



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS  
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

**VALÉRIA PATRÍCIA DE FARIAS CUELLAR ALMEIDA**

**OS MOVIMENTOS DE PARTICIPAÇÃO E DE RESISTÊNCIA AOS CICLOS DE  
FORMAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BELÉM:  
uma análise discursiva e ergológica**

**BELÉM  
2021**



VALÉRIA PATRÍCIA DE FARIAS CUELLAR ALMEIDA

**OS MOVIMENTOS DE PARTICIPAÇÃO E DE RESISTÊNCIA AOS CICLOS DE  
FORMAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BELÉM:  
uma análise discursiva e ergológica**

Dissertação de mestrado para obtenção de grau de Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Para.

**Orientadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Cristina da Costa Pessoa

**BELÉM**

**2021**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Dissertação intitulada “Os movimentos de participação e de resistência aos Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Belém: uma análise discursiva e ergológica” de autoria de Valéria Patrícia de Farias Cuellar Almeida foi aprovada pela banca examinadora constituída pelos(as) seguintes professores(as):

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Cristina da Costa Pessoa (Presidente)

Universidade Federal do Pará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Giorgi (Examinadora Externa)

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Cefet/RJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Márcia Ohuschi (Examinadora Interna)

Universidade Federal do Pará

---

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (Suplente Interno)

Universidade Federal do Pará

Belém, 31 de agosto de 2021.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

- C965m Cuellar Almeida, Valéria Patrícia de Farias.  
Os movimentos de participação e de resistência aos Ciclos de  
Formação na Rede Pública Municipal de Belém : uma análise  
discursiva e ergológica / Valéria Patrícia de Farias Cuellar  
Almeida. — 2021.  
xi, 127 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Fátima Cristina da Costa Pessoa  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em  
Letras, Belém, 2021.
1. Sistema de Ciclos. 2. Trabalhadores(as) da educação. 3.  
Rede Municipal de Ensino de Belém. 4. Diretrizes  
Curriculares. I. Título.

CDD 372.1

---

## DEDICATÓRIA

A todos os sujeitos que me atravessam e que me constituem: Meus pais Jorge Cuellar e Angela Cuellar. Minha filha Vitória Cuellar Almeida. Meu esposo Fabrício Almeida. Minhas irmãs Andrezza Cuellar e Brenda Cuellar. Minha sobrinha Alice Cuellar Pantoja.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Inteligência Suprema, energia cósmica, causa primeira de tudo e de todos, conhecido pela palavra Deus.

Agradeço por toda rede de apoio em torno de mim, a qual me acompanhou em todo esse ciclo acadêmico, especialmente:

Aos meus Pais, Jorge e Angela, grandes incentivadores de toda minha caminhada estudantil, desde os primeiros passos. Por todo suporte afetivo e moral. Por serem grandes e inigualáveis parceiros de vida.

À minha amada filha, Vitória, que carrega no nome o sentido da vida, que se transformou em um alicerce fundamental para meu trajeto no mestrado, que se emocionou junto comigo, desde o primeiro instante em sabermos da minha aprovação no certame, que se tornou uma grande fonte de inspiração de força, garra, disciplina e organização.

Ao meu amado esposo, Fabrício, por todo apoio e compreensão dispensados nos momentos em que a presença física ganhava distanciamento pelos momentos necessários de dedicação a este trabalho.

Às minhas irmãs, Andrezza e Brenda, por compartilharem sorrisos e lágrimas, sejam de alegria ou de tristeza. Por sempre me estenderem as mãos quando preciso.

Ao novo colorido de nossos dias: nossa Alice, minha boneca, que renova minhas forças em cada sorriso, em cada abraço, em cada passo de dança.

Aos meus cunhados, Agnaldo e Bruno, por ultrapassarem a fronteira consanguínea e se tornarem verdadeiros irmãos.

À minha querida orientadora Fátima Pessoa, por toda paciência, compreensão em fases desafiadoras e fundamental parceria para a realização desta pesquisa. Por todos os momentos de cobrança, sem os quais, o processo transformador proveniente dessa caminhada, não seria alcançado. Por ter promovido meu primeiro contato com o mundo do discurso e por sempre compartilhar, no olhar, no dizer e no fazer, a paixão por esse mundo.

Aos(às) participantes desta pesquisa, pela disponibilidade de tempo e atenção dedicados aos momentos das entrevistas.

A uma amiga especial integrante dessa caminhada, em vários capítulos da vida. Que juntas, de modo desafiador, conseguimos compreender que alguns caminhos se desconstroem para que outros ainda melhores sejam trilhados: Adriany Palheta.

Aos meus grandes amigos incentivadores e terapeutas, quando necessário: Hugo Moreira – pelo laço de irmandade; Thaíla Girard, por todo carinho e cuidado em cada gesto e

palavra; Viviane Moreira, por toda constante torcida e amizade; Walkyria Santos, por toda emanção de positividade e carinho.

Aos amigos queridos que o mestrado me presenteou: Mariana Maués, meu plantão vinte e quatro horas, pelo forte laço de amizade que nos une e Hugo da Silva, pela torcida permanente.

A uma amiga de infância que, surpreendentemente, o caminho da pós-graduação permitiu mais um ponto de interseção: Socorro Morato, por sempre estender as mãos, nos momentos mais urgentes.

Agradeço e homenageio, muito especialmente, duas mulheres que não mais habitam o plano físico da vida, mas que sempre me foram e pra sempre serão muito marcantes:

Benedita Farias Ribeiro (*in memorian*), carinhosamente chamada Tia Nega, amada tia, mulher de fibra e de luta. Que me ensinou, mesmo depois da morte física, que os bens mais valiosos são conquistados com prazer, com amor, e não com sofrimento. E que a generosidade é um legado indispensável a todos e todas.

Cosette Maria Meireles Fernandes (*in memorian*), minha amada irmã de alma, o ser mais doce, mais meigo – no saber e no fazer – que eu tive o imenso prazer de (re)encontrar nesta jornada. Que vencia qualquer distância geográfica para me transmitir, em sua voz, todo amor, cuidado e carinho que sempre me direcionava. É só fechar os meus olhos e me deixar levar pelas memórias, para eu ir ao encontro do abraço mais aconchegante que sempre me oferecia.

Gratidão.

“Para nós, de nada serve estabelecer o “primado” da voz, pois ela é apenas um dos planos constitutivos da discursividade; trata-se certamente de uma dimensão irreduzível da “significância generalizada” que governa nosso projeto de semântica “global””.  
(MAINGUENEAU, 2008a, p. 91).



## RESUMO

A Rede Municipal de Ensino de Belém – RMEB, desde 1997, adotou como modelo de escolaridade os chamados Ciclos de Formação, com a principal justificativa de que a referida adoção sanaria o ainda presente fracasso escolar, conforme constam nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (DCEF) – Ciclos III e IV, documento constituidor das prescrições basilares dos Ciclos. Assim, passamos a observar uma prática muito recorrente por parte da Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC, em culpar – direta ou indiretamente – os(as) trabalhadores(as) da educação pela ocorrência desse fracasso escolar, compondo – dessa forma – nosso primeiro estranhamento. A segunda inquietação surgiu durante uma roda de conversa com colegas de profissão em torno da palavra “prescrições”. Após uma rápida pesquisa, percebemos a grande distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. O outro estranhamento equivale à percepção de que, quando a autora desta pesquisa ocupava o cargo de docente, o nível de resistência aos Ciclos era grande. Todavia, quando passou a ocupar o cargo de auxiliar de coordenação, após processo de readaptação funcional, essa resistência se tornou mínima. Dessa forma, propomos uma pesquisa articulada entre os estudos da linguagem e os estudos do trabalho cujo principal objetivo foi saber em que medida o dizer do(a) trabalhador(a) educacional sugere um movimento de participação ou resistência endereçados aos Ciclos de Formação, na RMEB. Para esse fim, sustentamo-nos nas noções discursivas de Dominique Maingueneau (2006, 2008a, 2008b, 2015), especialmente em relação: ao Interdiscurso constituído pelo atravessamento de outros discursos; à Cena Enunciativa cujo caráter reflexivo é representado pela tomada de palavra, pela prática discursiva dos sujeitos que inscrevem seus ditos na história, revelando o lugar de onde fala, social e ideologicamente construídos; e à Interincompreensão generalizada, marcada pelo falta de entendimento discursivo no dizer do outro, ou seja, comunidades que se ouvem, mas que não se compreendem. Noções que mantém entre si uma forte sintonia, ao constituírem uma verdadeira rede de sentido. O estudo do trabalho ancora-se em uma base ergológica focada – principalmente – nos postulados de Yves Schwartz (2004, 2010, 2016) acerca de suas teorias sobre atividade, normas antecedentes, debate de normas, trabalho prescrito e trabalho vivo. Fundamentos diretamente relacionados, já que atividade são ocorrências permanentes de debates de normas (DI FANTI; BARBOSA, 2016), também conhecida como renormalizações. O trabalho prescrito é representado pelas normas antecedentes, engessadas, as quais são sempre retrabalhadas, movimento que vai ao encontro novamente das renormalizações. O trabalho vivo, portanto, refere-se ao desdobramento do saber prescrito, relacionado diretamente com o que é, efetivamente, executado. A pesquisa classificada em exploratória e explicativa, conforme Gil (2012), compreendeu um caminho metodológico envolvendo a pesquisa documental das DCEF e a escuta dos(as) profissionais da educação (docentes, coordenadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as)), direcionados por roteiro de entrevista, elencando os assuntos mais evidenciados em momentos de tensão, observados na rotina profissional. Nosso espaço de resultados foi constituído por meio do jogo de relações identificadas pela enunciação dos(as) participantes da pesquisa, a qual emoldurou um cenário de muitos desencontros, confrontos, assim como também entre a SEMEC e o espaço escolar, configurando saberes e práticas, distanciados, acerca do Sistema de Ciclos, marcados – fortemente – por uma forma desalinhada de compreender e de realizar os Ciclos.

**Palavras-chave:** Sistema de Ciclos; Trabalhadores(as) da educação. Rede Municipal de Ensino de Belém. Diretrizes Curriculares.

## ABSTRACT

Since 1997 the Municipal Education Network of Belém has adopted the Training Cycles as a schooling model. The main justification is that this adoption would remedy the still present school failure, as stated in the Curriculum Guidelines for Elementary Education – Cycles III and IV. This document constitutes the basic prescriptions of the Cycles. Thus, we began to observe a very recurrent practice at the Municipal Education Department of Belém - in blaming - directly or indirectly - education workers for this school failure, making up - in this way - our first concern. The second concern arose during a round of conversation with professional colleagues around the word “prescriptions”. After a quick survey, we realized the great distance between the prescribed work and the work performed. The other concerns are related to the fact that, when the author of this research was a professor, the level of resistance to Cycles was high. However, when she started to occupy the position of assistant coordinator, after a process of functional readaptation, this resistance became minimal. Thus, we propose an articulated research between language studies and work studies, whose main objective was to know to what extent the educational worker's speech suggests a movement of participation or resistance regarding the Formation Cycles. To this end, we rely on the discursive notions of Dominique Maingueneau (2006, 2008a, 2008b, 2015), especially in relation to: the Interdiscourse constituted by the crossing of other discourses; to the Enunciative Scene whose reflexive character is represented by the taking of speech, by the discursive practice of the subjects who inscribe their sayings in history, revealing the place from which they speak, socially and ideologically constructed; and the generalized Inter-incomprehension, marked by the lack of discursive understanding in the other's words, that is, communities that listen to one another, but that do not understand each other. These notions maintain a strong harmony with each other, as they constitute a true network of meaning. This work is anchored on an ergological basis focused – mainly – on the postulates of Yves Schwartz (2004, 2010, 2016) regarding his theories about activity, antecedent norms, norms debate, prescribed work and live work. Directly related fundamentals, as activity are permanent occurrences of debates on standards (DI FANTI; BARBOSA, 2016), also known as renormalizations. The prescribed work is represented by antecedent, plastered norms, which are always reworked, a movement that again meets the renormalizations. Living work, therefore, refers to the unfolding of prescribed knowledge, directly related to what is actually performed. This research is classified as exploratory and explanatory, according to Gil (2012), and comprises a methodological path involving documental research by the Curriculum Guidelines for Elementary Education and listening to education professionals (teachers, pedagogical coordinators and directors). The study was guided by an interview script, in which we listened to the most evident issues in moments of tension observed in the professional routine. Our results were constituted through the game of relationships identified by the enunciation of the research participants, which framed a scenario of many disagreements, clashes, as well as between the Municipal Education Department of Belém and the school space, configuring knowledge and practices, distanced, about the System of Cycles, marked – strongly – by a misaligned way of understanding and carrying out the Cycles.

**Keywords:** Cycle System; Education workers. Belém Municipal Education Network. Curriculum Guidelines.

## LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do discurso
CF	Ciclos de Formação
DCEF	Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos III e IV
DIED	Diretoria de Educação
EMEFAR	Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Avertano Rocha
EMEFMR	Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Madalena Correa Raad
HP	Hora Pedagógica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PPA	Plano Pedagógico de Apoio
RMEB	Rede Municipal de Ensino de Belém
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Belém

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>SISTEMAS DE ENSINO</b> .....	19
	<b>2.1 Sistema Seriado</b> .....	19
	<b>2.2 Ciclos de Formação</b> .....	22
	<b>2.3 Os Ciclos de Formação na RMEB: panorama e desafios</b> .....	28
<b>3</b>	<b>OS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO E DA ERGOLOGIA</b> .....	40
	<b>3.1 A Ergologia</b> .....	40
	<b>3.2 A Análise do Discurso</b> .....	47
<b>4</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	60
	<b>4.1 Sobre o <i>corpus</i> de pesquisa</b> .....	62
	4.1.1 O cenário da pesquisa .....	64
	4.1.2 As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – DCEF .....	65
	<b>4.2 Sobre a coleta e o tratamento dos dados</b> .....	67
	4.2.1 As entrevistas .....	68
	4.2.2 O tratamento dos dados coletados nas entrevistas .....	75
<b>5</b>	<b>OS CICLOS DE FORMAÇÃO NAS VOZES DISCURSIVAS DOS(AS) TRABALHADORES(AS) DA EDUCAÇÃO</b> .....	79
	<b>5.1 Categoria A: O (des)conhecimento das diretrizes</b> .....	80
	<b>5.2 Categoria B: Os ganhos ou as perdas com a implantação dos Ciclos</b> .....	85
	<b>5.3 Categoria C: A existência do Sistema de Ciclos somente nos documentos     oficiais e não na prática laboral cotidiana</b> .....	91
	<b>5.4 Categoria D: O descompromisso familiar</b> .....	98
	<b>5.5 Categoria E: As políticas de avaliação</b> .....	104
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista</b> .....	125
	<b>APÊNDICE B - Termo de consentimento</b> .....	126

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino público municipal de Belém sofre uma defasagem estrutural considerável (de recursos materiais e humanos), gerando consequências facilmente perceptíveis por aqueles que integram este cenário<sup>1</sup>. Entretanto, isso não impede uma prática muito recorrente em direção ao(à) trabalhador(a)<sup>2</sup> educacional<sup>3</sup>, por parte daqueles que representam (direta ou indiretamente) a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC): culpá-lo(a) pelo baixo rendimento do aluno; culpá-lo(a) pelo desinteresse do discente; culpá-lo(a), enfim, por todo e qualquer fracasso pertencente ao âmbito escolar. Como proposta para a superação desse fracasso escolar<sup>4</sup>, a partir de 1997, foram implantados os Ciclos de Formação no nível do Ensino Fundamental Maior, como modelo de escolarização a ser seguido pela Rede Municipal de Ensino de Belém (RMEB), trazendo notáveis mudanças. Para que pudessem ser efetivamente praticados, outras modificações na condução da atividade docente também foram necessárias, como a criação da Hora Pedagógica (HP), a Formação Continuada dos trabalhadores da educação, os Conselhos de Ciclo e o Plano Pedagógico de Apoio, os quais compõem as instâncias avaliativas ofertadas pelos Ciclos de Formação.

A HP passou a garantir, aos professores das escolas, quatro horas semanais, destinadas à sua formação continuada, cumprida em cada dia designado às áreas do conhecimento. Também é destinado para o professor planejar suas aulas, corrigir atividades etc., devendo esse momento ser supervisionado pela coordenação pedagógica da escola onde o professor cumpre sua HP (local onde possui a maior carga horária de sua lotação) (BELÉM, 2012).

A Formação Continuada refere-se ao encontro mensal oferecido pela equipe técnica da Diretoria de Educação (DIED) da SEMEC, com o intuito de oferecer um maior aprimoramento das práticas laborais (BELÉM, 2012).

O Conselho de Ciclo é uma reunião promovida bimestralmente, pela Direção e Coordenação Pedagógica da escola, onde se reúnem o corpo docente, discente, com seus

---

<sup>1</sup> A autora da pesquisa é uma das que integra este panorama. Servidora pública municipal, nomeada ao cargo de Professora, em novembro de 2012. Hoje, atua no cargo de auxiliar de coordenação, por necessidade de readaptação. Contexto que será melhor descrito ainda neste capítulo.

<sup>2</sup> No decorrer de toda a pesquisa, tentaremos usar os dois gêneros – conscientes de que não daremos conta da totalidade – com o objetivo de não silenciar o gênero feminino, como comumente ainda ocorre.

<sup>3</sup> Gestores(as), docentes e coordenadores(as) pedagógicos(as).

<sup>4</sup> Expressão usualmente empregada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), como medidora avaliativa em relação ao desempenho escolar analisado após aplicação de avaliações para esse fim. É uma autarquia federal submetida ao Ministério da Educação (MEC) “cuja responsabilidade consiste em promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, tendo em vista subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a educação” (DUARTE; FREITAS, 2008).

respectivos responsáveis legais, e mais a equipe de coordenação. O objetivo é fazer com que os responsáveis sejam conhecedores do andamento do processo de ensino aprendizagem de seu tutelado. Esse momento compõe uma das instâncias avaliativas oferecidas pelo Ciclo de Formação (BELÉM, 2012).

O PPA é um planejamento que deve ser construído com a participação do corpo docente da escola juntamente com a coordenação pedagógica, visando suprir as necessidades discentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem, percebidas no decorrer das aulas ou em momentos avaliativos mais específicos (BELÉM, 2012).

Ainda em relação à prática do sistema em apontar os culpados pelo cenário atual escolar, a posição institucional ainda não consegue notar que o desempenho do aluno pode estar também relacionado ao modo de organização do sistema educacional municipal do que exclusivamente às práticas pedagógicas que constituem o processo de ensino-aprendizagem, como já apontam alguns estudos, os quais serão mais desenvolvidos no próximo capítulo.

Euclides Redin, ao escrever a apresentação da obra de Krug (2006, p. 10), afirmou que “quem vai dizer de sua legitimidade é o aluno e a aluna desta escola, é o professor e a professora desta escola; é o cidadão e a cidadã que vivem sua cidadania numa situação de escola”.

Outra contribuição na mesma direção é de Soares (1986), o qual já declarava que o fracasso escolar muito recorrente nas camadas populares, traz à luz a compreensão de que esse insucesso ocorrido *na* escola é na verdade, uma derrota *da* escola.

Conforme consta nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (DCEF) - Ciclos III e IV, da RMEB (BELÉM, 2012), esse modelo implantado sanaria o quadro de evasão escolar e seria a salvação para o fracasso escolar, já que o culpado desse cenário é o profissional da educação, ou – mais especificamente – sua atuação laboral, até então baseada no padrão seriado. Em dois momentos a expressão “fracasso escolar” é observada no documento apontado: “Dentro desse contexto destacamos a organização do ensino em Ciclos que, no Brasil, remonta ao início do século XX ao desencadear discussões e debates sobre a perspectiva de superar os altos índices de reprovação e **fracasso escolar** (...)” [grifo nosso] (BELÉM, 2012, p. 6). Este trecho compõe a introdução do documento. E, em um tópico que disserta acerca da implantação dos Ciclos de Formação na RMEB, assim se manifesta:

A segunda fase consistiu em uma operacionalização do processo de reorganização curricular, considerando as seguintes diretrizes: a) democratizar o ensino e requalificar a escola pública com a finalidade de reverter o **fracasso escolar**; (2012, p. 13) [grifo nosso]

Isto posto, a equipe educacional sente diversos tipos de estranhamentos diante da forma como está sendo conduzido o processo de ensino-aprendizagem, desencadeando a percepção de que existe, possivelmente, um movimento de participação e/ou resistência dos profissionais da educação mediante a adoção dos Ciclos de Formação, como base de ensino. Por essa razão, desejamos contribuir por meio de uma análise discursiva desse contexto, haja vista que um estudo dessa natureza permite um entendimento científico mais plástico no sentido de não apenas interpretarmos os fatos do presente, mas sim resgatarmos os fatos do passado, relacionando-os com os atuais, considerando todo o contexto social e histórico, onde os discursos são constituídos, resgatando memórias inscritas historicamente, as quais podem ser transformadas ou reforçadas. Desse modo, poderemos observar indícios discursivos que se desdobram socialmente ao longo da história.

Além disso, não podemos deixar de demonstrar uma pontuação mais detalhada acerca do cenário desenhado, por meio do relato de experiência da pesquisadora. Para isso, usaremos a primeira pessoa. Após, retomaremos o uso da terceira pessoa.

Meu contexto laboral contribuiu grandemente para o nascimento da pesquisa, como acredito que já foi possível observar. Minha nomeação na RMEB foi para exercer o cargo de professora de língua inglesa, em turmas de fundamental maior, cuja carga horária de duzentas horas<sup>5</sup> chegou a ser distribuída em até três escolas: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Alzira Pernambuco (ALPER), Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Avertano Rocha (EMEFAR) e Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Madalena Correa Raad (EMEFMR). Atualmente, exerço o cargo de auxiliar de coordenação, após ter passado pelo processo de readaptação funcional, devido à necessidade de afastar-me da sala de aula, para tratar problemas de saúde na área reumatológica. Falando especificamente de RMEB, sob gerência da SEMEC, foram sete anos em sala de aula, como docente, somados a dois anos na atual função.

Em 2012, assim como todos(as) os que também foram nomeados(as) na época, comecei a atuar, profissionalmente, baseada na experiência de quase sete anos que já possuía na rede privada de ensino, a qual seguia o regime seriado, como modelo de escolaridade. Entretanto, somente após uns dois ou três meses, ocorreu a chamada Formação Continuada (BELÉM, 2012), a qual, até então, não era também conhecida por nenhum(a) dos recém-nomeados(as). Durante esse encontro foi que informaram acerca do padrão de escolaridade

---

<sup>5</sup> Duzentas horas, no caso de língua inglesa, equivale a vinte turmas, totalizando, em média, oitocentos alunos.

seguido pela RMEB, os Ciclos de Formação. Até hoje, devido ter sido um momento marcante na minha trajetória profissional, as palavras ainda são nítidas na minha memória:

*Aqui nós trabalhamos com Ciclos. As escolas são Cicladas. Isso significa que os alunos não podem ser reprovados no primeiro ano de cada Ciclo. Ou seja, não ficam retidos nem no sexto ano nem no oitavo ano. Então, vocês têm dois anos para trabalhar com esse aluno pra tentar fazer ele passar de Ciclo. Nem todas as retenções são aceitas. É preciso que haja uma boa justificativa para isso!*<sup>6</sup>

Dessa forma, nossa surpresa naquele momento foi notável. E, a partir de então, mesmo sem ter uma formação direcionada para esse fim, de conhecer de que se tratavam os Ciclos, o trabalho docente continuava. Assim, buscamos informações com colegas mais experientes na modalidade em questão que pudessem auxiliar nas conduções mais acertadas possíveis.

Contudo, ao longo dos anos, comecei a apresentar uma resistência muito grande direcionada aos Ciclos, especialmente em relação ao quesito avaliação, cujo modo de proceder divergia bastante do padrão Seriado, especialmente por não mais enxergar na nota numérica, na aplicação de testes e provas o propósito maior. E, eis que, em um momento qualquer de conversa informal em uma das escolas, ouvi a palavra “prescrições”. E, após poucos, mas suficientes, esclarecimentos, decidi investigar o documento e outra surpresa me ocorre: o que estava prescrito estava em um nível enormemente distante da realidade do que estava sendo executado na RMEB. Paralelamente, foi surgindo a grande vontade de fazer um estudo acerca de todo esse contexto, de inquietações, de estranhamentos, de resistências e de participação. De participação sim, porque foi algo também nitidamente observado e sentido na minha vivência: quando estava no cargo de professora, a resistência estava em uma escala consideravelmente maior do que hoje, exercendo o cargo de auxiliar de coordenação.

Para tanto, esta pesquisa sugere uma articulação entre os estudos da linguagem e os estudos do trabalho, já que será baseada na investigação do documento que prescreve o trabalho (Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos III e IV, da RMEB) e na análise avaliativa laboral do trabalhador educacional, objetivando empreender um estudo ancorado nas áreas de estudos da Análise do Discurso e da Ergologia. Assim, faremos uma discussão sobre como o trabalho aparece no documento e como ele se mostra como trabalho vivo, como ele é suscitado em todo esse universo do discurso e da atividade, partindo de uma

---

<sup>6</sup> Dito reproduzido conforme as minhas lembranças, referente à reunião caracterizadora da Formação Continuada, ocorrida em meados do mês de março de 2013.



perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e de uma abordagem ergológica do trabalho, que se dará por meio, principalmente: a) do exame da prescrição institucional (considerada como prática discursiva), proposta pela SEMEC para o exercício do labor educacional, assumindo o pressuposto de que há sempre um distanciamento entre trabalho prescrito e trabalho real (SCHWARTZ, 2004); b) da avaliação do contexto laboral constituído ao longo de vinte e três anos, por parte dos profissionais de educação aqui envolvidos. Nessa perspectiva, esta pesquisa aponta que existe um movimento que caracteriza a participação ou resistência em direção aos Ciclos de Formação, na RMEB. Um forte indício desta suposição se encontra na própria experiência da autora desta pesquisa e na observação em torno dos(as) companheiros(as) de profissão, o que nos implicou na seguinte pergunta de pesquisa: em que medida a voz do(a) profissional de educação pressupõe uma dinâmica de filiação ou objeção direcionados aos Ciclos de Formação, na RMEB?

Também desejamos descrever um exemplo que comprova ainda mais as considerações de Schwartz (2004) quando argumenta sobre o distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O capítulo seis das DCEF disserta sobre a avaliação baseada em Sistema de Ciclos, promovendo uma descrição das instâncias avaliativas oferecidas por este modelo de ensino. Uma delas é denominada de Plano Pedagógico de Apoio (PPA), o qual é assim explicado:

Necessitar de um PPA é reconhecer que alguns alunos necessitam de um acompanhamento pedagógico específico, que respeite seu ritmo de aprendizagem. E tal projeto, não deve ser entendido como mera repetição das informações, em que predomina a lógica do “mais do mesmo”. De fato, apesar de retomar às informações que o aluno não revelou domínio, deve conter um conjunto de novas situações que consigam alterar as suas dificuldades e que lhes permitam desenvolver “competências” para que tais dificuldades sejam superadas. Neste sentido, **o PPA não se qualifica como aula de reforço, nem como recuperação paralela** [grifo nosso] (BELÉM, 2012, p. 113).

Todavia, em momentos de Formação Continuada ouvimos diversas vezes: “*Usem o PPA como ferramenta para recuperar esse aluno para evitar uma retenção no final do ano letivo! PPA é o momento de reforço para esse aluno com dificuldade! Passem trabalhos para substituir a nota baixa que ele obteve*”. Além disso, ainda podemos acrescentar que, de acordo com a realidade vivenciada, ainda não obtivemos chance de praticar o PPA, já que não existe possibilidade de encaixá-lo no turno correspondente às aulas, por falta de vaga no horário, nem no contra turno, já que isso demandaria ocupação de espaços não disponíveis no ambiente escolar.

É importante também esclarecer que o trabalho será considerado como atividade humana, conectando aspectos como o fazer e os valores; o imposto e o desejado – até então trabalhados separadamente por outras disciplinas. “O trabalho nunca é totalmente expectativa do mesmo e repetição – mesmo que o seja, em parte” (SCHWARTZ, 2004, p. 23).

Nossa pesquisa se insere nos estudos da Análise do Discurso (AD), já que mobilizará conceitos como Prática Discursiva, Interdiscurso, Cena Enunciativa, e outros (cujos esclarecimentos encontrar-se-ão no capítulo acerca do aporte teórico), baseados prioritariamente nos postulados de Dominique Maingueneau.

Em um campo escolar, as figuras do(a) gestor(a), professor(a) e coordenador(a) pedagógico(a) surgem como alguns dos protagonistas das cenas enunciativas, por meio das quais o exercício profissional se efetiva. Nessa perspectiva, o objetivo principal que orienta este trabalho é saber em que medida o dizer do(a) trabalhador(a) educacional sugere um movimento de participação ou resistência endereçados aos Ciclos de Formação, na RMEB. Dessa forma, para que possamos alcançar a meta apresentada, propomos uma investigação que perpassa pelos seguintes objetivos específicos: a) observar a posição discursiva ocupada pelo(a) profissional da educação, enquanto Sujeito; b) estudar a prescrição do trabalho educacional como Prática Discursiva; c) compreender como os limites da prescrição esbarram nas condições efetivas de realização do trabalho educacional; d) analisar como emergem os interdiscursos, no exercício enunciativo sobre o trabalho educacional; e) examinar a avaliação do(a) profissional investigado acerca da realização de seu trabalho.

Assim, podemos conceber este estudo como uma pesquisa exploratória-explicativa. Exploratória, porque envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com os sujeitos abordados e análise dos dados (GIL, 2002). Explicativa, pois irá se preocupar especialmente em identificar os fatores determinantes ou colaboradores para a ocorrência do que será investigado.

Diversas pesquisas mostram também análises referentes aos movimentos e posicionamentos de professores(as) e/ou pais e alunos(as), envolvidos com a chegada dos Ciclos de Formação como parâmetro de ensino, além de também buscarem a identificação das necessidades de mudanças requeridas pela situação descrita, as quais perpassam por novas constituições de saberes e práticas, entre outras exigências (VILLAR, 2009), (SANTOS, 2007), (CARMO, 2006), (HOLANDA, 2006), (OYARZABAL, 2006). Esta pesquisa se diferencia pelos aportes teóricos assumidos, os quais propõem ricas relações interdisciplinares. Além disso, também se diferencia por ouvir outros segmentos profissionais educacionais (gestores(as) e coordenadores(as)), ultrapassando a grande frequência de

entrevistas realizadas com docentes. Algumas ideias se assemelham com nosso estudo, ao também pontuarmos necessárias transformações estruturais e acionais, reivindicadas pelo contexto eclodido em uma plataforma Ciclada de ensino.

A fim de alcançar nossos intentos traçados nesta pesquisa, nosso caminho metodológico foi dividido em três etapas. Na primeira, realizamos a pesquisa documental, que se deu por meio do estudo das DCEF, destacando as prescrições que mais causam inquietações e estranhamentos por parte da equipe, conforme a própria vivência da autora da pesquisa. Na segunda, procuramos construir uma boa base teórica, nas áreas de estudos da Ergologia – concentrando-nos especialmente nos pressupostos de Yves Schwartz – e na Análise do Discurso, focando principalmente nos estudos de Dominique Maingueneau. A terceira etapa foi dedicada a ouvir os(as) profissionais da educação participantes desta pesquisa, por meio de entrevistas promovedoras de reflexões acerca dos principais temas elencados nas leituras correspondentes ao assunto aqui focado, provocadores de tensões observadas, diariamente, pela pesquisadora.

As entrevistas foram gravadas por tecnologia midiática do aparelho de celular, para, posteriormente, constituir o *corpus* deste trabalho, permitindo-nos uma análise que nos levasse a uma identificação das recorrências enunciativas, capazes de nos levar a perceber o posicionamento discursivo revelado pelo conjunto de dados. Para isso, após a realização de todas as entrevistas, fizemos as transcrições de todos os dados coletados para, posteriormente, selecionarmos os principais excertos capazes de formarem nosso alicerce analítico.

Essa dissertação foi organizada em seis capítulos. O primeiro equivale à introdução, apresentando o panorama geral da pesquisa. O segundo refere-se aos sistemas de ensino Seriado e de Ciclos, com o propósito de subsidiar o(a) leitor(a) acerca do que tratamos. O terceiro constitui nosso aporte teórico fincado na Ergologia e na Análise do Discurso. O quarto traz a descrição da metodologia utilizada no estudo em questão. O quinto destina-se à análise holística dos dados obtidos para, em seguida, o sexto capítulo apresentar nossas considerações finais em torno da execução desta pesquisa.

Consideramos também importante esclarecer que os vocábulos referentes aos pontos principais elencados neste estudo, Ciclo e derivados, Seriado e derivados, por exemplo, serão sempre grafados com iniciais maiúsculas, com o objetivo de destacar e estreitar a relação significativa com que aqui estão sendo empregados.

A natureza deste trabalho nos faz crer em frutos de orientações que visariam a um aperfeiçoamento ainda maior nas práticas profissionais tanto por parte da instituição pública aqui envolvida, quanto por parte da comunidade escolar, já que pode possibilitar a percepção

de que não se trata apenas de criticar (negativamente) a metodologia adotada para conduzir a trajetória escolar do discente, mas sim admitir que – independente da escolha - todo método de ensino-aprendizagem, para ter êxito, carece de mudanças que partem da necessária maturidade do profissional de educação em agir com mais autonomia até o oferecimento de melhores e suficientes condições de trabalho para que as prescrições norteadoras do arranjo de ensino eleito possam estar – conforme as possibilidades promovidas, alinhadas à sua realização.

Vale ressaltar que ainda desejamos contribuir, com este trabalho, para um novo modo de enxergar a comunidade escolar, no sentido de não mais apenas perceber o(a) professor(a) como o(a) único(a) protagonista das cenas oriundas deste campo; como se pesquisas pertencentes a este lugar possibilitassem apenas analisar o(a) docente. Dessa forma, torna-se muito necessário considerar também que há outros atores nessas cenas enunciativas, cuja participação é imprescindível para o funcionamento de toda a engrenagem escolar.

Queremos também registrar que consideramos a situação apontada nesta pesquisa como uma ocorrência regional integradora de um contexto nacional que também apresenta consideráveis níveis de dificuldades que esbarram, provavelmente, em condições muito semelhantes com as demonstradas neste estudo.

## 2 SISTEMAS DE ENSINO

No capítulo II (Da Educação Básica), Seção I (Das Disposições Gerais), no artigo 23, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) legitima a organização da educação básica em variadas formas:

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

### 2.1 Sistema Seriado

Tayloristas norte-americanos, no final do século XIX, desenvolveram o sistema Seriado. Joseph Mayer Rice, um importante educador de então, construiu os segmentos racionais deste modelo de ensino: metodologias, prescrições avaliativas, matrizes curriculares, etc. (MORIGI, 2011).

O Sistema Seriado é apontado como uma forma educacional excludente, já que centraliza o ensino na figura do professor, cuja função é limitada, visto que se trata apenas de um transmissor de conhecimento, conforme este modelo de organização escolar (AUGUSTO, 2010). Freire (2019) também contribui com a mesma visão, ao considerar a existência da chamada educação bancária, a qual se desenvolve por meio de práticas docentes puramente transmissoras de conteúdos aos alunos e alunas, como se estes fossem os receptores dos depósitos de diversas teorias.

