as decisões chegam para nós de cima para baixo. Na

verdade, houve uma má divulgação do Ensino Fundamental de nove anos. A rotina da escola é muito intensa e as orientações têm chegado muito tarde. Não conseguimos debater com os pais a tempo. Houve uma orientação subliminar e a escola faz aquilo que é possível. Os órgãos competentes não direcionam as discussões a quem mais interessa, que somos nós. (Chaves, 2012, p. 139).

Durante a implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Educação de Salvador (RMES), a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, efetivada em 2006, levou a Secretaria Municipal de Educação a revisar seu currículo. Como parte desse processo, a duração dos ciclos foi estendida de dois para cinco anos. Os Anos Iniciais passaram a ser organizados em dois ciclos distintos: o Ciclo de Aprendizagem I, que abrange o 1º, 2º e 3º ano, com alunos de 6 a 8 anos; e o Ciclo de Aprendizagem II, que inclui o 4º e 5º ano, voltado para alunos de 9 e 10 anos. Além da nova estrutura, foi adotada a terminologia “Ciclos de Aprendizagem”, refletindo o esforço de reconfigurar o processo de ensino e aprendizagem. A proposta visava garantir maior flexibilidade pedagógica, favorecendo o desenvolvimento dos alunos ao longo de períodos mais amplos e reduzindo a pressão por resultados imediatos a cada ano letivo.

No contexto da implementação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Educação de Salvador (RMES), professoras participantes desta pesquisa interventiva, que atuam na Escola Municipal São Francisco de Assis, relataram que, à época, houve formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de orientar os docentes quanto à nova organização curricular. Essas formações também abordavam como deveriam ser realizadas as avaliações e o preenchimento dos documentos escolares referentes à vida escolar dos estudantes. No entanto, segundo as professoras, essas orientações foram transmitidas de forma prescritiva, com foco no cumprimento burocrático das novas diretrizes, sem espaço para o diálogo crítico ou para a adequação às especificidades de cada contexto escolar.

Foi muito boa a formação porque entendemos a mudança da terminologia “séries” para “anos”. Teve formação para os coordenadores, depois para nós professores. Mas demorou um tempo para mudarmos as nossas práticas educativas. Os documentos na Rede mudou mais na escola ainda tinha muita resistência...colegas falavam que eram contra a aprovação automática. (PP4).

E há aqueles que afirmam que não houve formação:

Se houve formação, foi para poucos indicados pelo diretor. Eu mesma não participei. Passei a tentar trabalhar com Ciclos tem uns cinco anos. Ninguém nunca questionou, porque meus alunos sempre tiveram bom rendimento em relação ao processo de alfabetização. (PP3)

Compreender onde e como a política de ciclos se estrutura é fundamental para avaliar seu impacto no processo de ensino e aprendizagem. Essa política não pode ser implementada de forma superficial ou isolada. É necessário revisitar a proposta dos Ciclos na RMES a partir de uma abordagem sistêmica, que ofereça suporte consistente aos professores e promova uma transformação significativa na cultura escolar. Isso exige investimento em formação continuada, recursos pedagógicos adequados e uma escuta sensível que acolha a inclusão e a diversidade dos tempos e modos de aprender. Sem essas condições, a política de ciclos corre o risco de se tornar uma solução paliativa, incapaz de promover as transformações efetivas que a educação necessita.

Nos anos de 2013 e 2014, a RMES vivenciou um cenário marcado por uma sobreposição de projetos educacionais. Algumas escolas mantinham práticas pedagógicas tradicionais, com o uso de livros do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e a adesão às ações do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), enquanto outras implementaram o Programa Alfa e Beto. Já em 2015, com o lançamento do Programa Combinado, a rede firmou uma parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS). O objetivo dessa parceria era regularizar o fluxo escolar e, simultaneamente, enfrentar o problema da distorção idade/série. O foco estava nos combinados 17 e 18, que estabeleciam metas e ações específicas para alcançar esses objetivos. Essa fase evidenciou um esforço da rede para unificar suas diretrizes pedagógicas e enfrentar desafios persistentes, como a reprovação e a distorção idade/série, que historicamente impactam a qualidade da educação pública.

Essas iniciativas buscavam não apenas reduzir a distorção idade/série, mas também melhorar os índices de aprovação e alfabetização, promovendo uma trajetória

escolar mais fluida e eficiente. A parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) introduziu uma abordagem voltada para a gestão educacional e para a formação de professores, com o objetivo de otimizar os processos pedagógicos e contribuir para o sucesso escolar dos alunos.

Consideramos essencial trazer, nesta pesquisa interventiva, o contexto histórico e as impressões das professoras que vivenciaram a implantação dos Ciclos de Aprendizagem na RMES. Lançar luz sobre como essas políticas se instituíram e impactaram o trabalho docente e o processo de ensino e aprendizagem é parte fundamental de nosso esforço investigativo. Frequentemente, as mudanças curriculares são implementadas com foco em resultados quantitativos e métricas de desempenho, desconsiderando o tempo necessário para que os professores se adaptem e desenvolvam as competências requeridas pelas novas diretrizes.

Além disso, é preciso reconhecer que os professores são agentes centrais na implementação de qualquer política educacional. Para que possam desempenhar esse papel de forma efetiva, é imprescindível que tenham acesso à formação continuada, ao suporte pedagógico e ao tempo necessário para se apropriar das novas propostas. Sem essas condições, as mudanças curriculares podem ser comprometidas, e o impacto positivo esperado na educação pode não se concretizar.

Ao compartilhar essas reflexões nas Rodas de Conversa com as professoras participantes da pesquisa — educadoras que vivenciaram de perto as transições nas políticas curriculares da RMES —, houve um consenso nas falas: essas mudanças ocorreram no âmbito do órgão central da Secretaria de Educação e não foram construídas coletivamente com os professores. De acordo com seus relatos, as informações sobre as alterações curriculares chegaram de forma prescritiva, geralmente durante reuniões de planejamento, quando os coordenadores pedagógicos comunicavam quais documentos precisariam ser preenchidos e como os registros escolares deveriam ser feitos.

Embora essa revisão curricular proposta pela RMES não tenha sido explicitamente apresentada como uma estratégia para reduzir as taxas de reprovação, é plausível

considerar que um dos objetivos subjacentes fosse exatamente esse. Ao permitir que os alunos avancem ao longo de ciclos mais longos, o modelo busca melhorar a progressão escolar, oferecendo mais tempo para a aquisição de competências essenciais e reduzindo a necessidade de retenções frequentes.

Silva (2017), ao analisar a implementação da política de ciclos na RMES, observa que “a adoção dessa organização curricular está relacionada à tentativa de enfrentar os altos índices de fracasso escolar, notadamente a repetência e a evasão” (SILVA, 2017, p. 93). Contudo, a autora ressalta que, apesar de seu potencial transformador, a política de ciclos pode ser esvaziada quando implantada sem um diálogo consistente com os professores e sem investimentos em formação continuada. Para ela, “a progressão continuada, desvinculada de um processo pedagógico que garanta aprendizagens, pode se tornar apenas uma estratégia administrativa de passagem dos alunos” (SILVA, 2017, p. 95).

A autora aponta que a lógica da progressão continuada, quando desvinculada de um processo formativo consistente e de uma transformação efetiva na cultura escolar, tende a ser esvaziada em seu potencial emancipador. Em vez de promover a aprendizagem ao longo do tempo, pode acabar sendo reduzida a uma prática administrativa de passagem dos alunos de um ano para o outro, sem que haja, de fato, garantia de aprendizagem.

Nesse sentido, é importante refletir sobre como as mudanças estruturais no currículo precisam estar acompanhadas de ações articuladas de formação docente, escuta pedagógica e investimento nas condições de ensino, para que a política de ciclos não se torne apenas mais uma estratégia burocrática, mas sim um caminho real para promover uma educação mais justa, inclusiva e significativa.

Além das orientações ditas mais pedagógicas em torno do currículo e da avaliação, havia um forte discurso de convencimento por parte da instituição SMED em demonstrar que o currículo por ela ofertado possibilita que sejam contemplados todos os alunos em sua diversidade de ritmos de aprendizagem, pois a escola em ciclos permite uma flexibilização curricular. Tal discurso pode ser compreendido como referente à ideologia de uma escola inclusiva, o que era corroborado pela tendência nacional de outras secretarias municipais e estaduais que já estavam adotando os ciclos como organização curricular (Silva, 2017, p. 132).

Nesse cenário, a teoria da recontextualização de Bernstein (1996) oferece uma base valiosa para analisar a política dos Ciclos de Aprendizagem em diferentes escalas — local, nacional e até internacional — especialmente ao investigar como o conhecimento e os discursos educacionais são adaptados e transformados no contexto das escolas ao longo do tempo. A partir dessa perspectiva, é possível compreender como a proposta dos ciclos, formulada muitas vezes em instâncias superiores, sofre ressignificações ao ser implementada no cotidiano escolar.

Para Basil Bernstein (1996), a recontextualização diz respeito ao processo pelo qual um discurso é deslocado de seu contexto original de produção e reorganizado em um novo contexto, influenciado por diferentes agentes, como os sistemas de ensino, gestores, formadores de professores e os próprios docentes. No caso da RMES, observamos que o discurso dos Ciclos de Aprendizagem passou por um processo de recontextualização marcado por disputas, silenciamentos e orientações prescritivas, conforme relatado pelas professoras participantes desta pesquisa.

Esse processo de recontextualização pode explicar por que uma política que, em sua formulação, visa à inclusão, ao respeito aos tempos de aprendizagem e à superação do fracasso escolar, muitas vezes é percebida pelos professores como uma prática administrativa, centrada no preenchimento de documentos e na redução da reprovação — sem as devidas condições para que ocorra uma mudança pedagógica real. Para Basil Bernstein (1996)

É crucial fazer uma distinção entre, no mínimo, dois tipos de transformações de um texto. A primeira é a transformação do texto dentro do campo recontextualizador e a segunda é a transformação do texto transformado, no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes. É o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógicas. É, de alguma forma, importante analisar o papel dos departamentos do Estado nas relações e movimentos dentro dos vários contextos e seus campos estruturadores, bem como entre eles. (Bernstein, 1996, p. 92)

Vale destacar que a referência a Bernstein está ligada ao fato de que ele é frequentemente incluído entre os autores que realizaram análises críticas do

currículo e do processo de escolarização, ao lado de pensadores como Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Baudelot e Establet, Michael Young, Michael Apple, Bowles e Gintis. Em comum, todos compartilham a visão de que a educação não é neutra, mas desempenha um papel central na reprodução das relações de poder e de classe na sociedade.

Essa perspectiva crítica nos ajuda a compreender que políticas como a dos Ciclos de Aprendizagem não podem ser analisadas apenas em seus enunciados oficiais, mas precisam ser interpretadas a partir dos seus efeitos concretos sobre os sujeitos e a prática pedagógica.

Para Vasconcellos (1999), “podemos cair na mera comparação, se não nos comprometermos com a tarefa principal: promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, pautados num projeto de emancipação humana” (p. 94). O autor avalia que a organização da escola em ciclos representa uma das concepções mais progressistas da educação escolar e oferece uma alternativa valiosa para a reorganização do ensino. No entanto, ele ressalta que eliminar a reprovação não é suficiente por si só.

Na mesma direção, Freitas (2003) alerta que a proposta de ciclos e a progressão continuada são concepções distintas e não devem ser confundidas. Segundo ele, os ciclos (sejam de Aprendizagem ou de Formação) estão associados a concepções pedagógicas mais progressistas, enquanto a progressão continuada tem origem em uma perspectiva conservadora-liberal, muitas vezes limitada à lógica de fluxo e resultados.

[...] a primeira exige uma proposta global de redefinição dos tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação) (Freitas, 2003, p.9)

Vasconcellos (1999) e Freitas (2003) destacam uma questão central que influencia as políticas curriculares: a falta de continuidade e profundidade, pois muitas vezes essas políticas, que deveriam ser de Estado, acabam sendo conduzidas como políticas de governo. Um exemplo emblemático é a adoção da não reprovação, frequentemente usada como indicador de qualidade da educação, mas que, quando

desvinculada de um projeto pedagógico comprometido com a aprendizagem, pode se tornar uma medida superficial, sem promover efetivamente a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A descontinuidade e a fragilidade das políticas curriculares, conduzidas muitas vezes como ações de governo e não de Estado, impactam profundamente a formação dos professores. Sem tempo, espaço e apoio para refletir sobre os fundamentos dessas mudanças, os educadores acabam sendo conduzidos a uma prática prescritiva, desprovida de sentido e coerência pedagógica, como apontam os autores. A adoção de medidas como a não reprovação, quando desvinculadas de um projeto pedagógico emancipador, desestabiliza o papel do professor como sujeito ativo da formação humana. Nesse contexto, a formação continuada precisa ser pensada como espaço de escuta, debate e reconstrução coletiva do currículo, respeitando os tempos e saberes docentes e contribuindo para práticas mais críticas e transformadoras.

Embora os Ciclos de Aprendizagem proponham um acompanhamento mais flexível e contínuo do desenvolvimento dos estudantes, atualmente não vislumbramos condições reais para aplicar esse modelo em sua concepção original. Em turmas com cerca de 35 alunos, convivem diferentes níveis de escrita — desde o estágio “sem valor sonoro” até o “alfabético pleno” —, além de estudantes com necessidades educacionais específicas, muitos deles sem laudo formal ou acompanhamento especializado. A ausência de profissionais com formação adequada para atuar como apoio pedagógico intensifica os desafios cotidianos, comprometendo a efetivação de uma proposta que exige olhar individualizado e tempos diferenciados de aprendizagem.

Essa realidade é compartilhada por professoras participantes desta pesquisa interventiva, que, assim como eu, vivenciam as tensões entre a proposta curricular e as condições concretas da prática. Como professora-pesquisadora, proponho sistematizar essas experiências pedagógicas e analisar criticamente os recursos disponibilizados pela Rede Municipal de Ensino de Salvador (RMES) de modo a construir uma proposta formativa que dialogue com as demandas do chão da escola

e contribua para preencher as lacunas no processo de formação continuada docente.

Segundo a teoria da recontextualização de Bernstein (1996), é fundamental analisar como essas políticas são adaptadas e traduzidas nos diferentes níveis de atuação. Essa análise revela que a educação, longe de ser neutra, reflete e reproduz relações de poder e desigualdade. Para que o currículo por Ciclo de Aprendizagem seja desenvolvido na perspectiva do Ciclo d Formação Humana, é imperativo que as políticas educacionais estejam alinhadas com os princípios de justiça social e emancipação, promovendo transformações que beneficiem todos os envolvidos no processo educacional.

Chamamos à atenção para o fato de o sistema da Escola em Ciclos ter sido pensada para promover uma progressão mais flexível, buscando minimizar reprovações e evitar a retenção excessiva de alunos. Contudo, na prática, ele não reduziu de forma significativa as taxas de distorção idade/ano. Isso ocorreu porque, mesmo com a progressão continuada, muitos alunos chegam ao final dos ciclos sem o domínio das competências necessárias, o que acaba perpetuando dificuldades de aprendizagem e atrasos educacionais, há alunos por exemplo que ficam retidos por mais de dois anos no 3º do ciclo 1 ou no 5º ano do Ciclo 2, dos anos iniciais.