O arranjo em séries, normalmente anuais, foca no acúmulo de conteúdos organizados em graus de dificuldades, conforme a divisão do nível escolar, transmitido aos(às) alunos(as), que têm que obter uma nota (em exames e provas) equivalente ao esquema somatório estipulado pela escola, para que, assim, seja aprovado à série seguinte. Geralmente, o equivalente a 60% do conhecimento ofertado em cada disciplina. Do contrário, o aluno continua na mesma série (mecanismo denominado de retenção ou reprovação), condição que compõe o padrão avaliativo pertencente a este modelo de composição escolar.

Estudos como de Krug (2006) promovem reflexões críticas significativas acerca desse modo de acontecer a Sérição, ao enunciar que, quando o(a) discente é reprovado(a), o que será repetido é a série, somente, mas não a aprendizagem, independente do nível de conhecimento adquirido. A retenção perde o sentido, portanto, já que acaba sendo incoerente.

Seguindo a mesma direção, Duarte e Freitas (2008) comentam que a escola possui uma forte tradição seletiva, na qual aqueles que não atestam sua capacidade segundo os parâmetros normativos recebem como punição a reprovação, caracterizando o já conhecido fracasso escolar. Dessa forma, a reprovação pode ser considerada em um mecanismo basilar do modelo Seriado, como constata Tiggermann (2010), a qual também recorda que o medo da retenção foi também historicamente construído.

Muitas vezes, a retenção causa prejuízos não apenas cognitivos, mas também sociais, pois possibilita ao(à) aluno(a) retido(a) tornar-se alvo de *bullying* no ambiente escolar e, por fim, acabar desistindo de continuar na trajetória estudantil (MIRANDA, 2005). Ademais, Perrenoud (2004) considera que a reprovação, além de ser injusta, não traz nenhum retorno eficaz e equilibrado às dificuldades de aprendizagem.

Inserido nesse cenário apresentado, Freire (2019) provoca-nos fortes inquietações com suas noções acerca da pedagogia do oprimido, cuja percepção principal é fazer-nos enxergar as posições do opressor e do oprimido que, no panorama de nosso trabalho, podem ser representados – respectivamente – por quem tem o poder de reprovar, e por quem é reprovado.

Um ponto relevante nesse contexto é recordar a Lei 8.069, de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), na qual se consolidou, no artigo 56, o direito à educação à criança e ao adolescente, de forma igualitária de condições para acesso e permanência na escola. Delegaram-se obrigações à equipe gestora das instituições escolares em acionar o Conselho Tutelar em casos de excesso de faltas sem justificativas, “evasão escolar e elevado níveis de repetência”, consoante o mesmo artigo 56. Ademais, incentivou-se a participação da família no decorrer do processo escolar do estudante, por meio do estabelecimento do direito dos pais ou tutelares pela criança ou pelo(a) adolescente conhecer o processo de ensino-aprendizagem e participar da elaboração de proposições escolares, de acordo com o artigo 53, parágrafo único.

Soares (1986) já se referia a esse contexto constituído na esteira da evasão escolar e altos níveis de repetência, legitimadoras da ainda existente desigualdade social:

(...) o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que (...) nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las (SOARES, 1986, p. 5-6).

Freitas (2003) também oferece uma reflexão: convida os atores deste campo educacional a perceberem que a retenção, além de “expulsar” o aluno do sistema (Seriado), silencia o que – por outro lado – o Sistema de Ciclos pode verbalizar: a falência da metodologia seguida no decorrer do ano letivo, a qual culminou com a reprovação deste(a) discente que não será expulso, mas sim permanecerá na escola, traduzindo essa tão grande necessidade de rever os passos traçados por todos os agentes componentes desta engrenagem escolar.

A Sérição é considerada uma metodologia que segue uma sequência baseada em disciplinas isoladas, isto é, não contextualizadas, na qual não existe comunicação entre o que se ensina e nem entre os sujeitos protagonistas deste processo. Caracteriza a forma tradicional do processo educativo e apresenta como fundamento o acúmulo de conhecimentos, o qual deve ser testado bimestralmente, por meio de exames subjetivos e/ou objetivos, o que justifica a grande evasão escolar ocorrida neste modelo, conforme Augusto (2010). A escola, então, é considerada como espaço de transmissão de conhecimentos e formadora de habilidades. O ensino Seriado se tornou a norma do século XX, aumentando ainda mais a dificuldade que temos em enxergar outros modos de organização escolar.

Todavia, mesmo denotando um caráter de exclusão, o sistema Seriado é bem aceito entre os(as) professores(as), consoante expõe Augusto (2010, p. 2-3):

Os argumentos deles referem-se, de modo geral, à possibilidade de melhor acompanhar e poder manter o controle sobre o trabalho escolar, organizar a aprendizagem e garantir a disciplina dos alunos, devido à necessidade de comprovar as aprendizagens para terem notas e serem aprovados.

Esse “poder manter o controle” endereça-nos a Bourdieu (2000) e suas noções em torno do “poder simbólico”, cuja força se encontra no exercício coletivo, seja de forma consciente ou não, o que, por sua vez, auxilia a uma classe dominar a outra, o que o teórico chama de violência simbólica. Se há quem domina, há os que são dominados. Os(as) docentes seriam, portanto, os dominantes e os(as) estudantes, os(as) dominados(as), no aspecto de quantificar a avaliação dos(as) discentes e, posteriormente, pressupor uma retenção ou aprovação.

Somamos a isso que novamente esse “poder manter o controle” é o que mais ocasiona embaraços em aceitar um outro modo de organização escolar, como os chamados *Ciclos de Formação*.

## 2.2 Ciclos de Formação

Historicamente, a ideia de uma escola Ciclada<sup>7</sup>, surgiu na França, no século XX, na época do surgimento do Plano de Reforma Longevin-Wallon (nos anos de 1946 e 1947), reconhecido – pedagogicamente – como um partidário às causas educacionais (KRUG, 2006). Apesar de nessa época a ideia não ter sido empregada de fato, o plano se tornou referência na área educacional.

No Brasil, a concepção educacional baseada em Ciclos surge com a Reforma Francisco Campos, então Ministro da Educação, juntamente com a publicação das Leis Orgânicas do Ensino da Reforma Capanema, na década de 1940.

O que mais se destaca na Reforma Francisco Campos é a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do então denominado ensino secundário e comercial, sendo que este último “foi destinado à ‘formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional’, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos” (MENEZES e SANTOS, 2001). Nesse sentido, a organização do ensino secundário se deu por meio de dois Ciclos de, respectivamente, cinco e dois anos, chamados o primeiro de fundamental e o segundo, complementar, ambos direcionados para as diferentes ofertas de cursos universitários.

Ganham destaque também os anos de 1950 e 1960, com a discussão em torno da promoção automática, entre governantes e autoridades educacionais. Os primeiros se posicionavam a favor da ideia, justificando que a reprovação (causada pela seletividade do regime seriado) desperdiçava recursos financeiros. Logo, a promoção automática seria o tratamento combatente desse desperdício. Os últimos acreditavam que a promoção automática reduziria os índices de reprovação e evasão e – conseqüentemente – ofereceria mais vagas para novos(as) alunos(as).

Na época, a defesa descrita se apoiava em modelos educacionais adotados por países desenvolvidos cuja realidade socioeconômica se distanciava do cenário brasileiro (MAINARDES, 2009). Corroborando com a explanação, Lüdke (2001, p. 32) afirma: “Bem

---

<sup>7</sup> Neologismo criado para designar uma escola organizada em Ciclos de Formação, em Ciclos Básicos, em Ciclos de Aprendizagem ou, simplesmente, em Ciclos, conforme leituras em Freitas (2003), Mainardes (2009), Augusto (2010), Morigi (2011), Diniz (2014), Perrenoud (2004) e outros. É importante informar que neste trabalho, os termos mencionados serão utilizados também como sinônimos. Há outros termos que, inicialmente, eram usados: promoção automática, avanços progressivos, organização em níveis e promoção por rendimento efetivo. Essa foi a realidade em torno das discussões primeiras acerca da concepção do que – atualmente – é conhecido como Ciclos de Formação e suas variedades já pontuadas.



mais difícil será elevar a resultados médios alunos que trazem uma história de desempenho sofrível, por razões de ordem sociológica, que escapam ao alcance da escola (...).”

Com a eclosão dos debates, algumas preocupações emergiram: estudiosos da educação perceberam significativas mudanças que deveriam ocorrer no caso da promoção automática ser adotada, pois, sem a preparação adequada de professores e um aperfeiçoamento da infraestrutura das escolas, não haveria sucesso na promoção automática, o que fez Pereira (1958) considerar próspera a promoção automática nos Estados Unidos da América, em virtude da infraestrutura já existente nas escolas.

Perrenoud (1999), Arroyo (1999), Barreto e Sousa (2004), Borborema (2008) e Alavarse (2009a e 2009b) são alguns dos autores que comungam com o pensamento de que, sem uma formação profissional fortalecida acerca dos Ciclos de Aprendizagem, os objetivos, mínimos que sejam almejados pela filosofia teórica, não serão alcançados. Formação essa que perpassa por uma nova roupagem profissional; um novo *ethos*. Todavia, Arroyo (1999, p. 151) ganha destaque ao lembrar que se fossem feitas investigações quantitativas, iria ser facilmente constatado que “é no campo da formação de profissionais da educação básica onde mais abundam as leis e os pareceres de conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante (...).”

Gandin e Apple (2012) também demonstram outros níveis de necessidades requeridas por um contexto de escolaridade baseado em Ciclos, ao afirmarem que o apoio estatal e governamental (em todas as instâncias) são imprescindíveis para assegurar a implantação de um novo padrão educacional, especialmente quando se trata de algo considerado mais justo, no sentido de promover maiores possibilidades às camadas mais populares.

As universidades sentiram também reflexos das mudanças, pois a nova orientação apontou para as pesquisas, difundiu o conhecimento e proporcionou mais “autonomia administrativa e pedagógica” para as escolas, de acordo com Menezes e Santos (2001).

Na verdade, no que diz respeito ao campo cultural, faz-se necessário um adendo: os Ciclos podem promover boas oportunidades de amplitude do aprendizado, já que a escola passa a ser considerada como “polo de valorização, produção, divulgação e fruição da cultura” (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 206). Para quem tem a experiência (mínima que seja) do regime seriado, sabe que, devido, principalmente, à obrigatoriedade do cumprimento dos conteúdos listados no planejamento correspondente a cada disciplina, há consideráveis dificuldades do docente e da equipe pedagógica em promoverem mais momentos, além das aulas, que pudessem proporcionar uma vivência cultural mais diversa entre os discentes.

A amplitude do aprendizado ganha força e valor nas bases Cicladas, já que a “a concepção de aprendizagem e conhecimento indica que o mesmo é construído em relação dialética: sujeito, meio e cultura, entre desenvolvimento biológico, experiências sociais e elaboração de conhecimentos formais” (KRUG, 2006, p. 19).

Importante também pontuar que a bagagem intelectual trazida pelos estudantes pode e deve ser considerada, consoante às orientações da forma ciclada de ensino, quando da construção dos conhecimentos formais constituidores dos planejamentos pedagógicos e disciplinares, gerando, possivelmente, uma versão mais significativa de atividades aos discentes, como expõe Krug (2006).

A publicação das leis orgânicas do ensino (conhecida como *Reforma Capanema*) ocorreu sob a gerência do então Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Aconteceu também durante a Era Vargas (1930-1945). O sistema educacional sugerido pelo ministro se baseava em uma divisão econômico-social, descrita por Menezes e Santos (2001, s/p), de uma forma muito clara:

(...) a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída.

“Educação destinada à elite da elite...”, “educação feminina” são expressões que traduzem clara e fortemente o nível de preconceito já embutido nos discursos da época, os quais reverberam até os dias atuais. Por exemplo: ainda nos deparamos com olhares discriminadores em direção a certos exercícios profissionais materializados em enunciações como “feitos somente para homens” e/ou “feitos somente para quem nasceu em berço de ouro”. Discursos saturados de memórias construídas social e historicamente, como demonstra o trecho abordado.

A cena lembra-nos da luta da subalternidade, conforme Apple e Buras (2008), que atravessa o tempo e permanece enraizada nos dizeres e nos fazeres contemporâneos. Luta que também abrange o olhar cultural de um segmento que insiste em considerar suas tradições superiores a outros segmentos, claramente exposta nos dizeres da citação acima, o que nos leva a recordar de outros estudos em Apple (2008), quando disserta acerca dos novos oprimidos, os quais, nesse caso, seriam o público feminino e os jovens trabalhadores.

Ficamos, assim, nos indagando: como seria essa “educação feminina”? Certamente, nós, mulheres, conforme esses enunciados, não seríamos capazes de compreender os mesmos conteúdos destinados aos homens. No mesmo estudo – em que Apple analisou a internet aplicada na escolarização das diversas classes sociais – conclui que um dos movimentos percebidos foi a da “desintegração social, ou seja, a perda da legitimidade de uma instituição dominante que supostamente nos unia – a escola comum” (APPLE, 2008, p. 97). Um trabalho que focou um aspecto tecnológico, mas que trouxe uma percepção muito bem vinda ao nosso contexto, já que também a escola foi desintegrada com os ditos apresentados na citação abordada.

Outras experiências de padrões de escolaridades foram desdobradas em solo brasileiro, no período de 1958 a 1984, as quais têm importância por serem concepções balizadoras para a sugestão da escolaridade em Ciclos, a partir dos anos de 1980. A tabela abaixo ilustra tais concepções:

Quadro 1 – Principais experiências pioneiras de políticas de não-reprovação no Brasil (1958 – 1984)

<b>Período</b>	<b>Programa</b>	<b>Localização</b>
1958 - ?	Reforma da educação primária	Estado do Rio Grande do Sul
1959-62	Promoção por rendimento efetivo	Grupo Escolar Experimental – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
1963 – final dos anos de 1970	Organização do ensino primário em fases e etapas	Distrito Federal
1968 - ?	Organização em níveis	Estado de Pernambuco
1969 – 71	Organização em níveis	Estado de São Paulo – Rede Estadual
1970 – 84	Sistema de Avanços Progressivos	Estado de Santa Catarina – Rede Estadual
1979 – 84	Bloco Único	Estado do Rio de Janeiro

Fonte: MAINARDES, 2009, p. 34.

De uma forma geral, as vivências pontuadas acima focavam em organizações escolares baseadas em idade cronológica do aluno e no ritmo de aprendizagem apresentado por ele. A característica de não-retenção ainda não era adotada por todas essas modalidades. Ainda assim, apresentando algumas limitações, serviram de base para a proposição de modelos de aprendizagem baseados em Ciclos.

Somente no ano de 1985<sup>8</sup>, na Rede de Ensino do Estado de São Paulo, é que o Ciclo surge como forma de designar políticas de não-reprovação, por meio da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Fato que serviu de referência para que outros estados brasileiros adotassem o Sistema de Ciclos como forma de ensino. Estudos como o de Fernandes e Franco (2001) realçam que a ideia do CBA foi forjada em discursos apresentados por professores entrevistados, na época, que apontavam para uma significativa discordância na prática da reprovação. Por isso, historicamente, é considerada a primeira ideia de Ciclo surgida no Brasil.

Além de São Paulo, os estados de Minas Gerais e Paraná começaram a adotar também o CBA, objetivando atender aos diversos perfis de alunos em relação aos aspectos sociais, culturais e econômicos.

Acerca do cenário da época, Mainardes (2009, p. 38-39) oferece uma clara descrição:

O Ciclo Básico de Alfabetização – CBA foi uma das políticas implementadas a partir de meados da década de 1980, no contexto da redemocratização do país. Nas eleições para governos estaduais, realizadas em 1982, os partidos de orientação sociodemocrata ou trabalhista (que eram então considerados de oposição) foram vencedores em 10 dos 26 estados brasileiros (incluindo, por exemplo, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará, Amazonas e Acre). Este fato permitiu que políticas inovadoras fossem implementadas nesses estados, tais como: a ampliação da participação dos professores na elaboração de políticas, maior investimento na formação continuada de professores e políticas voltadas à redução da reprovação e da evasão escolar.

Com a fratura de um sistema que anteriormente ambicionava somente a instrução, alicerçado estreitamente com uma concepção capitalista, surge um novo olhar que preconiza um padrão educacional mais amplo, ao promover uma maior atuação docente na engrenagem escolar, juntamente com a percepção da necessidade de criar estratégias capazes de vencer obstáculos como o alto índice de retenção e evasão escolar.

O CBA já esboçava propostas do que seria necessário acontecer para que as metas prescritas fossem alcançadas:

(...) estudos adicionais para crianças com dificuldades de aprendizagem (ou que precisam de maior tempo e apoio para a aprendizagem), reestruturação curricular, formação continuada dos professores e melhoria das condições de trabalho nas escolas” (MAINARDES, 2009, p. 39-40).

---

<sup>8</sup> A implantação ocorreu em 1985, todavia as ideias iniciais foram apresentadas em 1983, durante o Congresso Mineiro de Educação, o qual, por sua vez, ganhou destaque por fomentar várias transformações nos sistemas de ensino da época (FERNANDES; FRANCO, 2001).

Entre acertos e desacertos, o que não podemos negar é que o sistema educativo pretendido pelo CBA serviu para instigar a reprovação e o modelo seriado. Além disso, se tornou em subsídios para que um modelo de ciclos mais complexos pudesse ser implantado.

Os anos de 1990<sup>9</sup> ratificam a afirmação, pois modalidades distintas de escolaridade em Ciclos foram implantadas em redes estaduais e municipais: “ciclo inicial, intermediário e final; ciclos de formação; regime de progressão continuada, entre outras” (MAINARDES, 2009, p. 41).

No levantamento realizado, observamos que não há diferenças que possam individualizar o funcionamento de cada uma dessas modalidades. As poucas diferenças se encontram na nomenclatura e nas influências abstraídas por teóricos dedicados ao assunto, como ocorreu com os chamados Ciclos de aprendizagem, cuja referência foi baseada nas concepções do suíço Phillipe Perrenoud, quando suas publicações começaram a chegar no Brasil. Essa mesma influência foi também percebida na implantação dos Ciclos de formação ocorrida na RMEB, como composição do documento que prescreve a condução dos Ciclos, como se verá a seguir.

Mas, afinal, como podemos definir os Ciclos? Entre várias percepções alcançadas por meio do levantamento bibliográfico para esta dissertação, a que mais vem ao encontro do objetivo aqui ambicionado, que é saber em que medida os dizeres dos(as) trabalhador(as) educacionais representam um movimento de participação ou resistência em relação aos Ciclos, encontra-se em Perrenoud (2004), pois promove uma flutuação pertinente entre os modos de pensar o Sistema de Ciclos: para uns é pensado como um modelo de ensino que suprime ou limita radicalmente a reprovação; para outros, “poderia servir de quadro integrador e de ponto de apoio a uma evolução do ofício de professor, dos programas e das formações escolares, da avaliação e da luta contra as desigualdades” (PERRENOUD, 2004, p. 35). É uma organização sistemática na qual cada componente tem a sua relevância, reportando-se uns aos outros, oferecendo uma chance de romper com o individualismo marcante do exercício docente, redefinindo-o (PERRENOUD, 1999). A ação de compartilhar com os colegas de profissão suas práticas, seus projetos, com o intuito de auxiliar no gerenciamento do desempenho estudantil, é um exemplo de como ocorre esse rompimento. Do contrário, conforme Mainardes (2001), a execução das várias medidas necessárias para

---

<sup>9</sup> Os anos de 1990 ganham ênfase em meio ao contexto de implantação dos ciclos diante da atitude fundamental do Partido dos Trabalhadores em fazer a filosofia dos ciclos ganhar voz no solo brasileiro. (BARRETO; MITRULLIS, 2001 e BARRETO; SOUSA, 2004).

que os Ciclos sejam implantados serão inviabilizadas. É também uma tentativa de corrigir o problema de fluxos escolares, diretamente relacionados com as questões idade-série, consoante Barreto e Sousa (2004).

Quando Perrenoud (1999) afirma que a adoção dos Ciclos promove uma luta contra as desigualdades, surge uma grande vontade de novamente dizer que outros autores seguem essa mesma linha de pensamento, como Soares (1986), Apple (2008), Gadin e Apple (2012), Freire (2019) e Bourdieu (2000). Sociólogos, filósofos, linguistas, estudiosos que, com poucas diferenças em seus pressupostos, possuem uma forte e principal similitude em suas teorias: acreditam que a forma mais justa de atuar na educação é resistir a todo processo de domínio, a toda tentativa de violência, por meio de um sistema de ensino que valorize alunos e alunas, independente da sua bagagem intelectual, da sua cultura, da sua crença, da sua cor, da sua raça, do seu peso, da sua altura. Por meio de um sistema de ensino que não apenas use a palavra para dizer, para contar e/ou para apresentar, mas sim use a palavra com sentido, com vida, com amor. Por meio de um sistema de ensino que enxergue os oprimidos, os subalternos, os dominados, as classes populares.

Com o avançar dos levantamentos teóricos, fica cada vez mais evidente que a tentativa de instaurar os Ciclos é também um movimento de resistência, já que – inevitavelmente – desestabilizará tanto práticas laborais (de instituições, de gestores, de técnicos pedagógicos e de docentes) quanto a opinião pública em torno do novo formato. Resistência também porque é um evento sócio-discursivo que viabiliza discussões acerca de tantos problemas existentes nos sistemas de ensino, quando possuem um cerne de funcionamento ancorado em práticas de exclusão. Com os Ciclos, portanto, surge a possibilidade de termos “uma escola que não discrimine, ou seja, uma escola democrática, cidadã” (KRUG, 2006, p. 9).

### **2.3 Os Ciclos de Formação na RMEB: panorama e desafios**

Ao entrarmos em um terreno mais local (o qual constitui o *corpus* desta pesquisa), conforme informações coletadas nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos III e IV (BELÉM, 2012) da Rede Municipal de Educação de Belém, “no período de 1989 a 1992, a RME era composta por 43 escolas e estava organizada em séries, sendo ofertado o ensino de 1º grau, o qual abrangia da 1ª a 8ª séries e correspondia ao atendimento de crianças de 7 a 14 anos de idade” (BELÉM, 2012, p. 11-12).

O ano de 1992 é marcado com o início da organização curricular educacional da RME em Ciclos Básicos, “cujo objetivo era a flexibilização da seriação, na busca da redução do problema da repetência e da evasão escolar” (BELÉM, 2012, p. 12).

Para se concluir uma fase denominada nas próprias diretrizes como operacionalização do processo de reorganização curricular, foram necessários alguns direcionamentos, a saber:

a) democratizar o ensino e requalificar a escola pública com a finalidade de reverter o fracasso escolar; b) resgatar a visão crítica da escola no exercício de sua função social; (...) d) considerar as experiências e expectativas dos professores para a elaboração da proposta pedagógica” (BELÉM, 2012, p. 12).

O último item da citação chama nossa atenção, já que a vivência na comunidade escolar permite afirmar que se trata de mais uma prescrição que se distancia da sua correspondente realização, como já nos afirmava Schwartz (2004), visto que, no decorrer de oito anos de vivência, ainda não participamos – direta ou indiretamente – de nenhuma elaboração documental referente à modalidade de ensino adotada. Não podemos também deixar de pontuar o primeiro item, ao empregar a expressão “requalificar a escola pública”, já que implicitamente nos provoca a pensar novamente em um discurso que aponta novamente para os tais culpados(as) pelo fracasso escolar, geradores, conseqüentemente, dessa necessidade de se qualificar novamente o espaço de ensino. O segundo item também merece atenção, pois nos faz refletir que não seria necessário resgatar a visão crítica da escola, se os(as) atores/atrizes fossem participantes realmente ativos(as).

A implantação dos Ciclos de Formação na RMEB ocorreu de forma gradativa, sendo completamente adotada pelas escolas municipais de Belém a partir de 1997<sup>10</sup>, obedecendo à seguinte estruturação:

- Ciclo de Formação I: 6, 7 e 8 anos (três anos de duração);
- Ciclo de Formação II: 9 e 10 anos (dois anos de duração);
- Ciclo de Formação III: 11 e 12 anos (dois anos de duração);
- Ciclo de Formação IV: 13 e 14 anos (dois anos de duração).

(BELÉM, 2012)

---

<sup>10</sup> Por meio do levantamento teórico, observamos que, entre os anos de 1990 até 1999, a quantidade de pesquisas voltadas aos Ciclos como sistema de ensino foi muito grande, justamente por ser a época em que as tentativas de implantação mais aconteceram.

Ciclos de dois anos são considerados curtos, em conformidade com os estudos em Perrenoud (2004). E, em matéria de duração dos Ciclos, há algo muito importante nos bastidores dessa decisão, que, conforme Perrenoud (2004), trata-se de uma escolha que pode representar efeitos inscritos na seguinte lógica: eleger Ciclos curtos permite mais facilmente a continuidade das práticas, já que “eles modernizam sem mudar radicalmente os hábitos, sem dividir demais o corpo docente e os pais, sem dar muito mais poder aos grupos e aos estabelecimentos, sem ameaçar o enquadramento” (PERRENOUD, 2004, p. 75). Como contraponto, os Ciclos mais longos seriam vistos, *a priori*, como menos eficazes, já que precisariam de maiores mobilizações coletivas, além de um maior aperfeiçoamento profissional, para serem adquiridas novas competências. Por tudo isso, Perrenoud (2004, p. 75) batiza estas modulações como “a arte da reforma que não muda quase nada”, com direito até a uma fórmula:

**Receita da reforma que não muda quase nada**

- Tome as palavras da moda, misture-as de modo um pouco original.
- Faça-as escorrerem gota a gota, de maneira que os atores possam continuar, com outras palavras, a fazer o que já fazem.
- Disponha um enfeite que mascare o imobilismo aos olhos dos profanos, mas que os profissionais decodificarão com um suspiro de alívio.
- Sirva rapidamente, para que o *soufflé* não murche, porque se veria, então, que ele é oco.

Fonte: PERRENOUD, 2004, p. 75.

Não se trata de julgarmos qual seria o certo: Ciclos curtos ou longos. Mas sim de levantarmos uma discussão que talvez ainda não foi feita no decurso de vinte e três anos<sup>11</sup> da implantação dos Ciclos na RMEB, a qual nos convida a buscar compreender se a reforma proposta (adoção dos Ciclos de Formação como modalidade de ensino, com duração de dois anos) está sendo, efetivamente, algo que esteja pondo os atores em movimento, propiciando ações que nos distancie de práticas consideradas tradicionais (equivalentes ao regime Seriado) na direção de novos ares. De novos olhares. De novos fazeres.

Alavarse (2009a e 2009b) também comenta acerca da durabilidade dos Ciclos, mas mantém um posicionamento de que devem ser superiores a um ano, pois assim não configurariam um mínimo rompimento com a Sérição.

<sup>11</sup> A nível documental, nada foi encontrado nada que indicasse essa avaliação. Assim, nossas expectativas se voltam para o momento da coleta de dados, por meio das entrevistas, as quais poderão nos oportunizar uma abordagem em torno dessa dúvida.



Além de ser uma proposta que vai de encontro a vários aspectos do modelo Seriado, o padrão de ensino Ciclado se baseia em uma metodologia de ensino-aprendizagem em que a figura do professor não é mais protagonista, mas sim atua como coadjuvante, juntamente com o papel do discente, o qual precisa ser notado como ser integral (considerando-se aspectos como seu contexto sócio-econômico-cultural), e não somente como aquele que é capaz de receber e acumular conhecimentos transmitidos durante as aulas. Os(as) alunos(as) não são agora somente objetos de armazenamento, conforme Freire (2019).

É inegável a existência de entraves em o profissional de educação reconhecer-se como co-participante de todo o processo educacional envolvido. E esse obstáculo é ainda mais agravado pelas instituições que, ao implantar os Ciclos, concederão (ao menos, teoricamente) mais autonomia à escola e, com isso, equivocadamente, poderão enxergar o professor e a equipe técnica como os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso de seus alunos inseridos no novo sistema de ensino, consoante Barreto e Mitrulis (2001).

Os instrumentos avaliativos são agora muito mais diversificados, promovendo uma forma mais dinâmica de analisar o desempenho atingido pelo aluno (FREITAS, 2003). A avaliação<sup>12</sup> passa a ser, então, qualitativa, classificada, no modo de acontecer, como formativa, já que colabora para aprimorar os processos escolares, “seja de maneira interativa, durante uma tarefa, seja guiando atribuição dos alunos a atividades ou a grupos” (PERRENOUD, 2004, p. 31).

O ponto de vista de Perrenoud (2004) vem somar com a compreensão em torno do Ciclo (o que para ele é designado Ciclos de Aprendizagem), ao considerar que essa modalidade transita por duas extremidades:

No polo mais conservador, quase nada muda na organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino-aprendizagem, nas progressões, na avaliação; fala-se de ciclos plurianuais, os textos oficiais são escritos nessa linguagem, porém, na prática, operam as mesmas categorias mentais, cada um mantém sua turma e trabalha com um horizonte anual, os professores continuam a passar seus alunos para os colegas no final do ano; em certos casos, pratica-se até mesmo a reprovação dentro de um ciclo.

No polo mais inovador, os ciclos de aprendizagem são sinônimos de profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar; é uma verdadeira inovação, que assusta uma parcela dos professores e dos pais e requer novas competências (PERRENOUD, 2004, p. 12).

---

<sup>12</sup> Os estudos comprovam [Alavarse (2009b); Freitas (2003); Mainardes (2009); Negreiros (2005); Souza (2005)] que o eixo avaliativo é o que recebe mais questionamentos por parte da comunidade escolar (profissionais da educação e pais), quando são divulgados e propostos pelas posições institucionais.

Borborema (2008, p. 43) oferece um estudo muito interessante acerca dessa inovação, ao estreitá-la com o conceito de currículo, considerado como “campo no qual idealizações e experiências se entrecruzam num movimento enriquecedor, formador e motivador de novas vivências”.

Se colocarmos em confronto esse discurso de Perrenoud (2004) com a realidade local aqui envolvida, emerge uma forte hipótese em pensar os ciclos da RMEB inseridos em práticas caracterizadoras do polo mais conservador, de acordo com as vivências experimentadas ao longo de nove anos, apesar da prescrição documental prever ações que traduziriam o polo mais inovador, como pode ser observado no trecho retirado do subitem “interdisciplinaridade”, do capítulo 2 (Pressupostos dos Ciclos de Formação):

Para se desenvolver esta nova concepção de educação escolar, faz-se necessário questionar e abandonar o modelo de currículo padronizado, prescrito e hierarquizado que atualmente colocamos em prática nas escolas, concebendo-a como um espaço de múltiplos saberes e múltiplas racionalidades, rompendo desta forma, com a compreensão de escola uniforme e homogênea. Para garantir tal ruptura a escola deve reconhecer-se como espaço dialógico, que incentiva esforços de práticas pedagógicas criativas, críticas e inovadoras, escolhendo objetivos, conhecimentos, saberes e procedimentos oriundos de grupos subalternizados e de “sujeitos negados” na sociedade, desta forma, abrindo espaço para o diálogo entre tais sujeitos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes (BELÉM, 2012, p. 39).

Há também outro aspecto muito interessante suscitado nas percepções do autor: a compreensão de que, para implantar Ciclos, não basta somente proibir a reprovação. O processo vai muito além disso, já que requer uma série de modificações na postura dos profissionais de educação, os quais, agora, precisarão de mais maturidade para agirem com a autonomia necessária delineadora de uma nova trajetória de aprendizado. Maturidade essa não apenas individual, mas também coletiva, a qual esbarra em uma inegável ambivalência dos docentes: o desejo de possuírem autonomia profissional, sem precisarem assumir maiores responsabilidades (PERRENOUD, 2004).

Mais um posicionamento para acrescentar ao parágrafo anterior é o que diz Demo (1998 *apud* BARRETO; MITRULIS, 2001) e Vasconcelos (1999 *apud* MAINARDES, 2001), ao convidar a pensarmos que a implantação de um sistema de aprendizagem em Ciclos poderia disfarçar a falta de aprendizagem na escola básica, provocando – consequentemente – uma visão bastante turva na imagem da escola pública, batizando-a, assim, como “coisa pobre para os pobres”. O autor em questão não se posiciona como defensor da retenção, mas procura esclarecer que há uma situação do aluno aprender sem que para isso precise reprovar e outra

situação é o discente avançar sem ter aprendido, independentemente do modelo de ensino adotado. Esses discursos poderiam se identificar bastante com os estranhamentos observados nos atores educacionais componentes dos ambientes escolares da RMEB.

Lüdke (2001) reforça também o mesmo pensamento, ao lembrar que ações em prol de mudanças rápidas e fáceis poderiam desperdiçar por completo toda chance de fazer dar certo os Ciclos, visto que, para ser uma implantação bem sucedida, o trajeto é extenso e complexo. E, assim como Demo, acredita que:

Não se pode simplesmente suprimir as séries e suspender a avaliação dos alunos na passagem entre elas, (...), passando o aluno das mãos de um professor para as de outro, sem assumir a responsabilidade de verificar como ele se encontra em relação aos domínios esperados para aquele período (LÜDKE, 2001, p. 30).

Krug (2006, p. 12), ao analisar o panorama mundial e nacional, chega à constatação da urgência em novos caminhos serem viabilizados, para que a escola pública atinja níveis de qualidade social melhores do que os atuais: “uma escola pública que venha a ser para todos, organizada de forma democrática, voltada para a promoção do sujeito e que, dentro das suas possibilidades, trabalhe para transformar a sociedade excludente na qual se encontra”. Palavra que nos direciona ao encontro de Soares(1986) com suas teorias acerca da escola redentora e libertadora, abrangendo as mesmas ideias pontuadas.

E a voz dos alunos em meio a todo esse cenário? As pesquisas de Barreto e Mitrulis (2001) apontam que, para uma parcela considerável, eles não se sentem tão estimulados a se dedicar aos estudos, na escola que segue a modalidade Ciclada. Algo que nem eles e nem os pais estão sabendo experienciar. Contudo, isso muda de forma, quando se trata de discentes que desde cedo vêm traçando sua vida escolar na filosofia Ciclada. Nessa perspectiva, fica clara a necessidade de um novo olhar profissional para que os Ciclos aconteçam real e positivamente.

Para adquirir um nível suficiente de discernimento acerca do padrão de ensino Ciclado, é imprescindível estar disposto a encarar obstáculos e dilemas. Como ilustração, podemos citar o obstáculo representado pela não aceitação dos pais<sup>13</sup> ao (não) conhecerem as bases filosóficas do modelo Ciclado e o dilema de decisões acerca do funcionamento do mecanismo (tempo efetivo de permanência em um Ciclo, metodologias de aprendizado, metodologias avaliativas, etc.). Acreditamos, com isso, que o maior obstáculo não se

---

<sup>13</sup> Julgamos importante lembrar que a essa dificuldade soma-se o fato de que os pais, na grande maioria, construíram a sua trajetória educacional toda baseada no sistema Seriado. O que fortalece ainda mais o pouco ou nenhum conhecimento existente em torno da forma Ciclada de ensino.

encontra no fato de implantar os Ciclos em si, mas sim fazê-los ter êxito, de acordo com a visão do mesmo autor. E, o que pode auxiliar na superação desses obstáculos e dilemas são “(...) os atores, as relações de força, mas também a clareza e a pertinência de suas ideias, (...) sua tolerância à desordem provisória e à diferença” (PERRENOUD, 2004, p. 28).