Por outro lado, os Programas de Regularização de Fluxo — que focam em recuperar o atraso escolar — funcionam como uma solução emergencial. Embora possam amenizar temporariamente a situação e reduzir a disparidade entre idade e série, esses programas frequentemente carecem de uma abordagem pedagógica que vá além de remediar o problema imediato. Eles são voltados para corrigir a defasagem, mas não contribuem para uma transformação profunda e de longo prazo no processo de ensino e de aprendizagem.

Na perspectiva do alcance de metas, a RMES⁷ avaliou como positiva todas ações desenvolvidas pelos programas e parcerias firmadas entre 2014 e 2017, apresentando dados estatísticos onde mostram que a distorção idade-série teve redução de 48,8% nos anos iniciais da Educação, durante o período de 2014 a 2017.

⁷ Divulgado no site: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/distorcao-idade-serie-tem-reducao-de-488-nos-anos-iniciais-da-educacao/> . Acesso 20/03/2024

Nos últimos dez anos, a RMES vem atuando na implementação de um currículo que contemple as diversidades e adversidades que se apresentam no cotidiano escolar, no entanto a forma como se operacionalizam essas ações, causa entraves na prática educativa. A partir de 2016, foi estruturado o Referencial curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – o Nossa Rede, material pensado para dialogar com as realidades das escolas. De fato a construção desse material contou com a representação de professores das regionais de educação de Salvador, mas apesar de representar um avanço, o documento não referenda as necessidades vivenciadas na comunidade local onde a escola está inserida e não contempla a diversidade educativa existente. É um documento inovador na perspectiva da construção coletiva, mas ainda assim, mantém o caráter prescritivo.

A forma como se organiza a formação continuada dos professores na RMES não tem conseguido avançar qualitativamente na perspectiva da troca de saberes. A política dos ciclos de aprendizagem, embora proponha uma ruptura com a lógica seriada, não dialoga com as necessidades reais dos professores — isso é perceptível nas formações presenciais, ainda marcadas por uma padronização excessiva, onde um pequeno grupo de formadores “pensantes” fala para um grande grupo de professores “executantes”. Por que não pensar junto? Por que não escutar o professor? A política curricular é por ciclo de aprendizagem, mas as práticas formativas ainda seguem uma lógica fragmentada e verticalizada.

É nesse contexto que a sala de aula se configura como um lugar de resistência e reinvenção. Para Gallo (2008, p. 173), a sala de aula é “espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossas militâncias, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional”. Assim, acreditamos que é no cotidiano escolar, nas interações entre professores e estudantes, que se constroem estratégias que vão muito além das prescrições curriculares. São nesses espaços que os professores afirmam seus valores, reelaboram suas práticas e formulam caminhos que respondem às demandas concretas da escola, mesmo quando o suporte institucional é insuficiente.

Na prática, apesar das políticas governamentais e diretrizes, são os professores que desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente educacional capaz de impactar o desenvolvimento dos alunos, influenciando diretamente seu presente e seu futuro. E esse impacto vai além das políticas educacionais estabelecidas.

É importante reconhecer que a implementação dos Ciclos de Aprendizagem também impõe desafios práticos e teóricos que exigem uma análise aprofundada. Essa organização demanda estratégias específicas para lidar com a flexibilidade das aulas, um cuidadoso planejamento curricular, uma transição fluida entre os ciclos e, sobretudo, uma avaliação das aprendizagens que considere as desigualdades socioeconômicas que atravessam a trajetória dos estudantes.

Entendemos que essa perspectiva busca aprofundar a integração entre o processo educacional e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, esta pesquisa interventiva se desenvolve no sentido de que os Ciclos de Aprendizagem não sejam apenas etapas educacionais, mas oportunidades cruciais para estimular o crescimento emocional, social, ético e cognitivo dos estudantes. Para que isso aconteça, o professor precisa, acima de tudo, de formação continuada que o capacite a lidar com os desafios que o currículo por ciclos apresenta, especialmente nos contextos escolares marcados por desigualdades históricas.

Para inovar, é necessário reconhecer que ainda enfrentamos um debate marcado por reducionismos, em que o currículo por Ciclo de Aprendizagem é frequentemente confundido com a lógica da Aprovação Automática ou com a Progressão Continuada. Não podemos ignorar o poder ainda vigente da seriação. A escola seriada é uma instituição secular, que existe há mais de 300 anos, e que consolidou um *modus operandi*. Ela criou uma cultura escolar que ainda está profundamente impregnada nas práticas pedagógicas e que, de certa forma, influencia nossa formação e o nosso fazer docente cotidiano. Segundo Silva (2017, p. 159),

Uma imersão nas respostas dos profissionais acerca do funcionamento do sistema de ciclos na Rede Municipal de Ensino da cidade do Salvador levou a identificar os seguintes enunciados: Aprovação Automática, Progressão, Progressão Automática, Retido/Retenção, Aprovação, Reprovação, Abandono, Progressão Continuada e Alfabetização. Tais enunciados remetem a diferentes

momentos da construção do discurso da política dos ciclos no cenário brasileiro, também a alguns equívocos presentes na concepção que os participantes possuem sobre a política [...].

A autora observa que muitos profissionais envolvidos na implementação dos ciclos não receberam uma formação teórica consistente sobre os princípios que sustentam essa organização curricular. Essa fragilidade contribui para distorções conceituais e práticas que acabam por desvirtuar a proposta original dos ciclos. Para Silva (2017), tais distorções estão alinhadas com uma racionalidade neoliberal, o que também é apontado por Freitas (2003), ao destacar que a progressão continuada, quando desvinculada de um projeto pedagógico crítico, tende a ser capturada por uma lógica centrada em resultados, desempenho e produtividade, em detrimento de uma educação emancipadora e centrada no desenvolvimento integral dos sujeitos.

O ensino em ciclos de aprendizagem, como uma política educacional de Estado, precisa ser revisitado, debatido e encarado como um plano de ação, e, acima de tudo, assimilado de modo que gere reflexões e aprofundamento sobre a prática educativa em sala de aula. Há a necessidade de quebrar essa lógica tecnicista e verticalizada, repensando e executando junto. Precisamos incorporar o princípio da alteridade e da escuta sensível em nossos espaços educativos e em nossas práticas pedagógicas.

Como destaca Barbier (2007, p. 45), “a pesquisa qualitativa exige do pesquisador uma abertura à escuta, ao acolhimento da fala do outro, ao reconhecimento de que o saber se constrói na relação”. Esse princípio é essencial para fundamentar as rodas de conversa como espaços formativos em que o saber docente emerge da experiência e da escuta mútua.

A escola, por meio dos ciclos de aprendizagem, precisa se reconstruir de forma coletiva, valorizando os saberes dos professores e dos estudantes. É urgente chamar para o debate não só o professor, mas envolver toda a comunidade escolar — estudantes, famílias, coordenação pedagógica —, porque a compreensão que temos dos ciclos não se esgota ao tempo que o estudante passa na escola: ela ultrapassa esse limite e toca a vida em sociedade.

Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 28) nos lembra que “escutar é deixar-se afetar. Não é tomar o outro como objeto, mas permitir que ele exista, com sua palavra, com sua voz.” Esse posicionamento é o que sustenta uma formação dialógica e ética, que reconhece o professor como sujeito ativo na construção de seu saber.

Como nos ensina Freire (1996, p. 68), “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, o que significa que a formação docente deve partir do diálogo com a realidade concreta da sala de aula, com suas contradições, desafios e potências.

Libâneo (2004, p. 56) também reforça essa ideia ao afirmar que “a formação do professor deve articular os conhecimentos acadêmicos com os saberes da experiência, de modo que o professor possa interpretar e transformar sua prática.” Assim, é possível construir coletivamente alternativas formativas que realmente dialoguem com os desafios do Currículo por Ciclo de Aprendizagem e promovam a formação integral dos sujeitos.

Quase dez anos após a reestruturação curricular na RMES, ainda é evidente a necessidade de uma formação de professores mais adequada ao contexto, que considere o estágio de desenvolvimento dos alunos e as características específicas de cada sala de aula. Isso é fundamental para que as práticas pedagógicas evoluam a partir de uma compreensão teórica sobre a política dos ciclos, evitando que ela seja reduzida a uma simples estratégia administrativa de não reprovação.

Como destaca Freitas (2003), a proposta dos ciclos exige uma concepção de educação pautada em princípios democráticos e no compromisso com a aprendizagem de todos, e não pode ser confundida com a progressão continuada pensada sob a lógica da eficiência. Libâneo (2004) também ressalta que a formação docente precisa articular teoria e prática, de modo que o professor compreenda as políticas curriculares e elabore respostas pedagógicas coerentes com sua realidade. É nesse sentido que René Barbier (2002) nos inspira a olhar para a formação como um “processo simbólico, relacional e afetivo” que não se dá apenas pela transmissão de conteúdos, mas pela escuta sensível, pelo reconhecimento do outro e pela construção coletiva de sentidos. Reafirmamos, assim, que o currículo por Ciclos de Aprendizagem, se efetivamente comprometido com o desenvolvimento humano, exige uma escola que escute, que reflita e que atue de forma contextualizada,

envolvendo professores, estudantes e comunidade na construção de um projeto educacional verdadeiramente emancipador.

4.3 CURRÍCULO POR CICLO DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS A PARTIR DE 2014 AOS DIAS ATUAIS.

Desde 2014, como professora do quadro efetivo da RMES, tenho observado uma preocupação excessiva com a reprovação, muitas vezes em detrimento da formação continuada dos professores. Vejo inúmeros projetos, ações, acordos e estratégias voltados para a organização de documentos, excesso de material didático, como se o aluno pudesse se autoformar. Freitas (2003) e Vasconcellos (1999), ressaltam a importância de entender a distinção entre a organização escolar em ciclos e a progressão continuada. Eliminar a reprovação, por si só, não é suficiente; é necessário um compromisso genuíno com a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos.

A “sensação” naquele ano de ingresso na RMES era a *Operação Salvador Alfabetiza*, iniciada em 2013 e prorrogada para o ano de 2014. Entre as justificativas apresentadas à época para esta operação estava:

1 – A necessidade de continuar corrigindo a defasagem na aquisição dos conhecimentos básicos de leitura, escrita e alfabetização matemática de um número significativo de alunos, dando sequência ao esforço empreendido com as ações iniciadas no ano anterior por meio da Operação, criada pelo Decreto nº 23.810/2013.

2 – Uma aprendizagem curricular qualificada e capaz de garantir às crianças o acesso aos conhecimentos sistematizados, como cumprimento dos objetivos e metas estabelecidos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do Planejamento Estratégico do Município 2014-2016.

3 - Proporcionar à equipe da SMED, gestores, coordenadores pedagógicos e professores um pensar estratégico no que tange ao processo de alfabetização.

4 – Oportunizar às escolas a possibilidade de optar pelo Ciclo de Aprendizagem I (1º

ao 3º ano): pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Sistema Estruturado de Ensino disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação (SMED) em 2014 ou PNLD e ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pela Portaria MEC nº 867/2012.

Ao ser nomeada no mês de maio de 2014, estava cheia de expectativas sobre os desafios que me esperavam na escola e na RMES. O primeiro ponto que destaco é que, ao chegar na escola, recebi uma planilha com o quadro de aulas que deveria ministrar. A opção da escola foi pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Sistema Estruturado de Ensino disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação (SMED), que se baseava no Sistema Alfa e Beto.

Foi um choque. De repente, me vi diante de um material padronizado, com aulas pré-determinadas, frases que deveriam ser lidas de forma mecânica e atividades que não dialogavam com a realidade das crianças que eu encontrava na sala. Senti como se minha autonomia docente estivesse sendo engolida por um modelo tecnicista, que reduzia o ato de educar a uma sequência de comandos e repetições.

O material parecia querer transformar o professor em um aplicador de tarefas, e os alunos, em repetidores de sílabas e palavras desprovidas de sentido. Me questioneei se era esse o papel que a rede esperava que eu cumprisse. Onde ficava a escuta? A criação? O vínculo com a realidade social e cultural dos estudantes? O que mais me incomodou foi perceber que, embora o discurso da SMED mencionasse a valorização da diversidade e do currículo por ciclos, na prática, o material caminhava na contramão dessa proposta.

Foi um momento em que me vi dividida entre o desejo de contribuir com a aprendizagem das crianças e o incômodo de estar presa a um sistema que não dialogava com minha concepção de educação. E, ainda assim, busquei espaços de respiro: adaptando atividades, ouvindo as crianças, trazendo suas experiências para dentro das aulas, mesmo que discretamente. Porque, no fundo, eu sabia que só faz sentido ensinar quando é possível também aprender com os sujeitos reais da escola.

Somente ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação da UFBA e realizar minha pesquisa de campo, pude compreender com mais clareza o funcionamento daquele sistema adotado pela escola. Na época, tudo me parecia confuso. Durante as formações promovidas pela rede, participávamos de encontros com professores de escolas que haviam feito escolhas curriculares distintas — algumas utilizavam o Sistema Estruturado de Ensino, como o Alfa e Beto, enquanto outras optavam por caminhos mais autônomos e contextualizados. Faltava, nesse processo formativo, uma articulação que respeitasse as singularidades das escolhas pedagógicas de cada unidade escolar.

Na Escola Municipal São Francisco de Assis, mesmo diante das limitações impostas por um sistema que se pretendia padronizado, as reuniões de planejamento coletivo se mostravam como um espaço potente de resistência e criação. Nessas reuniões, o foco estava em escutar a realidade de cada turma e, a partir das experiências concretas, construir estratégias coletivas para enfrentar os desafios de aprendizagem. Era ali, nesse espaço de troca entre colegas, que nascia um fazer pedagógico mais sensível, mais atento às necessidades dos alunos, ainda que nem sempre respaldado pela formação institucional oferecida pela SMED.

Esse cenário refletia uma desconexão entre as formações oferecidas e o contexto real enfrentado pelos professores. As formações ofertadas pela SMED, ao invés de serem sensíveis às necessidades pedagógicas imediatas, frequentemente cobravam que o professor abordasse conteúdos mais avançados em matemática, por exemplo, quando muitos alunos ainda lutavam para compreender operações fundamentais como subtração e multiplicação. Esse descompasso prejudicava o processo de ensino, evidenciando a falta de articulação entre o planejamento pedagógico centralizado e as realidades específicas da escola. A insistência em seguir um currículo que não se adequava ao nível de aprendizagem dos alunos acabava por acentuar as dificuldades educacionais, ao invés de resolvê-las.

Particularmente, tenho uma crítica ao modo como projetos de apoio à aprendizagem são operacionalizados. Ao retirar os alunos da sala de aula regular para receberem apoio focado em leitura e escrita em outro espaço, esses estudantes acabam sendo, de certa forma, excluídos do processo de aprendizagem que ocorre com o restante

da turma. Essa prática, embora bem intencionada, pode reforçar o que denomino como “exclusão dentro da inclusão”.

É preciso reconhecer que o apoio pedagógico aos alunos com maiores dificuldades não deve significar seu afastamento das experiências coletivas da turma. Uma alternativa seria a presença de um professor auxiliar, com formação específica, para atuar dentro da sala, colaborando com o professor regente e possibilitando intervenções mais pontuais e integradas ao currículo em andamento. No entanto, essa não é a única solução possível.