Em relação ao não consentimento em torno dos Ciclos por parte da comunidade escolar (pais, alunos e profissionais da educação em geral), a forma Seriada não enfrenta este obstáculo. Em relação ao fato, Freitas (2003) nos oferece uma justificativa inegável, especialmente diante da realidade local em que se insere esta pesquisa:

O principal argumento contra os ciclos tem sido sua incapacidade de ensinar as disciplinas escolares tradicionais. Formuladores de políticas, pais, professores e estudantes têm apresentado os ciclos (...) como responsável pela existência de crianças analfabetas na escola em séries mais altas (4ª série do primeiro grau, por exemplo). Contudo, os estudos divulgados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico do MEC dão conta de que 51% dos estudantes matriculados nas séries iniciais não sabem ler adequadamente na 4ª série. Não se pode concluir que essa porcentagem de estudantes com dificuldades se deva exclusivamente aos ciclos- (FREITAS, 2003, p. 79).

Além das dificuldades já pontuadas, ainda existe a situação levantada por alguns estudos, como o de Barreto e Mitrulis (2001) e Fernandes e Franco (2001): professores(as) do ensino fundamental maior (sexto ao nono ano) ainda estão muito atrelados às obrigatoriedades determinadas pelo regime seriado, em cumprir os conteúdos, causando maiores barreiras em trabalhar coletivamente e, desse modo, não atendem às filosofias de ensino, como as do Ciclo de aprendizagem, as quais permitem uma maior flexibilização e contextualização dos conteúdos trabalhados. Soma-se a isso o fato de que a imagem profissional do(a) professor(a) foi construída voltada para o regime Seriado, como bem lembra Arroyo (1999).

Há um entrecruzamento de (des)informações que aumenta ainda mais as estatísticas que desfavorecem a escolaridade formatada em Ciclos e – conseqüentemente – algo que fortalece a discordância, descrita anteriormente, por parte da comunidade escolar referente ao sistema abordado.

Uma das justificativas foi oferecida por Lüdke (2001), ao contribuir com o entendimento de que, apesar dos Ciclos não se resumirem a um instrumento avaliativo, existe a forte preocupação em torno do modelo de avaliação orientado pelas suas bases teóricas, agora com mais liberdade e plasticidade. A preocupação mencionada está diretamente relacionada com a cultura da avaliação<sup>14</sup>, que ainda permanece enraizada em nosso ainda

<sup>14</sup> Negreiros (2005) também segue o mesmo pensamento, apenas utilizando outra nomenclatura (cultura da prova), a qual “ainda é muito forte na sociedade” (NEGREIROS, 2005, p. 5).

pequeno pensamento em acreditar que somente a nota quantitativa é representativa dos resultados obtidos nos testes propostos, sendo capaz de representar se foi adquirido (ou não) conhecimento suficiente para a aprovação ser alcançada. O que pode ser comprovado por investigações como as de Fernandes e Franco (2001, p. 61)<sup>15</sup>, cujo objetivo foi averiguar a opinião da equipe educacional acerca da decisão governamental em continuar com os Ciclos ou adotar a seriação como modalidade de ensino. Podemos observar alguns trechos destacados de enunciados dos sujeitos abordados, respectivamente de um técnico pedagógico e de um professor:

Os professores tiveram na cabeça que passava sem saber e isso foi passado para o aluno! E o pai do aluno ficou nervoso.

\*\*\*

O que bate na cabeça do aluno é a falta de compromisso. (...) Que ele não tem que fazer prova, ele não precisa estudar. As famílias dizem que não vão mais conseguir colocar os meninos para estudar. Que se já não estudavam antes, que dirá agora que não são reprovados.

Enunciados que transparecem inconformações com o modelo de ensino escolhido da época, denotando ainda um distanciamento considerável de uma proposta de avaliação contínua, sugerida por sistemas de ensino como os Ciclos de Formação.

Outro argumento apontado por Perrenoud (2004) para esta ocorrência de afastamento descrita no parágrafo anterior, e que não recebe a devida importância, encontra-se na falta de habilidade da equipe pedagógica em comunicar aos pais do que se trata, quais objetivos, o que se pretende fazer acontecer etc. no ambiente escolar que escolheu o modelo Ciclado para conduzir a vida escolar de seus alunos. Trata-se de um trabalho de explicação, precisando ser um diálogo contínuo, não somente em momentos de reuniões que objetivam tratar de resultados de desempenho apresentado pelos estudantes em determinado período anual. Esta atitude (interação contínua entre equipe pedagógica e pais) ganha, assim, uma importância maior do que os boletins tradicionais já bastante conhecidos. Agir com transparência no desenrolar de todo e qualquer processo de mudança, portanto, é imprescindível, assim também como tornar protagonista a participação dos pais em todo processo educacional dos discentes, não apenas delegando a eles responsabilidades restritas ao ambiente doméstico. Ciclos requerem trabalho coletivo.

---

<sup>15</sup> Pesquisa realizada no contexto educacional mineiro.

A situação exposta nos faz crer que se essas práticas já fizessem parte da realidade, eles (os pais) já ocupariam um lugar diferente em meio ao processo educacional construído em uma plataforma em Ciclos.

Todo esse aglomerado de tensões resume, para Silva e Davis (1993, p. 7), a “incapacidade da escola brasileira de abandonar suas práticas centenárias e virar do avesso sua organização interna”. Incrível como palavras escritas no século passado ainda podem manter grande afinidade com a vida atual.

Outro importante aspecto que o Sistema de Ciclo trabalha é oferecer aos docentes uma percepção de que não há dicotomia entre “formar e instruir”, visto que a ideia ciclada incentiva práticas educacionais em que as duas ações estejam emparelhadas (MAINARDES, 2009). Ideia que Freitas (2003) desenvolve, quando diz se tratar de uma sociedade capitalista, já que o capitalismo visa, primordialmente, à instrução em detrimento da formação cidadã, assumindo uma postura de favorecimento cada vez maior à formação de mão de obra qualificada para gerar lucros empresariais cada vez mais satisfatórios aos olhos do empregador. E, como já afirmado anteriormente, a filosofia dos Ciclos permite a visão de que é possível oferecer, no espaço escolar, uma metodologia de ensino que abranja tanto a formação de um ser social (cidadão) e de um futuro profissional, simultaneamente.

É Krug (2006) quem também comenta acerca da situação apontada, ao expor que, numa visão neoliberal, a escola pública está prejudicada devido a um “*problema de gerenciamento*”. Raciocínio que denota, claramente, uma visão comercial dedicada ao meio escolar público, construído em bases que hoje ecoam em meio a tantas vozes discordantes. Além disso, não se pode esquecer que para as mesmas políticas públicas neoliberais, o que mais incomoda nos Ciclos é o fato de o aluno permanecer na escola, na maioria das vezes, quando retido, e, assim como a evasão escolar, gerar custos altos ao Estado. Não se trata, então, de uma preocupação que se refere à qualidade. Até porque a questão da qualidade é representada como contingenciamento de despesas, ou seja, quanto menor o custo, mais o Estado interpreta como adequado: “*o que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou, como se costuma dizer, o custo-benefício.*” (FREITAS, 2003, p. 80). O mesmo raciocínio ganha força em Mainardes (2001, p. 38), ao lembrar que alguns mecanismos de tentativas de correções de fluxo e remodelagem organizacional de ensino podem envolver, implicitamente, intenções de natureza economicista, já que almejam uma passagem rápida do aluno pela escola, para que possam, portanto, desinchar o sistema, intensificar a quantidade de alunos concluintes e outros aspectos colaboradores para a redução dos gastos governamentais.

Outro estudo fortalecedor destes pensamentos foi o de Gandin e Apple (2012), ao concluírem – depois de investigarem o panorama Ciclado construído em uma escola em Porto Alegre – que se não houver um tipo de proteção governamental, as políticas neoliberais sempre farão o possível para subverter os objetivos de um ambiente escolar Ciclado e, conseqüentemente, tentarão exterminar com qualquer tentativa de implantação de qualquer padrão de ensino que vise às classes mais populares.

Respalhando-se nas diversas leituras realizadas, foi construído um quadro, no qual as principais diferenças entre os dois sistemas de ensino abordados pudessem ser mais claramente observadas, não com o propósito de validar o mais positivo e o mais negativo, mas sim com o objetivo de compactar, suas principais divergências, as quais, às vezes, flutuam e perdem um pouco a força. Assim, destacam-se:

Quadro 2 – Principais diferenças percebidas entre o Regime Seriado e os Ciclos de Formação.

<b>REGIME SERIADO</b>	<b>CICLOS DE FORMAÇÃO</b>
❖ Avaliação predominantemente <b>Quantitativa</b> ;	• Avaliação predominantemente <b>Qualitativa</b> ;
❖ Avaliação constituída na cultura da prova, por meio da designação de notas numéricas;	• Avaliação plástica, considerando aspectos culturais e sociais dos(as) estudantes;
❖ Professor é o centro e detentor do conhecimento que será transferido aos alunos;	• Professor é uma importante peça, assim como os outros atores que participarão do processo de ensino-aprendizagem.
❖ Realidade predominante;	• Realidade não-predominante;
❖ Agrupamento em séries, conforme o nível de ensino;	• Agrupamento em Ciclos, com duração de dois anos, geralmente;
❖ Pode promover medidas de apoio para melhorar a aprendizagem do(a) aluno(a).	• Faz parte de seus pressupostos a promoção de meios de apoio para melhorar a aprendizagem do aluno (reforço, pré-conselhos, conselhos de ciclo etc.);
❖ Nível de aceitabilidade social favorável;	• Nível de aceitabilidade social desfavorável;

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Discussões latentes, em que se insere a comprovação de que para ocorrer mudanças nas práticas docentes é preciso romper ou, no mínimo, fraturar o sistema, envolvendo todos os níveis políticos possíveis. Mudar na palavra escrita é algo. Mudar nas ações e comportamentos é outro algo.

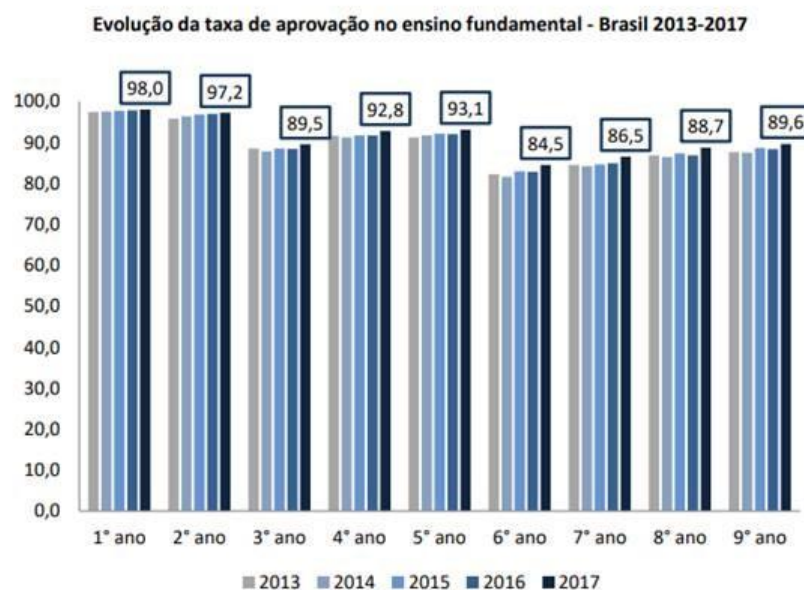
Os Ciclos de Formação, como sistema educativo, podem ser estradas que levarão a novos horizontes a escola brasileira, que, ainda hoje, se modela, pautada em práticas homogeneizadoras, as quais acabam por legitimar práticas excludentes. Todavia, não encontrando mais a mesma ressonância de antes, outra faceta pedagógica surge como proposta de ruptura de um sistema educativo considerado, majoritariamente, tradicional (seriação), já que uma das possibilidades desencadeadas pelos Ciclos é justamente transformar ações excludentes em ações inclusivas, conforme Krug (2006).

Práticas homogeneizadoras direcionadas às escolas cujo sistema ainda é a Sérição, marcadas por privilégios que abrangem somente o grupo de alunos que apresentam, talvez, um ritmo mais acelerado de aprendizado, o que faz com que conquistem a aprovação no final de cada ano letivo.

A receita do bolo pode até já estar pronta, mas precisa de orientação para que o bolo seja apetecível. Ainda mais, quando se nunca havia feito um bolo antes.

Como um dos pontos mais fortemente criticados se refere ao desempenho avaliativo, seja no modelo Seriado, seja no regime Ciclado, supomos relevante expor o censo escolar realizado em 2018<sup>16</sup>, pelo INEP, no que diz respeito ao estudo acerca da taxa de evolução de aprovação do ensino fundamental e do fluxo escolar (idade-série):

Figura 1:

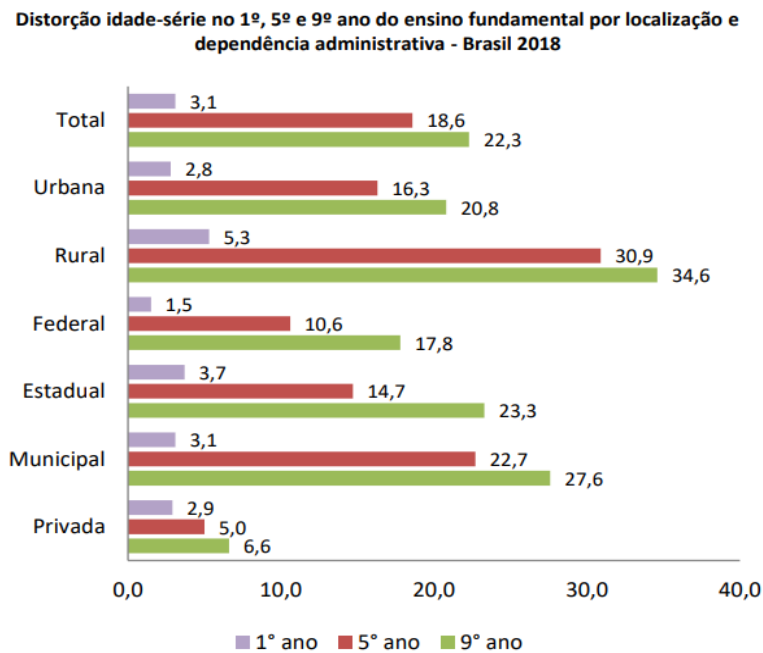


Fonte: INEP/Censo Escolar 2018

<sup>16</sup> Foi o dado mais atual disponibilizado na página da instituição. Vide: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206)



Figura 2:



Fonte: INEP/Censo Escolar 2018

Se fossem observadas as taxas dos anos entre 1990 até 1999, como aparecem em estudos como o de Duarte e Freitas (2008), o alcance seria inegável do quanto, hoje, as taxas melhoraram. Outros estudos que resgatam dados mais antigos, como o de Souza (2005, p. 36), expõem que “nos anos de 1950, o Brasil tinha o pior índice de reprovação da América Latina”.

Demonstramos com isso que a melhora está sendo comprovada, segundo o que dizem os números. E, embora “os avanços no debate, na política e nos resultados educacionais serem expressivos, (...) estão aquém do necessário para a superação do” fracasso escolar (DUARTE; FREITAS, 2008, p. 128).

Contudo, entendemos que os números não traduzem – necessariamente – o sucesso ou o insucesso de determinado modelo de escolaridade. Estão sendo demonstrados apenas para mostrar que o fracasso escolar continua integrando a realidade escolar brasileira. E algo precisa ser feito. Algo precisa ser repensado. Algo precisa ser transformado.

### **3 OS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO E DA ERGOLOGIA**

O tema da presente pesquisa origina-se em um contexto de trabalho educacional, no qual pretendemos saber em que medida os dizeres dos trabalhadores apontam para um movimento de participação ou resistência em relação aos Ciclos de Formação, na RMEB.

Desse modo, a Análise do Discurso (AD), mais especificamente os pressupostos de Dominique Maingueneau, e a Ergologia, alicerçada nas teorias de Yves Schwartz, compõem o arcabouço teórico deste estudo, já que nos oferecem pilares fortalecidos capazes de sustentar uma pesquisa como esta.

#### **3.1 A Ergologia**

Viegas (2013), Schwartz (2016), Motta (2012), França (2004), Souza-e-Silva (2014), Schwartz e Durrive (2010) são unânimes em concordar que o olhar ergológico foi suscitado com o fim da predominância do Taylorismo, pois, com a diminuição do olhar mecanizado direcionado ao(à) trabalhador(a), foi possível então notar outras situações ocorridas no cenário laboral que antes não eram percebidas. Como exemplo, podemos citar o fato do(a) trabalhador(a) não ter voz, já que era tratado(a) como um simples robô programado para desempenhar as funções maquinais. Não se enxergava que, no mundo do trabalho, tudo é reinventado. O ineditismo está fortemente presente. E, sobretudo, não se notava que o(a) trabalhador(a) conta com uma fonte infindável de alternativas para o trabalho, cuja compreensão só se alcança por meio de estudos capazes de abraçar outros campos de pesquisa, apresentando-se, assim, a primeira característica desse olhar ergológico, a pluridisciplinaridade, cuja pertinência também é confirmada por nossa pesquisa, uma vez que nos oferece consideráveis pontos de vista acerca de como pensar o trabalho; de como – de uma forma mais específica – enxergar o trabalho vivo como categoria central das situações vivenciadas pelos profissionais da educação atuantes na rede pública municipal de ensino de Belém. Ademais, julgamos importante citar que o diálogo com a nossa pesquisa também é concebido por meio da oferta de um campo cuja análise perpassa, simultaneamente, pelo estudo da linguagem, alicerçada em uma perspectiva enunciativo-discursiva, envolvendo o trabalho como atividade humana.

Ainda em torno do término da predominância do Taylorismo, a pesquisa ergonômica provocou a eclosão de constatações sobre a variabilidade das atividades laborais, não se prendendo apenas ao lugar do mecânico e do repetitivo. E, “como numa espécie de contragolpe, esses pesquisadores encontraram nas organizações taylorista-fordistas de trabalho industrial terreno fértil para constatar a existência de uma distância entre o que era prescrito como trabalho e o que era efetivamente realizado” (FRANÇA, 2004, p. 122), o que hoje compreende uma das quatro proposições principais da Ergologia cujos comentários serão mais tarde apresentados.

Começou-se a perceber que essa prescrição requeria a existência de um trabalhador que seria apenas capaz de desempenhar o passo a passo. Sem que, para isso, precisasse raciocinar, questionar ou argumentar de algum modo. Sem que para isso precisasse “pensar no uso de si-próprio em uma situação do trabalho” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 28). Era, assim, um “sujeito-trabalhador executor”, como França (2004) esclarece, denominando-o de ‘ser humano industrioso’, este alguém que “nem sequer fala ou que só fala quando lhe é perguntado. Ele é aquele que apenas executa as tarefas prescritas” (FRANÇA, 2004, p. 121). E é justamente desse percurso entre o prescrito e o real que a Ergologia começa a surgir, não como uma nova disciplina, mas como uma nova forma de enxergar as situações desdobradas no mundo do trabalho, unidas ao desejo de melhor modificá-las. Uma abordagem cujo objetivo principal perpassa pela pretensão de buscar compreender “a atividade desenvolvida nas relações de trabalho” (VIEGAS, 2013, p. 328); “disciplina de pensamento-ação, tipo de in-disciplina” (ATHAYDE; BRITO, 2010, p. 7); “modo de encaminhamento inovador para abordar a atividade humana” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 19), esclarecida ainda mais pelas próprias palavras de Yves Schwartz<sup>17</sup>, quando entrevistado em 2011<sup>18</sup>:

A ergologia, se quisermos explicar de forma simples, é o estudo da atividade, porque a ergologia vem de um termo, de uma palavra grega (*ergasesthai*) que quer dizer o fazer em geral. A ergologia significa o estudo da atividade humana, o tomar em conta a atividade humana. Tudo tem de ser pensado, tem que ser visto como consequência de certa abordagem da atividade humana. Há trinta anos, o ponto de partida do que hoje se chama ergologia era o interesse pelo trabalho. E pouco a pouco, desde esse ponto de partida, ao encontrar a situação do trabalhador concreto, frisado por vários autores, filósofos, começamos a falar de ergologia. Foi ficando

<sup>17</sup> Professor de Filosofia da Universidade de Provence, onde também dirigiu o Departamento de Ergologia (assim batizado desde 1999), o qual inicialmente era chamado de Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho - APST. É conhecido como o preconizador da abordagem ergológica (VIEGAS, 2013). Suas publicações iniciaram no final dos anos 1970, de acordo com pesquisa em Athayde e Brito (2010).

<sup>18</sup> A entrevista em questão foi publicada em 2013.

cada vez mais evidente que atrás do trabalho humano havia uma dimensão geral antropológica que animava do interior do trabalho humano e que pouco a pouco chamamos atividade. Desde o final dos anos 1990, começamos a falar em ergologia (VIEGAS, 2013, p. 329).

Schwartz e alguns colaboradores na Universidade de Provence iniciaram uma série de estudos acerca das transformações no trabalho, ocasionadas novamente pelo fim da dominância taylorista, buscando entender em qual grau essas mudanças estavam ocorrendo. E, de uma pequena experiência realizada com um pequeno *corpus* de quinze trabalhadores, eis que notaram uma gama considerável de questões que até então não eram notadas, por meio das/nas palavras dos trabalhadores. Questões acerca de “competências, saberes, valores”, por exemplo, (VIEGAS, 2013, p. 331). Episódios de muitas interrogações a respeito da vida e do trabalho vieram à tona, trazendo como protagonista o agir humano, a atividade como uma grande rede tecida de muitos debates, de várias (re)negociações, de diversas renormalizações. O que nos permite considerar, assim como Schwartz (2016), a Ergologia como uma abordagem localizada em um campo antropológico e epistemológico, já que apresenta uma perspectiva de ser humano como ser de atividade, alguém que – constantemente – está em debates de normas e valores, renegociando a própria vida. Antropológico também por ser um panorama multifacetado que conversa facilmente com outras disciplinas, e epistemológico também por conceber a produção de saber como algo de valor (SCHWARTZ, 2016).

“O agir humano é sempre um agir que carrega o histórico de experiências vividas”, conforme Viegas (2013, p. 328), mantendo forte laço de irmandade com a noção de atividade, como ocorrências permanentes de debates de normas (DI FANTI; BARBOSA, 2016). Desse modo, conseguimos perceber que a atividade traz consigo o grande ponto de tensão em um estudo ergológico, uma vez que se aproxima de várias implicações essenciais a um olhar que procura esmiuçar as situações desenroladas no cenário laboral.

A Ergologia também mantém uma forte ligação com as ciências da linguagem – campo de estudo que abrange também a Análise do Discurso, o que será melhor discutido em seção posterior ainda neste capítulo. Schwartz (2016, p. 98) nos apresenta um claro exemplo dessa relação:

(...) se todo agir só é inteligível a partir desses debates de normas, todo ato supõe escolhas, toda renormalização requer preferências, privilegiar o que vale mais. E esse *vale mais*, mesmo ligado ao ínfimo do menor ato de trabalho, convoca, incluído no invisível e no infinitesimal, uma tomada de posição sobre um mundo social e humano. Sem tomada de um mundo dos valores sobre esse sujeito, não há agir.

Um debate de normas<sup>19</sup> (renormalizações), portanto, só pode ocorrer mergulhado em um mundo de valores, os quais pressupõem escolhas. E quem age, quem escolhe são os sujeitos inscritos historicamente pela ação de enunciar, de tomar a palavra. E quando falamos em sujeitos, estes aqui considerados imbricados nessa rede ergológica e discursiva, lembramos que nossos sujeitos de pesquisa são os trabalhadores da educação, proporcionando a compreensão de que uma das características de uma pesquisa de natureza ergológica é a participação de trabalhadores, no nosso caso, representados pelos gestores(as), coordenadores(as) e professores(as). Outra característica de uma pesquisa no âmbito da Ergologia se refere ao objetivo de estudar a atividade desenvolvida nas relações de trabalho. No nosso caso, a atividade educacional estará compondo nosso *corpus* de pesquisa, sabendo que o conceito de atividade compõe a base fundamental dos estudos ergológicos cujo desenvolvimento resulta nas chamadas renormalizações<sup>20</sup> (DI FANTI; BARBOSA, 2016). Porém, é relevante lembrar que, a princípio, o interesse maior da Ergologia era o trabalho, na busca pela compreensão em como as transformações no trabalho poderiam ser encaradas. Atualmente, o foco principal dos estudos ergológicos é a atividade humana, justamente por esta possuir uma abrangência mais ampla.

O conceito de Dispositivo Dinâmico a Três Polos (DD3P), criado em torno de 1993 e 1994, consoante pesquisa em Viegas (2013), também integra o cenário ergológico, mantendo estreita relação com o conceito de atividade. São três polos funcionando como um tripé de apoio, um alicerce aos fundamentos teóricos constituidores da Ergologia. Dinâmico porque os três polos mantêm entre si uma notável dinamicidade, nutrindo uma relação de coexistência. O primeiro polo se refere a um nível mais conceitual, científico, representado por aqueles que se apropriam desse saber para ensinar. O segundo polo pontua aqueles que aprendem, por meio do ato de compartilhar o que sabemos. E o terceiro polo é como uma interseção entre o primeiro e o segundo polo, representando a “visão comum do homem como ser de atividade” (SCHWARTZ, 2013, p. 337).

Em entrevista realizada em 2015, mas publicada somente em 2016, Schwartz desenvolve ainda mais a concepção acerca dos polos que constituem o dispositivo acima descrito:

---

<sup>19</sup> Normas aqui entendidas como normas antecedentes; normas engessadas, preenchidas por relações sociais e de poder, consoante estudo em Durrive (2011).

<sup>20</sup> Viegas (2013) também contribui com essa definição, ao expor a explicação apresentada por Schwartz em entrevista (2011): “Renormalizações são o resultado de milhões de debates de normas que sempre se desenvolvem no trabalho” (VIEGAS, 2013, p. 336).

A noção de Dispositivo Dinâmico de 3 Polos que começamos a utilizar desde os anos 1993 é uma espécie de síntese da nossa postura ergológica, não é um método de pesquisa, não é uma ferramenta (...). A origem desse dispositivo está nas seguintes perguntas: Como conhecer as realidades humanas, se as realidades humanas são o resultado da atividade humana e se a atividade humana é sempre, sob todas as formas, um debate de normas, cujo resultado são as renormalizações? Como, nessas condições, imaginar uma postura de conhecimento que não altera, não ignora essa definição do agir humano? (...) podemos, aqui, encontrar de novo essa noção de dupla antecipação. O polo 1 desse dispositivo olha a antecipação 1, o polo 2 contempla a antecipação 2 e a ideia é de lutar para que, em qualquer situação do agir humano, para falar dele sem mutilá-lo, temos que dispor dessa postura de fazer dialogado, de escutar, de colocar em relação dialética esses dois polos (DI FANTI; BARBOSA, 2016, p. 226).

O polo um, então, é representado pelas normas antecedentes. O polo dois é o caminho inverso ao polo um e o polo três “é aquele que indica as condições humanas e sociais de funcionamento correto do trabalho entre os dois polos” (DI FANTI; BARBOSA, 2016, p. 226). Logo, o DD3P é constituído pelas renormalizações, as quais, por sua vez, são – ergologicamente – compreendidas como “reservas de alternativas”, ou seja, propostas para se fazer algo melhor. Por isso, socializar essas reservas de alternativas é indispensável “para conceber a transformação do mundo em viver, segundo as várias circunscrições ou definições do mundo ou do meio considerado na situação” (DI FANTI; BARBOSA, 2016, p. 230).

O pensamento a respeito da composição do DD3P nos faz recordar de algo muito interessante comentado por Schwartz na mesma entrevista, acerca do que ele chamou “desconforto intelectual”, o qual o fez enxergar a distância existente entre o saber acadêmico e o saber da vida real do trabalho. Ele denominou isso de cultura e incultura, reconhecendo que havia uma forma de cultura nobre que requeria construção de conceitos que, por sua vez, promoveria uma nova vinculação com o mundo de valores inserido no fazer do mundo do trabalho. Daí, então, emergia uma separação que prejudicaria tanto o saber intelectual quanto o saber industrioso (mundo do trabalho). Há, conseqüentemente, um deslocamento das normas antecedentes paralelas à usurpação, o que caracteriza uma forte tendência na vida social.

A noção de usurpação também forma este painel ergológico. Em entrevista (2016), Schwartz esclarece, de modo muito acessível, que é quando algo não está em afinidade. É quando acreditamos que homens e mulheres podem atuar de modo mecânico, subordinados às normas, às prescrições, aos saberes antecipados. É o mesmo, portanto, que acreditar que homens e mulheres podem ser sujeitos puramente industriais, já que não têm voz. Só atuam como se fossem máquinas, exercendo sua função, mecanicamente. E, novamente, resgatamos o polo três do DD3P para ressaltar que seria o lugar onde também se representa a luta contra

essa usurpação. De resistência! O que nos leva, naturalmente, ao encontro do nosso intento com esta pesquisa, a qual busca compreender as medidas de participação e de resistência em relação ao modelo de ensino-aprendizagem adotado pela RMEB, desde os anos 1997: os Ciclos de Formação.

E, quando falamos em “atuar de modo mecânico”, somos convidados a resgatar a noção de ‘ser humano industrioso’ vindo ao encontro de mais um interessante conceito, o de *Homo loquens*, “ou seja, de um ser humano no trabalho dramaticamente reduzido ao seu falar” (FRANÇA, 2004, p. 116), no sentido de ter sua voz dispensada, considerada sem importância, no cenário em que se apresenta. O que nos provoca reflexões que nos fazem chegar ao ambiente discursivo acerca do ser falante, inserido nas diversas cenas laborais constituídas coletiva, social e historicamente. Isto posto, os trabalhadores da educação aqui abordados podem estar constituindo exemplos de *Homo loquens* por parte da Secretaria Municipal de Educação, a partir do momento em que seus ditos são postos de lado, sob qualquer hipótese.

Além do saber forjado nesse distanciamento identificado por Schwartz – inserido na noção do DD3P, há o saber prescrito, batizado pelo teórico como normas antecedentes, as quais são sempre retrabalhadas, recompostas, o que promoveu o surgimento da nomenclatura *renormalizações*, mantendo uma constante sintonia com as situações do trabalho. É, pois, um verdadeiro mix do trabalho. Um movimento dinâmico, envolvendo – simultaneamente – todas essas noções cuja contribuição também se estendeu para a formação da expressão “saberes-valores”, assim explicada: “em qualquer renormalização há uma dimensão de valor; sempre há uma escolha; quando há um debate, há uma escolha, e uma escolha se opera com valores, por isso, chamo os saberes, que são a base da renormalização, como saberes-valores” (SCHWARTZ, 2016, p. 224).

Outra noção que vem enriquecer nosso embasamento teórico é acerca do “uso de si que se desdobra pelo uso de si por si ou por outros” (VIEGAS, 2013, p. 337), sabendo que outros se remete a vários grupos, várias forças distintas. É o tipo de noção que vem muito ao encontro do nosso trabalho, pois nos faz recordar novamente do nosso objetivo. Podemos citar as palavras de Schwartz, quando entrevistado, com o objetivo de elucidar ainda mais nosso raciocínio:

(...) não se pode trabalhar sem encontrar essa questão: qual será o meu uso de si a fazer? Em que grau eu aceito as várias normas antecedentes, prescrições, isto é, o uso de si que os outros queriam que eu fizesse, o uso de si pelos outros? Em que grau não as aceito, “renormatizo” essas normas? (VIEGAS, 2013, p. 337).

De outro modo: em qual nível acatamos ou resistimos às diversas usurpações direcionadas a nós, como trabalhadores e trabalhadoras? Em qual nível se encontram tantas renegociações que a vida me exige fazer? Permitindo-nos alcançar o entendimento de que, consoante Schwartz (2004), o lugar do uso de si é um lugar de tensões, de problematizações, as quais protagonizam uma cena dramática, já que se ancora em um ambiente que suscita renegociações constantes.

À medida que avançamos nas leituras da área ergológica, mais interessante e evidente fica a percepção de que se trata de um estudo no qual os conceitos estão conectados fortemente.

Por fim, descrevemos as proposições fundamentais mais alinhadas com nossa pesquisa (primeira, segunda e quarta proposições), propostas por Yves Schwartz (2010) para todo e qualquer estudo que mantenha afinidade com a Ergologia:

- “Primeira proposição: a distância entre o prescrito e o real” (SCHWARTZ, 2010, p. 42). Trata-se de algo já revelado pelos ergonomistas e, posteriormente, confirmado por Schwartz (2010), ao considerar que sempre haverá uma distância abismal entre a atividade prescrita e a atividade realizada, o trabalho vivo.
- “Segunda proposição: o conteúdo da distância é sempre parcialmente ressingularizado” (SCHWARTZ, 2010, p. 42). A história de cada trabalhador(a) delinea a atividade real. Como se trata de um sujeito inscrito em níveis histórico e social, carregará, naturalmente, consigo memórias construídas social e historicamente, as quais refletirão diretamente nas suas ações laborais.
- “Quarta proposição: a distância remete a um debate entre valores” (SCHWARTZ, 2010, p. 45). A quarta e última proposição marca o vínculo entre atividade e valores, uma vez que toda atividade envolve sempre os valores. Além disso, nos remete a perceber que, se algo não está sendo realizado, conforme as prescrições, é porque há algo implícito, não evidente, ultrapassando as razões que foram antecipadamente pensadas para executar determinado trabalho. O estudioso aqui referendado nos ajuda a compreender melhor esse panorama, incentivando-nos a perceber que, se a nossa concepção ainda está formatada nos moldes do Taylorismo, seremos incapazes de enxergar a manifestação dos valores inseridos na atividade. Contudo, a partir do instante em que conhecemos o postulado que aborda a distância entre o prescrito e o real, possibilitaremos o entendimento de



que há, na atividade, algo que ultrapassa o mero nível organizacional. Entenderemos, assim,

(...) que a pessoa faz escolhas! Ela faz as escolhas, conscientes ou inconscientes, (...) mas ela faz escolhas. Se ela tem escolhas a fazer, é em função de critérios – e portanto em função de valores que orientam estas escolhas. Não se pode escapar disso. E, então, existem debates – o que eu chamo de ‘debate de normas’ – que geralmente não são vistos. E procedemos mal não os vendo, porque isso é fundamental no trabalho” (SCHWARTZ, 2010, p. 45).

Afinal, toda e qualquer atividade, independentemente da sua dimensão, evoca debate de normas.

Ainda na esteira da quarta proposição, não ver os debates de normas se explica pela simultaneidade das dimensões em que ele acontece: “debates consigo mesmo” e “o bem viver juntos”.

A primeira dimensão é chamada por Schwartz (2010, p. 45) como “economia ou racionalidade do corpo”, referindo-se a situações em que o(a) trabalhador(a), concordando ou discordando a respeito da atuação empresarial, faz calar essas vozes no nível externo, aparente, mas, em seus debates internos, as mesmas vozes não podem ser silenciadas.

A segunda dimensão se inscreve na ordem dos “debates e valores de ordem social” (SCHWARTZ, 2010, p. 45), direcionando-se a um contrato entre os níveis global e microscópico. Sinteticamente, é quando o(a) trabalhador(a) se preocupa em não invadir o espaço do outro. Se esse(a) trabalhador(a) se esforça, de algum modo, para auxiliar o outro, isso significa que ele(a) acredita no “viver juntos”. Em contrapartida, há situações promovedoras de crises e conflitos, marcadas pelo desinteresse em querer conhecer o espaço do outro, devido a minha condição já ser melindrosa.

E como uma verdadeira rede interconectada, somos novamente levados ao encontro do debate de normas, que, por sua vez, trará novamente as tantas renormalizações, diretamente relacionadas com a ideia de atividade, usurpação, e assim por diante. Assim delineia-se o grande e curioso cenário ergológico.

### **3.2 A Análise do Discurso (AD)**

Com seu caráter plástico e interdisciplinar, a AD nos oferece suportes indispensáveis para que uma análise enunciativo-discursiva seja realizada, pois nos ajudará a compreender a dinâmica discursiva aqui visada (os dizeres dos profissionais educacionais como

representações de um fluxo de participação ou resistência em direção aos Ciclos de Formação, na RMEB). Estudo esse que precisará mobilizar conceitos emergentes na AD, dentre os quais destacamos: Discurso, Interdiscurso, Prática Discursiva e Cena Enunciativa. Pontuamos que, ao mobilizar tais noções, outras conceituações serão também expostas, naturalmente, já que na AD os sentidos se encadeiam fortemente.

Dominique Maingueneau nos traz importantes informações acerca do delineamento histórico da AD. Assim, com o objetivo de apresentar apenas um breve panorama em torno disso, iniciamos com a explicação dele sobre a expressão que nomeia a AD:

O termo “análise do discurso” foi introduzido pelo linguista distribucionalista Zellig S. Harris (1909-1992), em um artigo intitulado exatamente “Discourse Analysis” (Harris, 1952), no qual “discurso” designava uma unidade linguística constituída de frases; de um texto, portanto” (MAINGUENEAU, 2015, p. 15-16).

Percebemos, assim, que o vocábulo “análise” era empregado no sentido de decomposição, conforme seu significado etimológico. Diferente de hoje, já que vai muito além de um simples estudo estrutural conteudista, abarcando níveis de interpretações extralinguísticos fortemente abrangentes de aspectos antes ainda não considerados, especialmente no que se refere às inscrições social e histórica constitutivas de um discurso.

Durante seu desenvolvimento, a AD apresentou três momentos caracterizadores das três fases que também recebem um considerável foco de estudos e pesquisas. Ainda com o mesmo objetivo de apenas apresentar um quadro geral, concordamos com Maingueneau (2006, p. 1), ao considerar que não houve esse ou aquele fundador da AD, mas sim “que houve diversos atos de fundação da AD”, já que existe, em cada corrente, “autores importantes cujo pensamento é necessário conhecer, mesmo se não pertencermos à mesma corrente que eles” (MAINGUENEAU, 2006, p. 5). Eis uma demonstração do que seriam as três fases da AD:

A primeira consiste em utilizar a AD para perguntar de maneira indireta questões filosóficas; nesse caso, a dimensão da análise empírica de discurso é secundária. A segunda consiste em ver na AD um conjunto de “métodos qualitativos” à disposição das ciências humanas e sociais; a AD não passa então de uma espécie de caixa de ferramentas que permite construir interpretações em outras disciplinas. A terceira maneira consiste em ver na AD um espaço de pleno direito dentro das ciências humanas e sociais, um conjunto de abordagens que pretende elaborar os conceitos e os métodos fundados sobre as propriedades empíricas das atividades discursivas. Isso não quer dizer que a AD se reduz a uma disciplina empírica, mas ela deve se organizar tendo as pesquisas empíricas em vista (MAINGUENEAU, 2006, p. 2).

Explicação que permite considerar nossa pesquisa localizada na terceira fase de linha francesa ou francófona (MAINGUENEAU, 2008b) dos estudos discursivos, trazendo os postulados de Dominique Maingueneau como carro-chefe para o desenvolvimento de nossas compreensões.

A respeito de ser considerada uma área de estudo, o final dos anos 1960 do século XX é o marco para o nascimento da AD. Mas não queremos que o termo “nascimento” receba a interpretação de como, comumente, recebe: de algo novo surgido em uma data perfeitamente delimitada. Queremos dizer que foi no período citado que o olhar voltado ao estudo do texto começou a ser mais flexível, ganhou uma certa plasticidade, permitindo não mais enxergar o texto como algo limitado, como algo que considerava apenas seus aspectos puramente linguísticos, conforme Martins (2004), Orlandi (2015), Gregolin (2006), Possenti e Baronas (2008), Possenti (2011) e Maingueneau (2006, 2008a e 2015).

A França é conhecida como o berço desse advento, em uma época na qual a Análise de Conteúdo<sup>21</sup> estava fortemente presente como área de estudos nas Ciências Humanas, segundo Martins (2004) e Maingueneau (2008b, 2015). E, deixando de lado a ideia estruturalista que visava somente à língua em detrimento da fala, como opostas uma à outra, a AD emerge com uma nova visão de língua como prática, pensando, principalmente, nas relações sociais proporcionadas por essa prática, fazendo com que esse campo de estudo tenha um caráter dinâmico, complexo e plástico, segundo estudos em Maingueneau (2006, 2015 e 2015), indo muito além de uma linguística da frase.

Se fôssemos tentar, de algum modo, localizar a AD em meio aos estudos linguísticos<sup>22</sup>, poderíamos dizer que ela se encontra às margens dessa área, tendo como materialidade específica a linguagem verbal. Orlandi (2015) também contribui com esse raciocínio, ao dizer que a AD é uma disciplina de entremeio, já que possui conceitos circulantes em diversas áreas de estudo, apresentando o principal conceito, o discurso, como tecido em uma rede de sentidos mantida com o outro. Com o propósito de compreendermos melhor acerca do posicionamento da AD no campo linguístico, trazemos a resposta de Maingueneau apresentada em entrevista, quando indagado sobre o mesmo assunto:

---

<sup>21</sup> Possenti (2011, p. 358) muito nos auxilia na compreensão deste panorama histórico, ao elucidar que: “a ruptura da AD com a análise de conteúdo se dá tanto pela crítica da leitura baseada em categorias temáticas quanto pela diferente abordagem do sentido: em lugar de seu tratamento como informação, a AD introduz a noção de efeito de sentido entre locutores”.

<sup>22</sup> A partir da metade do século XX, o movimento da Linguística se aproximou do homem, como usuário da linguagem em diferentes contextos.(MAINGUENEAU, 2008b).

Não me aparece evidente, de fato, que a AD seja uma “subárea” da Linguística. Há de fato ciências sociais de pesquisa que se valem da AD, mas que não se apoiam na Linguística; elas se inspiram, por exemplo, em Michel Foucault. No que concerne à AD de inspiração linguística, podemos sustentar a ideia de que ela é menos uma “subárea da ciência linguística” do que uma zona de contato entre a Linguística e as ciências humanas e sociais. É uma maneira de ver o problema que me parece mais realista; mas, evidentemente, a AD deve manter uma ancoragem forte na Linguística, ela faz parte das ciências da linguagem, noção mais abrangente que aquela de “Linguística” (MAINGUENEAU, 2006, p. 1).

E essa abrangência nos remete ao alcance de algumas compreensões, como: enxergar a possibilidade da AD poder ser considerada pluri e interdisciplinar, já que o fenômeno língua/linguagem é tido, agora, sob outra perspectiva, não somente acerca de um uso, mas sim acerca de quem usa, quando usa, como usa. Logo, a AD não é um campo homogêneo, muito pelo contrário, pois há modelos de análises que estabelecem essas relações pluri e interdisciplinares, focando nos fenômenos da linguagem em sua dimensão constitutiva, tentando atingir, ao máximo, essa dimensão, já que estarão sendo relacionados os grupos textuais e seus respectivos panoramas históricos.

Começamos, então, a reconhecer uma dimensão ideológica nos fenômenos da linguagem, por meio:

- a) da relação direta entre os enunciados e sua historicidade;
- b) de um exercício enunciativo caracterizado pela tomada da palavra, relacionada diretamente com as relações de poder oriundas desse processo.

Algo que mantém uma grande sintonia com nossa pesquisa, já que envolve situações discursivas em que, dentre várias, destacamos: a tomada da palavra é reveladora de um lugar social ocupado, seja o lugar dos(as) trabalhadores(as) da educação, seja o lugar dos representantes – diretos ou indiretos – da SEMEC. Tomada da palavra que caracteriza a língua como forma de ação. Por conseguinte, por meio da língua, produzimos sentidos, os quais construímos na coletividade, remetendo-nos às relações sociais.

Trata-se, então, de uma nova concepção sobre o exercício enunciativo que nos remete ao “contexto sócio-histórico mais amplo que interdita, seleciona, estimula certos dizeres em detrimento de outros” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2014, p. 304).

Maingueneau (2008a e 2008b) nos ajuda a compreender uma forma de fazer AD que nos leva a depreender que uma das funções de um analista do discurso é destacar a dimensão material do discurso, como a linguagem verbal.

O modelo proposto por Maingueneau (2008a, 2008b e 2015), que conseguimos alcançar ao longo das leituras realizadas em suas obras e de outras obras baseadas em seus

pressupostos<sup>23</sup>, convida-nos a enxergar uma AD que privilegia a enunciação, historicamente construída, cujo caráter reflexivo é representante das diversas situações da tomada da palavra<sup>24</sup>, forjando uma memória discursiva. O enunciado, então, é resultado de um dito que nos caracteriza como sujeitos. Acreditamos ser válido pontuar que nossa concepção de sujeito segue as orientações também de Maingueneau (2008a) e Possenti (2009): somos sujeitos constituídos pela língua, pela ideologia, condicionados por fatores sociais, históricos e ideológicos.

Ir em busca de compreender o universo da AD é fazer relações, é atribuir sentido, é provocar reflexões, por meio dos estranhamentos sentidos. Isso significa que fazemos parte de um processo de mediação, um processo que nos envolve em uma relação com o Outro, o que tornará pertinente a natureza não-transparente<sup>25</sup> da linguagem, como uma das características da AD alicerçada sob o olhar de Maingueneau. O que dizemos não é fruto de um pensamento livre, individual e inédito. É fruto de uma relação social. É sob esta visão panorâmica que o discurso é forjado.

Baseados em Maingueneau (2008a), podemos considerar discurso como dizeres inscritos historicamente, os quais delineiam uma área onde se pode identificar certa constante na produção enunciativa. O discurso, assim, abarca uma “coerência global”, uma “semântica global” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 18), envolvendo variados níveis do funcionamento discursivo. Essa semântica seria proveniente de uma Formação Discursiva (FD), a qual, por sua vez, é explicada do seguinte modo por Foucault:

No caso em que se puder descrever entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção que se trata de uma *formação discursiva* [grifo do autor] (FOUCAULT, 2014, p. 47).

Nas palavras de Maingueneau (2008a, p. 62), “(...) a formação discursiva não seria um conglomerado mais ou menos consistente de elementos diversos que se uniriam pouco a pouco, mas sim a exploração sistemática das possibilidades de um núcleo semântico”, definindo também “seu modo de coexistência com os outros discursos” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 106).

<sup>23</sup> Costa (2010), Possenti (2009a, 2009b e 2011), para citar apenas alguns exemplos.

<sup>24</sup> O que, para Maingueneau (2008a), sob a influência de Foucault (2014), é feita conforme os lugares sociais que ocupamos, já que fazemos parte de uma Ordem.

<sup>25</sup> Aqui entendida como sinônimo de *opacidade*, como também característica da AD.

Nesse momento, surge o primeiro ponto mantenedor de um forte diálogo com a Ergologia: a atividade, na Ergologia, é considerada o grande ponto de tensão em uma pesquisa ergológica, e, do mesmo modo, o discurso é ancorado em uma percepção de que nele reside o maior ponto de tensão em uma vertente de estudos inseridos na AD.

Outra similitude se refere ao sentido que a palavra recebe em ambas as áreas. E, nesse momento, evocamos Di Fanti e Brandão (2017), ao afirmarem que língua é trabalho “como uma atividade constitutiva do ser humano e do seu fazer/dizer” (p. 11). E, essa

compreensão de língua como atividade exige do sujeito uma constante adequação/aprendizagem dos usos e função da palavra nas diferentes situações. Tal perspectiva engloba também o fazer linguístico-discursivo conjugado com outras situações concretas de trabalho, pondo em diálogo as ciências da linguagem com as modernas abordagens sobre o trabalho, como a ergologia” (DI FANTI; BRANDÃO, 2017, p. 11-12).

O que nos deixa ainda mais claro que a palavra é o elo central nas relações constituídas no mundo ergológico do trabalho e no universo plástico do discurso. Afinal, é por meio da palavra, da linguagem, que debatemos as normas e os valores, que fazemos tantas e várias renegociações, que renormalizamos nossas ações, nossas práticas. É por meio da linguagem, enfim, que resistimos ou participamos.

Ainda em torno de discurso, imbricados nessas concepções, entra em cena a interdiscursividade abraçada ao primado do Interdiscurso, assim explanados:

Todo discurso é atravessado pela **interdiscursividade**, tem a propriedade de estarem em relação multiforme com outros discursos, de entrar no **interdiscurso** (...).  
*Em um sentido restritivo*, o “interdiscurso” é também um espaço discursivo, um conjunto de discursos (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos) que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros [grifos dos autores] (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 286).

Dessa forma, “é preciso pensar ao mesmo tempo a discursividade como dito e como dizer, enunciado e enunciação” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 19).

Gostaríamos, pois, de pontuar alguns de nossos alinhamentos direcionados à noção de discurso<sup>26</sup>:

- a) discurso não é gênero; não se trata de tipologia;
- b) a enunciação é a materialidade do discurso;
- c) o discurso se constitui pela linguagem, pelo exercício enunciativo;

<sup>26</sup> Respaldados em Foucault (2014), Gregolin (2006), Maingueneau (2008a, 2008b, 2010 e 2015), , Possenti e Baronas (2008) e Possenti (2009a, 2009b e 2011).

- d) o discurso se encontra na tensão entre estrutura e relações sociais;
- e) o discurso, então, é por nós compreendido como um exercício enunciativo construído social, cultural e historicamente, reproduzido de maneira heterogênea.

Dessa forma, os ditos que compõem o *corpus* do nosso estudo, ratificam essa construção discursiva que se constitui ao longo da história, abrangendo todo um cenário cultural e social pertinentes aos espaços escolar e institucional em questão.

Passamos então a falar a respeito do Interdiscurso. O conceito de Interdiscurso mantém forte relação com a noção apresentada de FD, já que envolve instâncias discursivas pertencentes ao mesmo espaço discursivo, as quais – consequentemente – apresentarão similitudes, regularidades suficientes para serem consideradas FD.

O primado do interdiscurso, postulado por Maingueneau (2008a, 2008b, 2015), também marca mais algumas convergências entre as áreas ergológica e discursiva, já que o atravessamento de discursos caracterizado nessa noção conecta-se com a definição do “uso de si que se desdobra pelo uso de si por si ou por outros” (VIEGAS, 2013, p. 337), lembrando-nos também de Authier Revuz (1990) com seus estudos fincados na heterogeneidade discursiva, o que baseou a teoria interdiscursiva de Maingueneau, na qual considera que o discurso é heterogêneo, já que comporta, internamente, outros discursos.

Nesse sentido, assim como o interdiscurso é atravessado por outros discursos, nossos usos de si são também atravessados por outros discursos, por outros dizeres.

No âmbito da nossa pesquisa, enxergamos um *corpus* que se constitui de forma também heterogênea, pelo documento oficial – Diretrizes Curriculares – e pelos dizeres dos professores, coordenadores e gestores. *Corpus* esse mergulhado profundamente em um mar de atravessamentos de dizeres, em um universo de renegociações que fazemos – conscientes ou inconscientemente – retroalimentados pelas várias coerções sociais impostas, trazendo consigo também uma semântica que não apenas visa ao campo das ideias, pois alcança o nível do “funcionamento discursivo que, em graus diversos, investiu as vivências dos sujeitos” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 96).

Estudos em Maingueneau (2008a) e Possenti (2009a) nos promovem a compreensão de que assim como não podemos separar a frente e o verso de uma folha de papel, não podemos também demarcar esse atravessamento de discursos que caracterizam o interdiscurso, o qual é constituído da seguinte forma, consoante Maingueneau (2008a e 2015):

- a) pelo universo discursivo, equivalendo a um conjunto de FD que se relacionam em determinado panorama;

b) pelo campo discursivo, referente ao momento em que as FD estão em concorrência; logo, um campo discursivo não terá uma composição única, pois carrega em si um “jogo de equilíbrio instável”, de acordo com as palavras de Charaudeau e Maingueneau (2016);

c) pelo espaço discursivo, considerado um subconjunto do campo discursivo, apresentando, no mínimo, duas posturas discursivas, conforme Charaudeau e Maingueneau (2016).

Em nosso estudo, por conseguinte, o universo discursivo se desdobra por um campo que envolve o contexto educacional investigado, recortando um espaço modelado pelos posicionamentos discursivos exercidos pelos trabalhadores da educação e pela SEMEC, aqui representada pela materialidade discursiva constituidora das Diretrizes Curriculares.

Além disso, Maingueneau (2008a) nos promove o entendimento de que o espaço discursivo se aproxima de um processo de “interincompreensão generalizada”, quando considerado uma engrenagem de interação semântica, condicionando as várias “posições enunciativas”. Semântica essa que deve ser assimilada como semântica global, já que não visa apenas o plano das ideias, pois alcança o nível do “funcionamento discursivo que, em graus diversos, investiu as vivências dos sujeitos” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 96).

O que nos convida a demonstrar que a nossa pesquisa é fortemente marcada por meio da busca em ouvir os(as) trabalhadores(as) da educação, estudando os traços enunciativos marcadores de um posicionamento discursivo na participação ou na resistência em relação ao modelo do processo de ensino-aprendizagem, Ciclos de Formação, adotado pelo RMEB. Práticas enunciativas que ecoam em vozes discordantes e/ou concordantes acerca do contexto sócio-histórico abordado.

Para Maingueneau (2008a), a constituição do Interdiscurso se encontra no nível da heterogeneidade enunciativa, já que abraça a ideia de que discurso e texto não podem ser alcançados explicitamente por um viés puramente linguístico. Percebemos, aqui, outras contribuições teóricas na modelagem dos pressupostos de Maingueneau. Nesse caso mais específico, estamos falando de Authier-Revuz (1990), que nos ensina que um discurso é heterogêneo porque sempre comporta, em seu interior, outros discursos. A palavra está sempre atravessada pela palavra do outro. Algo que também nos leva a pensar no Círculo de Bakhtin (2003) com suas teorias do Dialogismo: nossos dizeres estão sempre atravessados por outros dizeres. É um cenário inegável que muito contribuiu para a construção do primado do interdiscurso de Dominique Maingueneau.

Estudar o interdiscurso, então, é se sentir em um passeio de montanha-russa, pois nos lembra um movimento bastante dinâmico, delineado por fortes relações de atravessamento



mantidas pelos discursos que o constitui. Conexões indissociáveis, portanto. Vemos, com isso, que um estudo discursivo atinge uma escala na função social, já que nos ajuda a enxergar nossas relações sociais diárias, construídas coletivamente, de uma forma mais profunda, mais ampla. Não mais observando tantas situações à nossa volta, com um olhar voltado ao acaso, já que estudos como esse, sobre o Interdiscurso, nos permitem entender que nossas vozes de trabalhadores e trabalhadoras – mais especificamente – carregam sentidos diretamente atravessados pelas vozes da instituição SEMEC, ao impor as prescrições de nossas práticas.

E essa grande interação no funcionamento discursivo nos endereça a um novo conceito que nos chamou atenção, a Concorrência, por “incluir tanto o confronto aberto quanto a aliança, a neutralidade aparente, etc. entre discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 34). No caso da nossa pesquisa, a concorrência se faz presente na percepção de enunciados designadores de posicionamentos adotados pelos(as) profissionais da educação entrevistados(as): falas que se situam em um fluxo entre a participação e a resistência em direção aos Ciclos, como modalidade de escolaridade.

Outro conceito que objetivamos mobilizar é também um conceito-chave para a AD. Trata-se da prática discursiva, compreendida por Maingueneau (2008a) como a tomada da palavra que legitima os lugares sociais que o sujeito da enunciação pode ocupar; definem “as condições de exercício da função enunciativa”, de acordo com Foucault (2014, p. 144), impondo “restrições que se relacionam com o contexto histórico e com a função social dessa prática”, conforme Maingueneau (2008a, p. 139), configurando um domínio discursivo permeado de sentido “cujo percurso desenha a fronteira do dizível de certo discurso” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 141). Afinal, tomar a palavra é ação, é prática, prática discursiva que coloca a língua em funcionamento.

A prática discursiva, portanto, marca presença – vigorosamente – em todo estudo discursivo, já que toda ação em um campo discursivo imbrica-se nela. O desdobramento da prática discursiva mantém também uma estreita relação com o espaço discursivo, onde acontecem as enunciações dos grupos que formam este espaço.

Temos, assim, uma dinâmica organizacional que envolve as instâncias do discurso e das instituições. Há, pois, uma “imbricação radical de um dito, de um dizer e de uma instituição”, consoante Maingueneau (2008a, p. 125). Trazendo para nossa pesquisa, uma ordem se formata por meio do funcionamento discursivo da instituição SEMEC, abrangendo uma semântica global que atravessa os dizeres dos trabalhadores da educação.

A prática discursiva também se relaciona estreitamente com um movimento caracterizado pela mudança de discurso, pela passagem de um discurso a outro, o que, de acordo com Maingueneau (2008a), gera modificações em todo panorama forjado através da prática discursiva: muda o discurso, muda a estrutura, muda a forma de consumo desse discurso pela comunidade discursiva<sup>27</sup>, muda o posicionamento, este último mantendo uma potente sintonia com o lugar ocupado pelo sujeito que toma a palavra. Há, assim, o que o teórico denomina de vocação enunciativa, considerada uma interpelação, um chamamento exercido por uma FD para que os sujeitos nela se inscrevam. É um estudo que norteia as condições debruçadas em uma FD para que isso aconteça. O que novamente confirma que as definições trazidas pela AD estão – firmemente – imbricadas. No que se refere ao nosso estudo, o campo discursivo caracterizado pela implantação dos Ciclos possui cenas, espaços, nos quais podemos observar essa vocação enunciativa. Como exemplo, podemos citar o episódio da reunião que a SEMEC organizou para que ocorresse a mudança da modalidade de escolaridade, partindo do regime Seriado em prol da adoção dos Ciclos de Formação, em que os sujeitos de então se sentiram chamados a protagonizar essa cena, conforme relatos das entrevistas.

Resgatando o fluxo de deslocamento imbricado na prática discursiva, quando da passagem de um discurso a outro, somos endereçadas às noções acerca das renormalizações, ações que ressignificam, que modelam, que forjam o debate de normas e valores.

Continuando no nível das interligações, a noção de competência discursiva também precisa ser apontada, já que se refere ao fato do enunciador dizer, mas de forma legitimada, autorizada, sabendo que esse dizer, agir legitimamente se traduz como falar, agir “de maneira autorizada e com autoridade, que é socialmente reconhecida a um agente determinado” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 131). Os sujeitos de nossa pesquisa, então, estão legitimados a dizer? A instituição SEMEC está autorizada, possui autoridade para enunciar, portanto? Fica a curiosidade registrada para, posteriormente, no momento de nossas análises, alcançarem respostas.

É nesse cenário de uma verdadeira “imbricação semântica irreduzível<sup>28</sup>” que a prática discursiva é formatada. Logo, a prática discursiva é um processo, como estamos percebendo,

---

<sup>27</sup> Aqui entendida sob a esteira de Charaudeau e Maingueneau (2016, p. 108), se refere ao grupo constituinte de discurso de uma mesma FD, produzindo discursos circulantes em um mesmo grupo social. Além disso, “a noção de comunidade discursiva permite sobretudo caracterizar os locutores, destacando posicionamentos (um jornal, um partido político, uma escola científica...) que são concorrentes em um mesmo campo discursivo”.

<sup>28</sup> Para mais detalhes, ver Maingueneau (2008a, p. 136).

assim como toda produção de sentido deve ser assim considerada, na AD, como um processo. E, toda essa ação discursiva requer uma cena, o que Maingueneau (2008b) batizou de cena enunciativa, o que nos permite depreender que se trata de uma representação justamente desse processo da tomada da palavra, da prática discursiva, possuindo um caráter reflexivo. Além disso, é uma representação requerida pela inserção dos enunciadores em um determinado espaço discursivo. “De fato, o discurso pressupõe certo quadro, definido pelas restrições do gênero, mas deve também gerir esse quadro pela encenação de sua enunciação” (MAINGUENEAU, 2015, p. 117). É o mesmo que afirmar que a cena de enunciação é construída, instaurada pelo discurso, para que este conquiste seu espaço enunciativo. Logo, buscar depreender a cena de enunciação é partir do núcleo da situação enunciativa, a fim de atingir a percepção do painel desdobrado no trajeto de seu desenvolvimento.

Bastante interessante é notar que toda cena pode ser aceita – reforçando uma memória histórica/discursiva – ou recusada, transformando essa memória, sendo importante lembrar que todo sentido gerado se sustenta numa memória, segundo Maingueneau (2008b). É uma verdadeira rede cujos elementos mantêm entre si uma forte afinidade.

Trazendo para nosso estudo, já podemos modelar uma cena que é recusada por uns, configurando um movimento de resistência, e aceita por outros, caracterizando um movimento de participação; dinâmica que promove vários efeitos de sentido, indo ao encontro de expectativas geradas, naturalmente, em uma análise inserida no universo do discurso. Movimentos direcionados ao modelo de escolaridade adotado pela RMEB, os Ciclos de Formação.

Maingueneau (2008b) propõe que a cena enunciativa seja constituída por três instâncias: cena englobante; cena genérica e cenografia, as quais podem ser assim desenvolvidas, baseadas no autor e em trabalho nele respaldado, como o de Bezerra e Pessoa (2016):

- a) Cena englobante: relacionada ao conceito de campo discursivo, “em que o enunciador/locutor e seu produto simbólico se localizam, envolvendo a atividade de linguagem da instância enunciativa em dada prática discursiva” (BEZERRA e PESSOA, 2016, p. 141); conecta o discurso a um ambiente pragmático, relacionando-o a um tipo, equivalente a um recorte de uma seção da atividade social, segundo Maingueneau (2008b e 2015). Nosso estudo, dessa forma, insere-se em uma cena englobante relativa ao processo de implantação dos Ciclos;
- b) Cena genérica: refere-se aos conhecidos gêneros do discurso. “Os locutores só interagem nas cenas englobantes através de *gêneros de discursos* específicos, de

sistemas de normas”, [grifo do autor], conforme Costa (2010, p. 206). Normas promovedoras de expectativas, segundo Maingueneau (2015). A cena genérica de nosso estudo, assim, é constituída pelo documento oficial (Diretrizes Curriculares) e pelos enunciados dos(as) profissionais entrevistados(as);

- c) Cenografia: o próprio vocábulo lembra-nos cenário. Porém, não queremos dizer que se trata apenas de um cenário puro e simples, moldado, decorado ao gosto do enunciador. Mas sim, trata-se da enunciação que se desdobra, compondo a cena enunciativa (COSTA, 2010), já que todo discurso objetiva convencer, por meio do reconhecimento da cena de enunciação imposta por ele, a qual o legitima. Logo, a cenografia é – simultaneamente – “origem e produto do discurso” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 118). A cenografia e o enunciado, portanto, mantém entre si uma relação de simbiose, já que a cenografia legitima o enunciado, o qual retribui, por meio da legitimação dessa cenografia.

A enunciação, portanto, é da ordem da cena. E, a seleção da cenografia não é constituída como obra do acaso, uma vez que promove transformações sociais, pois:

(...) o discurso, desenvolvendo-se a partir de *sua* cenografia, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima. O discurso impõe sua cenografia de algum modo desde o início; mas, de outro lado, é por intermédio de sua própria enunciação que ele poderá legitimar a cenografia que ele impõe. Para isso, é necessário que ele faça seus leitores aceitarem o lugar que ele pretende lhes designar nessa cenografia e, de modo mais amplo, no universo de sentido do qual ela participa. Toda tomada de palavra é, com efeito, em diversos graus, incursão em um risco, sobretudo quando se trata de gêneros ou de tipos de discurso que têm necessidade de se impor contra outros pontos de vista e de provocar uma adesão que está longe de ser dada (MAINGUENEAU, 2008b, p. 117).

Interessante observar que, na nossa pesquisa, já conseguimos perceber a modelagem dessa cenografia, por meio da tomada de palavra efetuada pelos trabalhadores de educação e, por outro lado, da tomada de palavra efetuada pela instituição pública (Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC), por meio da materialidade escrita constituinte das Diretrizes Curriculares, como prescrições basilares dos Ciclos de Formação. Alcançamos, assim, a percepção de que a voz da instituição se impõe em um movimento contrário às vozes dos trabalhadores da educação, estas últimas, resistindo ou participando ao que foi imposto, ou seja, aos Ciclos de Formação.

É relevante também depreender que, para haver sentido em uma cenografia, é imprescindível que esteja em sintonia “não apenas com os próprios conteúdos que sustenta,

mas também com a conjuntura na qual intervém”, de acordo com Maingueneau (2008b, p. 129).

No decorrer desta seção, pontuamos alguns diálogos mantidos entre as áreas de estudo aqui abordadas. Por essa razão, continuamos na esteira de Maingueneau (2015, p. 181), quem esclarece a razão desse tipo de diálogo ser possível: “os estudos dos discursos só podem ‘exportar’ seus conceitos e seus procedimentos para outras disciplinas porque, na realidade, estas últimas são mais ou menos obscuramente trabalhadas pelas próprias interrogações que tornaram possíveis os estudos de discurso”. E, ainda complementa, ao considerar que pontos de vista provenientes de outras disciplinas podem se retroalimentar no contexto específico de uma dada pesquisa.

Dessa forma, a AD, com seu caráter pluri e interdisciplinar, permite um favorável diálogo com diversas áreas de estudo. E, uma delas, é com a Ergologia.

Desse modo, consideramos que o ponto central das convergências entre as duas áreas se encontra na atividade humana, seja na dimensão discursiva, seja na dimensão do trabalho, consoante Di Fanti (2014), já que aí se localiza o foco maior das reflexões proporcionadas pelas duas áreas de estudo tratadas, favorecidas por uma concepção dinâmica da discursividade.

Não poderíamos deixar de pontuar, antes de finalizarmos, que, ao considerarmos as normas antecedentes investidas de relações sociais e de poder, estamos dialogando novamente com a noção de discurso, em AD, já que este é forjado nesse panorama que se desdobra também nas relações sociais e de poder.

A atividade educacional, assim, avaliada em nosso estudo como prática discursiva, traz uma bagagem considerável de sentidos reveladores de diversos debates, de diversas renegociações e de posicionamentos que caminharão em direção a um valor de participação ou de resistência, endereçados aos Ciclos de Formação. Afinal, o homem mantém um diálogo permanente com seu meio.

Eis o esboço de um cenário situado no mundo do discurso e no mundo do trabalho, simultaneamente.

#### 4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Acreditamos que nosso percurso metodológico começa a ser esboçado desde o início da minha jornada profissional, na RMEB. Algo já descrito no primeiro capítulo deste trabalho. Porém, consideramos importante resgatar a apresentação deste cenário, a fim de ratificar a principal cena que originou esta pesquisa.

O presente estudo nasceu no meu contexto laboral, que, na época, exercia o cargo de professora de língua inglesa na RMEB, em turmas de fundamental maior, cuja carga horária de duzentas horas<sup>29</sup> chegou a ser distribuída em até três escolas: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Alzira Pernambuco (ALPER), Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Avertano Rocha (EMEFAR) e Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Madalena Correa Raad (EMEFMR). Hoje, exerço o cargo de auxiliar de coordenação, após ter passado pelo processo de readaptação funcional, devido à necessidade de tratar problemas de saúde na área reumatológica. Falando especificamente de RMEB, sob gerência da SEMEC, foram sete anos em sala de aula, como docente, somados a dois anos na atual função.

Quando nomeada, em 2012, assim como todos(as) os que também foram nomeados(as) na época, minha atuação profissional baseou-se na experiência de quase sete anos que já possuía na rede privada de ensino, a qual seguia o regime seriado, como modelo de escolaridade. Entretanto, somente após uns dois ou três meses, ocorreu a chamada Formação Continuada (BELÉM, 2012), a qual, até então, não era também conhecida por nenhum(a) de nós. Durante esse encontro foi que informaram acerca do padrão de escolaridade seguido pela RMEB, os Ciclos de Formação. Até hoje, devido ter sido um momento marcante na minha trajetória profissional, recordo-me – facilmente – das palavras:

*Aqui nós trabalhamos com Ciclos. As escolas são Cicladas. Isso significa que os alunos não podem ser reprovados no primeiro ano de cada Ciclo. Ou seja, não ficam retidos nem no sexto ano nem no oitavo ano. Então, vocês têm dois anos para trabalhar com esse aluno pra tentar fazer ele passar de Ciclo. Nem todas as retenções são aceitas. É preciso que haja uma boa justificativa para isso!<sup>30</sup>*

<sup>29</sup> Duzentas horas, no caso de língua inglesa, equivale a vinte turmas, totalizando, em média, oitocentos alunos.

<sup>30</sup> Dito reproduzido conforme minhas lembranças, referentes à reunião caracterizadora da Formação Continuada, ocorrida em meados do mês de março de 2013.

Dessa forma, nossa surpresa naquele momento foi grande. E, a partir de então, mesmo sem ter uma formação direcionada para esse fim, de conhecer de que se tratavam os Ciclos, o trabalho docente continuava. Para isso, buscamos informações com colegas mais experientes na modalidade em questão que pudessem auxiliar nas conduções mais acertadas possíveis.

Contudo, ao longo dos anos, comecei a sentir uma resistência muito grande direcionada aos Ciclos, especialmente em relação ao quesito avaliação, cujo modo de proceder divergia bastante do padrão Seriado, especialmente por não mais enxergar na nota numérica, na aplicação de testes e provas o propósito maior. E, eis que, em um momento qualquer de conversa informal em uma das escolas, ouvi a palavra “prescrições”. E, após poucos, mas suficientes, esclarecimentos, decidi investigar o documento e outra surpresa me ocorreu: o que estava prescrito estava em um nível enormemente distante da realidade do que estava sendo executado na RMEB. Paralelamente, foi surgindo a grande vontade de fazer um estudo acerca de todo esse contexto, de inquietações, de estranhamentos, de resistências e de participação. De participação sim, porque foi algo também nitidamente observado e sentido na minha vivência: quando estava no cargo de professora, a resistência estava em uma escala consideravelmente maior do que hoje, exercendo o cargo de auxiliar de coordenação.

Isto posto, nossa pesquisa tem o intento de contribuir para o cenário apresentado, no sentido de promover uma reflexão abrangente em torno do contexto que vem sendo delineado desde a implantação dos Ciclos de Formação na RMEB, até os dias atuais, quiçá oferecendo meios para a construção de uma realidade que esteja mais alinhada com a proposta dos Ciclos, consoante constam no documento que constitui as chamadas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (DCEF) – Ciclos III e IV.

Ressaltamos, dessa forma, que, para alcançar os propósitos apontados, estamos sendo direcionados pelo nosso objetivo maior que é *saber em que medida o dizer do(a) trabalhador(a) educacional sugere um movimento de participação ou resistência endereçados aos Ciclos de Formação, na RMEB*. O que perpassa pelos nossos objetivos específicos, os quais são: a) observar a posição discursiva ocupada pelo(a) profissional da educação, enquanto Sujeito; b) estudar a prescrição do trabalho educacional como Prática Discursiva; c) compreender como os limites da prescrição esbarram nas condições efetivas de realização do trabalho educacional; d) analisar como emergem os interdiscursos, no exercício enunciativo sobre o trabalho educacional; e) examinar a avaliação do profissional investigado acerca da realização de seu trabalho.

Para alcançar tais metas, analisaremos os dizeres dos(as) profissionais de educação aqui abordados(as) (Gestores(as), Coordenadores(as) Pedagógicos(as) e Docentes) acerca dos seus contextos laborais. Esses dizeres estarão diretamente relacionados com toda a conjuntura modelada ao longo da trajetória destes(as) profissionais, os(as) quais carregam um universo de relações oriundas de diversas tensões, que tentaremos alcançar por meio da pesquisa.