Outras estratégias podem ser mobilizadas para esses projetos aconteçam de forma mais inclusiva, como: a criação de grupos colaborativos de aprendizagem, o uso de atividades diversificadas em sala, a adoção de planejamentos compartilhados entre professores, e a formação continuada que valorize práticas pedagógicas inclusivas e dialógicas. Tais ações não apenas evitariam a exclusão dos alunos em processo de apoio nas aprendizagens não desenvolvidas, mas também fortaleceriam o princípio de que todos aprendem com todos, em uma comunidade de aprendizagem verdadeiramente comprometida com uma formação humana que respeita o tempo de aprendizagem do aluno.

Vejo como um dilema comum nas políticas educacionais voltadas para alunos com dificuldades de aprendizagem o fato de que, apesar de pretenderem ser inclusivas, muitas vezes acabam fragmentando a experiência escolar desses estudantes. Esse paradoxo se agrava quando consideramos o que denomino de *cronologia dos ciclos de aprendizagem* — uma lógica de tempo escolar que estabelece prazos fixos para que os alunos desenvolvam competências específicas, sem necessariamente levar em conta os ritmos e trajetórias singulares de aprendizagem.

No caso do Ciclo I dos Anos Iniciais, por exemplo, é comum observar a aplicação da progressão continuada nos anos de 1º, 2º e 4º ano, mesmo quando os alunos não consolidaram plenamente as habilidades previstas. No entanto, as aprendizagens não apropriadas nesses anos muitas vezes não são retomadas de forma sistemática, gerando uma descontinuidade pedagógica que compromete o avanço educacional dos estudantes.

Essa lógica, ao invés de garantir o direito à aprendizagem, pode promover uma “exclusão dentro da inclusão”, na medida em que os estudantes permanecem na escola, mas não têm assegurado um acompanhamento que respeite seus processos reais de aprendizagem. Para Ilma Veiga (2003), é fundamental que o currículo por ciclos esteja alicerçado em práticas que valorizem o acompanhamento contínuo e a avaliação formativa, rompendo com a lógica tradicional da seriação escolar.

Do mesmo modo, Bernstein (1996) chama atenção para a forma como as políticas educacionais são recontextualizadas nos espaços escolares, sendo muitas vezes traduzidas por meio de práticas que reproduzem desigualdades em vez de enfrentá-las. Assim, torna-se urgente repensar as estratégias pedagógicas e o próprio modelo de progressão continuada, para que ele não se limite à transição de um ano para o outro, mas represente uma proposta efetiva de suporte, continuidade e equidade no processo educativo.

O ano de 2016 marcou uma inflexão importante no currículo da Rede Municipal de Ensino de Salvador (RMES), com a consolidação de uma parceria entre a Secretaria Municipal da Educação (SMED) e o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP). A partir dessa colaboração, iniciou-se um processo de elaboração coletiva dos Cadernos Pedagógicos, envolvendo professores da rede em sua construção. Esses materiais foram concebidos como recursos didáticos norteadores para a prática docente, organizados em torno de sequências didáticas e projetos pedagógicos, com o propósito de construir uma concepção mais unificada de ensino e aprendizagem na rede.

A proposta visava superar a fragmentação curricular que havia se intensificado nos anos anteriores, quando coexistiam diferentes materiais e sistemas de ensino — como o Sistema Estruturado Alfa e Beto —, muitas vezes adotados sem articulação com as demandas e contextos das escolas. Os Cadernos Pedagógicos surgiram, assim, como uma tentativa de reconstruir a identidade curricular da rede, buscando garantir maior equidade no acesso às aprendizagens essenciais, especialmente diante das desigualdades históricas entre as unidades escolares.

No entanto, essa proposta, que na teoria visava ao fortalecimento das práticas docentes e à valorização da escuta dos professores, encontrou na prática diferentes leituras e recepções. Muitos docentes relataram que, embora os materiais tivessem sido construídos com a participação de professores, na sua aplicação cotidiana, passaram a ser utilizados de forma prescritiva e engessada, como se fossem uma "receita de bolo". Tal percepção gerou resistências e, em alguns casos, afastamento crítico da proposta. A tensão entre padronização e autonomia docente se tornou um ponto de inflexão: de um lado, a SMED buscava coerência e alinhamento curricular; de outro, os professores enfrentavam o desafio de adequar esses materiais às realidades complexas e diversas de suas turmas.

Entre os anos de 2016 e 2024, a política curricular da RMES continuou a oscilar entre tentativas de centralização e iniciativas de valorização das práticas pedagógicas contextualizadas. Em 2020, com a pandemia da COVID-19, esse cenário foi profundamente afetado. A suspensão das aulas presenciais trouxe à tona as desigualdades digitais e o abismo existente entre o currículo prescrito e o currículo possível de ser realizado em contextos de vulnerabilidade social. O retorno às aulas presenciais, a partir de 2021, exigiu das escolas um esforço redobrado para reorganizar o trabalho pedagógico, sobretudo com foco nas aprendizagens essenciais e nos processos de recomposição das trajetórias escolares interrompidas.

Nesse contexto, o currículo por Ciclos de Aprendizagem passou a ganhar novo fôlego, sendo retomado em algumas formações e orientações da SMED como uma possibilidade para garantir a continuidade e o respeito aos tempos de aprendizagem dos estudantes. No entanto, os desafios persistem: a falta de uma política formativa contínua e situada, a alta rotatividade de profissionais nas escolas, a precarização das condições de trabalho e o pouco envolvimento das unidades escolares na formulação das decisões curriculares ainda fragilizam o sentido emancipador que o currículo por ciclos poderia assumir.

Assim, entre 2016 e 2024, a RMES percorreu um caminho marcado por avanços e retrocessos, tentativas de sistematização e movimentos de resistência, num constante tensionamento entre o currículo instituído e o currículo vivido. Para além das normativas e dos materiais didáticos, o que se evidencia é a importância de

construir um currículo que reconheça e dialogue com as realidades das escolas, valorize a escuta dos professores e promova a formação humana dos estudantes em suas múltiplas dimensões.

No contexto da Escola Municipal São Francisco de Assis, temos buscado desenvolver práticas que dialoguem com a realidade dos nossos alunos, adaptando os conteúdos e metodologias às demandas locais. Assim como nem todo livro didático atende de forma significativa às necessidades de todas as turmas, os Cadernos Nossa Rede também não podem ser compreendidos como soluções universais. A escuta do professor, a mediação crítica dos conteúdos e o olhar sensível para o contexto são fundamentais.

É na interseção entre o currículo prescrito e o vivido que se constrói, cotidianamente, um projeto pedagógico que reconhece os sujeitos concretos da aprendizagem — seus tempos, histórias e territórios. Para que o currículo da RMES se fortaleça como instrumento de formação humana, é preciso garantir espaços de diálogo, escuta e co-autoria nas decisões pedagógicas. Afinal, não se trata apenas de aplicar materiais, mas de construir sentidos, de forma coletiva, para a prática educativa. E essa construção começa com o reconhecimento de que nenhum recurso é neutro ou suficiente por si só — o que faz a diferença é a presença intencional e reflexiva do professor em cada etapa do processo.

4.4 DESAFIOS ENFRENTADOS NA EMSFA NO QUE CON CERNE AO CURRÍCULO POR CICLO DE APRENDIZAGEM, DE ACORDO COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Apresentamos nessa seção os principais desafios apontados pelas professoras da Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA) no processo de implementação do Currículo por Ciclo de Aprendizagem. A partir das rodas de conversa realizadas, emergiram questões que revelam as dificuldades concretas vividas no cotidiano escolar, desde aspectos estruturais até demandas relacionadas à formação docente. As vozes das participantes oferecem subsídios importantes para compreender os limites da proposta curricular quando ela não é acompanhada de condições reais de sustentação pedagógica, administrativa e formativa.

Ausência de retenção anual, nos anos iniciais do ciclo: a progressão continuada nos anos iniciais dos Ciclos de Aprendizagem é baseada na ideia de que o aprendizado é um processo contínuo, respeitando os diferentes tempos e ritmos dos alunos para alcançar os objetivos educacionais. No entanto, essa prática traz o desafio de garantir que os alunos desenvolvam as competências que não foram consolidadas no ano anterior, uma vez que eles não foram retidos. Isso, muitas vezes, resulta em um grande esforço para o professor, que precisa lidar com as lacunas de aprendizagem de cada aluno ao mesmo tempo em que introduz novos conteúdos, o que torna seu trabalho ainda mais desafiador, em uma turma com a média de 31 alunos que apresentam níveis diferenciados de aprendizagem.

Nesse ponto duas falas das professoras nos chamam à atenção: Uma sobre a ausência de retenção anual dentro dos ciclos e outra sobre o impacto no trabalho pedagógico

Olha, eu entendo a ideia de não reter os alunos e de respeitar o tempo de cada um, mas na prática, isso se torna muito complicado. Tenho 31 alunos na turma, e cada um está em um nível diferente: alguns ainda estão na fase inicial da alfabetização, enquanto outros já conseguem escrever textos completos. Conciliar esses diferentes ritmos, preencher as lacunas dos anos anteriores e ainda trabalhar os novos conteúdos é exaustivo. Sinto que, às vezes, a gente está só apagando incêndio, sem conseguir fazer um trabalho realmente efetivo para todos. (PP7)

A progressão continuada tem suas vantagens, mas a gente se sente sobrecarregada. A falta de retenção significa que precisamos dar conta de alunos que vêm com várias dificuldades acumuladas, sem apoio suficiente para trabalhar isso. Aí, no dia a dia, acabo tendo que priorizar quem está mais atrasado, porque eles também precisam avançar, mas isso tira tempo de quem já está mais avançado. É frustrante, porque parece que a gente nunca consegue equilibrar tudo. (PP9)

As professoras expressam a dificuldade em atender às necessidades individuais de cada aluno, sobretudo em turmas numerosas e heterogêneas. A ausência de mecanismos que auxiliem no preenchimento das lacunas de aprendizagem de alunos que avançam sem consolidar competências anteriores é percebida como um fator que intensifica o trabalho dos professores. As falas das professoras evidenciam a necessidade de um investimento mais significativo em formação continuada,

planejamento colaborativo e estratégias pedagógicas inclusivas para que a progressão continuada nos Ciclos de Aprendizagem seja equitativa, além disso, nos mostra a urgência de políticas que considerem as condições reais das salas de aula e ofereçam suporte concreto para a prática docente.

Acompanhamento Contínuo: o acompanhamento contínuo dos alunos é realizado por meio de avaliações formativas, que visam monitorar o progresso e identificar as necessidades de intervenção pedagógica. No entanto, nós professoras enfrentamos grandes desafios para manter uma sistemática de acompanhamento, tendo em vista que ao longo do ano letivo, novos materiais didáticos são introduzidos pela RMES, fora do planejamento anual da escola e nós professoras em algum aspecto somos pressionadas a incorporar esses materiais na rotina da sala de aula. Soma-se a esse contexto, a formação continuada que muitas vezes é anunciada com pouco tempo de antecedência e sem regularidade, com períodos de intensa atividade formativa seguidos de longos intervalos sem nenhuma formação. Além disso, essas formações frequentemente não se alinham com as necessidades reais que professoras da EMSFA enfrentam em suas salas de aula, tornando o processo ainda mais desafiador.

Olha, o acompanhamento contínuo é essencial para entender o desenvolvimento de cada aluno, mas a prática disso na nossa realidade é um desafio enorme. Quando estamos começando a organizar um ritmo com o planejamento que preparamos no início do ano, somos surpreendidas por materiais didáticos novos que a Secretaria nos envia sem qualquer aviso prévio. Aí ficamos naquele dilema: como adaptar o que já estava estruturado para incorporar conteúdos que nem sempre conversam com as necessidades reais das nossas turmas? Além disso, as formações continuadas são intermitentes e mal programadas. Muitas vezes somos chamadas em cima da hora, e quando participamos, parece que os conteúdos são desconectados do que realmente enfrentamos na sala de aula. É frustrante, porque sabemos que esses momentos formativos poderiam ser valiosos, mas acabam nos deixando ainda mais sobrecarregadas e sem direcionamento claro. (PP3)

A fala da professora demonstra o como o imprevisto nas implementações pressiona as professoras a incorporarem elementos extras em sua rotina já sobrecarregada, comprometendo o acompanhamento sistemático dos alunos. A fala dessa professora

revela a necessidade de uma política educacional que respeite os processos escolares já em andamento, com intervenções e formações mais organizadas e baseadas em diagnósticos reais da realidade docente e discente.

Apoio e recuperação contínua: nos anos iniciais do ciclo, marcados pela progressão continuada, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem devem receber apoio pedagógico sistemático para que possam avançar junto com seus colegas. Esse apoio inclui ações de reforço escolar, atividades diferenciadas em sala de aula e projetos pedagógicos coletivos promovidos pela escola.

No entanto, essa proposta encontra desafios significativos na prática. O professor regente, além de atender à diversidade do grupo, precisa desenvolver atividades específicas tanto para alunos com deficiência com laudo (PCD) quanto para aqueles que apresentam características de deficiência, mas ainda não foram diagnosticados clinicamente. Essa última situação, por exemplo, pode comprometer profundamente o processo de alfabetização, resultando em estudantes no 4º ano que ainda não dominam a leitura.

Essa realidade está presente em todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA), onde os professores lidam com grupos heterogêneos que vão desde alunos sem conhecimento dos sons das letras até estudantes plenamente alfabéticos.

É desafiador trabalhar com uma turma tão heterogênea, com alunos em níveis tão diferentes de aprendizagem. Enquanto alguns ainda estão na fase inicial, sem identificar valor sonoro nas palavras, outros já lêem e escrevem fluentemente. Essa discrepância exige estratégias diferenciadas, mas como fazer isso com 35 alunos e ainda atender aqueles com necessidades especiais ou dificuldades que a família não conseguiu diagnosticar? Sem o apoio adequado, ficamos sobrecarregadas, tentando equilibrar o reforço, as atividades regulares e o acompanhamento dos alunos com suspeita de PNE. Por mais que a gente se dedique, sempre parece que está faltando algo. (PP7)

A EMSFA apesar de desenvolver ações com as famílias essas ações ainda precisam de uma continuidade e de maior articulação. A fala da professora traz essa questão

da urgência de estratégias de apoio efetivo e a necessidade de maior articulação entre a escola, a rede de saúde e a família, além de um reforço na formação docente e nos recursos pedagógicos.

Valorização das aprendizagens anteriores: a progressão dentro de um ciclo permite a retomada e aprofundamento de conteúdos e habilidades já trabalhadas, garantindo uma base mais sólida de conhecimentos. No entanto na EMSFA, na dinâmica escola, da sala de aula e nos diálogos com as professoras, nos chama à atenção a fala das professoras do 4º e 5º ano dos anos iniciais, sobre a necessidade emergente de um auxiliar de classe, como estagiários de Pedagogia ou Pedagogos, tendo em vista o perfil dessas turmas apresentarem cerca de 25% de alunos não alfabetizados. Estamos falando de turmas com um quantitativo médio de 32 alunos/turma. Esse auxílio poderia contribuir de forma significativa para atender as demandas pedagógicas individualizadas, ao permitir que os professores desenvolvam práticas mais inclusivas, respondendo adequadamente às necessidades de todos os alunos.