Selecionamos as categorias profissionais indicadas pela razão de enxergarmos nelas as inquietações e os estranhamentos mais fortes direcionados aos Ciclos de Formação, por meio de um movimento flutuante entre a escala da discordância e concordância.

Para tanto, este estudo sugere uma articulação entre os estudos da linguagem e os estudos do trabalho, o que nos proporciona um grande alicerce para atingirmos as metas traçadas. Essa articulação será desdobrada na investigação do documento que prescreve o trabalho (DCEF – Ciclos III e IV, da RMEB) e em uma investigação da avaliação laboral do(a) trabalhador(a) educacional. Assim, faremos uma análise baseada em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e de uma abordagem ergológica do trabalho.

#### **4.1 Sobre o *corpus* de pesquisa**

Nosso *corpus* é constituído de modo heterogêneo, por dois eixos paralelos, os quais podemos assim descrever:

- a) pela materialização na escrita do documento que compõe as Diretrizes Curriculares para os Ciclos III e IV, da RMEB, o qual prescreve a condução escolar correspondente aos Ciclos de Formação, modelo de escolaridade adotado desde 1997;
- b) pelos dizeres dos profissionais da educação, aqui representados por Gestores(as), Coordenadores(as) Pedagógicos(as) e Docentes, atuantes em escolas públicas da RMEB.

As Diretrizes Curriculares para os Ciclos III e IV integram nosso *corpus*, pois são as materializações que suscitarão uns de nossos grandes estranhamentos em relação ao contexto que fez surgir nossa proposta de pesquisa, já que há algumas prescrições muito distantes do que é, de fato, realizado. Além de percebermos, a começar em nós mesmos, uma mudança de comportamento que variava entre os níveis de concordância e discordância, filiação e oposição em direção ao modo de ensino abordado. Por exemplo: uma das orientações para



que seja realizada a implantação dos Ciclos é que o corpo docente e equipe de coordenação participem de momentos destinados à elaboração documental da escola, como o Projeto Político Pedagógico, cuja atualização precisa acontecer, anualmente (BELÉM, 2012). Algo que nunca foi executado, conforme nossa vivência no decorrer de quase nove anos. Outro exemplo: o capítulo seis das DCEF disserta sobre a avaliação baseada em sistema de Ciclos, promovendo uma descrição das instâncias avaliativas oferecidas por este modelo de ensino. Uma delas é denominada de Plano Pedagógico de Apoio (PPA), o qual é assim explicado:

Necessitar de um PPA é reconhecer que alguns alunos necessitam de um acompanhamento pedagógico específico, que respeite seu ritmo de aprendizagem. E tal projeto, não deve ser entendido como mera repetição das informações, em que predomina a lógica do “mais do mesmo”. De fato, apesar de retomar às informações que o aluno não revelou domínio, deve conter um conjunto de novas situações que consigam alterar as suas dificuldades e que lhes permitam desenvolver “competências” para que tais dificuldades sejam superadas. Neste sentido, **o PPA não se qualifica como aula de reforço, nem como recuperação paralela** [grifo *nosso*] (BELÉM, 2012, p. 113).

Todavia, em momentos de formação continuada, ouvimos diversas vezes:

*Usem o PPA como ferramenta para recuperar esse aluno para evitar uma retenção no final do ano letivo! PPA é o momento de reforço para esse aluno com dificuldade! Passem trabalhos para substituir a nota baixa que ele obteve<sup>31</sup>.*

Ainda podemos acrescentar que, de acordo com a realidade vivenciada, ainda não obtivemos chance de praticar o PPA, já que não existe possibilidade de encaixá-lo no turno correspondente às aulas, por falta de vaga no horário, nem no contra turno, já que isso demandaria ocupação de espaços não disponíveis no ambiente escolar.

Por sua vez, os(as) profissionais da educação entrevistados(as) constituem os sujeitos de nossa pesquisa cuja inserção no mundo do trabalho permite com que nosso estudo habite, simultaneamente, os campos da Ergologia e da Análise do Discurso, ancorada, especialmente, nos estudos de Dominique Maingueneau. Além disso, são os dizeres desses(as) profissionais que nos permitirão compreender a manifestação de um movimento que perpassa entre a participação e a resistência dos profissionais aqui abordados em direção ao modelo de escolaridade descrito.

---

<sup>31</sup> Dito reproduzido conforme as lembranças da pesquisadora, referente à reunião caracterizadora da Formação Continuada, ocorrida em meados do mês de março de 2013.

#### 4.1.1 O cenário da pesquisa

O local onde exercem suas respectivas funções profissionais varia entre a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Avertano Rocha (EMEFAR) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Madalena Correa Raad (EMEFMR), conhecidas, popularmente por “Avertaninho<sup>32</sup>” e “Madalena”, respectivamente. Ambas estão localizadas em Icoaraci-PA. Na EMEFAR, há quatrocentos e vinte e quatro alunos(as) matriculados(as)<sup>33</sup>, cursando os Ciclos III e IV, os quais funcionam nos turnos da manhã ou da tarde. Na EMEFMR, há mil cento e cinquenta e sete alunos(as) matriculados(as), cursando os Ciclos I, II, III, IV e EJA (Educação de Jovens e Adultos), esta última funcionando no turno noturno e os demais Ciclos, funcionando nos turnos matutino e vespertino.

Em nível estrutural, existem poucas diferenças entre as duas escolas: o número de sala de aulas, no Madalena, é maior, por funcionar um maior número de turmas; os banheiros dos funcionários no Madalena são distintos para homens e mulheres, além da sala de coordenação do Madalena ser refrigerada, diferente da sala de coordenação do Avertano. Por isso, citaremos as instalações em comum a ambas:

- área de recreação;
- auditório;
- banheiro para uso de funcionários;
- banheiros para alunos;
- biblioteca;
- copa;
- laboratório de informática;
- quadra esportiva;
- refeitório.
- sala de arquivo;
- sala de coordenação pedagógica;
- sala de Direção;

---

<sup>32</sup> Essa expressão é fruto da diferenciação entre a escola municipal e a escola estadual, por possuírem o mesmo nome. Devido a escola municipal ser menor do que a escola estadual, em estrutura e em número de alunos, a população criou a expressão no diminutivo para se referir ao EMEFAR.

<sup>33</sup> Informações dessa natureza são retiradas no sistema NOVOSIGAA, por meio do endereço eletrônico <http://novosiga.belem.pa.gov.br/login>. O acesso é somente permitido para funcionários cadastrados na plataforma, os quais têm acesso por meio de login (número do CPF) e senha.

- sala de multimeios;
- sala dos(as) professores(as);
- salas de aula;
- secretaria.

Em ambas as escolas, não há sala de aula refrigerada, somente os ambientes da secretaria, sala de direção, sala dos professores, laboratório de informática, biblioteca e sala de multimeios.

#### 4.1.2 As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – DCEF

Documento composto por oitenta e duas páginas, escrito em 2012, quando Duciomar Gomes da Costa era o então prefeito de Belém. A Secretaria Municipal de Educação estava sob o comando de Therezinha Moraes Gueiros. Odozina Farias Braga era, na época, a diretora da Diretoria de Educação (DIED). A equipe técnica participante da elaboração das diretrizes era formada por vinte e quatro servidores (contratados<sup>34</sup> e efetivos).

O sumário é constituído de introdução mais seis capítulos (pressupostos dos Ciclos de Formação; as áreas de conhecimento; matriz curricular do ensino fundamental; metodologia; avaliação; bibliografia). O primeiro capítulo compreende cinco subitens: perspectivas do desenvolvimento humano; desenvolvimento humano e Ciclos de Formação; inclusão social; educação ambiental; interdisciplinaridade. O segundo capítulo envolve os subitens: Linguagens (Língua Portuguesa, Ensino de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna); Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso); Ciências da Natureza (Ciências Naturais) e Matemática (O ensino da matemática).

O terceiro capítulo abrange informações em torno das áreas de conhecimento, apresentando quatro seções, a saber: linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática, respectivamente.

O quarto capítulo é intitulado matriz curricular do ensino fundamental. O quinto capítulo compreende a metodologia. O sexto capítulo disserta acerca da avaliação e, por fim, a bibliografia (assim realmente nomeado), como o sétimo capítulo. A capa, construída por Dionelpho Machado Junior, Walter Junior e Elienae Nascimento, foi assim elaborada:

---

<sup>34</sup> Também conhecidos como “temporários(as)”, por não serem concursados(as).



(Imagem capturada do documento original, por meio do aplicativo midiático *CamScanner*)

A imagem da capa nos provoca a pensar os vasos de cerâmica, variados em tamanhos e formas, como a multiplicidade, a diversidade também inerente ao sujeito aluno(a) que, no decorrer da sua trajetória estudantil, recebe ferramentas que podem promover transformações, as quais podem não ser notadas, assim como os vasos de cerâmica que são modelados pelas mãos da(o) artesã(o), resultando em obras que, aos olhos de uns, podem ser vistos apenas como simples vasos, mas que, aos olhos de outros, podem ser vistos como objetos dignos de serem admirados e valorizados por expressarem a singularidade em cada formato e em cada dimensão.

## 4.2 Sobre a coleta e o tratamento dos dados

Nas raízes de estudos científicos, classificamos esta pesquisa, de acordo com GIL (2002), como:

- a) exploratória, porque envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com os sujeitos abordados e análise dos dados com o objetivo de estimular a compreensão acerca do assunto;
- b) explicativa, pois irá se preocupar especialmente em identificar os fatores determinantes ou colaboradores para a ocorrência do que será investigado (em que medida o dizer do trabalhador educacional sugere um movimento de participação ou resistência endereçados aos Ciclos de Formação, na RMEB?) e também pela análise e discussão dos resultados obtidos.

Com a finalidade de atingirmos os propósitos demarcados anteriormente, nosso percurso metodológico foi conduzido do seguinte modo:

- 1º) leitura das Diretrizes Curriculares<sup>35</sup>, configurando uma *pesquisa documental*, conforme Gil (2012), destacando o que mais vem ao encontro de nossas percepções diárias, no que se refere ao que mais causa resistência ou participação nos sujeitos de pesquisa, para serem analisadas com o material obtido com as entrevistas, as quais serão descritas posteriormente, com o propósito de compreender como esses discursos se atravessam;
- 2º) construção de um bom alicerce teórico, nas áreas da Ergologia – focando nos pressupostos de Yves Schwartz e de outros autores que nele se basearam – e da Análise do Discurso – concentrando-nos, principalmente, nos estudos de Dominique Maingueneau e também em outros autores que nele se basearam;
- 3º) avaliação do contexto laboral aqui abordado, através da ação de ouvir os(as) profissionais de educação, por meio de entrevistas orientadas pelo guia de perguntas apresentado em seguida, sabendo que pensamos em construir um roteiro, no qual fossem elencados os assuntos que mais promovem estranhamento e inquietações nos sujeitos de nossa pesquisa, assim como levantasse os principais tópicos apresentados no segundo capítulo desta dissertação; além disso, que também nos viabilizasse uma análise dos dados obtidos, promotora das reflexões que intentamos realizar.

---

<sup>35</sup> Aqui consideradas as normas antecedentes de nosso estudo, conforme Durrive (2011).

#### 4.2.1 As entrevistas<sup>36</sup>

O roteiro de entrevista foi assim pensado:

1. Você trabalha há quanto tempo na RME de Belém?
2. Sua trajetória profissional experimentou até o momento atual qual(is) modelos de escolarização?  
 Seriação e Ciclos       Somente Ciclos       Somente Seriação
3. Qual sua medida de conhecimento acerca das prescrições basilares dos Ciclos de Formação?  
 Não conheço nada.       Conheço pouco.  
 Conheço o suficiente para argumentar a respeito.  
 Conheço bastante.
4. Quais os ganhos que você percebe na sua experiência com os Ciclos?
5. Quais são as dificuldades que você vivencia com os Ciclos?
6. O trabalho coletivo é fundamental para que os Ciclos aconteçam, conforme as prescrições que o regem. De que forma você concebe isso na sua rotina profissional?
7. O que você tem a dizer acerca da metodologia avaliativa proposta pelos Ciclos de Formação?
8. Qual sua opinião acerca da Retenção poder acontecer (se necessária), no último ano de cada Ciclo?
9. Você acha que o aluno ganhou ou perdeu com os Ciclos? Por quê?
10. Você considera que o fracasso escolar está sendo superado com a adoção dos Ciclos?
11. A implantação dos Ciclos de Formação é considerada, por diversos autores, uma reforma no ensino. Dessa forma, você acredita que algo mudou? O quê, exatamente? Para pior ou para melhor?
12. Você acredita que as condições de trabalho existentes na RME de Belém são suficientes para garantir uma escolaridade baseada em Ciclos? Comente sua resposta.

---

<sup>36</sup> Há momentos em que o uso da primeira pessoa far-se-á presente, para se referir a situações mais circunscritas, no decorrer da coleta das entrevistas.

13. Como você descreveria sua experiência com os Ciclos, de um modo geral?
14. Você se identificaria como **participante** ou **resistente** aos Ciclos?

Dessa forma, os dados foram coletados por meio de: *pesquisa qualitativa* (quanto à sua abordagem); *pesquisa aplicada* (quanto à sua natureza); *pesquisa bibliográfica e documental* (quanto aos seus procedimentos), segundo critérios de classificação das pesquisas (GIL, 2002).

As entrevistas (presenciais e gravadas por meio de tecnologia midiática) foram realizadas nas dependências das escolas. A receptividade dos trabalhadores selecionados foi muito boa, fazendo com que alguns até chegassem a indagar-me sobre a disciplina Análise do Discurso. Ademais, a maior parte demonstrou alegria em saber do teor da pesquisa, já que, antecipadamente, expressavam diversas opiniões mediante o contexto atual da escola pública municipal. Somente um(a) participante demonstrou um pouco de receio em ser entrevistado(a), pois pensou que seriam questionamentos com objetivo de testar, avaliar seu conhecimento teórico acerca dos Ciclos de Formação. Todavia, após eu ter explicado como seria a entrevista e qual o objetivo almejado, a pessoa se tranquilizou e aceitou o convite.

Foram entrevistados(as): três gestores(as), cinco coordenadores(as) pedagógicos(as) e oito docentes, habilitados(as) em disciplinas variadas, pois é a quantidade atual com que mantenho um contato diário, proporcionando, com isso, maior viabilização para nossa proposta de pesquisa.

Para o estudo de campo, utilizamos recursos como caderneta de anotações, gravador de voz (aplicativo do aparelho celular) e diário de bordo. Escolhemos gravar as entrevistas, por ser um instrumento fiel a um registro integral de um diálogo espontâneo guiado pelas perguntas apresentadas, o que promoveu uma maior riqueza de dados. Além disso, Duarte (2005) fortalece nossos passos metodológicos, ao esclarecer que a entrevista individual possui “uma técnica dinâmica e flexível, útil para apreensão de uma realidade tanto para tratar de questões íntimas ao entrevistado, quanto para descrição de processos complexos nos quais está ou esteve envolvido” (DUARTE, 2005, p. 63).

Ademais, a forma como conduzimos as entrevistas nos permite considerá-las como sendo semiabertas, segundo Duarte (2005), visto que “tem origem em uma matriz, um roteiro de questões-guia que dão cobertura ao interesse de pesquisa” (DUARTE, 2005, p. 63), proporcionando o advento de outras informações que podem surgir no decorrer das respostas dadas pelos(as) entrevistados(as).

Creemos ser importante esclarecer o objetivo pensado na elaboração de cada uma das questões do nosso roteiro de entrevista.

1. Você trabalha há quanto tempo na RME de Belém?

Optamos por iniciar as entrevistas buscando saber o tempo de atuação profissional de cada participante da pesquisa, por acreditarmos que o nível de vivência em determinada experiência é diretamente proporcional ao nível da percepção alcançada em relação ao cenário que se pretende analisar, isto é, quanto mais a pessoa possuir a prática no modelo de escolaridade aqui estudado, mais ela poderá apresentar argumentos em torno do tema.

E, como esta questão não fará parte das categorias apresentadas, posteriormente, já adiantamos que as respostas obtidas – comentadas na caracterização do cenário de pesquisa – possibilita-nos considerar que todos apresentam um nível de experiência suficiente – entre cinco até trinta anos – para enunciar acerca da nossa investigação proposta neste estudo: conhecer em que medida o dizer do trabalhador educacional sugere um movimento de participação ou resistência endereçados aos Ciclos de Formação, na RMEB.

2. Sua trajetória profissional experimentou até o momento atual qual(is) modelos de escolarização?

Seriação e Ciclos       Somente Ciclos       Somente Seriação

Nosso objetivo, ao formular esta questão, foi enxergar o lugar de onde fala cada um dos sujeitos entrevistados, haja vista o relato já apresentado acerca de como a percepção em relação aos Ciclos mudou, por parte da autora da pesquisa, o mesmo pode ocorrer com os demais participantes do estudo, conforme o lugar ocupado pelos trabalhadores da educação: docentes, coordenadores(as) e gestores(as).

Ressaltamos que esta questão, particularmente, atravessará algumas análises, posteriormente apresentadas.

3. Qual sua medida de conhecimento acerca das prescrições basilares dos Ciclos de Formação?

Não conheço nada.       Conheço pouco.  
 Conheço o suficiente para argumentar a respeito.  
 Conheço bastante.



Nosso propósito com esta pergunta foi averiguar o nível de conhecimento dos profissionais abordados acerca das Diretrizes Curriculares, pois a vivência que temos ao longo de quase nove anos nos fez perceber que uma parcela considerável dos trabalhadores da educação não tem conhecimento acerca do documento. Algo que nos inquietou consideravelmente, já que se trata do documento que materializa na escrita as prescrições que baseiam os Ciclos de Formação, provocando a reflexão da grande importância de se possuir um mínimo respaldo teórico a respeito das práticas diárias laborais, para que se possa estar legitimado a criticar ou sugerir mudanças, sempre que necessário.

4. Quais os ganhos que você percebe na sua experiência com os Ciclos?

Nosso intento com esta indagação foi de saber se os profissionais da educação conseguem enxergar pontos positivos trazidos pela implantação dos Ciclos de Formação, a qual se deu em 1997, na RMEB, rompendo com o ensino na forma Seriada.

Acreditamos que seja uma pergunta que nos provoca uma boa reflexão acerca de nossas práticas, acerca do contexto diário ao qual pertencemos no âmbito profissional, porque – na maioria das vezes – nos flagramos pontuando somente o que consideramos negativo, esquecendo-nos de tentar reconhecer algo positivo existente na realidade investigada.

5. Quais são as dificuldades que você vivencia com os Ciclos?

Aqui, nossa intenção foi conhecer as dificuldades mais recorrentes experimentadas pelos profissionais da educação. Nossa vivência provocou-nos a hipótese de que o aspecto avaliativo seria o mais apontado, sendo comumente considerado o maior ponto de tensão no contexto dos Ciclos.

6. O trabalho coletivo é fundamental para que os Ciclos aconteçam, conforme as prescrições que o regem. De que forma você concebe isso na sua rotina profissional?

Trabalhar em coletividade, de forma interdisciplinar, é um dos pressupostos para a efetivação dos Ciclos de Formação, conforme as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (DCEF) – Ciclos III e IV, da RMEB, logo na Introdução:

Entendemos que o processo de reorientação curricular deve enveredar-se por um caminho cuja relação teórico-prática deve ser a mola propulsora nessa discussão, a fim de contribuir para a superação da fragmentação do conhecimento que ainda está presente em algumas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. (...). Este processo, por conseguinte, **exige a construção de trabalhos coletivos**, cooperativos, participativos, críticos, criativos e inovadores cujas multidimensões construídas em torno dele devem convergir em pontos comuns, os quais contribuem para os avanços significativos em prol da concretização de uma educação de qualidade e da democratização do saber aos cidadãos, independente de crenças, raça e gênero [grifo nosso] (BELÉM, 2012, p. 6).

E, no mesmo documento, no capítulo dois (Pressupostos dos Ciclos de Formação), a interdisciplinaridade ganha destaque:

Somente a prática docente embasada na interdisciplinaridade poderá deslegitimar e superar o discurso decadente do cientificismo, abrindo horizontes para que o conhecimento esteja a serviço da solução de problemas sociais que os estudantes, no seu dia a dia, enfrentam, superando de forma saudável e consciente os desafios que o cercam (BELÉM, 2012, p. 37).

Dessa forma, a sexta questão do nosso roteiro objetiva compreender como o cenário do trabalho coletivo, caracterizador de um trabalho interdisciplinar, moldado nas prescrições das DCEF está sendo formatado, na realidade.

7. O que você tem a dizer acerca da metodologia avaliativa proposta pelos Ciclos de Formação?

A experiência relatada pela autora deste trabalho já traz em si indícios que apontam a metodologia avaliativa proposta pelos Ciclos de Formação como um dos ou talvez o maior ponto de tensão inserido no contexto analisado.

Assim, arriscamo-nos em dizer que também os dizeres coletados poderão confirmar o exposto acima (sendo essa nossa meta com o sétimo questionamento), corroborando com diversos autores, ao afirmarem que a avaliação em um contexto Ciclado torna-se polêmica, mediante a prática da não retenção, o que provoca na classe docente uma certa indignação, por acreditarem que, assim, estarão perdendo o poder e a autoridade que possuem, mediante os(as) alunos(as).

8. Qual sua opinião acerca da retenção poder acontecer (se necessária), no último ano de cada Ciclo?

Mais um ponto de tensão, o qual integra o contexto apresentado na questão anterior. Por essa razão, elaboramos uma pergunta capaz de promover um nível de compreensão satisfatório acerca do que pensam os(as) trabalhadores(as) da educação sobre a possibilidade da retenção poder acontecer; se ainda julgam-na importante; se já a consideram dispensável; se já conseguem atuar de modo diferente de uma avaliação Seriada, entre outras possibilidades que os dizeres podem nos fazer enxergar.

9. Você acha que o aluno ganhou ou perdeu com os Ciclos? Por quê?

Aqui, o que nos levou a elaborar esta pergunta foi querer compreender a percepção dos(as) trabalhadores(as) da educação acerca do cenário emoldurado após a implantação dos Ciclos de Formação, na RMEB, ocorrida nos anos de 1997.

Supomos que os dizeres revelarão uma comparação entre o Regime Seriado e o Regime Ciclado, para que, assim, cheguem às concepções objetivadas. Afinal, para considerarmos ganhos ou perdas, precisamos de um eixo comparativo, a fim de analisar as medidas apresentadas.

10. Você considera que o fracasso escolar está sendo superado com a adoção dos Ciclos?

Outro tema que não poderia ser deixado de lado em nosso roteiro é o fracasso escolar, visto que a meta de ser superado foi uma das principais justificativas apresentadas pelos representantes da SEMEC, quando na época da elaboração e apresentação do documento que prescreve os Ciclos de Formação.

A primeira ocorrência do tema em questão, no documento, ocorre logo na Introdução: “(...) destacamos a organização do ensino em ciclos que, no Brasil, remonta ao início do século XX ao desencadear discussões e debates sobre a perspectiva de superar os altos índices de reprovação e **fracasso escolar** nos anos iniciais de escolarização do regime seriado” [grifo nosso] (BELÉM, 2012, p. 6). A mesma expressão também surge no capítulo um (A contextualização histórica dos Ciclos de Formação), no item 1.3 (A implantação dos Ciclos na RMEB):

A segunda fase consistiu em uma operacionalização do processo de reorganização curricular, considerando as seguintes diretrizes:

a) democratizar o ensino e requalificar a escola pública com a finalidade de reverter o **fracasso escolar**; [grifo nosso] (BELÉM, 2012, p. 13).

11. A implantação dos Ciclos de Formação é considerada, por diversos autores, uma reforma no ensino. Dessa forma, você acredita que algo mudou? O quê, exatamente? Para pior ou para melhor?

Relacionada também com ganhos e/ou perdas, formulamos este questionamento a fim de vislumbrarmos a percepção dos sujeitos, em torno da questão pensada, já que diversos autores, como Perrenoud (2004), Arroyo (1999) e outros, afirmam que os Ciclos representam reformas no ensino, já que requerem mudanças, sejam no aspecto estrutural, seja no aspecto acional, por parte dos atores que compõem a engrenagem escolar.

12. Você acredita que as condições de trabalho existentes na RME de Belém são suficientes para garantir uma escolaridade baseada em Ciclos? Comente sua resposta.

De acordo com as DCEF, para que os Ciclos sejam satisfatoriamente efetivados, são necessárias diversas mudanças, adequações, remodelagens, novas formas de avaliar, entre outras. Entretanto, é inegável a realidade em que vivemos cuja carência material ainda é muito grande. Por essa razão, objetivamos – com esta décima segunda pergunta – conhecer as críticas e pontos de vista dos(as) trabalhadores(as) da educação sobre o contexto idealizado com a interrogação abordada.

Podemos destacar alguns trechos que enfocam a concessão de algumas condições necessárias para a realização dos Ciclos, na RMEB. Neste primeiro, condições estruturais:

Para a efetivação desse modelo de organização de ensino foram estabelecidas algumas condições estruturais, a saber: a hora pedagógica, a formação continuada dos educadores com base no tema gerador, os conselhos de ciclos, e o plano pedagógico de apoio (BELÉM, 2012, p. 15).

Neste segundo, condições voltadas a ações desenvolvidas no âmbito da escola:

Nas condições objetivas do trabalho docente, é necessário ao professor e à coordenação pedagógica da escola organizarem o tempo e o espaço para a reflexão coletiva dos educadores sobre as experiências pedagógicas e o estudo de um instrumental teórico sistematizado que auxilie na compreensão da razão de ser dos problemas enfrentados (BELÉM, 2012, p. 98).

13. Como você descreveria sua experiência com os Ciclos, de um modo geral?

O desenrolar das experiências pode nos oportunizar enxergar, de forma ainda mais nítida, indícios de posicionamentos, reveladores do lugar ocupado pelo(a) enunciador(a), os

quais são construídos histórica e socialmente. Construção essa que deixa rastros, que atravessa nossas vozes, nosso saberes e nossos fazeres. Eis, portanto, nossa meta traçada com esta pergunta.

#### 14. Você se identificaria como **participante** ou **resistente** aos Ciclos?

Nosso roteiro finaliza com uma questão direcionada – mais especificamente – ao propósito central desta pesquisa: conhecer em que medida o dizer do(a) trabalhador(a) educacional sugere um movimento de participação ou resistência endereçados aos Ciclos de Formação, na RMEB.

Pressupomos ser uma pergunta que é construída pelo eco das demais interrogações constituintes deste roteiro.

#### 4.2.2 O Tratamento dos dados coletados nas entrevistas

Em primeiro lugar, queremos registrar que o conjunto de sujeitos foi dividido em dois maiores grupos:

- Equipe Gestora (EG), composta pelos(as) gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), abrangendo oito sujeitos;
- Equipe Docente (ED), formada pelos(as) professores(as), abrangendo também oito sujeitos;

Em segundo lugar, informamos que nossos sujeitos de pesquisa foram identificados por numerais arábicos, antecedidos pela sigla representante da equipe a qual integra – entre colchetes – com o propósito de preservar suas identidades. Por exemplo: [ED-1], equivale ao(à) primeiro(a) entrevistado(a) na categoria docente. E assim permaneceu, sequencialmente. Quando ocorreu a necessidade de transcrever alguma fala complementar ou extra de minha parte, a representação utilizada foi [P].

Em terceiro lugar, declaramos que nossos dados foram discutidos sob as esteiras de Dominique Maingueneau, na égide da Análise do Discurso, e de Yves Schwartz, no âmbito da Ergologia. Nossa orientação segue a direção de uma metodologia qualitativa, de acordo com Gil (2002) e Duarte (2005).

Aqui, portanto, gostaríamos de evocar Maingueneau (2015), a respeito do que ele postula acerca do posicionamento de um(a) pesquisador(a) que objetiva estudar o discurso, pois vem ao encontro do que também pensamos: “(...) a maioria absoluta dos discursivistas

não trabalha no campo da teoria do discurso: são *analistas* do discurso, que, com auxílio de múltiplos métodos, estudam *corpora*” [grifo do autor] (MAINGUENEAU, 2015, p. 32). Somos, então, ou, ao menos acreditamos que somos, analistas do discurso que se alicerçam em outras também ferramentas teóricas para que seja possível realizarmos uma análise mais ampla. Por isso, consideramos que a união entre a AD e Ergologia, proporcionada por nosso trabalho, vem muito contribuir para nosso intento, já que a AD possui esse caráter interdisciplinar, o qual amplia e ressignifica os modos de analisar discursos, e a Ergologia possui uma forma singular de enxergar as situações desdobradas no universo do trabalho, seja este prescrito, seja este vivo.

Ainda sob a esteira de Maingueneau (2015), há duas populações que podem ser observadas no universo dos analistas do discurso, assim descritas:

Para a primeira, a análise do discurso é somente uma caixa de ferramentas no vasto conjunto dos “métodos qualitativos” das ciências humanas e sociais. Esses pesquisadores trabalham no interior de quadros definidos para a disciplina à qual pertencem: sociologia, história, (...) Eles apreendem o discurso como o que lhes oferece indícios que franqueiam ao pesquisador o acesso a “realidades” fora da linguagem.

(...)

A segunda população agrupa os analistas do discurso que se pode dizer que são “canônicos”, os que se interessam pela maneira pela qual, em uma sociedade determinada, a ordem social se constrói por meio da comunicação. Eles se esforçam para manter um equilíbrio entre a reflexão sobre o funcionamento do discurso e a compreensão de fenômenos de ordem sócio-histórica ou psicológica. A maioria desses pesquisadores se ancora fortemente nas ciências da linguagem (MAINGUENEAU, 2015, p. 32-33).

Sabendo que a segunda foi a que melhor nos identificou, cogitamos, portanto, que as palavras de Maingueneau reafirmam ainda mais nosso posicionamento, enquanto pesquisadores em AD, já que nossa comunidade discursiva, constituída nos espaços escolares envolvidos na pesquisa, forja uma ordem social que, permeada pelas práticas discursivas aqui estudadas, nos incentiva, fortemente a refletir acerca de como se desenrolam os empreendimentos discursivos aqui estudados, isto é, estudos gerados na matriz ergológica e discursiva, suscitados pelos dizeres dos(as) trabalhadores(as) da educação, que, por sua vez, nos levarão a um posicionamento interpretativo, ao envolver o conteúdo obtido pelas entrevistas e as teorias oriundas das áreas de estudo aqui empregadas.

Declaramos também que, segundo Brunelli (2008), não há chance de analisarmos um campo discursivo na sua totalidade. Por isso, precisamos delimitar um espaço discursivo no qual se mantenha, pelo menos, dois discursos, duas FD, dois posicionamentos discursivos,

que, no caso da nossa pesquisa, equivalem ao espaço que compreende os dizeres registrados nas entrevistas confrontados com a materialidade escrita das Diretrizes Curriculares, capazes de fornecer informações suficientes para que possamos conhecer em que medida os ditos dos(as) profissionais sugerem um fluxo entre a participação e a resistência referente aos Ciclos de Formação, na RMEB.

Nossos dados foram tratados na mesma direção proporcionada por Maingueneau (2015, p. 47), ao dizer que:

O interesse específico que rege a análise do discurso é relacionar a estruturação dos textos aos lugares sociais que os tornam possíveis e que eles tornam possíveis. Aqui, a noção de “lugar social” não deve ser apreendida de maneira imediata: pode se tratar, por exemplo, de um posicionamento em um campo discursivo (um partido político, uma doutrina religiosa ou filosófica...). O objeto da análise do discurso não são, então, nem os funcionamentos textuais, nem a situação de comunicação, mas o que os amarra por meio de um dispositivo de enunciação simultaneamente resultante do verbal e do institucional. Nessa perspectiva, pensar os lugares independentemente das falas (reducionismo sociológico) ou pensar as falas independentemente dos lugares dos quais são parte pregnante (reducionismo linguístico) é permanecer aquém das exigências que fundam análise do discurso.

No que tange à Ergologia, serão tratados, de acordo com Di Fanti (2014, p. 255):

A abordagem ergológica, na visão de Schwartz (2010, p. 37), “constitui-se como um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las”.

Há de se considerar, no entanto, que o trabalho está em permanente modificação, e talvez aí esteja o grande desafio: compreendê-lo na mudança.

Nesse sentido, nossa análise tentou conectar o embasamento teórico conquistado com o material obtido por meio das entrevistas realizadas com os(as) trabalhadores(as) da educação, professores(as), coordenadores(as) e gestores(as), a fim de alcançar o objetivo central traçado (saber em que medida os dizeres dos(as) trabalhadores(as) da educação manifestam um movimento de participação ou resistência em relação aos Ciclos de Formação), delineando uma jornada que perpasse pelos objetivos específicos almejados: a) observar a posição discursiva ocupada pelo(a) profissional da educação, enquanto Sujeito; b) estudar a prescrição do trabalho educacional como Prática Discursiva; c) compreender como os limites da prescrição esbarram nas condições efetivas de realização do trabalho educacional; d) analisar como emergem os interdiscursos, no exercício enunciativo sobre o trabalho educacional; e) examinar a avaliação do(a) profissional investigado acerca da realização de seu trabalho.

No decorrer de nosso estudo analítico, observamos algumas regularidades enunciativas capazes de constituírem categorias de pesquisa, as quais constituirão nosso próximo capítulo. Ressaltamos que nenhuma pesquisa é exaustiva. Em razão disso, nossos dados possibilitam avançar futuramente nas análises. Desse modo, os estudos que foram possíveis no momento são aqueles que permitiram uma abordagem mais urgente e aprofundada.



## 5 OS CICLOS DE FORMAÇÃO NAS VOZES DISCURSIVAS DOS(AS) TRABALHADORES(AS) DA EDUCAÇÃO

Os dados de nossa pesquisa, obtidos por meio das entrevistas, compõem um panorama de experiência muito interessante e muito singular, antes ainda não vivenciado. O ato de ouvir, sendo coadjuvante do processo, torna a vivência muito mais diferenciada.

Os instantes das entrevistas passaram por momentos divertidos, emocionantes, tensos e bastante reflexivos, os quais se repetiam no decorrer das várias vezes que precisamos ouvir as gravações registradas, para que pudéssemos sistematizar os dados. Toda vez que ouvíamos os áudios capturados, incrivelmente nossa memória se remetia ao local e ao tempo da entrevista realizada, como se estivéssemos ali novamente, dialogando ao vivo com os(as) participantes de nossa pesquisa.

A regularização dos dados foi exaustiva, porém muito gratificante, especialmente ao nos depararmos com uma riqueza de dados imensamente significativa. Uma das comprovações dessa fartura refere-se à observação da recorrência de algumas categorias emolduradas ao longo do estudo, constituídas pelas regularidades enunciativas registradas. Desse modo, optamos por apresentar esta investigação científica formatada nas principais categorias identificadas.

As categorias assinaladas foram propostas baseadas na escuta do conjunto de respostas obtidas aos questionamentos apontados no roteiro de entrevista. Nossa atenção se volta para o jogo de relações percebido entre elas, pois uma categoria está envolvida não somente com uma pergunta da entrevista, mas sim com várias delas. Surge, portanto, uma grande colcha de retalhos tecida na vasta rede de sentidos não transparentes, mergulhados na coletânea dos dizeres.

Sentidos que carregam variadas nuances nada fáceis de serem alcançadas. Nuances que se encontram na fissura dos discursos, dos tantos ditos registrados, constituidores de um grande painel, de uma grande cena enunciativa encharcada de posicionamentos sociais, históricos e ideológicos revelados nas práticas discursivas.

As categorias qualificadas como fundamentais foram:

- Categoria A: O (des)conhecimento das Diretrizes;
- Categoria B: Os ganhos ou as perdas com a implantação dos Ciclos;
- Categoria C: A existência do Sistema de Ciclos somente nos documentos oficiais e não na prática cotidiana;

- Categoria D: O descompromisso familiar;
- Categoria E: As políticas de avaliação.

Acreditamos ser importante explicar que, nos registros escritos das entrevistas, optamos por grifar palavras ou expressões ditas com muita força, com muita ênfase pelo(a) profissional entrevistado(a), o que pode contribuir para nossa percepção em torno do que buscamos com este estudo (saber em que medida os dizeres dos(as) trabalhadores(as) da educação indicam um movimento de participação ou de resistência aos Ciclos de Formação, na RMEB), assim como – em alguns momentos – utilizamos os pares de colchetes para enfatizar, descrever, explanar alguns valores linguísticos enunciados, os quais podem fazer diferença no momento da discussão dos dados. Por exemplo:

[⌘] pausa por mais de sete segundos;

[rsrsrsrs] muitos risos

Etc.

Creemos também ser relevante informar que transcrevemos as maiores amostras possíveis referentes à abordagem categorizada, sequencialmente evidenciadas.

### 5.1 Categoria A: O (des)conhecimento das diretrizes

Esta categoria surgiu, predominantemente, quando perguntamos acerca do conhecimento do(a) entrevistado(a) a respeito das prescrições basilares dos Ciclos de Formação.

Os dizeres dos sujeitos interrogados nos apontaram que:

- a) a equipe docente conhece pouco a respeito das diretrizes, na sua maior parte, seguindo a mesma direção da amostra abaixo:

**[ED-2]:** *eu conheço pouco... eu tenho acesso ao documento... meu planejamento leva ele em consideração mas eu acho que não é o suficiente talvez pra questionar ou pra criticar.*

**[ED-3]:** *(...) eu conheço pouco esse documento não teve uma discussão sobre isso... já tem mais de quinze anos que não tem diálogo nenhum!*

**[ED-8]:** *conheço pouco.*

b) a equipe gestora manteve a mesma regularidade na enunciação, dizendo que conhece o suficiente para argumentar a respeito, conforme ilustram os excertos abaixo:

**[EG-1]:** *conheço o suficiente para argumentar a respeito.*

**[EG-4]:** *conheço o suficiente.*

**[EG-5]:** *conheço o suficiente o documento para argumentar.*

O termo “suficiente” causa-nos um grande estranhamento. Por essa razão, o terreno movediço da AD gera interpretações a respeito do conhecimento ser suficiente acerca das prescrições dos Ciclos, apontado pela EG, que nos levam a indagar se esse conhecimento seria suficiente: para ser compartilhado com os demais segmentos escolares? Para desempenhar o papel de gestor(a)? Para cobrar os(as) docentes no desempenho das atribuições profissionais? Para cobrar a família dos(as) alunos(as) em relação ao acompanhamento da vida escolar deles(as)? Para defender os Ciclos? Para resistir aos Ciclos? Perguntas que promovem uma moldura intrigante composta dos vários pontos de tensão, mergulhados nessa teia de sentido propagada nos exercícios enunciativos.

Ainda em relação à palavra “suficiente” percebemos efeitos de sentido gerados que nos convidam a enxergar um perfil de trabalhador(a) que precisa e/ou que deseja provar sua competência, ao assumir que possui um nível de conhecimento satisfatório acerca das DCEF. Do contrário, caso enunciasse que conhece pouco ou que não conhecem nada, estariam revelando esse suposto e temido lugar de alguém que não está apto para exercer a função que ocupa. Podemos estar nos perguntando “Provar para quem? Para o sistema? Para si mesmos(as)? Para os(as) professores(as)? Para os(as) alunos(as)?”. Reflexões que atravessam seus dizeres e fazeres.

Tais relações são reveladas em indícios linguísticos de insegurança percebidos nos dizeres registrados da EG, reforçando o entendimento de que é preciso dizer que conhece o suficiente, já que o lugar ocupado é de gestão, um lugar de poder.

Desse modo, compreendemos que há cenas enunciativas forjadas em um cenário que nos remete a um grande ponto de tensão constituído na esteira da primeira categoria estudada: a observação de que as categorias divergem, já que a ED e a EG apresentaram alinhamentos diferentes por meio de suas regularidades enunciativas. Assim, surge uma importante indagação: relações de poder poderiam estar relacionadas com a aquisição de conhecimento em torno do documento em questão? É uma forte indagação que nos domina, nesse momento.

Curiosamente, a experiência da autora desta pesquisa pode ilustrar o assunto ao relembrar que, quando ocupava o cargo de professora, o nível de conhecimento do documento também era mínimo, sendo um pouco mais despertado em uma roda de conversa entre os(as) colegas de profissão, ao ouvir o termo “prescrições”. Todavia, quando passou a ocupar o cargo de auxiliar de coordenação, proveniente da necessidade de readaptação funcional para tratar a saúde orgânica, o nível de conhecimento do documento cresceu, significativamente, devido à grande necessidade surgida com a nova função. Diante do exposto, surge a reflexão de que a demanda profissional dos(as) docentes influencia consideravelmente nesse aspecto abordado e em outros futuros, visto que o(a) professor(a) além de possuir um número alto de turmas para se atingir uma carga horária geradora de uma renda salarial regular, ele/ela também tem uma rotina muito atribulada diante de várias atividades dos(as) alunos(as) para elaborar e corrigir, além de tantos planos que precisam ser traçados para o acontecer das aulas. Enquanto o lugar de gestor(a) possui uma demanda que se diferencia bastante, especialmente em relação às práticas laborais docentes que extrapolam o ambiente escolar.

A amostra seguinte enquadra outro cenário componente da categoria A:

[ED-6]: [8] *eu realmente não conheço não foi repassado isso pra gente... nunca tive acesso... por isso achei estranho quando você perguntou* [hesitação].

[EG-6]: *o documento elaborado da proposta da escola Ciclada é um documento que já foi bastante estudado bastante analisado não só pelos grupos de gestão mas também pelo grupo docente em inúmeras formações que tivemos.* [grifo nosso].

Temos, então, um cenário de caminhos opostos. De caminhos sem interseções. De caminhos que não dialogam.

O destaque ao trecho foi com o propósito de apontar que o dizer apresentado não condiz com a realidade expressa na fala dos(as) docentes, o que nos oportuniza compreender que são enunciados opostos em relação aos efeitos de sentido que promovem, visto que a comunidade discursiva formadora da EG assume um movimento de filiação aos Ciclos, ao afirmar que discussões ocorrem em torno do documento e que inúmeras formações são oportunizadas pela RMEB. Há, assim, um forte desencontro evidenciado na relação entre a ED e a EG. Dito de outra forma: a EG aponta para a discussão acerca das DCEF com a participação dos(as) professores(as) e a ED aponta para um desconhecimento do documento causado pela falta de informação proveniente do sistema.

O jogo de relações pautado nesse desencontro identificado ganha força em dados referentes à temporalidade profissional, pois o(a) docente [ED-6] possui dezenove anos de

atuação na RMEB e o(a) gestor(a) [EG-6], vinte e quatro anos. Uma temporalidade que se aproxima, descartando – portanto – a hipótese de que essa oposição enunciativa poderia estar sendo gerada por experiências construídas em temporalidades distintas. Trata-se de mais um ruído desse movimento assimétrico percebido na relação entre a ED e a EG, o qual nos remete às noções discursivas de Maingueneau (2008a) com sua teoria sobre o chamado diálogo de surdos, isto é, as comunidades discursivas se ouvem, mas cada comunidade discursiva entende a outra a seu modo. Elas se ouvem, porém não dialogam. Uma evidência muito forte que nos acompanhará ao longo de nossa análise, diretamente relacionada com o conceito de *interimcompreensão* generalizada, caracterizada por esse distanciamento, por essa falta de entendimento nos dizeres do outro, pautado nessa falta de diálogo.

Também podemos pontuar que a EG vai ao encontro do que consta nas DCEF – Ciclos III e IV, quando disserta ainda sobre a implantação dos Ciclos na RMEB:

(...) desde 2010 a DIED se propôs a realizar este processo formativo de forma articulada junto com os demais setores da SEMEC e o Conselho Municipal de Educação, tendo como eixos centrais: formação geral, formação em serviço nos distritos e o assessoramento permanente nas escolas, na tentativa de: superar as fragilidades na organização do trabalho pedagógico da escola; acompanhar o desenvolvimento do trabalho realizado; possibilitar estudos acerca das competências da equipe de coordenadores e assistentes pedagógicos com base na legislação vigente; instrumentalizar e fortalecer o trabalho da equipe diretiva tendo em vista a elaboração dos planos escolares; acompanhar o trabalho do docente e da aprendizagem discente nas escolas por meio de visitas técnicas mensais; organizar a HP nas escolas e acompanhar o processo avaliativo (registro síntese, conselho de ciclo); supervisionar os registros escolares; verificar o cumprimento da carga horária letiva e a execução do PPA; criar um banco de dados para o contínuo assessoramento e acompanhamento das escolas, tendo como público alvo das ações os diretores, coordenadores e assistentes pedagógicos lotados na RME (BELÉM, 2012, p. 17).

Todavia, trata-se de uma materialidade escrita ainda distante do que está sendo realizado, efetivamente. Panorama ocasionado pela tamanha despreocupação governamental em fomentar ações necessárias e básicas (em níveis estrutural e físico), para que os ambientes escolares estejam suficientemente preparados para desenvolver um modelo de escolaridade, seja em um molde Ciclado ou Seriado. O que nos remete a Schwartz (2004), quando, em vários momentos, afirma sobre o distanciamento existente entre a prescrição e a realização.

Enfatizamos que, até o momento, ainda não vivenciamos uma formação que pudesse ser considerada como articulada, seja como docente, seja como auxiliar de coordenação. Nenhum representante do Conselho Municipal de Educação participou destes poucos momentos. Soma-se a isso que o único representante da SEMEC participante é o(a) coordenador(a) de disciplina, quem gerencia as formações.

Outros apontamentos que podemos fazer estão relacionados às justificativas que a ED fez questão de apresentar. As alegações caracterizaram novamente um cenário de descaso por parte da SEMEC, conforme a ilustração:

**[ED-4]:** *conheço pouco porque não recebemos orientações devidas... quando a gente entrou na escola apenas apresentaram um documento que informava o que era o sistema de Ciclos e a gente teve que procurar saber o que era esse sistema de Ciclo... o pouco que eu sei fui aprendendo de forma autodidata [rsrsrsrs].*

**[ED-6]:** [⊗] *seria uma questão pra pensar mais um pouco, até pra eu entender exatamente o que é isso [hesitação].*

**[P]:** *são aquelas prescrições que constam nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da RMEB Ciclos III e IV... é aquele documento, tipo uma espécie de cartilha onde você tem lá a justificativa da implantação dos Ciclos quais objetivos que se pretendem alcançar... foi criado pela Secretaria Municipal de Educação.*

**[ED-6]:** [⊗] *eu realmente não conheço... não foi repassado isso pra gente! nunca tive acesso... por isso achei estranho quando você perguntou [hesitação].*

Além de caracterizarem, em conjunto, uma cena de descaso governamental, tratam-se de registros enunciativos reveladores de um certo nível de desconforto – traduzido em traços de hesitação – ao assumirem o pouco ou a ausência do conhecimento acerca das DCEF. Ditos também formados de ironia, percebidos pelos risos, mesmo diante de um complexo cenário. Além de desconforto, também são dizeres reveladores de um sentimento de injustiça, já que o fato de não conhecer ou conhecer pouco é uma consequência da ausência de suporte que deveria estar sendo ofertado pela RMEB. Eis, por conseguinte, um perfil profissional forjado na pluralidade de sentidos promovidos na primeira categoria de análise: trabalhadores(as) da educação que, ainda entendendo pouco ou não entendendo as DCEF, desempenham sua função, desenvolvem sua *práxis*, formatando sua desafiadora rotina laboral. Acreditamos, com isso, que as DCEF não estão sendo relevantes para o desenrolar das atividades docentes, no panorama apresentado. Situação que também auxiliará – consideravelmente – a compreendermos outras cenas, futuramente abordadas.

Em uma visão mais abrangente, na categoria A, existem funcionamentos discursivos distintos, conforme o lugar que se ocupa, caracterizadores da já conhecida interincompreensão generalizada, sob a esteira de Maingueneau (2008a), a qual é forjada em uma semântica global, diretamente relacionada com as posições discursivas aqui assumidas.

Posições discursivas marcadas por relações distorcidas, confusas, devido à falta de diálogo entre os segmentos profissionais aqui envolvidos, o que também é notado na forma diferente que a ED e a EG encaram o formato Ciclado de ensino.

## 5.2 Categoria B: Os ganhos ou as perdas com a implantação dos Ciclos

Este tema surgiu quando indagamos sobre os ganhos percebidos com os Ciclos e quando perguntamos aos sujeitos da pesquisa se os(as) alunos(as) ganharam ou perderam com os Ciclos. Todavia, mesmo em menor frequência, o assunto é aventado quando perguntamos sobre a percepção dos(as) entrevistados(as) sobre a implantação dos Ciclos de Formação ter causado alguma mudança, e se foi boa ou não.

De um modo geral, o cenário formatado pelos dizeres pode ser assim descrito:

- a) as respostas oferecidas pela ED, de modo prevalecente, referem-se à avaliação no seu aspecto temporal, além de – a nível quantitativo – os(as) docentes terem apontado mais perdas do que ganhos, consoante a amostra:

**[ED-1]:** *eu acredito que ele respeite mais o ritmo do aluno... eu trabalhei inicialmente, com a questão Seriada eu acredito que essa questão de ano a ano achar que de um ano pra outro o aluno tá preparado pra aprovar ou reprovar eu acho isso um pouco insuficiente... eu acho que a questão da escola Ciclada deu mais possibilidades... então ela deu mais tempo pra gente (...).*

**[ED-2]:** *eu gosto dos Ciclos mas acho que a gente não pensa como Ciclos... então acho que tem muito o que melhorar... a proposta é boa mas ela tem que ser repensada (...) na prática é muito mais próximo da Seriação do que da proposta do Ciclo... teoricamente então o aluno ganha... teoricamente! (...) só que na prática eu não vejo tantas vantagens!*

**[ED-3]:** *as vantagens com os ganhos foram se perdendo (...) tinha uma formação e a gente percebia que era cotidiana mesmo a avaliação (...) os alunos da escola Ciclada eles não se preocupam mais (...) a escola Ciclada ela tá completamente perdida... completamente perdida!*

- b) a EG também apontou – predominantemente – para a temporalidade pensada na lógica da avaliação, além de – a nível quantitativo – coordenadores(as) e gestores(as) terem identificado mais ganhos do que perdas, de acordo com a ilustração:

[EG-5]: *acredito que o maior ganho esteja no fato de podermos ter mais tempo para refletir em torno da evolução desse aluno se ele está conseguindo ou não aprender de acordo com os objetivos de avaliação.*

[EG-6]: *penso que ele ganhou porque ele tem a oportunidade de ser avaliado dentro de um período de aquisição de conhecimento (...) hoje eu tenho um conhecimento que daqui a mais alguns anos vai me favorecer... que eu acabe enriquecendo mais esse conhecimento (...) então o ciclo da vida estudantil do aluno vai dar essa oportunidade pra ele.*

[EG-8]: *a oportunidade de avaliar o aluno de uma forma mais ampla de forma verdadeira eu acho porque se a gente se prende unicamente ao aspecto numérico quantitativo sabemos que a avaliação pode ser até injusta em determinadas situações haja vista que os números por si só não representarão toda a vida desse aluno, dentro e fora da escola.*

Um ponto que nos chama a atenção se refere à percepção quantitativa: a equipe docente pontuou mais perdas do que ganhos, enquanto que a equipe gestora pontuou mais ganhos do que perdas. Pánel que nos promove uma reflexão na crença de que enquanto docente, o poder está em resistir aos Ciclos, por meio da enumeração maior de prejuízos. Em contrapartida, enquanto coordenadores(as) ou gestores(as), o poder está em defender os Ciclos, por meio da enumeração maior de benefícios, o que nos faz enxergar, do mesmo modo como ocorreu na categoria A, uma cena forjada em uma relação de poder, conforme o cargo que se ocupa, haja vista que o lugar de onde se diz é revelador de posicionamentos sociais e ideológicos, construídos historicamente. Observamos, assim, um modo distinto, entre a ED e a EG, de lidarem com os Ciclos.

Capturamos também algumas zonas de tensão constituintes desta categoria. Entretanto, teceremos um olhar mais central para os seguintes aspectos, indicados como ganhos ou perdas:

- a temporalidade pensada na lógica da avaliação, referenciada como ganho;
- a relação professor(a) – aluno(a) promovida pelo sistema de Ciclos, considerada como ganho;
- a inexistência da reprovação, apresentada como perda;
- a falta de maturidade do(a) aluno(a), registrada como perda.

Temos, então, considerando a totalidade dos dizeres registrados, a regularidade predominantemente apresentada nas respostas que apontou para o fato de que o maior ganho é representado pelo fator *tempo pensado na lógica da avaliação*. Tempo esse referente ao processo avaliativo que partiu de um panorama quantitativo, promovido pelo sistema Seriado,



em direção a um panorama qualitativo, oportunizado pela proposta dos Ciclos de Formação, já que nos oferece um modo mais amplo de avaliar o(a) estudante, perpassando por aspectos ainda não considerados no antigo regime, como a realidade social e cultural do(a) aluno(a).

O segundo aspecto surge – mantendo relação direta com o primeiro enfoque – por meio da promoção de uma avaliação qualitativa, mais ampla, mais plástica, a qual possibilita um modo diferenciado de enxergar o(a) estudante, o qual não é mais identificado apenas como uma nota numérica, ou pelo número da frequência. Agora, é visto(a) como ser humano na sua complexidade, com sua bagagem social, histórica e cultural o que passa a ser considerada no momento de avaliá-lo(a). Prática legitimada pela prescrição observada no capítulo seis, das DCEF, ao explanar acerca da avaliação no cerne dos Ciclos de Formação:

(...). Por meio da avaliação é possível que o aluno compreenda que a aprendizagem é construída e reconstruída dentro do seu ciclo de vida, antes e depois de ingressar nas instituições educacionais. Tal processo contribui para a sua formação, ajuda a construir consciência crítica diante do seu próprio desenvolvimento intelectual, social e afetivo, como também contribui com a do grupo social o qual é parte integrante (BELÉM, 2012, p. 105).

Nesse viés, a avaliação ganha um sentido de incentivar uma prática educativa mais abrangente, distinguindo-se de uma avaliação quantitativa, homogeneizadora dos(as) alunos(as), por oferecer os mesmos parâmetros avaliativos para todos(as). A avaliação qualitativa enxerga as diferenças no transcorrer do processo de ensino-aprendizagem, ao ir em busca de respostas para indagações norteadoras do processo, como: *quem avançou mais? Por que avançou mais? Quem avançou menos? Por que avançou menos? Quem seguiu a mesma direção ou outra diferente? O que está por trás de um resultado considerado alguém do almejado?* Questionamentos que atravessam os dizeres demonstrados:

**[ED-1]:** *eu acredito que ele respeite mais o ritmo do aluno... eu trabalhei inicialmente com a questão Seriada eu acredito que essa questão de ano a ano achar que de um ano pra outro o aluno tá preparado pra aprovar ou reprovar eu acho isso um pouco insuficiente eu acho que a questão da escola Ciclada deu mais possibilidades.*

**[ED-5]:** *a gente conhece mais o aluno o lado social dele humano a gente tem que vê o aluno como um todo não vendo apenas aquela parte de notas.*

**[EG-5]:** *acredito que o maior ganho esteja no fato de podermos ter mais tempo para refletir em torno da evolução desse aluno se ele está conseguindo ou não aprender de acordo com os objetivos de avaliação.*

**[EG-2]:** *eu acho que ele ganhou porque agora ele tem dois anos para aprender ganhou mais tempo para se preparar estudar e caminhar... pra ele foi um ganho!*

Assim, também podemos constatar que tais posicionamentos revelam uma espécie de desapego ao regime Seriado, já que os sujeitos conseguiram, conforme seus dizeres, romper com as raízes da tradição Seriada, constituindo uma relação favorável ao processo de ensino-aprendizagem, entre docentes e discentes.

A validação como perda do fato de não poder reprovar o(a) aluno(a) foi enunciada, de forma predominante, pela ED. Dizeres reveladores de um certo entrave em deslocar os saberes, mediante uma nova forma de acontecer o processo de ensino-aprendizagem. Nossa vivência como docente nos permite dizer que é muito comum o(a) professor(a) acreditar que precisamos abandonar todo e qualquer aprendizado adquirido no regime Seriado, deixando de perceber que o necessário a ocorrer são os deslocamentos desses saberes, geradores de novos fazeres. As amostras contribuem com nosso ponto de vista:

**[ED-3]:** (...) *a gente não sabe como avaliar não pode dar uma nota não pode reprovar... se o aluno tem frequência já tá ótimo! mas só vim e participar tá muito complicado! atualmente se não ocorrer uma mudança, perdeu muito!*

**[ED-6]:** (...) *a SEMEC já veio várias vezes na nossa escola e disse que a gente não podia reprovar o aluno e isso acaba desestimulando muitos alunos a não estudar então essa é a perda! o aluno acaba pensando que como não vai ficar reprovado retido ele acaba deixando de estudar de aprender muita coisa!*

**[ED-8]:** *depende do ponto de vista... porque tem muita gente que vem pra escola Ciclada porque o discurso é “todo mundo passa!”... então na cabeça do aluno ele ganha porque ele vai passar de um ano para outro sem chance de reprovar (...).*

Percebemos também uma filiação a uma avaliação conteudista, ainda prevalecente na Seriação, ao assumir a grande necessidade da ocorrência da reprovação, para que o(a) aluno(a) se conscientize da importância de comprovar a quantidade do que aprendeu, por meio de exames e/ou testes geradores – consequentemente – de uma nota numérica representante do resultado. A cultura da prova e da nota, chamada de cultura da avaliação por Negreiros (2005), também está imbricada nesses dizeres. Painel que entra em choque com o que prescreve as DCEF:

Nos ciclos de formação, a avaliação exerce papel fundamental, pois subsidia os educadores em seu fazer pedagógico ao garantir uma análise reflexiva dos avanços e dificuldades vivenciados na prática educacional, revendo e redefinindo novas intervenções, proposições de atividades, estratégias e metodologias mais adequadas às fases de desenvolvimento dos alunos (BELÉM, 2012, p. 105).

Outro jogo de relações emergido pela amostra em questão encontra-se na perda de autoridade que o(a) professor(a) sente em não mais poder reprovar e, assim, sentir que está perdendo o controle que antes possuía, quando estava sob seu julgamento o resultado final da trajetória estudantil: reter ou aprovar. Recordamo-nos que esse foi o primeiro e talvez maior quesito que nos causou estranhamentos e inquietações, quando soubemos do padrão de escolaridade adotado pela RMEB.

A postura do(a) aluno(a) não condizente com o modelo de escolaridade em vigor foi a perda mais elencada pelos dizeres da ED. Contudo, a EG também apresentou – mesmo em menor frequência, a mesma recorrência enunciativa, consoante os fragmentos:

**[ED-3]:** (...) *os alunos já sabem... eles dizem “vai pr’aquela escola ali que lá tu vai passar!”... então eu não consigo ver ganhos.*

**[ED-6]:** (...) *o aluno paraense não está maduro para entender a importância do Ciclo (...) então essa é a perda! o aluno acaba pensando que como não vai ficar reprovado retido ele acaba deixando de estudar de aprender muita coisa!*

**[ED-8]:** (...) *tem muita que vem pra escola Ciclada porque o discurso é “todo mundo passa!” (...) se ele não tiver esse comprometimento com os estudos que eu to falando desde o início acho que ele perde porque ele não se sente cobrado muitas das vezes e nós não temos essa cultura infelizmente de estudar sem essa cobrança.*

**[EG-4]:** *ele ganha com essa questão de ter mais tempo pra alcançar seus objetivos... agora se ele não perceber isso como benefício porque a gente vê que tem muito aluno que tá no ano que não tem retenção ele acaba não se dedicando não aproveitando e acaba deixando os estudos no segundo plano (...).*

**[EG-5]:** (...) *os alunos não conseguem ainda aproveitar desse tempo maior que lhes está sendo oferecido e isso acontece mesmo depois de tanto tempo estudando em uma escola Ciclada.*

Notamos, assim, uma construção de um perfil de estudante que já deve chegar pronto na escola. Um perfil de aluno maduro, no sentido de já ter a consciência formada acerca da importância de estudar, de adquirir novos conhecimentos, de estar pronto para ser classificado. Uma relação que se interconecta com o aspecto recentemente comentado, já que percebemos que a partir do momento que consideramos não poder avaliar, não poder reter, podemos estar, com isso, tecendo ditos e fazeres constituidores de sujeitos que acreditam não precisar ou não ter relevância em estudar. Uma verdadeira teia imbricada e constituída pelo atravessamento de práticas e saberes.

*Práxis* reforçadas – consciente ou inconscientemente – pelo próprio sistema e pela equipe gestora, como mostram os excertos, reverberando no delinear da rotina escolar. Interessante entendermos que o cenário em questão se vincula mais a um regime Ciclado, pela flexibilização avaliativa promulgada pelo padrão de ensino adotado.

Resgatando os quatro pontos de tensão considerados como centrais nesta categoria, depreendemos que todos se direcionam para um único tópico: avaliação, cuja percepção se mantém distinta entre as esferas profissionais investigadas. O que nos leva a interpretar que a teoria dos Ciclos de Formação não está condizente com sua prática, na sua totalidade. Na teoria, os Ciclos se ampliam, porém – na prática – eles se resumem.

Há, portanto, a presença da chamada Interincompreensão (MAINGUENEAU, 2008a), marcada por esse choque de percepções e práticas. Há um choque que não causa nenhum tipo de movimento, como se o processo se estagnasse, em relação a uma prática Ciclada que ainda se confunde com uma prática Seriada. Não ocorrem os deslocamentos necessários. Em uma linguagem química, poderíamos dizer que o Regime de Ciclos e o Regime Seriado são dois elementos que não se misturam, que não se complementam, que não mantêm entre si uma sintonia. Seus limites são traços perceptíveis, como de uma verdadeira mistura heterogênea.

Um exemplo bem esclarecedor do panorama apresentado:

**[ED-3]:** (...) *a escola Ciclada ela tá completamente perdida... completamente perdida! (...) se não ocorrer nenhuma mudança tem que voltar para a serial ou ao menos criar um hábito (...) não que a avaliação seja tudo não é tudo mas tem que ter um processo de avaliação... então é muito complicado. (...).*

Uma significativa colisão com que prescreve os Ciclos, consoante o excerto:

A RME de Belém, ao assumir o Ciclo de Formação como forma de organizar o ensino, procura romper com a lógica seletiva, punitiva, classificatória e excludente da avaliação. E, ao fazer isto, aponta caminhos que contribuem para a reconstrução da prática pedagógica, visto que concebe a ação educativa como um exercício constante do pensar e do fazer escolar (BELÉM, 2012, p. 108).

Embora exista um painel objetivado, destacando-se, especialmente, por sua flexibilização no tempo de aprender destinado ao(à) aluno(a), ele ainda não está sendo alcançado pelo olhar dos(as) profissionais da educação, de um modo total.

Assim como os postulados discursivos, os postulados ergológicos também sustentam as análises nessa categoria, por meio das várias renegociações que fazemos – constantes nas falas coletadas – as quais emolduram nossos fazeres, seja de forma consciente ou

inconscientemente, de acordo com estudos em Schwartz (2016). Um enunciado de Viegas (2013, p. 328) é muito bem vindo nesse momento, quando diz que “O agir humano é sempre um agir que carrega o histórico de experiências vividas”. Algo fortemente observado no transcorrer dos enunciados registrados.

### **5.3 Categoria C: A existência do Sistema de Ciclos somente nos documentos oficiais e não na prática laboral cotidiana**

A recorrência desta categoria surge no desenrolar de quase todo nosso roteiro de entrevista, ou seja, atravessa quase toda a formação de nosso panorama de pesquisa. Algo muito interessante, ao observar que diversas respostas obtidas de diferentes questionamentos convergem a um mesmo ponto, a um mesmo alinhamento. E, muitas vezes, em uma mesma questão, notamos diversas formas de filiações com outras, o que provoca a construção de uma grande rede de sentido.

A totalidade dos registros enunciativos configurou o seguinte painel:

- a) a ED enunciou o tema abordado na categoria C, de modo preponderante, ao desdobrar acerca das suas percepções em torno da realização do trabalho coletivo na sua rotina profissional, da avaliação continuada ofertada pelos Ciclos, das condições de trabalho existentes na RMEB e do fracasso escolar. Como representação, trazemos as amostras:

**[ED-4]:** [rsrsrsrsrs] *é uma grande utopia! o trabalho coletivo é uma utopia! quando eu falo utopia é porque por exemplo é uma forma interdisciplinar de trabalho pra que a gente pudesse realmente atuar... mas a gente não consegue muitas das vezes... por exemplo eu trabalho em 4 escolas! cada dia em uma escola! eu não vou conseguir desenvolver um projeto interdisciplinar agregando todas as outras disciplinas que eu mal tenho contato porque sou horista chego na escola chego na sala dou a minha aula e vou embora... eu não tenho aquele tempo de planejamento pra gente poder organizar... ainda temos alguns embates... muitas das vezes o próprio ser humano não sabe trabalhar em equipe porque não somos treinados para isso somos treinados para o individual (...).*

**[ED-8]:** *a implantação dos Sistemas de Ciclo eu entendo que seja mais um fator de contribuição pro término do fracasso escolar... mas ele sozinho com a falta de estrutura sala de aula adequada quantidade de aluno por sala material didático por professor o aluno ter estrutura familiar a própria motivação do aluno (...) então o Sistema de Ciclo funcionaria muito bem pra acabar com o fracasso escolar caso tivesse todos esses fatores funcionando! (...) a ideia do Sistema de Ciclo é muito boa! mas não dão condições de executar! eu entendo que com a implantação dos Ciclos o*

*fracasso escolar continua acontecendo mas não por causa dos Ciclos em si mas sim pela falta de todo o resto!*

- b) a EG desenvolveu o assunto indicado na categoria C, de forma dominante, ao tratar das suas percepções em torno da realização do trabalho coletivo, da avaliação continuada e do fracasso escolar. Como exemplos, ofertamos as ilustrações:

**[EG-4]:** *[rsrsrsrsrs] o ciclo na teoria é muito bonito mas na prática nós não estamos conseguindo realizar o que está nas diretrizes... todo aquele acompanhamento todo aquele plano de apoio não estamos conseguindo fazer! é um sistema de ciclo como se diz mas não efetivamente como se prevê!*

**[EG-8]:** *(...) não temos uma estrutura física não temos uma estrutura coletiva e não temos uma estrutura social pra que o Ciclo de fato aconteça nos termos físicos nós temos professores horistas onde eles precisam trabalhar em 2, 3, 4, 5 escolas... nós temos professores regentes que precisam trabalhar de manhã de tarde e de noite... então tudo isso faz com que dificulte a questão do aprendizado do aluno nesse Ciclo,, quando você tem um modelo estrutural onde um depende do outro e você não tem entendimento daquele processo ocorre um prejuízo! e isso desencadeia diretamente no aluno! (...).*

Os dizeres registrados das comunidades profissionais envolvidas na pesquisa, no seu conjunto enunciativo, como já podemos notar, apresentaram níveis consideráveis de regularidades enunciativas reveladores de vários lugares de tensão. No entanto, nosso olhar analítico estará voltado, sobretudo, para os seguintes pontos:

- impedimentos para acontecer o trabalho coletivo;
- dificuldades em fazer acontecer a avaliação, no Sistema de Ciclos;
- o fracasso escolar diretamente relacionado com o modo de ocorrer a retenção, perpassando pelas condições de trabalho existentes, no contexto laboral investigado.

A observação inicial é de que se trata de uma categoria constituída no fluxo de uma dinâmica de resistência. Resistência essa possível de ultrapassar a fronteira dos Ciclos, já que é direcionada a um contexto mais global, sem, necessariamente, estar vinculada a uma plataforma Ciclada de ensino. De outro modo: há revelações de lugares de resistência, e não de uma resistência total. Lugares constituídos na esteira dos espaços de inquietudes e estranhamentos alcançados.

Isto posto, a primeira inquietação aponta para os impedimentos para acontecer o trabalho coletivo, sinalizando posicionamentos de indignação e desconforto diante do que está sendo experienciado na rotina do trabalho vivo, inseridos no grupamento dos dizeres obtidos.

**[ED-4]:** *[rsrsrsrsrs] é uma grande utopia! o trabalho coletivo é uma utopia! quando eu falo utopia é porque por exemplo é uma forma interdisciplinar de trabalho pra que a gente pudesse realmente atuar... mas a gente não consegue muitas das vezes... por exemplo eu trabalho em 4 escolas! cada dia em uma escola! eu não vou conseguir desenvolver um projeto interdisciplinar agregando todas as outras disciplinas que eu mal tenho contato porque sou horista chego na escola chego na sala dou a minha aula e vou embora... eu não tenho aquele tempo de planejamento pra gente poder organizar(...).*

**[ED-7]:** *se você considera coletividade três ou quatro colegas que conseguem interagir com uma ou outra coordenação então a gente trabalha em coletivo! porque é isso que eu consigo! uma pessoa de coordenação que ajuda bastante e dois ou três colegas que colaboram (...).*

Temos, pois, uma afinidade nos enunciados ao assumirem a dificuldade existente em atuar coletivamente em um trabalho escolar. Nossa vivência reflete esse obstáculo, revelando que – quando atuando na docência – o maior fator de impedimento para a execução de um exercício coletivo esbarrava na falta de tempo para reunirmos com os colegas habilitados nas demais disciplinas, para que um planejamento fosse possível de ser realizado. Ademais, somos provocados a somar a isso o distanciamento mantido entre os segmentos profissionais escolares, o qual alimenta ainda mais esse tipo de entrave.

Com isso, enxergamos uma posição de um sujeito que se sente injustiçado por algo prescrito, prescrição que perde o sentido, uma vez que não corresponde aos instrumentos ofertados para a realização dessa prescrição. Um sujeito que enxerga na forma de organização de seu trabalho, o maior obstáculo para que um exercício docente coletivo aconteça.

Em relação ao documento que prescreve os Ciclos – na RMEB – as DCEF, o trabalho em coletividade é elencado logo na Introdução, ao dissertar sobre a reorientação curricular, indispensável para que os Ciclos aconteçam:

Este processo, por conseguinte, exige a construção de trabalhos coletivos, cooperativos, participativos, críticos, criativos e inovadores cujas multidimensões construídas em torno dele devem convergir em pontos comuns, os quais contribuem para os avanços significativos em prol da concretização de uma educação de qualidade e da democratização do saber aos cidadãos, independente de crenças, raça e gênero (BELÉM, 2012, p. 6).

Verificamos, com isso, que a dificuldade em deslocar os saberes, novamente atravessa o assunto abordado. E que, repetidamente, o trabalho vivo se encontra muito distante do trabalho prescrito, no contexto profissional averiguado.