É impossível não destacar a urgência de termos um auxiliar de classe nas turmas de 4º e 5º ano, especialmente diante do perfil dos alunos. A Prefeitura foca no 2º e 3º ano, mas nós professoras do Ciclo II estamos recebendo alunos não alfabetizados, que não sabem escrever o primeiro nome. Com cerca de 25% da turma ainda não alfabetizada, precisamos de um suporte adicional para atender essas crianças de forma mais individualizada. Imagine trabalhar com 35 alunos, sendo que parte deles precisa de atenção específica para avançar nos conteúdos básicos, enquanto os demais estão em níveis diferentes de aprendizagem. Um estagiário de Pedagogia ou um pedagogo na sala seria fundamental. Essa presença permitiria dividir melhor as atividades pedagógicas, possibilitando intervenções mais pontuais e garantindo que ninguém fique para trás. Sem esse apoio, estamos lutando para atender a todos, mas sabemos que não conseguimos alcançar plenamente as demandas de cada um, e isso é frustrante tanto para nós quanto para os próprios alunos. (PP1)

Observamos na fala dessa professora a sobrecarga enfrentada, destacando a relevância de um suporte adicional para promover práticas pedagógicas mais inclusivas. O fato é que nós professoras estamos sobrecarregados com a exigência de lançar por exemplo um grande volume de dados e, ao mesmo tempo, lidar com a pressão de corrigir lacunas de aprendizagem de forma individual, sem o devido

suporte. Esse contexto apresentado reflete a necessidade urgente de uma formação continuada que seja contextualizada e específica, de modo a auxiliar os professores a lidar com essas dificuldades.

A proposta interventiva que se coloca aqui nesta pesquisa, ao sugerir uma formação dentro da própria escola, com todos os professores dos anos iniciais, se mostra como uma solução viável para criar um processo de melhoria contínua. A longo prazo, essa abordagem pode ajudar a reduzir os problemas enfrentados nos anos finais do ciclo inicial do Ensino Fundamental, principalmente em relação à defasagem de conteúdos básicos que impactam o aprendizado de conceitos mais complexos.

A forma como se organizou na prática o currículo na escola, não dialoga com as orientações dadas pelo Referencial Curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da RMES, lançado 2019.

O Nossa Rede propõe a articulação entre as ideias sistematizadas neste documento, as sequências didáticas organizadas nos Cadernos Pedagógicos, os saberes dos professores e estudantes, as especificidades e os projetos de cada escola e os espaços de formação e autoformação. Com isso, há a possibilidade de gerar uma mudança na organização do trabalho pedagógico e na concepção, crenças e posturas de educadores e estudantes. Isso implica, ainda, espaços de vivência e diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo para assegurar a ruptura com o currículo fragmentado e descontextualizado. (RCAI, Salvador, 2019, p. 25)

A afirmação destaca a proposta do "Nossa Rede", que busca integrar diferentes elementos do processo educativo para transformar a organização do trabalho pedagógico e as posturas de educadores e estudantes. Esses elementos incluem as ideias apresentadas no documento, as sequências didáticas dos Cadernos Pedagógicos, os conhecimentos de professores e estudantes, as particularidades de cada escola e os espaços de formação e autoformação. Há explícito nesse trecho do Referencial, que o objetivo dessa articulação é promover mudanças significativas na forma como o ensino é conduzido, rompendo com um currículo fragmentado e descontextualizado, ou seja, um currículo que não está alinhado às realidades e experiências dos alunos e professores. A proposta do Nossa Rede sugere que, por

meio do diálogo e da vivência compartilhada entre todos os envolvidos no processo educativo, é possível criar um currículo mais integrado e significativo, que realmente atenda às necessidades e contextos específicos das escolas e comunidades.

Propõe-se, portanto, um currículo que priorize a problematização e a investigação em todas as áreas, com um trabalho coletivo que rompa as fronteiras das várias áreas do conhecimento, ao mesmo tempo que respeita a especificidade de cada área. Ou seja, com o equilíbrio necessário à integração, à articulação e ao entrelaçamento entre os saberes de cada área e o aprofundamento necessário a cada uma delas em cada ano do ensino. (RCAI, Salvador, 2019, p. 25)

A proposta apresentada sugere um currículo que prioriza a problematização e a investigação em todas as áreas do conhecimento. Isso significa que o currículo deve estimular a curiosidade, o questionamento e a pesquisa como formas centrais de aprendizagem. O objetivo é que os estudantes desenvolvam uma postura ativa em relação ao conhecimento, investigando e refletindo sobre questões e problemas relevantes em cada área.

O currículo proposto deve promover um trabalho coletivo, rompendo as fronteiras tradicionais entre as diferentes disciplinas, ou seja, deve incentivar uma abordagem interdisciplinar, integrando conhecimentos de várias áreas. No entanto, isso deve ocorrer de forma equilibrada, respeitando a especificidade de cada área, permitindo que cada disciplina seja aprofundada conforme necessário, mas em diálogo com as outras, promovendo uma educação equilibrada e mais conectada com a realidade e a prática investigativa.

Como tenho muito tempo na Rede, vejo que um dos problemas que enfrentamos enquanto grupo, são os professores temporários que chegam sem nenhuma referência do trabalho a ser desenvolvido. A SMED antes de enviar para a escola deveria fazer formação com o professor. Apresentar os documentos legais para que ele chegasse na escola, pelo menos tendo noção do que tem que ser feito. (PP5)

A fala da professora PP5 destaca uma preocupação sobre a falta de preparação dos professores temporários que ingressam na Rede. O docente aponta que, por não receberem orientações ou formação prévia sobre o trabalho que devem desenvolver, esses profissionais chegam às escolas sem conhecimento dos documentos legais e

das diretrizes educacionais vigentes. Ela sugere que a Secretaria Municipal de Educação deveria oferecer uma formação inicial para esses professores antes de enviá-los às escolas. Essa formação incluiria a apresentação de documentos legais e orientações pedagógicas, de modo que, ao assumirem suas funções, estivessem mais preparados e conscientes de suas responsabilidades e do que é esperado deles.

Essa falta de preparo, de fato prejudica a integração e o desempenho do professor temporário, impactando a qualidade do ensino e o funcionamento da escola, já que eles chegam sem uma "referência" clara do trabalho a ser desenvolvido. O que demanda um trabalho hercúleo para coordenadora pedagógica da escola, com tantos professores para acompanhar e atender demandas da secretaria, precisa parar e lidar com as orientações que precisam ser dadas ao novo professores, que muitas vezes precisa de um maior para apreender as novas funções.

A professora PP4, reflete uma preocupação com a integração dos professores ao currículo por ciclo de aprendizagem e à realidade dos alunos. O ponto central é a necessidade de uma compreensão mais profunda sobre as especificidades do contexto educacional, especialmente em relação ao fato de que muitos alunos não estão alfabetizados no 4º ano, por exemplo, algo que pode ser um choque para alguns educadores. Isso indica que, além de conhecer os documentos legais, é crucial que os professores compreendam o funcionamento do ciclo de aprendizagem e as particularidades dos alunos para se adaptarem melhor ao ambiente escolar.

Eu acho que não é nem ter conhecimento dos documentos legais. É o professor entender como se trabalha em um currículo por ciclo de aprendizagem, a realidade do aluno que ele vai encontrar. Porque tem professor que chega e acha um absurdo ter alunos não alfabetizados no 4º ano. Até muitas de nós temos ainda dificuldade.
(PP4)

Na perspectiva da progressão continuada dentro do Ciclo de Aprendizagem, observamos as vantagens que podemos traduzir como elementos norteadores, pois promovem uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos. Elencamos essas vantagens, a partir da realidade vivenciada na escola e das ações desenvolvidas pelas professoras na EMSFA:

- Progressão continuada: O currículo por ciclo permite uma continuidade na aprendizagem, sem a interrupção brusca de séries anuais. Os alunos têm mais tempo para desenvolver essas aprendizagens e consolidar conhecimentos.
- Respeito ao ritmo individual de aprendizagem: Como o ciclo se estende por vários anos, os alunos têm a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo, evitando a reprovação e o estigma associado a ela.
- Colaboração entre professores: O trabalho coletivo entre os professores ao longo do ciclo permite uma maior troca de saberes e experiências a cerca de ações educativas que favorecem o progresso de cada aluno, facilitando o acompanhamento contínuo.
- Maior flexibilidade no planejamento pedagógico: O ciclo oferece maior liberdade para os professores ajustarem suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades dos seus alunos. Na EMSFA, apesar de um quantitativo excessivo de material didático ofertado pela RMES (livros de português, matemática, ciências, história, geografia, artes, projeto integrador do PNLD; Livros Nossa Rede (produzidos com apoio de professores e coordenadores) de português, matemática e Ciências além dos Caderno Aprova Brasil de português e matemática (voltados para avaliações SAEB) - o aspecto positivo reside no fato de podermos selecionar conteúdos que mais beneficiam os alunos, sem a pressão de cobrir todo o conteúdo em um único ano, com exceção dos Cadernos Aprova Brasil.
- Redução da evasão escolar: Um dos aspectos mais positivo do currículo por CA é o fato dos alunos quererem estar na escola. Cada sala de aula é um ambiente acolhedor, pois cada professor conhece a realidade de cada um de seus alunos e abordagem individual favorece o desenvolvimento do aluno a partir do nível de aprendizagem em que ele se encontra. A consequência positiva é a frequência dos alunos acima de 90% em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental da EMSFA.

Essas vantagens se tornam ainda significativas, pelo contexto social em que a escola está inserida, consequentemente, o perfil dos alunos apresenta uma diversidade de ritmos de aprendizagem e a necessidade do professor estar

desenvolvendo estratégias mais inclusivas em sala de aula.

No contexto apresentado, é essencial compreender o Ciclo de Formação como uma abordagem educacional voltada para a transformação de todo o sistema de ensino. Esse modelo adota uma perspectiva inclusiva, promovendo a educação para todos e evitando qualquer forma de seleção entre os alunos. Segundo Stremel e Mainardes (2011)

É possível afirmar que os Ciclos de Formação constituem-se em uma ruptura mais radical com a seriação e, geralmente, propõem mudanças mais radicais no currículo, avaliação, organização, gestão escolar, formação continuada de professores etc. Já a política denominada de Ciclos de Aprendizagem, constitui-se em uma ruptura menos radical em relação à seriação, uma vez que, na maioria das vezes, prevê a reprovação ao final de cada ciclo e, de modo geral, as mudanças são menos substanciais no currículo, na avaliação, na organização etc. (Stremel; Mainardes 2011, p. 9),

Na escola, valorizamos uma abordagem que vai além dos aspectos relacionados à aprendizagem, abrangendo também os aspectos sociais, emocionais e comportamentais dos alunos. Embora enfrentemos muitos desafios, o corpo docente reconhece a importância promover um ambiente acolhedor onde cada aluno possa encontrar na escola o apoio necessário para desenvolver seus estudos de forma contínua.

Ainda que a proposta do Currículo por Ciclos de Aprendizagem, assumida pela RMES, aponte para uma concepção de ensino que respeita os tempos e ritmos dos estudantes, as falas das professoras participantes desta pesquisa revelam que, na prática, essa proposta tem esbarrado em inúmeros obstáculos. Os desafios enfrentados na EMSFA — como a ausência de retenção anual, o acompanhamento descontínuo e a falta de valorização das aprendizagens anteriores — não dizem respeito apenas à organização da escola ou à atuação das professoras, mas sim a uma concepção mais ampla de formação e desenvolvimento humano que ainda não se efetivou.

Esses relatos escancaram a sobrecarga docente e a dificuldade de garantir uma aprendizagem significativa para todos os estudantes em um contexto de

precariedade estrutural, ausência de apoio técnico e falta de articulação entre os diferentes setores da política educacional. Diante disso, compreendi que o êxito do Currículo por Ciclos de Aprendizagem depende da adoção de uma perspectiva que vá além da simples organização temporal do ensino em etapas. É preciso repensar o próprio sentido da escolarização, recolocando no centro da proposta o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Ao longo deste texto, procurei demonstrar que os desafios enfrentados pela EMSFA não podem ser compreendidos apenas pela lógica da organização curricular. Eles exigem uma outra lente, mais ampla e comprometida com a formação integral dos sujeitos — é nesse sentido que apresento, no próximo tópico, o Ciclo de Formação Humana como chave teórica e política desta pesquisa.

Essa perspectiva reconhece que ensinar e aprender nos ciclos exige mais do que respeitar ritmos: requer um compromisso ético com a formação de sujeitos plenos, situados em sua realidade social e histórica, atravessados por desigualdades e potencialidades. Ao adotar essa abordagem, busco não apenas responder às dificuldades identificadas na EMSFA, mas propor caminhos para ressignificar o Currículo por Ciclos a partir de uma formação docente situada, coletiva e esperançosa.

4.5 CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA

Embora a organização escolar tradicional ainda predomine na maioria das instituições de ensino, os Ciclos de Formação despontam como uma alternativa potente capaz de desafiar essa lógica seriada e fragmentada. Ao proporem uma abordagem mais flexível ao progresso dos alunos, os Ciclos permitem que a escola se volte para a formação integral dos sujeitos, respeitando os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem.

“Trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual”, como afirma Arroyo (1999, p. 11). Essa perspectiva resgata o sentido

ético e político da docência, recolocando o tempo como um elemento estruturante da ação educativa, e não apenas como medida de controle e avaliação.

No ciclo de formação humana, cada estudante é reconhecido em sua singularidade. A progressão continuada, prevista nessa lógica, não é um simples mecanismo de passagem automática de ano, mas uma garantia de que os alunos poderão avançar respeitando seu próprio ritmo, sem serem penalizados por trajetórias de aprendizagem que não seguem padrões lineares. Ainda que, na EMSFA, essa progressão nem sempre seja plenamente compreendida ou aceita pelas professoras, ela constitui um direito assegurado no currículo por Ciclos de Aprendizagem.

Cestari (2020), dialogando com Biesta (2012, 2013), nos convida a repensar o papel da educação e os sentidos que lhe têm sido atribuídos. Segundo o autor, é necessário romper com a visão que toma o indivíduo como objeto das teorias educacionais, e que busca moldá-lo a partir de modelos idealizados — como o sujeito racional, o comprometido com a transformação social ou o indivíduo autônomo. Em vez disso, propõe-se compreender a educação como um espaço para a humanização, isto é, para o desenvolvimento humano em sua complexidade e abertura.

Nesse horizonte, Biesta (apud Cestari, 2020, p. 4) sugere que a formação humana deve ser entendida como um processo radicalmente aberto, cuja resposta não está previamente dada fora da prática educativa, mas que só pode emergir à medida que participamos dela.

Nesse sentido, partimos da sugestão feita por Biesta (2012, 2013) que aborda o fazer educação como o lugar da formação humana, tratando o significado do ser humano como uma questão radicalmente aberta e para a qual apenas poderemos obter uma resposta quando participarmos e fizermos parte desse saber, ao contrário da maioria dos saberes, que se lança sobre a educação, que define, antes, uma finalidade cujos sentidos e problemas são elaborados antes e fora do fazer educacional. (Cestari. 2020, p. 4)

Ou seja, educar é um ato que se constrói no fazer, no encontro com o outro, nas perguntas que mobilizam, nas experiências que transformam.

É justamente nesse sentido que os Ciclos de Formação Humana ganham densidade como proposta político-pedagógica. Mais do que uma estratégia de reorganização do fluxo escolar, os ciclos buscam promover transformações profundas na organização do trabalho pedagógico, nas práticas educativas e nas concepções que orientam o cotidiano escolar. Ao invés de reforçar a lógica da exclusão — ainda presente mesmo nos sistemas que se dizem inclusivos — os ciclos propõem uma escola que acolha as diferenças, que reconheça os tempos e trajetórias dos estudantes, e que esteja comprometida com a formação para a cidadania e para a vida.

Como destacam Sousa e Barreto (2004, p. 73), os ciclos de formação constituem a base de projetos educativos que, embora com diferentes graus de radicalidade, colocam a formação humana no centro das políticas educacionais. Nessas experiências, o ciclo não é apenas um modo de agrupar séries, mas um eixo organizador de todo o projeto pedagógico da escola.

Contudo, para que essa proposta não se esvazie em meio às contradições do cotidiano escolar, é indispensável que a formação continuada dos professores ocupe um lugar central. São os docentes que, em sala de aula, poderão transformar os princípios dos ciclos em práticas concretas, sensíveis à diversidade de ritmos e necessidades de seus alunos. Sem o investimento em processos formativos coerentes com essa perspectiva, os Ciclos de Formação Humana correm o risco de se tornarem apenas mais uma reorganização administrativa, desconectada da realidade viva das escolas, como observa Mainardes (2009)

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). De modo geral, esta modalidade de ciclos é mais complexa que as demais e sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos. (Mainardes, 2009, p. 62).

É nesse horizonte da formação humana, entendida como processo aberto, situado e coletivo, que se inscreve a proposta de formação continuada das professoras da EMSFA. Mais do que oferecer respostas prontas ou técnicas “corretas” para lidar com a diversidade da sala de aula, a formação docente precisa ser compreendida como uma experiência de escuta, de troca e de reinvenção de si e do mundo.

Formar-se, nessa perspectiva, é mobilizar memórias, desejos, escolhas e sentidos que constituem o ofício de educar. Como nos provoca Freitas (1997, p. 7-8), "O quanto de memória, isto é, de história e de desejo, existe na escolha de uma vida?". Ao resgatar essa dimensão subjetiva e histórica da docência, o autor nos convida a reconhecer que a formação continuada não é algo que se adiciona externamente ao professor, mas que emerge na relação entre o vivido e o possível, entre o dado e o criado, entre o saber do desejo e o desejo do saber.

É por isso que, ao propor as Rodas de Conversa como metodologia formativa, buscou-se criar um espaço-tempo no qual as professoras pudessem falar de si, de suas dúvidas, de seus enfrentamentos cotidianos, reconhecendo-se não apenas como executoras de um currículo, mas como sujeitas que pensam, criam, sentem e decidem. Como lembra Freitas (1997, p. 6), educar também é assumir a “responsabilidade de dizer a ‘verdade’ desse desejo do qual não podemos ter nenhum conhecimento, mas que está ‘escrito’ no enigma de nossos destinos”. Trata-se, portanto, de um gesto profundamente pedagógico e político: cuidar do desejo de ensinar e do desejo de aprender.

Assim, ao reconhecer o caráter artesanal da formação docente, a proposta de intervenção aqui apresentada reafirma a necessidade de processos formativos sensíveis ao contexto, ao território e às trajetórias docentes e discentes. Nesse caminho, os Ciclos de Formação Humana não são apenas uma estrutura organizacional, mas um chamado à escuta, à responsabilidade e à invenção cotidiana da escola como espaço de formação integral — para professores e estudantes.

Na realidade da escola pública, muitas redes de ensino acreditam estar promovendo o desenvolvimento integral do aluno por meio do regime de progressão continuada dentro dos ciclos de aprendizagem. A progressão continuada, de fato, foi concebida para evitar a reprovação e, com isso, reduzir a evasão escolar e os problemas decorrentes do fracasso escolar, como o estigma social associado à repetência. No entanto, como alertam autores como Mainardes, essa proposta exige mais do que mudanças administrativas: ela demanda transformações pedagógicas e estruturais profundas, que nem sempre são efetivadas. Em muitos contextos, o modelo é criticado justamente por não vir acompanhado do suporte necessário para garantir uma aprendizagem significativa, especialmente aos alunos que enfrentam maiores dificuldades.

O currículo por Ciclos de Aprendizagem permite ajustar os conteúdos e as práticas pedagógicas às necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, princípio fundamental dos Ciclos de Formação Humana, que reconhecem as diferentes temporalidades do desenvolvimento e valorizam as experiências culturais e sociais dos sujeitos. Essa flexibilidade se concretiza, na EMSFA, por meio de uma série de ações que envolvem a comunidade escolar e fortalecem a corresponsabilidade no processo educativo. O Plantão Pedagógico, por exemplo, é um momento em que a escola se reúne com as famílias para discutir o desenvolvimento dos alunos, permitindo intervenções mais contextualizadas e respeitosas com os tempos de aprendizagem de cada estudante. Já o Dia da Família e a Mostra Pedagógica Anual fortalecem o protagonismo estudantil e a pluralidade de saberes, ao promoverem formas diversificadas de expressão e avaliação da aprendizagem, alinhadas à ideia de uma escola inclusiva e dialógica. A implementação dessas práticas traduz, na dinâmica escolar, os fundamentos dos Ciclos de Formação Humana: o compromisso com a formação integral, com o respeito às trajetórias singulares e com a construção coletiva do currículo.

Essas ações mostram como a flexibilidade curricular pode ser aplicada na prática, criando um ambiente de ensino pautado no acolhimento às diferenças, valorizando a individualidade e o protagonismo estudantil. Embora possam parecer pontuais à primeira vista, fazem parte de uma proposta mais ampla de fortalecimento do vínculo

entre escola, aluno e comunidade, articulada aos princípios do Ciclo de Formação Humana. A escuta ativa das famílias, o reconhecimento dos saberes locais e a valorização das expressões culturais dos estudantes são estratégias que, quando assumidas de forma contínua, contribuem para a construção de um currículo mais significativo e inclusivo. Assim, essas práticas integram um movimento permanente de ressignificação do fazer pedagógico, baseado no respeito às temporalidades e à diversidade dos sujeitos escolares.

A formação dos professores, nesse contexto, emerge como um eixo estruturante que poderá sustentar o desenvolvimento bem-sucedido do Currículo por Ciclo de Aprendizagem, na perspectiva do Ciclo de Formação Humana. Essa perspectiva, conforme defendida por Arroyo (1999), concebe a escola como um espaço que respeita as múltiplas temporalidades do desenvolvimento humano, reconhecendo o educando como sujeito em constante formação. Essa abordagem desloca o foco do currículo tradicional e seriado, centrado na homogeneização das aprendizagens, para um currículo que acolhe as diferenças, promovendo o desenvolvimento integral do aluno em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. O CFH compreende, portanto, que formar é mais do que instruir: é criar condições para que cada sujeito desenvolva sua autonomia, sua identidade e seu pertencimento social, no tempo próprio de sua trajetória.

Os ciclos de aprendizagem, em sua concepção mais ampla, não se limitam a uma reorganização administrativa do tempo escolar, mas se constituem como expressão de um projeto pedagógico comprometido com a formação integral dos sujeitos. Como apontam autores como Mainardes (2009) e Arroyo (1999), essa proposta exige mudanças profundas na estrutura e na cultura escolar, incluindo a revisão de currículos, metodologias, formas de avaliação e, sobretudo, da formação docente.

Nesse sentido, os Ciclos de Formação Humana articulam as dimensões antropológica, social e política da educação, propondo uma escola que acompanhe as temporalidades do desenvolvimento humano e que assuma o compromisso com a emancipação dos sujeitos, especialmente daqueles que historicamente têm sido excluídos do direito pleno à aprendizagem. Esta é a perspectiva que acredito que deveria ser o espaço da escola - um espaço onde o sujeito desenvolve sua

autonomia de maneira progressiva, no seu próprio ritmo, e onde são criadas oportunidades para que o indivíduo reconheça e desenvolva suas potencialidades. A ênfase está no respeito às temporalidades do desenvolvimento humano, distanciando-se da rigidez de um currículo tradicional.

Os princípios do Ciclo de Formação Humana transcendem o ambiente escolar e a mera cronologia dos ciclos, pois não se limitam à divisão do percurso escolar em etapas fixas de tempo, como nas concepções mais administrativas de ciclos de escolarização. Diferentemente dos ciclos que funcionam apenas como estratégias para reorganizar o fluxo escolar e reduzir a evasão, o Ciclo de Formação Humana se ancora em uma visão político-pedagógica que compreende a educação como espaço de desenvolvimento integral dos sujeitos. Como destaca Arroyo (1999), trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana significa assumir um compromisso com as trajetórias dos estudantes e com a construção de práticas pedagógicas que respeitem seus tempos, histórias e ritmos de aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma proposta que articula os aspectos antropológicos e socioculturais da educação, como aponta Mainardes (2009), exigindo uma profunda reestruturação curricular, avaliativa e formativa por parte das escolas e sistemas de ensino. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de habilidades cognitivas não pode ser dissociado da formação para a cidadania e do direito ao pleno desenvolvimento humano, como ressaltam Sousa e Barreto (2004), ao reconhecerem os ciclos como base para projetos educativos comprometidos com a valorização das experiências, culturas e subjetividades dos alunos.

Nesse sentido, é importante destacar que a organização do ensino por ciclos, como política educacional, não se resume à divisão do tempo escolar em etapas. Existem diferentes concepções de ciclos: a administrativa, que os compreende apenas como agrupamentos etários ou de séries, com foco na progressão continuada; a didático-pedagógica, que os entende como possibilidade de organização mais flexível do currículo; e a concepção formativa, que se alinha ao que Arroyo (1999) denomina Ciclos de Formação Humana. Esta última ultrapassa a lógica seriada e propõe uma escola centrada no respeito aos tempos de aprendizagem, à construção do conhecimento a partir das experiências dos sujeitos e ao compromisso com o

desenvolvimento integral dos educandos. Para a consolidação de um currículo nessa perspectiva, Arroyo (1999) propõe

[...] uma nova organização de escola para dar conta das especificidades de cada tempo-ciclo de desenvolvimento dos educandos. Essa visão mais radical da educação básica é o caminho para encontrar o sempre velho e sempre novo perfil e sentido do ofício de mestres. Estes têm o direito de ir às grandes questões que dão sentido a seu pensar e fazer. Questões que os requalificam porque são as mesmas que o ser humano sempre se colocou, que procurou responder, que aprendeu a responder, ou para as quais não encontramos respostas prontas. (ARROYO, 1999, p. 19).

A partir dos desafios apresentados pelos professores da EMSFA, manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas significativas faz de nós, professores, o diferencial essencial no processo educativo. Segundo Nóvoa (2000, p. 23), "o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como o lugar de crescimento profissional permanente". Nessa perspectiva, a formação continuada dos professores deve ser priorizada e tratada com a devida responsabilidade pela RMES. É fundamental reconhecer que os profissionais não receberam, durante sua formação acadêmica, a preparação necessária para atuarem com o Ciclo de Aprendizagem.

Para Barreto e Mitrulis (2001, p. 132), os ciclos são sustentados por projetos políticos que visam fortalecer a autonomia das unidades escolares, promover um currículo mais dinâmico e conectado às práticas sociais e ao mundo do trabalho. Além disso, as autoras destacam a importância da formação continuada dos professores, do tempo regulamentar para o trabalho coletivo na escola e da flexibilização das rotinas escolares.

Dois pontos destacados pelas autoras nos chamam a atenção. O primeiro é a formação continuada dos professores, essencial para garantir que os profissionais da educação estejam sempre atualizados e preparados para lidar com as novas demandas do ensino. O segundo é a necessidade de um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola, proporcionando aos docentes a oportunidade de colaborar entre si, trocar experiências e desenvolver estratégias pedagógicas mais significativas.

Um dos aspectos que vem se perdendo na RMES é justamente a garantia desses momentos coletivos de planejamento. Tais encontros, que já foram espaços importantes de articulação entre teoria e prática, foram substituídos por planejamentos individuais, o que contradiz a proposta dos Ciclos de Aprendizagem. Se o objetivo é promover o desenvolvimento das aprendizagens de forma contínua ao longo do ciclo, por meio da colaboração docente, é essencial que haja um tempo garantido e institucionalizado para essas trocas pedagógicas.

Essa necessidade de espaços de planejamento e reflexão coletiva é uma demanda constante entre os professores da Escola Municipal São Francisco de Assis. Atualmente, tais momentos acontecem de forma esporádica, "nas brechas" dos horários, geralmente quando surge a necessidade de organizar algum projeto coletivo. O diálogo e as trocas que acontecem entre nós, professoras, se dão por iniciativa própria. Essa realidade fica evidenciada na fala da professora PP1:

Se não fosse o nosso entrosamento o trabalho com os alunos ficaria mais difícil. O bom é que a gente troca ideias, conversa sobre os alunos que não conhecemos, sobre os que já passaram por nós e os que ainda passarão. Conhecer a história deles e a dificuldade que enfrentam é um norte pra gente.

Sabemos que, quando os professores compartilham informações e experiências sobre os alunos — inclusive sobre aqueles com quem ainda não trabalharam diretamente — conseguem compreender melhor o contexto e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Esse olhar do antes, durante e depois do processo de aprendizagem contribui para uma abordagem integral do ensino. A troca de ideias e o conhecimento sobre as histórias de vida dos estudantes funcionam, portanto, como ferramentas essenciais para uma prática pedagógica mais sensível e humanizada.

No cotidiano como professora atuando na EMSFA, ao longo dos últimos dez anos, venho observando um avanço qualitativo na estrutura e no funcionamento da gestão pedagógica da RMES. A partir da reestruturação do Referencial Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental, muitos aspectos ficaram mais claros. No entanto, chama atenção o fato de que várias professoras desconhecem esse documento ou nunca o leram, como observamos nas falas abaixo:

Sou nova na rede de Salvador e nunca soube da existência desse documento e ninguém mandou eu ler. Tudo pra mim é novo e estou aterrissando como professora dos anos iniciais. Às vezes acho que não consigo dar conta, porque sempre trabalhei com educação infantil em escola particular. Atuar na escola pública com atividades sem notas é bem estranho. (PP6)

Eu já vi o documento, me deram uma unidade, mas nunca li. É muita teoria pra nossa realidade. A nossa rede não quer enxergar a nossa realidade. (PP4)

As falas acima destacam os desafios enfrentados pelos professores na adaptação ao sistema de ensino público, especialmente no que se refere à apropriação dos documentos orientadores da RMES. A primeira fala revela o sentimento de insegurança de uma professora nova na rede, que se vê diante de uma realidade muito diferente daquela da escola particular. A ausência de uma orientação clara sobre a leitura do documento e o estranhamento com práticas como a não utilização de notas demonstram a necessidade de um acolhimento mais cuidadoso.

Já a segunda fala expressa uma crítica ao distanciamento entre a proposta teórica do documento e a realidade vivida nas escolas das comunidades periféricas. Para essa professora, o currículo oficial não contempla os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar.

Essas vozes evidenciam a urgência de uma formação continuada que seja prática, situada e sensível às singularidades de cada escola e comunidade. Não se trata apenas de ofertar cursos ou capacitações, mas de construir espaços dialógicos e formativos, nos quais os professores se sintam sujeitos do processo, partindo de suas vivências, angústias e saberes.

Os Ciclos de Formação representam abordagens alternativas que desafiam a estrutura convencional das instituições escolares, na medida em que propõem uma organização mais flexível e adaptável ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Essa perspectiva rompe com a lógica seriada tradicional e possibilita a construção de uma nova concepção de escola, pautada no reconhecimento dos diferentes tempos, trajetórias e necessidades dos estudantes. Como destaca Arroyo (1999, p. 11), “trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser eixo

identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual”.