Bastante intrigante é também detectarmos que o posicionamento revelado pela EG, embora igualmente siga uma dinâmica de resistência aos Ciclos, impacta fortemente com os dizeres da ED, ao sinalizar uma prática discursiva constituidora de uma cena enunciativa de julgamentos referentes ao perfil do(a) professor(a), provocando o aparecimento de um sujeito que justifica a não realização de um trabalho coletivo, transferindo, em alguma medida, a responsabilidade para o outro, como ilustram os dizeres:

**[EG-1]:** *não muito porque é mais fácil você fazer a sua parte e pronto! eu domino meu quadrado e pronto! e aí não colabora com o coletivo.*

**[EG-3]:** *bem pouca... eu acho que ainda tem muito individualismo entre os profissionais eu acho que quando ocorrer realmente essa coletividade aí a coisa vai funcionar bem mas ainda vejo que ainda tem esse bloqueio vejo as pessoas ainda muito fechadas até mesmo pra te passar o conhecimento do que ela sabe.*

Dizeres que elegem um sujeito que não busca investigar a fundo a realidade em volta da rotina profissional. Sujeito que só avalia a peça teatral encenada, mas que dispensa conhecer os bastidores, a fim de conhecer os pormenores, as dificuldades e facilidades envolvidas no processo. Sujeito que ainda não se considera como integrante, como peça fundamental para que o mecanismo aconteça.

É um exercício enunciativo que nos leva ao início de nossa pesquisa, quando descrevemos práticas já comuns exercidas pela SEMEC, em sempre procurar e apontar os(as) docentes como os(as) culpados(as) por todo e qualquer tipo de fracasso escolar. Dessa forma, essa coleção de dizeres reforça ainda mais nossas considerações iniciais. Fortalece também a relação embaraçada existente entre os níveis profissionais investigados, representados pela Equipe Docente e pela Equipe Gestora.

Outro local de resistência, de tensão, que almejamos analisar é em relação à dificuldade em fazer acontecer a avaliação, no Sistema de Ciclos.

O todo dos dizeres da ED reflete o aparecimento de sujeitos que se colocam em um lugar de incômodo e revolta, diante do que está sendo vivenciado, conforme designam as amostras:



**[ED-2]:** (...) ainda vejo uma pressão pra gente avaliar de forma objetiva num único dia ou pelo menos que essa nota seja preponderante eu não concordo com notas mas a gente vê muito isso na escola (...) a gente não tem fomento pra fazer essa avaliação continuada acho que a gente não pensa como Ciclo apesar de ser Ciclo! o problema é esse! a gente pensa como série continua pensando como série (...) a gente precisa repensar isso.

**[ED-4]:** [☒] vou usar uma metáfora [rsrsrsrsrs] eu tenho uma mancha no meu rosto as minhas sardas e eu não gosto... então vou fazer uma maquiagem vai parecer que eu não tenho essa mancha porque tô com maquiagem ma, no momento que eu retirar a mancha continua lá (...) só posso dizer que o Ciclo tá maquiando a real situação de aprendizagem dos alunos (...) é o que sempre digo que seja qualitativo mas que seja também quantitativo! se foi só pra maquiagem então não foi boa essa reforma!

O aspecto avaliativo, portanto, ganha espaço novamente, ao ser apontado como um dos tópicos que não estão sendo efetivados, conforme previstos, no ambiente prescritivo – as DCEF. Referem à cultura da prova, da nota, da avaliação numérica, ainda enraizadas em nossas práticas docentes. Assunto que também foi elencado por alguns autores componentes de nosso arcabouço teórico, como Lüdke (2001) e Negreiros (2005).

O texto contido no documento das DCEF enfatiza:

(...) a avaliação é concebida como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa; cujas informações nela expressas propiciam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do aluno, da turma, do educador, do coletivo no ciclo de formação e mesmo na escola quando se propõe a avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem (BELÉM, 2012, p. 106).

Excerto diretamente relacionado com o cenário apresentado nas exemplificações trazidas pela EG:

**[EG-2]:** é boa a teoria sim! mas na prática é muito difícil a gente avaliar (...) tem avaliação contínua processual e a final... todas essas avaliações a gente tem que tá fazendo em todos os momentos dos estudos!

**[EG-4]:** é a questão de não ter todo o apoio como está previsto... por exemplo o PPA é a forma que o aluno tem de trabalhar suas dificuldades e a gente não tem conseguido efetivar isso!

Concebemos, pois, uma prática constituidora de um cenário de entraves, de obstáculos para se efetivar aquilo que está prescrito, sem apresentação de justificativas para a situação apontada. Porém, não podemos deixar de considerar um lugar aqui ocupado de angústias, mediante a percepção alcançada pela EG.

O composto enunciativo também se refere a um importante tópico constante nas Diretrizes Curriculares (Item 6 – instâncias de avaliação da ação escolar), no qual descreve um dos pressupostos para que o Sistema de Ciclo aconteça, efetivamente, explicando que o “Plano Pedagógico de Apoio (PPA) é estratégico para se alcançar os objetivos de uma avaliação mais humana, transformadora e emancipadora (...)” (BELÉM, 2012, p. 112). A prática discursiva dos sujeitos assume, portanto, um posicionamento que caracteriza um movimento de resistência aos Ciclos, ao afirmar que, na prática, o Sistema de Ciclos não existe, mas somente na teoria.

Existe, logo, um reforço novamente para o alcance de uma cena em um campo de muito embaraço, de muitos embates, de violentos choques de concepções no modo de saber e no modo de fazer, na forma prescrita e na forma realizada.

O último – não como esgotamento – espaço de tensão analisado está direcionado ao fracasso escolar diretamente relacionado com o modo de ocorrer a retenção, perpassando pelas condições de trabalho existentes, no contexto laboral investigado.

A totalidade dos dizeres da ED nos mostrou uma área de tensão exposta por meio de conturbações, revoltas e muito incômodo ao encarar o painel formatado em frente ao descaso governamental, marcado pela ausência na concessão de fomentos indispensáveis para que aconteça não somente os Ciclos, mas qualquer forma de organização escolar.

**[ED-4]:** (...) *a gente se baseia nos Ciclos! mas o que é ofertado pra nós? salas com computadores que não funcionam escola que não tem internet e se a gente entrar no site do Ministério da Educação a gente vai vê que as escolas com os altos índices têm computadores têm internet têm informática... nos oferecem escolas quentes e que quando tem ar condicionado esse quebra e assim fica! aí as salas não têm janelas pra ventilar porque tiraram pra instalar o ar condicionado e o externo vai interferir no interno no fator da aprendizagem do aluno (...) e isso não é uma realidade só do ensino Ciclado é do Ciclado e do Seriado!*

**[ED-8]:** (...) *ele sozinho [O Sistema de Ciclo] com a falta de estrutura sala de aula adequada quantidade de aluno por sala material didático pro professor o aluno ter estrutura familiar a própria motivação do aluno... então o Sistema de Ciclo funcionaria muito bem pra acabar com o fracasso escolar caso tivesse todos esses fatores funcionando! (...). a ideia do Sistema de Ciclo é muito boa! mas não dão condições de executar! eu entendo que com a implantação dos Ciclos o fracasso escolar continua acontecendo mas não por causa dos Ciclos em si mas sim pela falta de todo o resto!*

Nossa rotina corrobora com a cenografia demonstrada, ao informarmos que, nas escolas em que atuamos até a atualidade, nenhuma sala de aula é refrigerada, o que causa um incômodo e um desconforto acentuado nos(as) trabalhadores(as) e nos(as) alunos(as),

especialmente em horários considerados mais quentes na nossa região: das onze horas ao meio-dia e das treze e trinta horas às quinze horas, nos turnos matutino e vespertino, respectivamente. Além disso, os aparelhos de ventilação instalados nas salas de aula não são suficientes, em número, bem como não são suficientemente eficientes, já que param de funcionar, com bastante frequência e facilidade.

Como se concentrar em um momento de estudo, mediante tais condições? Como cobrar a obtenção de bons resultados, mediante tais condições? Como cobrar uma postura mais amadurecida por parte dos(as) estudantes, mediante tais condições? Como ter um exercício profissional de excelência, assim cobrado pelo sistema, mediante tais condições? Questionamentos que nos preenchem nesse momento, ao encarar o panorama ilustrado.

A EG, representada pelos excertos expostos, desenha um esboço permeado de alinhamentos à ED, o que nos concebe um lugar ocupado de uma pequena aproximação entre os segmentos:

**[EG-3]:** (...) *é como eu já falei os Ciclos no papel é lindo é bonito você vê que o aluno que não teve oportunidade de aprender ele pode aprender aqui... mas nós como educadores temos que ter acesso a esse mecanismo e saber usar esse mecanismo! eu vejo assim... é o meu ponto de vista!*

**[EG-8]:** (...) *não temos uma estrutura física não temos uma estrutura coletiva e não temos uma estrutura social pra que o Ciclo de fato aconteça (...) quando você tem um modelo estrutural onde um depende do outro e você não tem entendimento daquele processo ocorre um prejuízo! e isso desencadeia diretamente no aluno então o modelo estrutural hoje no cenário municipal nos traz é de pouquíssimas escolas têm uma estrutura adequada pra desenvolver o Ciclo (...).*

Ainda na direção das afinidades demonstradas, as exemplificações seguintes encaminham-nos para um quadro emoldurado na esteira de um importante jogo de relações. Práticas que não conseguiram enxergar algum lugar de interseção, já que possuem propósito distintos, caracterizadas por uma evidente confusão entre os processos de ensino-aprendizagem seguidos pelas escolas e os modelos de avaliação prescritos em esfera nacional (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, Prova Belém etc.), constituidoras das cobranças promovidas pelo sistema, compostos por notas numéricas, quantitativas, formadoras dos índices avaliativos, os quais geram, automaticamente o resultado do chamado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Nossa realidade comprova que, quanto mais o IDEB obtido pelas escolas for satisfatoriamente alto, mais estas escolas receberão benefícios, em níveis fomentadores,

porque a qualidade do ensino acaba sendo medida por esses índices referenciais. Exercício que novamente impacta, drasticamente, a existência real promulgada pela filosofia Ciclada.

**[ED-2]:** (...) *por questões políticas a gente acaba tendo que aprovar o aluno mesmo sem ele ter condições! e a gente sabe que é isso porque impacta nos índices que querem que sejam cada vez mais favoráveis mesmo não dando conta da realidade.*

**[EG-8]:** *de forma alguma! o fracasso escolar não foi sanado! na verdade ele foi mascarado com um mecanismo que mostre pra sociedade que os alunos estão avançando quando na verdade eles estão progredindo de uma forma irresponsável por parte da mantenedora pra dar números à sociedade pra sanar uma falta de responsabilidade do setor público (...) ela tem uma finalidade muito boa mas que ela perde função quando os números tomam conta disso! (...) a Rede Municipal tem aquilo como números mas na verdade são números fictícios são números que não batem de fato com a realidade... então precisa ser analisado de uma forma bem transparente e de fato de uma qualidade diferente pra que a gente veja e verifique se o aluno tá saindo como o Ciclo pede (...) volta naquela questão de transferência de responsabilidade quanto menos retidos eu tiver melhor! isso em todas as esferas municipal estadual e federal isso mostra que a Educação no município de Belém está avançando mas na verdade está sendo só mascarada!*

Nesta categoria examinada, percebemos traços discursivos fortemente atravessados pelas noções interdiscursivas, consideradas por Dominique Maingueneau (2008a, 2015), que nos respalda a afirmar que as enunciações estão permeadas de dizeres e fazeres que se atravessam, os quais resgatam relações de sentido construídas social e historicamente, reverberando nos ditos de hoje. Reflexões fortes e diretamente relacionadas com bases ergológicas, apontadas para a contribuição de Viegas (2013, p. 328), com sua constatação de que “O agir humano é sempre um agir que carrega o histórico de experiências vividas”, mantendo – por conseguinte – forte sintonia com a noção de atividade, como ocorrências constantes de debates de normas (DI FANTI; BARBOSA, 2016).

#### **5.4 Categoria D: O descompromisso familiar**

A categoria D foi sendo emoldurada no decorrer de algumas temáticas abordadas nas entrevistas, como: as dificuldades vivenciadas com os Ciclos, a metodologia avaliativa sugerida na plataforma Ciclada, a forma como acontece a retenção no contexto Ciclado, a superação do fracasso escolar, a reforma no ensino causada pelos Ciclos que – consequentemente – pode gerar mudanças positivas ou negativas, o entendimento em torno de ganhos ou perdas obtidos pelos(as) alunos(as) em um ambiente escolar Ciclado e relatos de

experiência gerados pela vivência com os Ciclos. Assuntos que dialogam e que propiciaram alguma regularidade enunciativa capaz de constituir esta nova categoria, tratando de um assunto muito recorrente na rotina profissional escolar, promovendo muitos momentos de discussão.

As enunciações registradas configuram o seguinte cenário:

- a) a ED indicou com mais intensidade para a falta de compromisso da família do(a) aluno(a), assim como para ausência de responsabilidade desse(a) aluno(a). O nível de informações acerca dos Ciclos foi também enumerado. As exemplificações podem representar o cenário:

**[ED-1]:** *para a escola Ciclada funcionar realmente é preciso que os vários atores estejam envolvidos (...) então outro problema quando o aluno sabe que ele não vai ser reprovado ou que essa reprovação não tem um peso muito grande há uma tendência de haver um relaxamento então a gente teria que trabalhar a conscientização a responsabilidade desse aluno... então até certo ponto eles têm essa dificuldade de trabalhar essa conscientização porque a família deveria tá junto (...) quando a família tá ausente nesse processo quando ela não tá devidamente empenhada então a dificuldade é que esse aluno ganhe essa maturidade de encarar a aprendizagem como algo que faz parte do seu processo de crescimento.*

**[ED-8]:** **[hesitação]** (...) *eu acho que o aluno tem que ter muito claro o que é o Sistema de Ciclo na cabeça dele entender que ele é o elemento principal pro sucesso dele nos estudos (...) então eu acho que os alunos não entendem muito bem o que é o Sistema de Ciclo (...) continuam sem ter responsabilidade com os estudos (...).*

- b) a EG, de igual modo, destacou com mais força a falta de parceria da família e a ausência de compromisso dos(as) alunos(as). A medida de informações sobre o Sistema de Ciclos foi também assinalada. A distinção foi marcada pela indicação da inexistência de compromisso dos(as) docentes. As ilustrações podem configurar o painel desenhado:

**[EG-1]:** *não está sendo superado por conta dessa falta de compromisso e essa falta de compromisso não é só do aluno ou da família é do conjunto todo e muitas vezes o professor vai pra Formação e ele volta com o mesmo jeito de dar aula não se apropria de nada do que foi visto lá!*

**[EG-7]:** *justamente o comprometimento porque quando alguns pais sabem que não vai haver reprovação parece assim que deixa de mão (...).*

Ao descortinarmos o palco da cena enunciativa aqui constituída, identificamos alguns lugares de tensão alimentados por um fluxo de resistência aos Ciclos, os quais receberão nossa maior atenção nessa fase analítica:

- os(as) professores(as) se sentem sós no Regime Ciclado, na RMEB;
- a omissão da participação da família ecoa no desempenho do(a) aluno(a);
- a maturidade ou imaturidade do(a) estudante está imbricada em sua trajetória escolar.

A participação familiar que ainda não ocorre no nível desejado, de acordo com os posicionamentos apresentados, é assunto que faz parte, muito comumente, das rodas de conversas ocorridas na rotina profissional de um ambiente escolar. Isto posto, endereçamo-nos à Lei 8.069, de 1990 (ECA), no artigo 53, parágrafo único, no qual há o incentivo da participação da família no desenvolvimento escolar da(o) estudante, assim como o incentivo em participar da construção de projetos escolares.

Temos, portanto, a constatação de que os(as) trabalhadores(as) da educação, em sua maioria, se sentem sós no Sistema de Ciclos, confrontando o que diz as Diretrizes com o que está sendo efetivado, já que no documento prescrito diz, a respeito do desenvolvimento humano imprescindível para a efetivação dos Ciclos:

(...) o conhecimento é compreendido como uma construção, reconstrução permanente, cujos sujeitos participam ativamente porque é mediação, construto sociocultural dinâmico, do qual se apropriam em interação. Não é algo meramente transmissivo, transferido, estanque, linear, pronto, acabado, dado. A aprendizagem, assim, é socialização de aprendizados que fizemos e fazemos; que a sociedade construiu; que nós construímos como indivíduos e como **coletivos**: no convívio com os pais, mães, irmãos, avós, parentes, na escola, com os amigos, nos movimentos sociais etc. Não pode ser vista como ensino cognitivo, mas um processo de construção de práticas sociais e culturais envolvendo o corpo, a mente, a experiência, o sentimento, a emoção, os valores, o ambiente, o contexto, enfim, a totalidade do ser “aprendente”. A cultura é, pois, constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Esta é a concepção que fundamenta os Ciclos de Formação e que se espera seja resgatada na rede Municipal de Ensino neste processo de reorientação curricular. Sem ela, os Ciclos se deformam e não superam a velha lógica seriada [grifo nosso] (BELÉM, 2012, p. 25).

Assim, interpretamos que os(as) professores(as) se sentem solitários em momentos, especialmente, como os da avaliação, especificamente em momentos de decidir a progressão ou não do(a) estudante. É um período em que o(a) docente sente falta não somente da parceria da família, mas também da equipe gestora, o que nossa experiência como docente também pode pontuar. É muito comum, no pré-conselho final, momento em que o veredito será

estabelecido – aluno(a) aprovado(a) ou retido(a) – o grupo docente apontar para um resultado diferente do indicado pelo grupo gestor. E, ao ocorrer esse choque, a equipe gestora, com bastante frequência, não acata os dizeres esclarecedores ofertados pelos(as) professores(as), o que propicia a decisão conclusiva ser indicada pelo time de gestão.

**[ED-5]:** (...) *tem que ter ajuda dos pais tem que ter aquela base familiar que é importante pra esse fracasso poder melhorar às vezes tem alguns erros umas falhas devido a esse acompanhamento que não tem... o acompanhamento pedagógico também é muito importante.*

**[ED-7]:** *ai é que é a questão! a retenção ninguém quer só que ao meu ver o único Ciclo aqui no Fundamental II que a gente consegue reter e ter um resultado positivo dessa retenção é no C-III porque o aluno que ainda é considerado criança pelos Pais quando fica retido o pai vem e procura fazer alguma coisa porque antes dessa criança ser retida a gente já tá há dois anos falando chamando esse pai chama na reunião chama fora da reunião pedindo ajuda pedindo apoio e quando a criança chega no nível de ficar retida é porque o pai principalmente não se esforçou em nada.*

Os obstáculos apresentados também seguem nas esteiras, principalmente, de Augusto (2010), Duarte e Freitas (2008), Freitas (2003), Krug (2006), Mainardes (2009), Perrenoud (2004) e Tiggermann (2010), os quais pontuaram algumas das dificuldades pelas quais passam os sujeitos que tentam seguir as prescrições dos Ciclos.

As amostras apresentadas também apresentam uma cena que segue na direção do eco observado no desempenho do(a) aluno, devido à omissão do compromisso familiar. Algo bastante evidenciado nas reuniões de pais/mães realizadas nas escolas, por meio de diversos esclarecimentos acerca do tema, objetivando incentivar a família a comparecer mais na escola, a acompanhar mais de perto a vida escolar de seu/sua tutelado(a). Prática independente da forma de organização escolar adotada, já que se trata de algo de grande importância, estejamos em um regime Seriado ou em um regime Ciclado.

A maturidade ou imaturidade do(a) aluno(a) é assunto que também compõe esse jogo de relações alcançado nesta categoria. Temática também muito recorrente nas trocas de diálogos entre os(as) colegas profissionais da educação.

Bastante intrigante é notarmos o sentido que recebe o uso do vocábulo maturidade, já que entendemos que nossa interpretação, de pesquisadoras, não está alinhada com a interpretação alcançada, mediante as recorrências enunciativas dos(as) trabalhadores(as) aqui entrevistados(as). Por essa razão, esclarecemos que entendemos maturidade, em nosso espaço de análise, como a construção de uma conscientização em torno da importância contida no ato

de estudar, independentemente do padrão de escolaridade, seja na Seriação, seja no Sistema de Ciclos. Enquanto, para os(as) participantes desta pesquisa, maturidade parece se alinhar ao sentido de um perfil de estudante já pronto, ou seja, um(a) estudante que se comporta perfeitamente nos momentos da aula, que age com uma considerável responsabilidade diante de seus estudos, que já está pronto para ser o ator principal do seu espetáculo – da sua caminhada escolar, como demonstram os excertos:

**[ED-6]:** (...) *o aluno não está maduro para fazer parte da escola Ciclada porque ele acha que não pode ficar reprovado e com isso vai relaxando e não estuda muita coisa que poderia ter estudado.*

**[ED-8]:** *o comportamento do aluno em relação a esse sistema... o aluno precisa ter esse compromisso com o estudo dele... eu entendo que o Sistema de Ciclo só é eficaz quando o aluno é comprometido com o estudo quando o aluno não pensa em estudar somente quando sabe que vai ter prova! é a postura do aluno em relação a isso que precisa mudar!*

**[EG-1]:** *não há um comprometimento da família e por conseguinte do aluno que não se preocupa em aprender. (...).*

**[EG-5]:** (...) *o aluno ganhou mais tempo para aprender mas isso também é muito relativo porque a grande maioria não tá valorizando isso (...) os alunos não conseguem ainda aproveitar esse tempo maior que lhes está sendo oferecido e isso acontece mesmo depois de tanto tempo estudando em uma escola Ciclada.*

É inegável a extrema necessidade de uma postura mais responsável para que o(a) estudante obtenha um bom desempenho escolar, especialmente no regime Ciclado, em que o modelo avaliativo ganha mais flexibilidade. Entretanto, essa atitude mais consciente que, conforme os registros enunciativos mostram, está sendo direcionada somente aos(às) discentes. Assim, isso nos provoca a refletir sobre nós mesmas, que nos perguntamos se já desenvolvemos um nível de responsabilidade o suficiente para atuarmos profissionalmente em um modelo mais plástico, mais amplo na sua visão direcionada às nossas práticas e aos(às) alunos(as), o que exige mais compromisso e seriedade. O que nossas análises até o momento têm nos apresentado é uma intensa dificuldade em deslocar nossos saberes, para que promovam novos fazeres. Logo, podemos dizer que ainda não nos consideramos suficientemente preparados(as) para desdobrar uma atividade profissional mais flexível, principalmente nos momentos avaliativos. Assim como os(as) estudantes, precisamos mudar de posição, ou –ao menos – enxergar novas possibilidades de posicionamentos.



Perrenoud (2004) vem ao encontro de nossa reflexão, ao afirmar que uma postura profissional mais madura é indispensável para a efetivação dos chamados Ciclos de Formação.

Nesse momento, um intrigante pensamento surge: a partir do instante em que nos consideramos imaturos para trabalhar com os Ciclos, fica subentendido que existe uma necessidade de mudança, seja de hábitos, seja de ações. E a mola propulsora que nos leva a essa transformação, essa trajetória que nos tira de uma inércia nos remete a uma constatação ergológica caracterizadora dos diversos “usos de si que se desdobra pelo uso de si por si ou por outros”, de acordo com Viegas (2013, p. 337).

Ressaltamos também uma relação de sentido que percorre esta categoria, inserida na ED. Nos chama a atenção por se tratar de um movimento assim representado:

**[ED-1]:** (...) *coloco assim que vivemos um momento diferente... os pais a mãe especialmente a mãe foi pro mercado de trabalho... então esse menino muitas vezes ele fica sozinho em casa... ele não tem aquele acompanhamento da família que a gente gostaria que tivesse então em parte isso acaba impactando no resultado (...).*

Dizeres encharcados de uma memória construída social e historicamente – no momento em que se reporta ao fato da mãe ir para o mercado de trabalho e, com isso, deixar o filho sozinho em casa. Entendemos, dessa forma, que os dizeres coletados assumem um posicionamento um tanto machista ao se referir à mãe como a única responsável, com a obrigação de cuidar do filho em casa, podendo abdicar – facilmente – de sua carreira profissional ou até mesmo, de sua vida social. Ditos promovedores de uma interpretação de que a responsabilidade familiar se resume ao sujeito mãe, marcas ideológicas ainda muito ouvidas e observadas ainda em pleno século XXI.

Por ser “um momento diferente”, então, é sinal de que a atitude da mãe que sai de casa para trabalhar compõe também esse lugar de resistência. Que fratura esse sistema que ainda reforça a visão de que quem precisa trabalhar para sustentar a família é o sujeito pai.

De um modo geral, essas enunciações alinhadas a um movimento de resistência aos Ciclos configuram o painel formatado pela categoria D, uma vez que se referem a posicionamentos discursivos reveladores de uma percepção que conhece a necessidade do que precisa acontecer, mas que não enxerga a prática dessa precisão.

Portanto, a categoria D forja uma cena enunciativa emoldurada por sujeitos que revelam posicionamentos de trabalhadores(as) injustiçados(as) – justificada pela solidão no seu exercício profissional docente – implicada pela ausência do acompanhamento familiar na

vida estudantil dos(as) estudantes e pelo distanciamento entre os segmentos profissionais aqui envolvidos (professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e gestores(as)).

### **5.5 Categoria E: As políticas de avaliação**

A categoria E atravessa as demais categorias, trazendo à tona um dos maiores pontos de tensão no contexto pesquisado, ao tratar da apoteose de uma avaliação: a forma de acontecer a aferição do desempenho dos(as) alunos(as).

Esse atravessamento fica ainda mais perceptível ao resgatarmos os aspectos fundamentais pontuados em cada agrupamento de pesquisa proposto nesta análise. A questão avaliativa, na categoria A – a qual trata do (des)conhecimento das diretrizes – aparece emaranhada na constituição dos dizeres dos(as) participantes de pesquisa, ao classificarem o seu nível de conhecimento acerca das prescrições basilares dos Ciclos de Formação, materializadas nas DCEF, configurando uma ação protagonista em torno de sua própria avaliação. A categoria B – cuja abordagem aponta para os ganhos e as perdas com a implantação dos Ciclos – traz a avaliação diretamente relacionada com: a temporalidade agora mais ampla para o(a) aluno(a) aprender; a relação professor(a) – aluno(a), a qual, por meio de uma avaliação qualitativa, ganha mais amplitude, mais plasticidade; a inexistência da reprovação, apontada pela ED como prejuízo advindo com a permanência dos Ciclos; a falta de maturidade do(a) aluno(a), cujo principal eco é observado no momento de decisões em torno do desempenho do(a) discente.

Ainda na esteira do atravessamento nuclear provocado pela categoria E, a temática elencada na categoria C (Ciclos só nos documentos oficiais e não na prática laboral cotidiana), o teor avaliativo é referenciado nas dificuldades nos momentos de diagnósticos avaliativos direcionados aos(as) estudantes, no Sistema de Ciclos; no fracasso escolar diretamente relacionado com o modo de ocorrer a retenção, perpassando pelas condições existentes de trabalho, na RMEB. Por fim – não como esgotamento – o tema da categoria D (o descompromisso familiar) abrange também a trama avaliativa, por intermédio de percepções direcionadas à solidão revelada pelos(as) professores(as), no Regime Ciclado, especialmente nos momentos avaliativos finais. Percepções que perpassam também pela omissão da participação da família, ecoando no desempenho do(a) aprendiz e, pela maturidade ou imaturidade do(a) discente, o que está imbricado em sua caminhada escolar. Somamos a isso que tal painel se fortalece também pelo distanciamento entre a ED e a EG que, nesse caso

específico, é marcado pelo confronto de saberes e práticas entre os dois grupos, alcançados na forma diferente de saber e fazer os Ciclos de Formação.

Temos, dessa forma, a forte ratificação de que o núcleo central de tensão em todo nosso construto de pesquisa encontra-se no fator avaliação, cujas ramificações são alcançadas por meio das diversas zonas de estranhamentos e inquietações, desdobradas no decorrer das categorias empreendidas.

De uma forma mais circunscrita, podemos dizer que a categoria E surgiu ao elencar assuntos como as dificuldades no ambiente Ciclado, a superação do fracasso escolar, Ciclos como reforma que possivelmente gerou mudanças positivas ou negativas, a metodologia avaliativa ofertada pela plataforma Ciclada e o desenvolvimento do tópico acerca da retenção.

As enunciações registradas nos demonstraram que:

- a) a ED se debruçou sobre o tema aqui referido, perpassando pelo relaxamento e/ou a dispersão do(a) aluno(a), causados por saber que não será retido(a), e, mais intensamente, perpassando pela consideração a respeito da aprovação do(a) estudante ocorrer, mesmo sem condições, o qual é justificado por meio da pressão exercida pelo sistema, como ilustram-nos:

**[ED-1]:** (...) *quando o aluno sabe que ele não vai ser reprovado ou que essa reprovação não tem um peso muito grande há uma tendência de haver um relaxamento (...).*

**[ED-2]:** (...) *a gente sabe que o aluno tem dois anos para aprender aquilo que ele precisa mas às vezes ele chega no final do Ciclo e não conseguiu atingir aquele objetivo e por questões políticas da escola e da Secretaria [SEMEC] muitas das vezes somos impelidos a aprová-lo.*

- b) a EG desdobrou o assunto da atual categoria por meio de direções variadas: o foco não pode ser a retenção ao se trabalhar com Ciclos, o relaxamento e/ou a dispersão do(a) aluno(a), causados por saber que não será retido(a), de acordo com as amostras:

**[EG-1]:** (...) *tô pensando de uma forma que o aluno aprenda a se comprometer com o aprendizado porque quando ele diz “eu só vou ser retido no final do Ciclo!” ele se libera! não se compromete com o aprendizado daquele ano (...).*

**[EG-6]:** (...) *seria incoerente você trabalhar numa proposta Ciclada e ter como foco a retenção... então nosso foco não é a retenção! só que existem critérios que acabam levando a essa necessidade.*

Diante da totalidade dos dados coletados, percebemos uma dinâmica mais plástica, modeladora de um movimento ora de resistência ora de filiação aos Ciclos de Formação. A relutância é alcançada nas regularidades acerca de como acontece a análise da atuação estudantil e a filiação, nas regularidades acerca de enxergar os Ciclos como proposta que não se preocupa somente com os índices de reprovação e aprovação dos(as) alunos(as), como respaldam-nos as exemplificações:

**[ED-4]:** *(...) se você aprova o aluno do Ciclo I ao Ciclo II automaticamente o aluno já tem essa aprovação automática (...) eu vou saber enquanto professora enquanto coordenação enquanto equipe escolar que aquele aluno não tem condições de passar mas o próprio sistema aprova automaticamente! (...).*

**[EG-7]:** *(...) a forma como se enxerga o aluno o João a Maria... e não somente índices de aprovação ou reprovação... nota 5 nota 7... agora não é aquela nota isolada que representa o aluno!*

Outra importante regularidade enunciativa diz respeito à crença de que a retenção precisa ocorrer para que a imagem dos Ciclos não seja equivocadamente entendida por parte da comunidade escolar externa e interna. Imagem essa relacionada com a situação de que, muitas vezes, quando a família sabe que o(a) aluno(a) é aprovado(a) automaticamente, nos primeiros anos de cada Ciclo, é comum interpretarem a regra de forma negativa, ao enxergarem nisso um grande incentivo aos(às) discentes não se interessarem mais em estudar. Nossa rotina pode ilustrar o quadro mencionado, ao afirmar que – por várias vezes – já recebemos responsáveis de alunos(as) que não aceitaram o resultado “aprovado(a)” no final do ano letivo e, por isso, nos procuraram para expor suas discordâncias, chegando até a pedir para que o(a) filho(a) ficasse reprovado(a). O painel pode ser estampado com os excertos:

**[EG-7]:** *pra mim é importante que haja essa retenção até pra que tenha uma certa importância no porquê que o aluno não alcançou aqueles objetivos... que nem eu falei no início quando não há retenção fica um pouco largado pela família pelo aluno... ele não leva muito a sério! sabendo que vai haver essa retenção daqui a dois anos três anos já tem uma certa cobrança... é um sistema de avaliação... então o aluno tem que ser avaliado! (...).*

**[EG-8]:** *é importante acontecer pra que não haja equívoco por parte dos estudantes em pensar que uma escola Ciclada não possui cobrança ou avaliações (...).*

Percebemos, pois, uma revelação, de um modo geral, de uma perspectiva avaliativa que se aproxima de uma avaliação conteudista, quantitativa, não mantendo simetria com as

prescrições contidas nas DCEF, sendo esse a chave central de todo nosso cenário de pesquisa.

Por exemplo:

Nos ciclos de formação, a avaliação exerce papel fundamental, pois subsidia os educadores em seu fazer pedagógico ao garantir uma análise reflexiva dos avanços e dificuldades vivenciados na prática educacional, revendo e redefinindo novas intervenções, proposições de atividades, estratégias e metodologias mais adequadas às fases de desenvolvimento dos alunos.

Visualizada neste enfoque, a avaliação fundamenta-se na perspectiva dialética, cuja finalidade principal é fornecer informações sobre o processo pedagógico, de forma que permita aos agentes escolares decidir sobre intervenções e redirecionamentos necessários em face ao projeto pedagógico definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem. Então, a avaliação deixa de ser um ato de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, assumindo um caráter diagnóstico e de respeito ao nível de desenvolvimento do aluno (BELÉM, 2012, p. 105)

Logo, a concepção de avaliação demonstrada pelos(as) trabalhadores(as) da educação não está pautada nos direcionamentos citados acima, o que reverbera não apenas em seus dizeres, mas em suas práticas, imbricadas nessa rede de interdiscursividade, que nos permite entender que nossos dizeres e fazeres estão atravessados por outros dizeres e fazeres.

Novamente, percebemos o eco do descompromisso familiar na trajetória escolar do(a) aluno(a).

Outros excertos podem fortalecer o cenário apresentado:

**[ED-2]:** *(...) não adianta aprovar um aluno que não vai ter condições de cursar de uma forma segura o próximo Ciclo (...) essa retenção do aluno tem que ser pensada no Ciclo “como esse aluno foi no primeiro ano? o que ele melhorou no segundo? mas apesar dele ter melhorado ele não conseguiu!”.*

**[ED-3]:** *eu acho importantíssimo até porque a retenção não é o final do mundo! é uma forma da criança ver... de repente é mais importante ele voltar e tentar rever do que ficar passando passando sem ter condições (...).*

**[ED-8]:** *(...) a retenção pode ser desestimulante ao aluno eu entendo dessa forma! mas quando o aluno não tem condições de avançar eu creio que esse desestímulo também acontecerá na série que vai ser promovido porque ele não vai conseguir acompanhar.*

**[EG-1]:** *eu penso que a retenção poderia acontecer em cada ano do Ciclo embasado na avaliação do professor (...) o aluno poderia ficar retido nesse primeiro ano do Ciclo... não é que eu esteja pensando Seriado! não! não estou pensando de forma Seriado... tô pensando de uma forma que o aluno aprenda a se comprometer com o aprendizado porque quando ele diz “Eu só vou ser retido no final do Ciclo!” ele se libera! (...) quer queira quer não lá no final do ano do Ciclo ele pode passar sem ter essa base? sim! ele pode passar mesmo não tendo essa base! então é melhor ele ficar retido.*

**[EG-2]:** *é como eu disse é difícil avaliar... mas se o aluno não conseguiu aprender totalmente... isso depende muito porque cada situação é uma situação... tem aluno que consegue aprender logo e tem outros que não... então há as dificuldades.*

**[EG-3]:** *eu acho que a retenção tem que ser feita porque se o aluno não teve oportunidade de adquirir os conhecimentos no último ano do Ciclo ele tem que ser retido! não adianta você avançar o aluno sem ele ter conhecimento só vai prejudicá-lo... por isso sou favorável à retenção.*

Delineamos um cenário cujas relações revelam um enraizamento no regime Seriado, revelam as dificuldades existentes em deslocar os saberes, a fim de promover novas práticas. Relações que também modelam um retrato profissional que assume considerar a existência da reprovação ser relevante para o desenrolar da caminhada do(a) discente. Nesse momento, a ED e a EG se aproximam, mediante a cena proporcionada pelas amostras.