Ao reexaminar a estrutura curricular e permitir a constituição de novos modos de organização do tempo, da avaliação e da prática pedagógica, os Ciclos de Formação Humana sinalizam, portanto, para a possibilidade de uma escola mais sensível à complexidade do processo educativo. A Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2005, p. 29), afirma que essa organização implica “rupturas em relação ao modelo tradicional de se conceber a escola, a formação e a prática pedagógica”. Romper com esse modelo requer mais do que mudanças formais: exige uma transformação no modo de pensar e viver a escola, que envolve diretamente a formação docente.

De acordo com essa mesma proposta, educar requer que os educadores assumam novos compromissos com sua prática, orientando-se por uma visão mais holística e integrada entre o projeto pedagógico da escola, suas bases teóricas, métodos e experiências. Em conjunto, esses elementos devem favorecer a formação crítica e social dos estudantes — objetivo que só se concretiza por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a realidade dos sujeitos.

Conforme aponta Débora Nunes (2008, p. 105), “a literatura tem demonstrado que as crenças e os tipos de conhecimento desenvolvidos pelos professores em sua formação determinam, em grande parte, sua prática em sala de aula”. Essa observação é fundamental, pois nos ajuda a compreender que a maneira como os professores foram preparados — ou não — influencia diretamente suas práticas cotidianas. As crenças construídas ao longo da formação inicial e continuada, bem como os tipos de saberes mobilizados (teóricos, técnicos, pedagógicos e experienciais), moldam as decisões tomadas em sala de aula. Isso impacta diretamente a implementação do currículo e a forma como os educadores percebem e respondem às necessidades dos alunos.

Arroyo (1999, p. 3) aprofunda essa discussão ao afirmar que “a formação de profissionais da educação básica se pergunta pelo tipo de profissional que está

sendo requerido, ou melhor, que está se formando nessa modalidade de organização do trabalho pedagógico”. Essa provocação convida a refletir se a formação docente atual está, de fato, alinhada às demandas que emergem dos contextos escolares, especialmente aqueles marcados pela exclusão social, pela diversidade cultural e pelas desigualdades históricas. A proposta dos ciclos exige profissionais sensíveis, comprometidos com a construção de uma escola inclusiva e com o desenvolvimento integral dos estudantes, o que demanda uma formação mais crítica, situada e humanizadora.

Apesar dos princípios que fundamentam essa proposta, os desafios enfrentados por professores e escolas são inúmeros. Nas Rodas de Conversa realizadas nesta pesquisa interventiva, ficou evidente que as mudanças curriculares, embora relevantes, foram comunicadas de forma superficial, sem processos formativos consistentes e nem espaços para escuta e construção coletiva. Muitos documentos e procedimentos chegaram às escolas por meio de reuniões de planejamento, mas sem que houvesse um diálogo profundo sobre suas implicações para o cotidiano pedagógico. Como consequência, as professoras relataram dificuldades para compreender e operacionalizar a proposta dos ciclos no contexto real das suas turmas.

Embora a reorganização curricular sinalize para uma alternativa à lógica excludente da repetência, sua efetividade depende de condições concretas de implementação. A ausência de uma formação continuada estruturada, contextualizada e sensível à realidade das escolas é um dos principais entraves para o sucesso da política de Ciclos de Aprendizagem. Sem esse investimento formativo, corre-se o risco de transformar uma proposta potencialmente transformadora em um conjunto de normas descoladas da prática, o que compromete sua legitimidade.

Mesmo diante de desafios das escolas situadas em contextos sociais marcados pela violência, pobreza e fome muitas vezes sejam silenciados pelas formações padronizadas da Rede Municipal de Educação de Salvador, a experiência vivida nas Rodas de Conversa mostrou que é possível construir outras formas de pensar e viver o currículo por ciclos. A escuta sensível às professoras da Escola Municipal São Francisco de Assis revelou a urgência de uma formação que considere as

realidades concretas das crianças e dos territórios onde vivem, respeitando seus tempos de aprender e suas trajetórias singulares.

Nessa direção, proponho uma leitura dos Ciclos de Aprendizagem na perspectiva do Ciclo de Formação Humana, entendendo que não se trata apenas de uma forma de organização do tempo escolar, mas de uma concepção de formação que reconhece a complexidade dos sujeitos, seus contextos e a historicidade dos seus processos educativos. Cecília Warschauer (2004) aponta que os ciclos devem ser mais que uma reconfiguração administrativa da escola: precisam se constituir como um projeto político-pedagógico comprometido com a justiça social, a permanência dos alunos e a produção de sentidos para o aprender. Já Miguel Arroyo (2004), ao falar das “imagens quebradas” e das trajetórias interrompidas de muitos alunos, nos convida a reconhecer a diversidade dos tempos e modos de aprender, rejeitando as classificações que rotulam e excluem.

Assumir os ciclos como Ciclos de Formação Humana implica, portanto, afirmar a escola como espaço de cuidado, escuta, vínculo e transformação. É apostar em uma formação docente que não apenas transmita conteúdos, mas que compreenda os sentidos mais profundos do ensinar e do aprender em contextos adversos, reconstruindo, junto com os alunos, um percurso possível e digno de ser trilhado.

Se houvesse investimentos consistentes em formações que considerassem as realidades dos professores e alunos, poderíamos ter alcançado:

- **Aprimoramento do acompanhamento individualizado** – com ações formativas que permitissem ao professor refletir sobre sua prática e desenvolver estratégias de intervenção pedagógica adequadas às necessidades de seus alunos;
- **Valorização do protagonismo docente** – reconhecendo a potência das práticas pedagógicas construídas em contextos diversos, que colocam os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento;
- **Fortalecimento da equidade educacional** – ao preparar os professores para lidar com a diversidade de ritmos e condições de vida dos alunos, promovendo inclusão e justiça social.

Para avançarmos na perspectiva da formação humana, é necessário um compromisso político e pedagógico com a formação continuada dos professores. Isso requer:

1. A criação de espaços de escuta, diálogo e trocas significativas entre os pares, como as Rodas de Conversa, que valorizam o saber da experiência e promovem aprendizagens coletivas;
2. A presença de profissionais de apoio com formação específica, que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento e no campo das relações humanas;
3. A construção de percursos formativos que articulem teoria e prática, possibilitando a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico nos territórios onde atuam os educadores;
4. A consolidação de políticas públicas de formação que não se limitem a ações pontuais, mas se afirmem como políticas de Estado, com continuidade, acompanhamento e coerência com os princípios da educação inclusiva, democrática e emancipadora.

Nessa direção, os Ciclos de Formação Humana não se limitam a uma nova forma de organizar o tempo escolar, mas propõem uma outra lógica de escola – mais sensível às trajetórias dos sujeitos, mais flexível diante dos processos de aprendizagem e mais comprometida com o direito à educação de qualidade para todos. É preciso, portanto, transformar a maneira como concebemos o currículo, a docência e a formação, para que, de fato, a escola se constitua como espaço de formação humana integral, capaz de acolher, reconhecer e potencializar os saberes e os tempos de cada um. É apostar em uma formação docente que não apenas transmita conteúdos, mas que compreenda os sentidos mais profundos do ensinar e do aprender em contextos adversos, reconstruindo, junto com os alunos, um percurso possível e digno de ser trilhado.

Diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente que a efetivação dos Ciclos de Aprendizagem na perspectiva do Ciclo de Formação Humana exige mais do que alterações estruturais na organização do tempo escolar. Requer, sobretudo, uma mudança na concepção de formação docente, ancorada no reconhecimento das

singularidades dos sujeitos e dos contextos nos quais a escola está inserida. A escuta sensível às professoras da Escola Municipal São Francisco de Assis revelou que é possível ressignificar o currículo por ciclos, desde que se promova uma formação continuada que dialogue com as realidades vividas e valorize os saberes construídos na prática.

É nesse sentido que o próximo capítulo apresento uma proposta técnico-tecnológica de formação de professores, construída a partir da análise das Rodas de Conversa realizadas nesta pesquisa interventiva. Tal proposta busca contribuir com o fortalecimento de uma prática pedagógica situada, crítica e comprometida com a promoção da equidade, da escuta e da aprendizagem significativa, reafirmando os princípios do Ciclo de Formação Humana como horizonte ético e político da escola.

5. PROPOSTA DE PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA – PTT

As vozes das professoras da Escola Municipal São Francisco de Assis, ouvidas e analisadas ao longo deste trabalho, apontam caminhos para a construção de uma proposta de formação docente que esteja enraizada na realidade vivida da escola. Mais do que identificar problemas, suas falas revelaram potências, desejos de transformação e a urgência de uma escuta que se desdobre em ações formativas efetivas.

Este capítulo apresenta, portanto, uma proposta técnico-tecnológica voltada à formação continuada das docentes, alinhada aos princípios do Ciclo de Formação Humana e fundamentada no reconhecimento dos saberes produzidos na prática. A intervenção aqui delineada tem como horizonte a construção de um espaço formativo que não apenas responda às demandas do cotidiano escolar, mas que também inspire a transformação coletiva do currículo e das práticas pedagógicas, a partir do diálogo, da escuta e do compromisso com a formação integral dos sujeitos. Durante o percurso formativo no Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação (MPED-FACED-UFBA), a elaboração do Projeto de Intervenção (PI) configura-se como uma etapa central e contínua, que acompanha toda a trajetória do curso. Ao longo desse processo, o pesquisador assume um papel ativo em seu campo de estudo, integrando-se à prática que investiga. Essa postura o transforma em um agente que não apenas observa, mas também aprende e se compromete com o cotidiano profissional.

Ao longo dessa jornada, fui levada a refletir sobre o problema central da minha pesquisa, a definir objetivos claros e a planejar propostas de intervenção que fossem discutidas com o grupo de professoras, de modo que pudessem melhorar a realidade de atuação e atender aos anseios das colegas participantes da pesquisa. Esse movimento exigiu uma análise da prática, o levantamento de perguntas significativas, o diálogo com as colegas e com autores relevantes e, finalmente, a proposição de caminhos para transformar e qualificar o impacto da PTT no contexto em que atuo.

Essa dinâmica metodológica, que envolve a realização de estudos em confronto com a realidade em operação, parte do princípio de que o instituinte é mais forte que o instituído, pois as realidades são continuamente recriadas a partir das atualizações de possibilidades (Almeida; Sá, 2017, p. 7).

O projeto de intervenção assume papel central no Mestrado Profissional por promover a interação direta entre pesquisa e prática, permitindo ao pesquisador não apenas compreender, mas também transformar seu campo de atuação. Esse entendimento reforça a importância de um olhar investigativo e propositivo, ancorado no compromisso de promover mudanças significativas e sustentáveis. Como reforçam Almeida e Sá (2017):

O PI, proposto como trabalho final do curso, tem como finalidade provocar movimentos formativos que partem da realidade concreta das redes públicas de educação e são delineados na intencionalidade das ações propostas pelo pesquisador, diante da escolha do seu método de pesquisa. (Almeida; Sá, 2017, p. 9)

A afirmativa das autoras é especialmente significativa para o contexto em que esta pesquisa está inserida. A expressão "partem da realidade concreta" enfatiza que o PI deve ser construído a partir de uma análise sensível e crítica da prática educativa, ancorado nas experiências vividas e nos desafios enfrentados. A "intencionalidade das ações propostas pelo pesquisador", por sua vez, revela a importância de escolhas fundamentadas, alinhadas às necessidades do território educativo.

A referência ao método de pesquisa é um ponto reiterado ao longo de todo o percurso do MPED, pois a forma como o pesquisador conduz sua investigação — seja ela qualitativa, quantitativa ou mista — é decisiva para estruturar e viabilizar as ações previstas no PI.

A PTT é, de fato, um instrumento de transformação prática, orientado por um olhar investigativo e comprometido com a melhoria dos espaços educacionais da rede pública. Nessa perspectiva, ela exige práticas pedagógicas que promovam a colaboração, a troca de experiências e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Para isso, é essencial que os professores estejam preparados

para lidar com diferentes níveis de aprendizagem dentro da mesma turma, adotando estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos sem segregá-los.

A proposta destaca a importância da formação continuada para que os/as professores compreendam e enfrentem os desafios do currículo por ciclos. Essa formação busca promover práticas pedagógicas que respeitem as diferentes trajetórias de aprendizagem, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. As Rodas de Conversa, nesse sentido, ocupam um lugar central como espaços formativos e reflexivos, por permitirem o diálogo entre nós, professoras, e o compartilhamento de vivências.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, tendo as Rodas de Conversa como metodologia principal. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e a análise de conteúdo para a produção dos dados, a partir dos diálogos estabelecidos durante os encontros. A organização das conversas facilitou a sistematização das falas e proporcionou uma visão geral das discussões realizadas, fundamentais para a construção da Proposta de Trabalho Pedagógico (PTT).

O estudo foi conduzido na Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA), da Rede Municipal de Educação de Salvador, localizada no bairro de Valéria. Trata-se de uma instituição de grande porte, que atende alunos da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como foco as professoras pedagogas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no 1º e 2º ciclos, modalidade na qual atuo como professora pesquisadora.

Atualmente, o grupo é composto por nove professoras: quatro efetivas — sendo três com mais de dez anos de atuação conjunta na escola — e cinco temporárias, com tempo de atuação entre um e três anos. Essa diversidade de experiências contribuiu significativamente para enriquecer os diálogos nas Rodas de Conversa e, consequentemente, para a construção coletiva da PTT.

Nesse contexto, a Proposta Técnico-Tecnológica (PTT), intitulada *"Formação Humana e Currículo por Ciclos de Aprendizagem"*, emerge como resposta às demandas concretas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na EMSFA. Trata-se de uma produção coletiva, ancorada em práticas reflexivas e situada no cotidiano

escolar. Elaborada a partir de uma pesquisa interventiva centrada nas Rodas de Conversa, a proposta visa não apenas oferecer subsídios teóricos e práticos às docentes, mas também fomentar uma cultura de escuta, partilha e apoio mútuo. Ao valorizar as vozes das professoras e reconhecer os desafios enfrentados em contextos de vulnerabilidade social, a PTT reafirma o potencial transformador da formação continuada construída de forma coletiva e dialógica.

5.1 JUSTIFICATIVA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA

Embora a proposta de intervenção esteja estruturada em módulos com carga horária definida e objetivos específicos, ela não se propõe a ser uma sequência engessada de conteúdos a serem “cumpridos”. Ao contrário, sua organização em etapas tem como finalidade oferecer uma referência inicial, que poderá ser ajustada a partir da escuta atenta às demandas da escola e da coletividade docente envolvida.

Na perspectiva adotada, embora as Rodas de Conversa estejam presentes como metodologia em vários momentos, não constituem um fim em si mesmas. Elas são o ponto de partida para a escuta e o acolhimento das experiências das professoras, possibilitando o desencadeamento de outras atividades formativas, como oficinas práticas, estudos de caso, simulações pedagógicas, debates, produção de planos de aula e elaboração de projetos.

Além disso, a proposta foi pensada para ser desenvolvida ao longo de oito meses, com encontros quinzenais ou mensais de até duas horas, respeitando a dinâmica da escola e os tempos possíveis de formação dentro da jornada do professor. Algumas atividades podem ser realizadas em encontros já previstos no calendário escolar, que denomino de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) - representam um tempo institucional destinado à formação contínua dos professores, por meio do planejamento, estudo coletivo e troca de experiências. Esses momentos, que fazem parte da carga horária regular docente, têm grande potencial para se tornarem espaços de escuta, colaboração e reinvenção das práticas pedagógicas, especialmente quando orientados por propostas formativas que valorizam o

protagonismo docente e a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar. Outras podem ser adaptadas para o formato remoto ou híbrido, aproveitando as ferramentas digitais já disponíveis na escola, conforme discutido no Módulo 7 da proposta interventiva.

A alternância entre rodas de conversa, oficinas, práticas simuladas, produção coletiva e estudo de casos visa garantir o equilíbrio entre teoria e prática, escuta e proposição, reflexão e ação. A metodologia escolhida (Rodas de Conversa), compreendida aqui como um dispositivo formativo que rompe com o modelo transmissivo e prescritivo de formação, permitindo que as professoras elaborem coletivamente estratégias pedagógicas para enfrentar os desafios reais da sala de aula.

Nesse sentido, o percurso formativo busca se alinhar aos princípios do ciclo de formação humana, reconhecendo os professores como sujeitos em constante desenvolvimento, portadores de saberes construídos ao longo de suas trajetórias profissionais e pessoais. Mais do que apresentar uma sequência de conteúdos, a proposta tem como horizonte a criação de um espaço de formação continuada, situada, crítica e sensível à realidade local. Ela parte da escuta das professoras da Escola Municipal São Francisco de Assis, mas se propõe a dialogar com outras experiências formativas que enfrentam os desafios de ensinar e aprender em contextos marcados por desigualdades sociais, violência e insegurança alimentar. Nesses territórios, a formação docente precisa ser também um exercício coletivo de resistência, cuidado e esperança.

Nosso objetivo é a partir da realidade vivida na escola, contribuir para a construção de um currículo por Ciclo de Aprendizagem na perspectiva do Ciclo de Formação Humana. Isso implica reconhecer os tempos e os modos de aprender de cada estudante, investir na produção coletiva do conhecimento e fortalecer o papel do professor como sujeito ativo na transformação da escola. Mais do que oferecer uma “solução pronta”, esta proposta quer abrir caminhos. Caminhos possíveis, construídos a partir do chão da escola, das vozes das professoras, da potência dos encontros formativos e do compromisso com uma educação pública de qualidade, que forme sujeitos autônomos, críticos e sensíveis.

5.2 METODOLOGIA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA PTT

A proposta formativa aqui apresentada compreende o acompanhamento e a avaliação não como instrumentos de controle, mas como processos formativos, contínuos e dialógicos, em que o percurso importa tanto quanto os resultados. Acreditamos que o fortalecimento das práticas pedagógicas passa pela escuta ativa, pela troca entre pares e pela valorização da reflexão docente como parte essencial do fazer educativo.

Dessa forma, a metodologia de acompanhamento e avaliação da Proposta Técnico-Tecnológica (PTT) será estruturada com base em estratégias que promovem a corresponsabilidade, o cuidado com o outro e o reconhecimento do percurso individual e coletivo das professoras participantes. Destacamos três elementos centrais:

- **Registro reflexivo:** As professoras serão convidadas a manter um diário de bordo ao longo da formação, no qual poderão registrar vivências, desafios, aprendizagens e transformações observadas em sua prática. Esse instrumento será um recurso para estimular a metacognição e documentar os percursos formativos.
- **Monitoria entre pares:** Inspirada na lógica da colaboração e da solidariedade docente, essa estratégia propõe que os(as) participantes se organizem em duplas ou pequenos grupos para trocar experiências, apoiar-se mutuamente e refletir sobre as práticas em curso. Esses encontros poderão acontecer de forma presencial ou virtual, com periodicidade acordada entre os pares.
- **Avaliação formativa:** Ao final de cada módulo ou encontro, será realizada uma avaliação coletiva e formativa, permitindo a reorganização das ações com base nas necessidades emergentes do grupo. Essa avaliação será conduzida com metodologias participativas e poderá incluir rodas de conversa, formulários abertos ou dinâmicas de escuta sensível.

Com essa metodologia, pretendemos garantir que a PTT se mantenha viva, sensível ao contexto e aberta a ajustes, reconhecendo que a formação docente é um processo inacabado e profundamente atravessado pela realidade das escolas e dos sujeitos que as habitam.

5.3 A PTT – FORMAÇÃO HUMANA E CURRÍCULO POR CICLO DE APRENDIZAGEM

A PTT apresentada nesta pesquisa interventiva destaca algumas possibilidades de inovação pedagógica nos ciclos:

- **Planejamento Interdisciplinar:** a PTT reforça a importância de desenvolver projetos interdisciplinares que conectem diferentes áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Essa estratégia é central para integrar os conteúdos às vivências dos estudantes, respeitando suas trajetórias individuais.
- **Avaliação Formativa:** inspirada nos princípios da avaliação processual, a proposta valoriza instrumentos que permitam acompanhar o progresso do aluno ao longo do ciclo, como portfólios, rodas de conversa e devolutivas constantes. Essas práticas possibilitam uma visão mais ampla do desenvolvimento humano e acadêmico dos estudantes.
- **Foco na Formação Humana:** a PTT fundamenta-se em uma concepção de currículo que prioriza a formação integral, considerando aspectos acadêmicos, éticos, socioemocionais e culturais. Essa abordagem reflete a perspectiva de Arroyo (1999), que aponta os ciclos como um eixo identitário para a formação docente e discente.
- **Inclusão e Equidade:** por meio de práticas pedagógicas personalizadas e adaptadas aos diferentes ritmos de aprendizagem, a PTT propõe estratégias para garantir a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, respeitando as diversidades socioculturais.
- **Envolvimento da Comunidade Escolar:** a proposta valoriza a construção coletiva do currículo, aproximando os professores, gestores, estudantes e suas famílias. Essa interação é essencial para que as práticas pedagógicas reflitam as demandas reais do contexto escolar.

Embora os documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Salvador orientem o trabalho pedagógico com base no currículo por Ciclos de Aprendizagem, a realidade vivida nas escolas, especialmente aquelas situadas em contextos marcados pela pobreza, pela violência e pela exclusão social, revela um descompasso entre o que está prescrito e o que é possível realizar. Foi escutando as professoras da Escola Municipal São Francisco de Assis (EMSFA), por meio das Rodas de Conversa, que identifiquei o desejo coletivo de compreender melhor os fundamentos do currículo por ciclos, a lógica da progressão continuada, e, sobretudo, de encontrar caminhos possíveis para lidar com os desafios cotidianos da sala de aula. Com base nessa escuta atenta, construímos a presente proposta formativa que está estruturada em oito módulos temáticos, com um total de 123 horas, e tem como eixo metodológico o diálogo, a escuta e a troca entre pares, valorizando a experiência e o saber das professoras.

Cada módulo articula momentos de Roda de Conversa, estudos teóricos, práticas formativas e atividades colaborativas, respeitando os diferentes tempos e trajetórias dos professores, assim como se espera que façamos com nossos estudantes. A proposta busca criar um espaço de formação contínua e situada, capaz de fortalecer os vínculos entre os docentes, promover a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente comprometida com a formação humana dos sujeitos que nela habitam.

Ao final do percurso, espera-se não apenas o aprofundamento teórico sobre os ciclos de aprendizagem, mas também a construção de uma comunidade de aprendizagem entre os professores, onde o saber é tecido coletivamente, com afeto, compromisso e resistência. Abaixo segue a proposta delineada:

Módulo 1 - Introdução ao Currículo por Ciclos e à Formação Humana (16h)

Objetivo: Apresentar os fundamentos do currículo por ciclos de aprendizagem e o conceito de formação humana.

- **Atividade 1:** Roda de Conversa para discutir as expectativas e dificuldades enfrentadas pelos professores no ciclo de aprendizagem

Carga Horária: 10h (5 encontros de 2 horas)

- **Atividade 2:** Introdução teórica sobre os ciclos de formação humana e suas implicações pedagógicas.

Carga Horária: 06h (3 encontros de 2 horas)

- **Diálogo Aberto:** Como o currículo por ciclos pode ser desenvolvido de forma mais significativa à realidade dos alunos? (possibilidade de ser criado um vídeo temático)

Módulo 2 - A Progressão Continuada e os Desafios dos Diferentes Níveis de Aprendizagem (20H)

Objetivo: Refletir sobre a progressão continuada e estratégias para lidar com a diversidade dos níveis de aprendizagem.

- **Atividade 1:** Estudo de casos reais que envolvem a progressão de alunos com níveis variados de aprendizagem.

Carga Horária: 06h (3 encontros de 2 horas)

- **Atividade 2:** Roda de Conversa sobre práticas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos em diferentes estágios.

Carga Horária: 06h (3 encontros de 2 horas)

- **Prática:** Oficina para desenvolver atividades pedagógicas adaptadas aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Carga Horária: 04h (1 encontro)

Módulo 3 - Estratégias de Avaliação Formativa e Reforço Escolar Integrado (22h)

Objetivo: Discutir e desenvolver estratégias de avaliação formativa e criar propostas de reforço escolar sem exclusão.

Carga Horária: 06h (3 encontros de 2 horas)

- **Atividade 1:** Debate sobre avaliação contínua e suas aplicações dentro do currículo por ciclos.

Carga Horária: 04h (1 encontro)

- **Atividade 2:** Elaboração de um plano de reforço escolar que mantenha o aluno na dinâmica da sala de aula.

Carga Horária: 06h (3 encontros de 2 horas)

- **Prática:** Simulação de um ciclo de avaliação e reforço com base em exemplos de sala de aula.

Carga Horária: 06h (2 encontros de 2 horas)

Módulo 4 - Diversidade e Inclusão: Uma Educação Humanizadora (18h)

Objetivo: Trabalhar a inclusão de diferentes realidades sociais e culturais no ambiente escolar.

- **Atividade 1:** Rodas de Conversa sobre a importância de valorizar as trajetórias individuais dos alunos.

Carga Horária: 06h (3 encontros de 2 horas)

- **Atividade 2:** Oficina prática para criar projetos pedagógicos que integrem a diversidade cultural e social.

Carga Horária: 06h (3 encontros de 2 horas)

- **Estudo de Caso:** Análise de situações em que a inclusão foi promovida de maneira significativa na escola.

Carga Horária: 06h (3 encontros de 2 horas)

Módulo 5 - Construção de Comunidades de Aprendizagem e Troca entre Colegas (10h)

Objetivo: Promover a colaboração entre professores para a construção de uma comunidade de aprendizagem, que integre estudantes, professores, famílias e parceiros comunitários.

- **Atividade 1:** Roda de Conversa sobre os desafios e as potencialidades do trabalho colaborativo entre professores.

Carga Horária: 04h (2 encontros de 2 horas)

- **Atividade 2:** Dinâmica de troca de boas práticas e co-criação de soluções para desafios comuns.

Carga Horária: 06h (3 encontros de 2 horas)

- **Prática:** Elaboração de um plano coletivo de desenvolvimento contínuo dentro de cada um dos ciclos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Carga Horária: Sem carga horária definida

Módulo 6 - Metodologias Ativas e Inovadoras no Ensino por Ciclos (12h)

Objetivo: Introduzir metodologias ativas que incentivem a participação ativa dos alunos e o ensino contextualizado.

- **Atividade 1:** Oficina sobre metodologias como aprendizagem baseada em projetos e ensino colaborativo.

Carga Horária: 06h (3 encontros de 2 horas)

- **Atividade 2:** Discussão em Roda de Conversa sobre como essas metodologias podem ser adaptadas ao currículo por ciclos.

Carga Horária: 06h (3 encontros de 2 horas)

- **Prática:** Desenvolvimento de uma proposta de projeto pedagógico colaborativo para ser implementado em sala de aula.

Módulo 7 - Tecnologia e Inovação Pedagógica no Ciclo de Formação Humana (15h)

Objetivo: Explorar o uso de tecnologias educacionais para promover uma aprendizagem mais ativa e significativa.

- **Atividade 1:** Oficina prática de ferramentas digitais e plataformas educacionais.
Carga Horária: 05h (5 encontros de 1 hora)
- **Atividade 2:** Roda de Conversa sobre os desafios e benefícios do uso da tecnologia no ensino.
Carga Horária: 04h (4 encontros de 1 hora)
- **Prática:** Criação de um plano de aula que integre a tecnologia como ferramenta de ensino (já temos os sistemas instalados na escola, precisamos definir enquanto grupo a dinâmica de uso e a organização do único laboratório na escola).
Carga Horária: 06h (3 encontros de 2 horas)

Módulo 08 - Fechamento e Apresentação de Resultados (12h)

Objetivo: Consolidar as aprendizagens ao longo da execução da PTT e apresentar os projetos desenvolvidos.

- **Atividade 1:** Roda de Conversa final para avaliação da formação e reflexão sobre os próximos passos.
Carga Horária: 04h (1 encontro)
- **Atividade 2:** Apresentação dos projetos e práticas desenvolvidas pelos professores ao longo do ano.
Carga Horária: 04h (1 encontro)
- **Prática:** Planejamento das próximas ações formativas e criação de uma rede contínua de suporte e colaboração. Carga Horária: 04h (1 encontro)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Verônica D. **A Experiência em Experiência: Saberes docentes e formação de professores em Exercício**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- ALMEIDA, Verônica D. ; SÁ, Maria Roseli. G. B. de. Tessituras curriculares Inovantes de um Mestrado Profissional em Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 238-260, abr./jun. 2021.
- ALMEIDA, Verônica D.; SÁ, Maria Roseli G. B. de. Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. **Reunião nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**, 38., 2017, São Luís. Anais eletrônicos [...]. São Luís: ANPEd, 2017.
- ARROYO, M. G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 142-162, dez.1999.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo** – educandos e educadores, seus direitos e o currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M.G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, C.J.; SILVA JR., J.R.; OLIVEIRA, M.R.N.S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução por Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan/abr, 2004.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil**. 2004, Anais. Caxambu: ANPEd, 2004. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BARRETO, E. S. S. , MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Revista de estudos avançados**, São Paulo, USP, v. 15, n. 42, p. 105-142, 2001.
- BARROS, J. D'A. Teoria e metodologia- algumas distinções fundamentais entre as duas dimensões, no âmbito das ciências sociais e humanas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.7, n. 1, p. 273-289, mai. 2013. Disponível

em:<<http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 12/05/2023

BATTISTI, I. K. **Mediações na Significação do Conceito Vetor com Tratamento da Geometria Analítica em Aulas de Matemática**. 2016. Tese (Pós-Graduação em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí - RS, 2016. p. 248.

BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Concepções de professores sobre situações de estudo: rodas de conversa como práticas formadoras. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 8, n. 22, p.154- 185, 2017. Disponível em: <
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1600/1357>>
Acesso: 21/01/2024.

BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, 9 maio 2018.

BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Sentimento docente sobre a prática pedagógica: reflexões e avaliações. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**. Ponta Grossa, v.12, n.2, p. 53-72, mai./ago. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/7327> Acesso: 21/04/2023

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. DF, 11 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DF, 20 dez. 1961.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** - (Inep).

CHAVES, S. S. **Implementação do ensino fundamental de nove anos em uma escola municipal de Salvador**: processo participativo ou força da lei?. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Entrevista**. PUC-Rio 31/10/2011, vídeo editado com legenda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bP-DNISKXqQ>. Acesso em: 08 fev. 2023.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

COELHO, C. M. Brincar de escola, brincar na escola: aprendizagem, desenvolvimento infantil e constituição docente. In ANACHE, A. A; *et al* (org.) **Sociedade Contemporânea: subjetividade e educação**. São Paul: Menon, p. 160-179, 2015.

D'ÁVILA, C. M. Aprendiz de Professor. A importância da abordagem experiencial na construção identitária docente. In: D'ÁVILA, C. M. (org.). **Ser professor na contemporaneidade**. Desafios, ludicidade e protagonismo. 2ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 49-62.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educ. rev., Curitiba, n. 24, p. 213-225, Dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357> . Acesso em: 10 jul. 2021.

FERNANDES, Anoel. A organização do ensino na rede pública estadual paulista: análise a partir da teoria crítica da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 162-170, jan./abril., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812015000100162&lng=pt&lng=pt Acesso em: 18/03/ 2023.

FRANCE. Ministère de L'Education Nationale de La Jeunesse et des Sports. **Lescycles à l'école primaire**. Paris: Hachette, 1991.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, Ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004> . Acesso em 10 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** Saberes necessários à prática educativa São Paulo: Paz e Terra, 2000

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, L. C. de. Formação: projetos e metamorfoses do eu. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 55-77.

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

GALLO, Sílvia. **Deleuze & a Educação** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**. Diversidade e currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em 12 dez. 2022.

GRACEZ, A; DUARTE, R. EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeo gravações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V.37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03>> Acesso em 19 maio de 2023.

GRATIOT, Alfanderry Hélène. **Henri Wallon**. Coleção Educadores. Recife: Editora Massangana, 2010. Arquivo em PDF.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 27, n. 1, p. 161-180, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100008&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 20 ago. 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 1, 2002.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e Organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2011.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004. cap. 3, p. 25-44

MACEDO, Elizabeth. O Currículo no Portão da Escola. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (Org). **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1ª ed. Petrópolis, RJ : DP et Alii, 2017.

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

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

MELO, M. C. H de, & CRUZ, G. de C. (2014). Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens Da Educação**, 4 (2), 31-39. Disponível em:

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**: indagações sobre currículos. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 20 ago. 2023.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 97-107, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FWGRqYMpPjZR534tX44h4FH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 08/05/2022.

ODI, Lindinalva Alves da Silva. **Prática pedagógica no cotidiano da escola: reflexão sobre o ciclo de formação humana no sistema público municipal de ensino de Rondonópolis – MT**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2013.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINAR, Willian F. Currere: aquel primer año. **Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 55-65, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01035>. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/59>

PINAR, William F. **O que é o currículo?** Tradução de Sandra Regina S. da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PINAR, W. A política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 126-139, Jul./Dez. 2006.

PINAR, Willian F. et al. **Understanding curriculum**. New York: Peter Lang, 1995

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2000.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. v.13, n.5, Ribeirão Preto, set./out. 2005. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692005000500016&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 09/12/2023.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura Municipal. Ciclos de Formação: Proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. **Série Cadernos Pedagógicos**, n. 9. ed 3. Porto Alegre, RS, 1996.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de et al. A provisoriedade das formações e dos desenhos curriculares na formação docente. In: Anais do V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e VI (IN)FORMACCE - 2021. Anais...Salvador(BA) FAGED-UFBA (ONLINE), 2021. Disponível em:
<https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecursiculo/394761-A-PROVISORIEDADE-DAS-FORMACOES-E-DOS-DESENHOS-CURRICULARES-NA-FORMACAO-DOCENTE>. Acesso em: 11/06/2024.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. Inter-Ação: **Rev. Fac. Educ. UFG**. 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em:<
<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1697/1667> Acesso em: 20/01/2024

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Decreto no 24.736**. Prorroga a Operação Salvador Alfabetiza e dá outras providências. Salvador, 22 de jan. de 2014.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Decreto nº 23.810**. Cria a Operação Salvador Alfabetiza e dá outras providências. Salvador, 07 de mar. de 2013.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para os anos iniciais do Ensino Fundamental** – Rede Municipal de Educação de Salvador - 2021. Disponível em:
http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdf_nossa_rede_2020/referenciais/fundamental/iniciais/Referencial%20Curricular%20Municipal%20para%20os%20anos%20iniciais%20do%20EF_novo.pdf . Acesso em 30/11/2022.

SALVADOR. **Conselho Municipal de Educação**. Resolução CME nº 032/2015. Estabelece normas para a realização de processos de regularização de fluxo escolar no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador. Salvador, 27 de nov. de 2015.

SALVADOR. **Conselho Municipal de Educação**. Resolução CME nº 004/2000. Fixa diretrizes para a sistemática de avaliação aplicável ao Ciclo de Estudos Básicos – CEB, de acordo com a lei Federal nº 9394/96. Salvador, 25 de ago. de 2000.

SALVADOR. **Conselho Municipal de Educação**. Resolução CME nº 004/1999. Estabelece normas para regulamentação do Ciclo de Estudos Básicos – CEB no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Salvador. Salvador, 08 de out. de 1999.

SALVADOR. **Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer**. Política Municipal de Educação: pelas crianças plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade. Salvador: SECULT, 2007.

SAMPAIO, J; SANTOS G,C; AGOSTINI M; SALVADOR, A, S. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. Brasil. **Interface** (Botucatu). 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZNND/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12/07/2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 197-224.

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**. Recife, 2017. 256 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco- UFPE.

SILVA, Sara Betânia S.; SÁ, Maria Roseli G. B. de. Currículo como *currere* e como “conversa complicada”: pensando currículo a partir da perspectiva de William Pinar. Trabalho apresentado no XXV EPEN - **Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 2020.

SILVA, Sara Betânia S.; SÁ, Maria Roseli G. B. de. O método Currere e as Subjetividades no Currículo: Conversas a partir de Willian Pinar. *Laço social, subjetividade e espaço escolar: entre limites e possibilidades na contemporaneidade. Humanidades&Inovação*, v. 9 n. 12. UNITINS-To, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7255>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e a diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73–102.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. **Revista Pro-posições**. Campinas; SP: v.9, no . 3 (27): 84-93, novembro, 1998.

SOUSA, Sandra Maria Zákia; BARRETO, E. S. de Sá. **Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990 -2002) – Relatório Final**. São Paulo: USP (MEC/ INEP/ COMPED/PNUD), 2004

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá/PR, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: Uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. 5 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda**: A formação humana nas escolas e nas organizações. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2017c.

WARSCHAUER, Cecília. Ciclos: uma alternativa à seriação? In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental**. São Paulo: Cortez, 2004a. p. 117-132.

WARSCHAUER, Cecília. (2004b). Rodas e narrativas: Caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In B. Scoz, C. Feldman, M. C. Gasparion, M. I. M. Maluf, M. H. Mendes, Q. Bombonato, ... S. A. M. Pinto (Orgs.), **Psicopedagogia: Contribuições para a educação pós-moderna** (pp. 13-23). Petrópolis, RJ: Vozes.

VASCONCELLOS, C. dos S. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. **Revista de Educação. AEC**, Brasília, v.28, n.111, p.83-95, abr.-jun. 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Currículo**: uma abordagem do cotidiano. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as Relações entre Teoria e Prática. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 113–140, 2016. DOI: 10.22195/2447-524620152019627. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ZAZZO, René. Sobre a vida e a obra de Henri Wallon. In: **WALLON, Henri. Objetivos e métodos da psicologia**. Tradução de Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1975. p. 9-13.

ZEN, G.C.; CARVALHO, M.I.; SÁ, M. R. Reflexões sobre as relações entre formação

e experiência. Ed. Unemat. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 30, ano 16, n. 2, p. 69-89. jul./dez. 2018.

ZEN, G. Cristina. **A formação continuada como um processo experiencial: a transformação dos educadores de Boa Vista do Tupim**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 226. 2014.

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em
Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
Mestrado Profissional em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Ciclo de Aprendizagem na perspectiva do Ciclo de Formação Humana: Uma proposta de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**”, desenvolvida por *ROSÂNGELA DOS SANTOS CERQUEIRA*, discente do Mestrado Profissional em Educação da UFBA - Programa de Pós-Graduação em Currículo Linguagens e Inovações Pedagógicas, sob orientação da Professora Dr^a. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Sobre o objetivo central

O objetivo central do estudo é: Investigar a viabilidade da concepção do currículo por Ciclo de Aprendizagem, baseado na perspectiva do Ciclo de Formação Humana e sua implementação em ambientes escolares, como foco na formação docente, visando compreender seu impacto na prática pedagógica e no desenvolvimento dos alunos.

Por que o participante está sendo convidado

O convite a sua participação se deve à natureza da pesquisa formação, com foco nos professores que atuam no Ensino Fundamental 1. Sendo uma pesquisa de campo realizada no campo de atuação profissional da mestranda, a escuta sensível, o diálogo, as propostas, as dúvidas entre professores que atuam no mesmo campo profissional se traduz em uma experiência única de aprendizado conjunto, na perspectiva de se delinear um projeto de intervenção que atenda às demandas existentes, para aperfeiçoamento do currículo por Ciclo de Aprendizagem.

Ressalta-se que a participação na pesquisa é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas.

Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa

A sua presença nessa pesquisa, consistirá em participação em rodas de conversas, observação participada e entrevistas oral e escrita semiestruturadas.

Tempo de duração da entrevista/procedimento

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora e trinta minutos.

Guarda dos dados e material coletados na pesquisa

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12.

Benefícios diretos (individuais ou coletivos) ou indiretos aos participantes da pesquisa

O benefício direto que a sua participação terá, é contribuir para a construção de um projeto de intervenção, baseado na realidade em que a escola está inserida, trazendo a experiência profissional como professor, para a pesquisa que de fato represente a opinião da maioria dos profissionais. Indiretamente, essa pesquisa poderá servir de modelo para outras realidades escolares.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios, artigos científicos e na dissertação/projeto de intervenção.

Observações:

Este termo é redigido em duas vias (não será fornecida cópia ao sujeito, mas sim outra via), sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

Informações sobre o CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, denominado CEP-FACED/UFBA, é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo, normativo e formativo. O CEP-FACED/UFBA foi criado para promover e fazer cumprir a ética em pesquisa em Educação, nos padrões consensualmente aceitos e legalmente preconizados no âmbito da área da Educação e fundamentados nas Resoluções do Ministério da Saúde e na Norma Operacional do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação (CEP/FACED) da UFBA

Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela, Salvador, Bahia, telefone **71 3283 7272** | **Secretaria: 3283 7200**. E-mail : cepfaced@ufba.br

Nome e Assinatura do Pesquisador – (pesquisador do campo)

Contato com a pesquisadora responsável:

Tel.: 71 98104-5814

E-mail: rosangelacerqueira@ufba.br

Salvador-Ba, _____, de _____ de 2024.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e
Inovações Pedagógicas
Mestrado Profissional em Educação



Pesquisa:

Ciclo de Aprendizagem na perspectiva do Ciclo de Formação Humana: Uma proposta de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Orientadora Profa. Dra. Roseli de Sá

Mestranda: Rosângela Cerqueira

Proposta de ROTEIRO PARA DINÂMICA NA RODA DE CONVERSA

Essas perguntas foram elaboradas para estimular uma discussão sobre o currículo por ciclo de aprendizagem que possam potencializar as práticas pedagógicas em sala de aula e que permitam que as colegas compartilhem suas experiências, desafios, estratégias e perspectivas.

A pesquisa será realizada com 9 (nove) professoras com formação em Pedagogia, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A dinâmica da pesquisa de campo, consistirá em roda de conversa com encontros dialogados, onde serão abordadas questões semiestruturadas, sobre o objeto de estudo da pesquisa, com registro do pesquisador.

Os encontros, (chamados de momentos de conversa), serão temáticos e acontecerão em dias diferentes da semana. As perguntas abaixo subsidiará a roda de conversa. Finalizada essa etapa de diálogo, será divulgado no grupo de professores e a sistematização, para posterior construção do projeto interventivo. NÃO sendo os professores identificados por nomes, mas por números.

Cronograma das Rodas de Conversa:

1º Momento - Experiência Prática/Compreensão do ciclo de aprendizagem

- Há quanto tempo você atua como professor?
- Como você entende o conceito de ciclo de aprendizagem?
- Como você vê a aplicação do ciclo de aprendizagem no contexto da sala de aula?
- Você teve em sua prática pedagógica, experiência com a abordagem curricular por Ciclo de Aprendizagem? É sua primeira experiência na Rede? Quais foram os desafios e oportunidades encontrados?
- Quais dificuldades você enfrenta no trabalho sobre o regime curricular dos ciclos de aprendizagem?
- Você pode compartilhar exemplos específicos de como você adaptou e/ou adapta o currículo por ciclo de aprendizagem para atender às necessidades individuais dos seus alunos?

2º Momento - Aplicação do Ciclo de Aprendizagem na Prática Pedagógica: Desafios

- Como você aplica o ciclo de aprendizagem em sua prática pedagógica?
- Poderia compartilhar exemplos específicos de como você utiliza o ciclo de aprendizagem ao planejar e conduzir suas aulas?
- Que estratégias ou abordagens você adota para facilitar as diferentes fases do ciclo de aprendizagem (ex: engajamento, exploração, reflexão, aplicação)?
- Como a sua própria jornada de aprendizagem e formação influenciou a maneira como você ensina e interage com seus alunos?
- Quais são os principais desafios ou limitações que você enfrenta ao desenvolver um currículo por ciclo de aprendizagem?
- Como você lida com questões como heterogeneidade de habilidades e interesses dos alunos dentro de um contexto de ciclo de aprendizagem?

3º Momento - Priorização de Metas Estabelecidas ou da Realidade dos Alunos:

- Ao planejar suas aulas, você se baseia mais nas metas estabelecidas pelo currículo ou nas necessidades e interesses específicos de seus alunos?
- Como você equilibra a necessidade de cumprir as metas curriculares com a adaptação da sua prática às características individuais de seus alunos?
- Poderia fornecer exemplos de situações em que você teve que tomar decisões entre seguir as metas estabelecidas ou responder às necessidades reais dos alunos?

4º Momento – Priorização de Metas Estabelecidas ou da Realidade dos Alunos:

- Ao planejar suas aulas, você se baseia mais nas metas estabelecidas pelo currículo ou nas necessidades e interesses específicos de seus alunos?
- Como você equilibra a necessidade de cumprir as metas curriculares com a adaptação da sua prática às características individuais de seus alunos?
- Poderia fornecer exemplos de situações em que você teve que tomar decisões entre seguir as metas estabelecidas ou responder às necessidades reais dos alunos?
- Como você envolve os pais e responsáveis no processo educativo, especialmente considerando a abordagem por ciclo de aprendizagem?
- Quais estratégias ou recursos você utiliza para envolver os alunos de forma ativa e participativa no processo de aprendizagem?

5º Momento - Perspectivas Futuras:

- Como você imagina que o currículo por ciclo de aprendizagem pode evoluir no futuro e continuar a melhorar as práticas pedagógicas em sala de aula?
- Que mudanças ou inovações você gostaria de ver na abordagem por ciclo de aprendizagem para torná-la ainda mais efetiva e relevante?
- Existe mais alguma coisa que gostaria de acrescentar sobre sua experiência com o ciclo de aprendizagem ou sua prática pedagógica em geral?