A categoria E também nos promove mais uma rica oportunidade, pois temos a chance de enxergar a perspectiva do(a) aluno(a) acerca da avaliação, por meio do entrelaçamento de memórias discursivas com as experiências atuais, por meio de dizeres de ontem que interferem nos dizeres de hoje, promovido, neste caso, pela EG:

**[EG-7]:** *(...) por mais que ele não aprenda mas pra mim o psicológico dele não é abalado ao contrário daquele que não conseguiu aprender e fica retido... eu quando aluna já fui retida no terceiro ano do fundamental e até hoje é uma coisa assim que me perturba... ainda não superei... agora já sou adulta... mas por muitos anos eu ficava matutando “por que eu fui reprovada?”... e na verdade eu fui reprovada na disciplina onde eu tinha mais dificuldade que é matemática... até hoje eu não tenho facilidade pra matemática... e na época na terceira série acho que com uns 8 ou 9 anos fui reprovada por causa de meio ponto porque estava em um sistema de pontos numa escola estadual (...) então isso me perturbou por muito tempo... então é uma coisa que eu sei que maltrata muito o aluno (...) e quando o aluno é retido há um grande prejuízo!*

Encaramos, assim, o aparecimento do(a) aluno(a) real, daquele(a) que se torna frágil ao receber como veredito de sua trajetória estudantil o resultado “reprovado(a)” ou “retido(a)”. Daquele(a) aluno(a) que mesmo permanecendo na mesma série ou Ciclo, não consegue recuperar aquilo apontado como lacuna a ser preenchida, situação que reverbera, continuamente, em seu desenvolvimento humano, revelando valores ideológicos construídos na história, os quais ecoam no dizer e no fazer de hoje. Conjectura que conflita – violentamente – com as vozes discursivas dos(as) trabalhadores(as) da educação a respeito:

**[ED-3]:** *eu acho importantíssimo até porque a retenção não é o final do mundo! é uma forma da criança ver... de repente é mais importante ele voltar e tentar rever do que ficar passando passando sem ter condições (...).*

**[EG-3]:** *eu acho que a retenção tem que ser feita porque se o aluno não teve oportunidade de adquirir os conhecimentos no último ano do Ciclo ele tem que ser retido! não adianta você avançar o aluno sem ele ter conhecimento só vai prejudicá-lo... por isso sou favorável à retenção.*

Com isso, enxergamos o lugar de autoridade do(a) professor(a) constituído na ameaça avaliativa sendo esvaziado pela proposta de uma escolaridade Ciclada. Ameaça avaliativa que caracteriza o(a) professor(a) como detentor desse poder. Surge, em contrapartida, a organização escolar Ciclada que oportuniza ações avaliativas mais abrangentes, mais qualitativas, deslocando esse poder, ou melhor, diluindo esse poder, pois agora, o protagonismo não está mais no lugar do(a) docente, cujo papel passa a ser de mediador(a), possuindo o mesmo nível de importância de uma atuação coadjuvante, a qual precisa de outras participações para que a peça esteja completa: dos(as) estudantes, da escola como um todo e da família.

Portanto, mais uma vez, um panorama aqui é forjado, cujas relações embaralhadas são observadas entre os segmentos profissionais abordados e a materialidade escrita, aqui representada pelas DCEF. Em nosso cenário, não há espaço para pensarmos em quem está certo ou errado, se os sujeitos ou se as prescrições, visto que o que está sendo mostrado é um grande polígono em que não conseguimos identificar uma construção geométrica harmônica. Pelo contrário, há muitos embaraços, muita confusão entre o que se compreende, o que se faz e a direção a ser seguida. Nesse construto, do qual integram a Secretaria Municipal de Educação de Belém, o documento que constitui as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e os sujeitos de pesquisa existe uma larga urgência em buscarmos saberes mais dialogados, para que – consequentemente – proporcionem práticas mais sintonizadas.

Há, pois, nesta cena enunciativa, a forte presença das noções ergológicas acerca do debate de normas, que presumem escolhas, as quais são efetuadas pelos sujeitos inscritos na história, pela atitude enunciativa. Dessa maneira, os(as) trabalhadores(as) da educação que escolheram resistir ao modo de como as políticas de avaliação estão sendo efetivadas, estão inscrevendo – historicamente – seus dizeres e fazeres, os quais atravessarão outros dizeres e fazeres. Estão, portanto, renormalizando, mesmo que seja consciente ou inconscientemente.

De igual forma acontece com os sujeitos que escolheram participar, se filiar às normas antecedentes, representadas pelas DCEF, também estão registrando na história seus ditos e ações, os quais também promoverão relações com outros ditos e ações.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O último questionamento de nosso roteiro de entrevista (Você se identificaria como participante ou resistente aos Ciclos?) traz em seu bojo o ecoar de todas as demais perguntas componentes do material referido. As respostas obtidas permitem-nos alcançar um panorama cuja delimitação mostra que a ED apresentou uma coletânea de dizeres mais fluida, por meio de posicionamentos que ora se localizava em um movimento de participação, ora em um movimento de resistência. Enquanto que, a EG demonstrou uma única direção em suas vozes, posicionando-se como participante, consoante os excertos:

[ED-4]: *os dois porque sou participante mas também sou resistente (...).*

[ED-7]: *acho que sou meio-termo não sou totalmente resistente (...).*

[EG-7]: *participante! na verdade eu sempre sou participante!*

[EG-8]: *participante... extremamente participante!*

A referente pergunta representa o objetivo principal de nossa pesquisa: conhecer em que medida o dizer do(a) trabalhador(a) da educação sugere um movimento de participação ou resistência aos Ciclos, na RMEB.

Acreditamos ser uma indagação modelada no desenrolar das demais categorias, trazendo em si os ecos de todas as respostas anteriores. Tornando-se, portanto, um legítimo exemplo de interdiscurso, já que é atravessada por outras vozes, por outros saberes e fazeres, os quais já estão inscritos na história, mantendo entre si, fortes relações de sentido.

A dinâmica dos dados da pesquisa convida-nos a facear uma cena enunciativa que nos provoca novamente a visão de que o posicionamento discursivo está diretamente relacionado com as relações de poder existentes no lugar social que se ocupa, revelador de ideologias e de identidade social, de acordo com Charaudeau e Maingueneau (2016). O que pode também ser fortalecido pelo relato de experiência da autora desta pesquisa, uma vez que, quando ocupava o lugar na docência, o nível de resistência aos Ciclos era grande. Porém, após passar pelo processo de readaptação funcional e passar a ocupar o lugar de auxiliar de coordenação, a resistência perdeu – consideravelmente – a força. Assim sendo, uma das considerações registradas diz respeito ao entendimento de que o poder está em resistir aos Ciclos, enquanto docentes, e defender os Ciclos, enquanto gestores(as).

O aspecto da resistência convida-nos a reencontrar as noções ergológicas acerca do DD3P (SCHWARTZ, 2016), especificamente ao terceiro polo, pois é aí que se encontra a morada da resistência. De lutar contra a chamada usurpação, a qual se refere ao ato de acreditarmos que homens e mulheres podem agir mecanicamente, apenas acatando, silenciados, as normas antecedentes, engessadas, representadas pelo trabalho prescrito. Situação que ainda encontramos, em nossa rotina laboral, por meio de revelações de sentido, como nos comprova o exemplo:

**[EG-3]:** *participante... não posso ser resistente... se eu for resistente eu não vou fazer um bom trabalho não vou desempenhar meu papel de educadora porque eu tô indo contra uma metodologia que nos foi colocada. [grifo nosso].*

Tomada de palavra reforçadora do que comenta o parágrafo anterior. Perspectiva que ainda não consegue compreender o valor social embutido em uma ação de resistência, sugerindo, desse modo, uma depreciação ao ato de resistir. Trata-se de uma visão que nos preocupa, porque assim como está sendo direcionada a um aspecto profissional, pode também ser direcionada a temáticas sociais envolvidas em toda trama opressora ainda existente.

O enunciado destacado ganha força em comentários anteriores a respeito do jogo de poder existente nesse cenário, ao insinuar que o fato de ocupar um lugar de gestão, um lugar de poder, é algo gerador do impedimento em ser discordante das propostas recebidas, por parte do sistema. De um modo mais específico: insinua que, se estamos ocupando uma posição de gestão, na RMEB, não podemos resistir, porque temos que acatar todas as orientações provenientes da SEMEC. Uma densa inquietação atravessa-nos, então: em que lugar estariam as vozes dos(as) trabalhadores(as) da educação? Seriam, assim, os *homo loquens* do século XXI? Ou seja: profissionais sem direito à escuta, emudecidos por ações sociais coercivas, de acordo com noções ergológicas em França (2004), configurando a rica interdisciplinaridade ofertada por esta pesquisa.

Em uma dimensão mais global, mergulhadas nesse grande construto forjado nessa grande teia de interdiscursividade, faceamos dois extensos lugares de relação constituídos em nossos *corpora*:

- o lugar da relação entre a ED e a EG;
- o lugar da relação entre docentes e discentes.

Este vasto combate de relações entre a equipe docente e a equipe gestora é desenhado em um cenário caracterizado pela falta de diálogo, por saberes sem simetria, por uma forma distinta de compreender e – conseqüentemente – de realizar os Ciclos. As dificuldades

percebidas nesta cena perpassam pelas noções discursivas acerca da interincompreensão generalizada, fundada por Maingueneau (2008a), marcada pelo não entendimento de sentidos no exercício enunciativo do outro, caracterizando o que o autor batiza de diálogo de surdos. Uma expressão imensamente pertinente ao nosso contexto de pesquisa, pois se refere a uma ação verbal não dialogada; se refere a uma prática enunciativa entendida de modo não alinhado. O que justamente é evidenciado na esteira da relação aqui investigada: a ED e a EG apenas se ouvem, porém não se entendem. Algo fortemente observado no transcorrer das análises das categorias propostas.

O aspecto que mais deixa evidente esse choque violento entre concepções e práticas localiza-se no núcleo de toda esse rede de tensão constituída nesta farta cena enunciativa: a avaliação. Por exemplo: de um lado, temos a EG que revela lugares de desapego ao regime Seriado, enquanto que, a ED ocupa um lugar de dificuldades em deslocar os saberes, por acreditar que precisamos abandonar aquilo que conhecemos do regime Seriado, para atuar em uma plataforma escolar Ciclada. Outro exemplo também se encontra na concepção avaliativa demonstrada nos agrupamentos enunciativos, já que a EG se alinha mais a uma avaliação qualitativa, e, a ED está mais próxima de uma avaliação quantitativa, por considerar relevante a ocorrência da retenção para a obtenção de uma aprendizagem satisfatória aos(as) alunos(as).

O panorama ganha força no momento em que se discute acerca da realização de um trabalho coletivo, indispensável para um bom desempenho de um trabalho Ciclado, conforme as DCEF e diversos autores. Por um lado, há a requisição da realização desse tipo de trabalho por parte da EG e, por outro, há a ED que não consegue executar devido ao nível de atribulação existente em sua rotina laboral (práticas docentes que extrapolam o ambiente escolar, planejamentos diversos, elaboração e correção de atividades etc.). Surge, com isso, um retrato profissional de coordenadores(as) e gestores(as) que não conseguem atingir uma visão mais ampla em torno da vida profissional docente, que não buscam conhecer as facilidades e dificuldades que atravessam o desenvolvimento do cotidiano laboral do(a) professor(a), transferindo – em alguma medida – a responsabilidade à ED, não reconhecendo que também integra o espetáculo em questão, configurando novamente o distanciamento entre os segmentos profissionais anteriormente identificado.

Portanto, notamos a existência de um trabalho prescrito sem condições de se tornar um trabalho vivo. Normas não condizentes com as práticas, visto que para isso acontecer é inegável a vital importância de ações fomentadoras governamentais direcionadas aos ambientes escolares. Conjuntura que também esbarra na forte rigidez curricular educacional existente, impedindo justamente práticas pedagógicas com maior plasticidade.

Interpretamos, diante do exposto, que os discursos da ED e EG coexistem, porém mantêm entre si a já mencionada interincompreensão, alcançada nos simulacros constituídos nas relações entre os grupos profissionais aqui abordados.

Ao pontuar acerca da posição discursiva, somos provocados também a resgatar as noções ergológicas em torno do debate de normas, cuja ocorrência só é possível, mediante “uma tomada de posição sobre um mundo social e humano” (SCHWARTZ, 2016, p. 98). Noções direta e fortemente relacionadas, abrangendo – simultaneamente – a Ergologia e a AD. Assim, em cada dizer, seja de resistência ou de participação, há uma considerável presença de debates de normas e posições discursivas tomadas pelos enunciadores.

O outro rico lugar de relação forjado ao longo de nossa análise se refere ao elo entre os(as) docentes e os(as) alunos(as). Vínculo que, conforme o registro das respostas, trata-se de uma associação que se tornou mais ampla, mais abrangente, mais rica, pois agora, em um padrão de escolaridade Ciclado, existe a oportunidade do(a) estudante ser observado na sua completude humana, ao ser considerados – em momentos de diagnósticos avaliativos – aspectos antes não relevantes, como sua bagagem social e cultural. Entretanto, outras conexões compõem esse jogo maior de relação, já que existe nesse lugar, um perfil de professor(a) que sente o esvaziamento de seu lugar de autoridade – caracterizado pelo poder de decisão entre o resultado avaliativo final da trajetória estudantil – formado na prescrição basilar dos Ciclos, revelando novamente um lugar de enraizamento ao regime seriado.

Além disso, esse perfil também compreende um(a) docente que assume a importância da existência de estudantes maduros(as), porém no sentido de já estarem prontos, de serem estudantes social e ideologicamente construídos, ao apresentarem um comportamento satisfatório direcionado ao protagonismo de sua caminhada escolar. Não podemos esquecer que o êxito dessa maturidade está diretamente relacionado com o acompanhamento familiar, muito necessário em qualquer modo de organização escolar adotado – mas que ainda não acontece de forma convincente, o que gera consequências no processo avaliativo estudantil, algo muito pontuado nos dizeres coletados. Se não temos o importante apoio da participação da família, já elencado por diversos autores, estaremos desamparados na caminhada que segue uma rota Ciclada, como modelo de escolaridade.

Interessante observarmos que a indicação da importância da existência de atitudes maduras direciona-se somente aos(às) discentes. Algo que caberia, com muita pertinência, também se referir aos trabalhadores(as) da educação, de um modo geral, porque para atuarmos em um modelo de escolaridade mais flexível, mais plástico é imprescindível

também conquistarmos uma perspectiva laboral mais amadurecida, permitindo os deslocamentos necessários de saberes, referente a qualquer cargo educacional aplicado.

Não podemos deixar de indicar que esse grande confronto de saberes também envolve a relação entre os trabalhadores(as) da educação e a Secretaria Municipal de Educação, representada em nosso cenário, pela materialidade escrita constituidora das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos III e IV, da Rede Municipal de Ensino de Belém, enfatizada – especialmente – pela percepção de que as DCEF não estão sendo relevantes para a execução das práticas docentes, independente do nível de conhecimento existente em torno do documento. Novamente temos, portanto, um painel emoldurado por relações embaraçadas, distorcidas, geradoras de efeitos de sentidos preenchidos por enunciações cujos indícios apontam para sensações de incômodo, injustiça, desconforto, revolta, indignação alcançados na coletânea das vozes recebidas. Mais uma vez, somos endereçados a uma relação ancorada na interimcompreensão e no debate de surdos, muito bem vindos nesse momento. Existe, diante disso, a extensa urgência em saberes mais dialogados, os quais oportunizem práticas mais sintonizadas.

Envolvidas nesta fatura de sentidos, cremos que todos os nossos objetivos específicos foram alcançados, já que integraram todo o fluxo de atravessamento observado no desdobramento das categorias de pesquisa propostas. Foram eles: a) observar a posição discursiva ocupada pelo(a) profissional da educação, enquanto Sujeito; b) estudar a prescrição do trabalho educacional como Prática Discursiva; c) compreender como os limites da prescrição esbarram nas condições efetivas de realização do trabalho educacional; d) analisar como emergem os interdiscursos, no exercício enunciativo sobre o trabalho educacional; e) examinar a avaliação do(a) profissional investigado acerca da realização de seu trabalho. Toda a rede de relações aqui pontuada respalda a constatação apresentada.

Nosso trabalho também permite a semeadura de novas oportunidades de pesquisas futuras, a respeito – por exemplo – da importância que se encontra em informar acerca dos Ciclos. Acreditamos ser válido adicionarmos a isso que, no decorrer da construção de nosso arcabouço teórico, vários autores apontaram também para a grande necessidade da oferta máxima de conhecimento sobre o funcionamento de uma escola baseada em Ciclos, em direção à comunidade escolar, para que assim todos os atores pudessem estar suficientemente integrados com a forma de condução do processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes, para que pudessem todos(as) contribuir para um bom desempenho da engrenagem educacional. O que ainda não ocorre, ao menos de modo satisfatório, conforme os enunciados coletados.

Um exemplo bem interessante que nos surge é em relação ao que ocorre durante o Conselho de Ciclo nas turmas do primeiro ano do Ciclo III (em escolas que possuem somente os Ciclos III e IV, pois são turmas de alunos(as) novatos(as)): é nesse momento integrante das instâncias avaliativas prescritas pelos Ciclos que os responsáveis dos(as) estudantes se surpreendem, ao se defrontarem com um novo modelo de escolaridade, já que a maioria expressa, tanto em gestos faciais quanto em dizeres, que não sabiam, que não conheciam o chamado Sistema de Ciclos. Vale ressaltar que o Conselho de Ciclo, geralmente, ocorre no final de cada bimestre do calendário escolar. Ou seja: a vida estudantil já está se desenrolando há, no mínimo, dois meses, e somente após o primeiro período avaliativo é que a família saberá acerca do modelo de escolaridade regente na escola onde a criança ou jovem estuda.

Outras sementes que podem gerar frutos se encontram na escuta direcionada aos(às) alunos(as) e aos outros segmentos escolares, como os(as) funcionários(as) da secretaria, os(as) funcionários(as) do apoio, os(as) merendeiros(as), proporcionando-nos um rico crescimento no modo de enxergar os Ciclos, por meio da ocupação desses novos lugares, por meio de novas vozes discursivas, as quais, certamente, nos revelarão posicionamentos construídos histórica e socialmente, trazendo ecos enunciativos do passado que atravessarão os dizeres de hoje, modeladores de nossas ações, emoldurando mais um grande espetáculo interdiscursivo.

Não podemos descartar uma reflexão acerca da palavra que nomeia nosso foco: Ciclos. Palavra geradora de neologismos como Ciclado (e suas flexões) para se referir a uma vertente escolar que enxerga a trajetória estudantil como um Ciclo, ou seja, como uma caminhada cujo caráter é regularmente periódico, partindo de uma origem destinada a um fim, a um ponto de chegada. Entendemos, assim, que uma vida escolar Ciclada, uma escola Ciclada ganha um sentido concreto e acabado, embora a palavra possua uma base morfológica abstrata. Julgamos ser este um raciocínio muito curioso.

Pressupomos que nosso construto pode contribuir – significativamente – para o aprimoramento das relações sociais aqui desenroladas, pois nosso intento jamais desejou perpassar por julgamentos de valores destinados aos eixos de pesquisa aqui considerados. Em nosso trabalho, não há cabimentos para indicar o certo e o errado. Não há nenhum tipo de objetivo que nos leve a identificar o grupo correto e o grupo equivocado.

O que pretendemos aqui foi apresentar essa dinâmica discursiva e ergológica alcançada na prática discursiva dos(as) trabalhadores(as) da educação constituidora dessa grande rede de relações, forjada por nuances enunciativas de participação e de resistência. Às vezes, simultâneos, às vezes mais circunscritos. Portanto, independentemente do modelo de organização escolar, o que percebemos foi a urgente necessidade de reais investimentos por

parte dos sistemas governamentais, contanto que o objetivo seja proporcionar a aprendizagem dos(as) alunos(as).

Que possamos, então, não apenas ouvir o outro, mas buscar um entendimento dialogado, entre todos os níveis profissionais, reconhecendo e valorizando todas as atuações protagonistas e coadjuvantes, constituidores da tão importante engrenagem escolar.

Diante de um mundo ainda tão opressor, seja participando, ou resistindo, o importante é (re)agir. (Re)Agir é vida. (Re)Agir é discurso.

Reiteramos, assim, que o fluxo de resistência aqui demonstrado, ultrapassou a fronteira dos Ciclos, por meio de um direcionamento a um contexto mais global, sem, necessariamente, estar subordinada a uma plataforma Ciclada de ensino. De outro modo: surgiram lugares de resistência, e não de uma resistência total. Lugares forjados na esteira dos espaços de inquietudes e estranhamentos alcançados.

## REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **A organização do ensino fundamental em ciclos**: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, nº 40, p. 35-50, jan./abr. 2009a.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Organização do ensino fundamental em ciclos e avaliação**. *Revista São Paulo em Perspectiva*, vol. 23, nº 01, p. 73-89, jan./jun. 2009b.
- APPLE, Michael W. “Somos os novos oprimidos”: Gênero, cultura e o trabalho da escolarização em casa. *In*: APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. e cols. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra os subalternos. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 83-100.
- APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. Respondendo ao conhecimento oficial. *In*: APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. e cols. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra os subalternos. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 273-285.
- ARROYO, Miguel G. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. *Educ. Soc.* Vol. 20, nº 68, p. 143-162, Dezembro. Campinas, 1999.
- ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara. Introdução à edição brasileira: ergologia e um livro-ferramenta: uma tecelagem que se propaga. *In*: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2ª Ed. Niteroi: UFF, 2010. p. 7-12.
- AUGUSTO, Maria Helena. **Organização escolar seriada**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/305.pdf>. Acesso em: 16/06/2019.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Tradução Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, [s.l.], n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil**. *Revista Estudos Avançados*, v. 15, nº 42. São Paulo, 2001, p. 103-140.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Snadra Zákya. **Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil**: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, v. 30, nº 01, jan./abr. São Paulo, 2004, p.11-30.
- BELÉM. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos III e IV**. Rede Municipal de Educação de Belém. Belém, 2012.
- BEZERRA, Diego Michel Nascimento; PESSOA, Fátima Cristina da Costa. A cena englobante da prática discursiva político-midiática do governo do estado do Pará: a constituição das instâncias de enunciação da propaganda oficial. **Revista do Programa de**



**Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 12, n. 1, p. 139-160, jan./jun.2016.

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. Ciclos como política curricular. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 3, n. 5, p. 40-56, jul./2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3ª ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23/11/2019.

BRASIL.. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 23/11/2019.

BRUNELLI, Anna Flora. Notas sobre a abordagem interdiscursiva de Maingueneau. *In*: POSSENTI, Sírio; BARONAS, Roberto Leiser (orgs.). **Contribuições de Dominique Maingueneau para a análise do discurso do Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

CARMO, Luiz Felipe do. **Ciclos Escolares, Escola Cabana e Temas Geradores**. 01/04/2006. 240 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM Biblioteca Depositária: CDD 21.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. Tradução Fabiana Komesu (coord.) **Dicionário de Análise do Discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick & MANINGUENEAU, Dominique. Trad. de Fabiana Komesu (coord.) **Dicionário de Análise do Discurso**. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Nelson Barros da. Situação de enunciação: situação de enunciação e cena de enunciação em análise do discurso. *In*: MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. POSSENTI, Sírio; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de. (orgs.) São Paulo: Parábola, 2010.

CUNHA, Daisy Moreira. **Linguagem entre a Experiência (de Trabalho) e o Conceito**. *In*: Revista de Literatura e Linguística, s/d, p. 161-178.

CUNHA, Daisy Moreira. **Problemas de Trabalho e Questões de Linguagem**. *In*: Revista Educação e Realidade, 2010, p. 49-64.

DI BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes. **Ciclos como política curricular**. *In*: Revista Contemporânea de Educação, v. 3, nº 5. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008, p. 40-56.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **Linguagem e Trabalho**: diálogos entre estudos discursivos e ergológicos. *In*: Revista Letras de Hoje, v. 49, nº 3, 2014, p. 253-258.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Linguagem e Trabalho: diálogos entre estudos discursivos e ergológicos. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 253-258, jul./set. 2014.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa; BARBOSA, Vanessa Fonseca. Uma entrevista com Yves Schwartz. **Letrônica** – Revista Digital de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, Porto Alegre, RS, v.9, s/n, p. 222-233, nov. 2016.

DI FANTI, Maria da Glória; BRANDÃO, Helena Nagamine. Discurso, atividade e produção de sentidos: perspectivas teóricas e práticas. *In*: DI FANTI, Maria da Glória; BRANDÃO, Helena Nagamine (orgs.). **Discurso: tessituras de linguagem e trabalho**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 7-18.

DINIZ, Heloísa Rosa Davi. **Escola seriada X escola organizada em ciclos: desafios e possibilidades**. Monografia de Especialização. Brasília: UNB, 2014.

DUARTE, Jaina Garcia; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Cenário, Políticas e Debate sobre o “Fracasso Escolar” no Brasil. *In*: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva (orgs.). **Educação Básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas**. MS: UFGD, 2008. p. 111- 130.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. *In*: **Métodos e técnicas de pesquisa em educação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 62-83. Disponível em: [http://www.academia.edu/download/60586395/Entrevista\\_em\\_profundidade20190913-12365-1kjb1f2.pdf](http://www.academia.edu/download/60586395/Entrevista_em_profundidade20190913-12365-1kjb1f2.pdf). Acesso em 21 nov. 2020.

DURRIVE, Louis. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 01, p. 47-67, 2011.

FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva. **Educação Básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas**. Dourados (MS), UFGD, 2008, p. 111-130.

FERNANDES, Cláudia; FRANCO, Creso. *Séries ou Ciclos: O Que Acontece Quando os Professores Escolhem?* *In*: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre, Artmed, 2001, p. 55-68.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FRANÇA, Maristela. No princípio dialógico da linguagem, o reencontro do *Homo loquens* com o ser humano industrial. *In*: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara e ALVAREZ, Denise (orgs.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. cap. 5.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação** – confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GANDIN, Luis Armando; APPLE, Michael W. **Can critical democracy last?** Porto Alegre and the struggle over ‘thick’ democracy in education . *Journal of Education Policy*. Vol. 27. N. 05, p. 621-639, set. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

HOLANDA, Gerda de Souza. **Docência nos Ciclos: que práticas, que saberes?** 01/05/2006. 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: Biblioteca da UECE.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4ª edição. Revisada e aumentada. Rio de Janeiro, Objetiva, 2010.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KRUG, Andréa.. **Ciclos de Formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares**. GT Educação Popular, nº 06, UFRGS-UFF, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06524int.pdf>. Acesso em: 14/06/2020.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. In: D.E.L.T.A. vol. 10, nº 2, p. 329-338, 1994.

LÜDKE, Menga. **Evoluções em avaliação**. In: FRANCO, Creso (org.). *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre, Artmed, 2001, p. 29-33.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos – fundamentos e debates**. Coleção Questões da Nossa Época. Vol. 137. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. *A organização da Escolaridade em Ciclos: Ainda um Desafio para os Sistemas de Ensino*. In: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre, Artmed, 2001, p. 35-54.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise do Discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL**. Tradução Gabriel de Ávila Othero, [s.l.], v. 4, n. 6, p. 1-6, mar. 2006, [www.revel.inf.br].

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos**. Trad. de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008a.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. POSSENTI, Sírio & SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de. (orgs.) . São Paulo: Parábola, 2008b.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. 1. ed. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MARTINS, Antônio Carlos Soares. Linguagem, subjetividade e história: a contribuição de Michel Pêcheux para a constituição da análise do discurso. **Unimontes Científica**. Montes Claros, v.6, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete **Reforma Francisco Campos**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/reforma-francisco-campos/>>. Acesso em: 29/12/2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete **Reforma Capanema**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo:

Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 29/12/2019.

MIRANDA, Marília Gouveia de. **Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade.** Educação & Sociedade, vol. 26, nº 91, maio/ago. Campinas, 2005. p. 639-651. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23/11/2019.

MORIGI, Valter. **Sobre os ciclos de formação e sobre o ensino seriado.** In: Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 24, nº 01, jan-jul, 2011. p. 295-303.

MOTTA, Ana Raquel. Análise do Discurso e Ergologia: o sujeito na atividade de trabalho. **Revista MOARA**, UFPA, n. 38, p. 70-80, jul./dez. 2012.

NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de. **Séries no ensino privado, ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte.** In: Cadernos de Pesquisas vol. 35, nº 125, Maio/Ago., São Paulo, 2005, 12p.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas.** São Paulo: Parábola, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

OYARZABAL, Graziela Macuglia. **Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS.** 21/12/2006. 225 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação.

PEREIRA, L. **Promoção automática na escola primária.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 30, nº 72, out./dez., 1958, p. 105-107.

PERRENOUD, Phillipe. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem.** In: Cadernos de Pesquisas nº 108. São Paulo, novembro, 1999. 13p.

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

PESSOA, Fátima Cristina da Costa. **O trabalho de informar e de fazer consumir: modos de interpelação do sujeito.** In: Revista Moara, nº 38, Estudos Linguísticos, 2012.

POSSENTI, Sírio; BARONAS, Roberto Leiser (orgs.). **Contribuições de Dominique Maingueneau para a análise do discurso do Brasil.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso.** São Paulo: Parábola, 2009a.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso.** São Paulo: Parábola, 2009b.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.** v. 3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Argumentos para uma abordagem discursiva das práticas de linguagem no trabalho. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 297-305, jul./set.2014.

SANTOS, Sílvia Oliveira de Souza Monteiro dos. **Sistema de ciclos e a construção de novos saberes docentes: estratégias de professores da Rede Municipal de São Gonçalo-RJ**. 01/12/2007. 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI Biblioteca Depositária: Central do Gragoatá.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. *In*: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara e ALVAREZ, Denise (orgs.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. cap. 1.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). O trabalho se modifica (seção 1). *In*: **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2ª Ed. Niteroi: UFF, 2010. p. 23-46.

SCHWARTZ, Yves. Abordagem ergológica e necessidade de interfaces pluridisciplinares. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem- ReVEL**. Edição especial, n. 11, p. 93-104, 2016. [www.revel.inf.br].

SILVA, Rose Nebauer da; DAVIS, Cláudia. **É proibido repetir**. Estudos em avaliação educacional. São Paulo, nº 7, p. 5-44, jan./jul. 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2346/2295>. Acesso em: 22/06/2020.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

SOUTO, Mariléia Tomás de; LIMA, Beatriz da Silva. [*et all*]. **Educação inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade**. UEPB, s/p, s/d.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez de. **A interface estudos discursivos e estudos ergológicos**. *In*: Revista Letras de Hoje, v. 49, nº 3, 2014, p. 282-289.

SOUZA, Livia Silva de. **O processo de ensinar-aprender no cotidiano de uma escola organizada em ciclos**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia, 2005.

VIEGAS, Moacir Fernando. Histórico e conceitos da ergologia, entrevista com Yves Schwartz. **Reflexão & Ação**, v. 21, n. 1, p. 327-340, 2013.

VIEIRA, Marcos Antônio. Autoconfrontação e análise da atividade. *In*: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara e ALVAREZ, Denise (orgs.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. cap. 9.

VILAR, Ana Paula Russo. **A prática avaliativa em uma organização escolar por Ciclos de Aprendizagem**. 01/04/2009. 160 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UFPE.

TIGGEMANN, Iara. **Do regime seriado para a organização em ciclos: mais do mesmo.** Educação Unisinos, vol. 14, nº 01, jan./abr. 2010, p. 27-34.

## APÊNDICE A

**Roteiro de Entrevista**

1. Você trabalha há quanto tempo na RME de Belém?
2. Sua trajetória profissional experimentou até o momento atual qual(is) modelos de escolarização?  
 Seriação e Ciclos       Somente Ciclos       Somente Seriação
3. Qual sua medida de conhecimento acerca das prescrições basilares dos Ciclos de Formação?  
 Não conheço nada.       Conheço pouco.  
 Conheço o suficiente para argumentar a respeito.  
 Conheço bastante.
4. Quais os ganhos que você percebe na sua experiência com os Ciclos?
5. Quais são as dificuldades que você vivencia com os Ciclos?
6. O trabalho coletivo é fundamental para que os Ciclos aconteçam, conforme as prescrições que o regem. De que forma você concebe isso na sua rotina profissional?
7. O que você tem a dizer acerca da metodologia avaliativa proposta pelos Ciclos de Formação?
8. Qual sua opinião acerca da Retenção poder acontecer (se necessária), no último ano de cada Ciclo?
9. Você acha que o aluno ganhou ou perdeu com os Ciclos? Por quê?
10. Você considera que o fracasso escolar está sendo superado com a adoção dos Ciclos?
11. A implantação dos Ciclos de Formação é considerada, por diversos autores, uma reforma no ensino. Dessa forma, você acredita que algo mudou? O quê, exatamente? Para pior ou para melhor?
12. Você acredita que as condições de trabalho existentes na RME de Belém são suficientes para garantir uma escolaridade baseada em Ciclos? Comente sua resposta.
13. Como você descreveria sua experiência com os Ciclos, de um modo geral?
14. Você se identificaria como **participante** ou **resistente** aos Ciclos?

## APÊNDICE B

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Participação na constituição dos dados da dissertação de mestrado intitulada *O confronto entre a prescrição e a realização do trabalho educacional na rede pública municipal de Belém*, da aluna Valéria Patrícia de Farias Cuellar Almeida, orientada pela Profa. Dra. Fátima Cristina da Costa Pessoa.

#### 1. Descrição sucinta da pesquisa

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo geral analisar os pontos de resistência e de participação inscritos na historicidade que compõe os dizeres dos trabalhadores de educação (gestores, coordenadores pedagógicos e docentes) acerca da modalidade de ensino em Ciclos de Formação, implantada há vinte e três anos, na Rede Municipal de Ensino (RME) de Belém.

#### 2. Descrição dos procedimentos

Como participante da referida pesquisa, concordo em efetuar as seguintes ações:

- Conceder entrevistas a pesquisadora, presencialmente ou à distância;
- Permitir que os registros fornecidos a pesquisadora sejam transformados em dados de pesquisa para análise, resultando em publicações na área e apresentação de trabalhos em eventos científicos.

#### 3. Riscos

Os possíveis riscos atribuídos aos participantes de pesquisa envolvem constrangimento no fornecimento de dados e a quebra de sigilo da pesquisadora. No entanto, caso necessário, o atendimento psicológico fornecido pela Universidade Federal do Pará será ofertado.

#### 4. Benefícios

Não há benefícios atribuídos aos participantes. No entanto, esperamos compreender melhor o movimento existente de participação e resistência dos trabalhadores de educação da RME de Belém, acerca dos Ciclos de Formação.

#### 5. Garantia de acesso

Em qualquer etapa do estudo, teremos acesso aos materiais da pesquisa e aos profissionais responsáveis pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas.

#### 6. Garantia de saída

Estou ciente de que é garantida a liberdade da retirada de meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo para minha pessoa.

#### 7. Direito de confidencialidade

Será preservada minha identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por mim referidas. Eu, \_\_\_\_\_ acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do que li na descrição da pesquisa *O confronto entre a prescrição e a realização do trabalho educacional na rede pública municipal de Belém*, e concordo voluntariamente em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Local e data de recebimento

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador