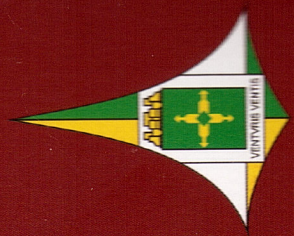




DIRETRIZES
PEDAGÓGICAS
PARA ORGANIZAÇÃO
ESCOLAR DO **2º** CICLO



Secretaria de Estado de
Educação do Distrito Federal

**DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO 2º CICLO
PARA AS APRENDIZAGENS:**

BIA e 2º Bloco

Brasília-DF, 2014

Governador do Distrito Federal

Agnelo Queiroz

Vice-Governador do Distrito Federal

Tadeu Filippelli

Secretário de Estado de Educação

Marcelo Aguiar

Secretário Adjunto de Estado de Educação

Jacy Braga Rodrigues

Subsecretária de Educação Básica

Edileuza Fernandes da Silva

**Subsecretário de Planejamento, Acompanhamento e
Avaliação Educacional**

Fábio Pereira de Sousa

**Diretor da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da
Educação**

Francisco José da Silva

Grupo de trabalho constituído pela Portaria nº 09 de 24 de janeiro de 2014

Ana Paula Rodrigues da Silva (COENF/SUBEB), Aquiléa Rocha (CRE Planaltina), Celina Henriqueta Matos de Herédia Nascimento (CRE Paranoá), Cláudia Queiroz Miranda (CRE Ceilândia), Daniela Lobato do Nascimento (COENF/SUBEB), Débora Gonçalves de Bastos (COENF/SUBEB), Dimitrula Mantzos (CRE Plano Piloto/Cruzeiro), Elayne Beatriz da Silva Pereira (CRE Gama), Enílvia Rocha Morato Soares (SUBEB), Flávia Motta Santos (CRE Sobradinho), Juliane Dayane Caixeta da Silva (CRE Brazlândia), Lúcia de Carvalho Brandão (EAPE), Márcia Vânia Silvério Perfeito (CRE Recanto das Emas), Maria da Glória da Mota (CRE Guará), Mariangili Lucas Vieira (CRE Núcleo Bandeirante), Marilda Rosa Coelho (CRE Taguatinga), Michelly Vaz Martins Moreira (CRE Samambaia), Munique Dayane Borges Camilo (COENF/SUBEB), Nair Cristina da Silva Tuboiti (COENF/SUBEB-coordenadora do GT), Priscila Campos de Souza (CRE Sobradinho), Rafaela Nunes Marques (CRE Santa Maria), Viviane Maranini Daemon (CRE São Sebastião).

Revisão de conteúdo:

Débora Gonçalves de Bastos

Edileuza Fernandes da Silva

Enílvia Rocha Morato Soares

Rosana César de Arruda Fernandes

Vânia Ferreira de Mesquita

Capa e Diagramação:

Eduardo Silva Ferreira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
INTRODUÇÃO	08
1 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: contextualização....	10
1.1 Organização escolar em ciclos: Bloco Inicial de Alfabetização	12
2 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS PARA AS APRENDIZAGENS NO DF	17
2.1 Elementos constitutivos da Organização do Trabalho Pedagógico	19
2.1.1 Gestão democrática	20
2.1.2 Formação continuada	22
2.1.3 Coordenação pedagógica	26
2.1.4 Avaliação formativa	29
2.1.5 Organização curricular: eixos integradores	34
3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL	42
3.1 Planejamento do trabalho pedagógico	42
3.1.1 Projeto Interventivo	45
3.2 Aula: espaços e tempos diferenciados para as aprendizagens	49
3.2.1 As relações interativas	53
3.2.2 Reagrupamentos: intra e interclasse	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICES	67

APRESENTAÇÃO

Ao propor a organização escolar em ciclos, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) reafirma seu compromisso com a sociedade brasileira, de modo especial com os estudantes e profissionais da educação que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de assegurar a todos o direito inalienável de aprender. Trata-se de uma iniciativa respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 em seu artigo 24 e aprovada pelo Parecer 225/2013 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF).

O ponto de partida é a construção de um projeto de educação para os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental, etapa importante para o desenvolvimento da criança, em especial para a apropriação da leitura e da escrita na perspectiva dos letramentos linguístico, matemático e científico. O ponto de chegada é uma educação pública de qualidade referenciada nos sujeitos sociais. Para isso, não basta garantir o acesso dos estudantes à escola, mas, sobretudo, possibilitar que permaneçam de maneira exitosa, aprendendo continuamente em um processo formativo voltado ao desenvolvimento integral e à emancipação.

Estas Diretrizes que orientam o trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental vêm corroborar esse processo. Desde a 1ª edição, aprovada pelo CEDF em 2006, passando pela 2ª publicação, lançada em 2012, as orientações contidas nesses documentos vêm sendo implementadas nas diferentes realidades vivenciadas por profissionais e estudantes nas unidades escolares. O trabalho pedagógico nos anos iniciais envolve estudo, planejamento

e avaliação permanentes, a partir de um processo crítico, reflexivo e analítico de avaliação e autoavaliação, em parceria com profissionais dedicados e comprometidos com a qualidade da educação pública no Distrito Federal.

Apresentamos, assim, neste ano de 2014, a 3ª edição das Diretrizes Pedagógicas, aprovadas pelo Parecer 158/2014 do Conselho de Educação do Distrito Federal e pela Portaria nº 206 de 24/09/2014, DODF nº 201 de 25/09/2014 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que amplia o campo de abrangência teórico-metodológico proposto, agora, para o 2º Ciclo (BIA e 2º Bloco - 4º e 5º anos) do Ensino Fundamental.

A Organização do Trabalho Pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental merece especial atenção por parte do governo, gestores e profissionais da educação. Nesse sentido, têm sido feitos investimentos em políticas públicas: formação continuada, descentralização de recursos públicos para as unidades escolares; gestão democrática do sistema público de ensino; assim como elaboração coletiva de documentos orientadores: Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014); Diretrizes de Avaliação Educacional (SEEDF, 2014); Orientação Pedagógica Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas (SEEDF, 2014), em consonância com as novas orientações e diretrizes do governo local e federal, articuladas no espaço e tempo da coordenação pedagógica nas unidades escolares.

Ao apresentar estas Diretrizes Pedagógicas, a Secretaria de Educação reafirma seu comprometimento com a construção de uma educação integral pública e democrática, que possibilite a todos os estudantes a formação crítica e emancipadora

necessária à transformação social. Por isso, a intenção é que as proposições aqui expressas sejam materializadas no cotidiano escolar, por meio de ações, reflexões e avaliações sustentadas pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural, articuladas aos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares.

MARCELO AGUIAR

SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

EDILEUZA FERNANDES DA SILVA

SUBSECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ROSANA CÉSAR DE ARRUDA FERNANDES

COORDENADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL

INTRODUÇÃO

A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, ampliando a escolaridade mínima de 08 (oito) para 09 (nove) anos no Ensino Fundamental. Com essa reorganização, os sistemas de ensino tiveram que criar novo currículo e nova proposta pedagógica que proporcionassem às crianças de 06 (seis) anos usufruir o direito à educação, em um contexto mais voltado para a alfabetização e letramento (DCN, 2013). Para além do cumprimento de uma exigência legal, essa lei vem garantir o direito das crianças, especialmente daquelas que não tiveram oportunidades anteriores nas instituições educativas.

Dessa forma, objetivando atender aos dispositivos legais e conscientes de que a aprovação de uma lei, por si só, não garante a melhoria da qualidade da alfabetização oferecida aos estudantes das unidades escolares, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) antecipou-se ao restante do país e implantou, em 2005, o Bloco Inicial de Alfabetização¹ (BIA), inserindo o estudante a partir dos 06 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental e apresentando proposta de trabalho pedagógico inovador voltado à alfabetização e ao letramento pleno e proficiente dos estudantes até o término do BIA (3º ano).

Em 2013, o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), pelo Parecer 225/2013, aprovou o projeto de organização escolar em ciclos para os 4º e 5º anos. A rede pública de ensino do Distrito Federal universalizou a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização desde o ano de 2008 em todas as unidades escolares que ofertam a alfabetização e iniciou no ano de 2013

1 - Por meio da promulgação da Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004.

a implantação gradativa do 2º Bloco (4º e 5º anos) por meio da adesão esclarecida e voluntária das escolas. A organização escolar ciclada dos anos iniciais do Ensino Fundamental é a seguinte:

1º Bloco – Bloco Inicial de Alfabetização (três primeiros anos do Ensino Fundamental);

2º Bloco – 4º e 5º anos.

1 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: contextualização

Uma das primeiras experiências de ciclos no Brasil ocorreu no Distrito Federal, no início da década de 1960, quando o ensino primário era organizado em fases e etapas, de modo que a primeira fase abrangia a 1ª e a 2ª séries; a segunda fase, a 3ª, 4ª e 5ª séries; a terceira fase, a classe complementar de 6ª série. O estudante avançava da primeira para a segunda fase ao completar o processo de alfabetização (VILLAS BOAS, 2006). A essa informação Mainardes acrescenta que, nesse período, “[...] tal política foi implementada em virtude do alto índice de reprovação nas duas séries iniciais” (2009, p. 36). Ainda no DF, três outras iniciativas nesse sentido foram implementadas: o Projeto ABC em 1984; o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em 1989 e a Escola Candanga em 1997.

A partir da década de 1980, vários Estados e Municípios reestruturaram sua forma de organizar os anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Mainardes (2009), nesse período muitos Estados no país, como: São Paulo, Goiás, Minas Gerais e Paraná implantaram o sistema de ciclos por meio do CBA. Esse processo, que teve como objetivo principal acabar com a repetência e a evasão escolar adotando como princípio norteador a flexibilização da seriação, abriria a possibilidade do currículo ser trabalhado em um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes (PCN, 1996).

A proposta de ciclos no Brasil abrange dois tipos de organização: os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem. Os ciclos de formação baseiam-se nas fases de desenvolvimento

humano (infância, pré-adolescência e adolescência) e preveem ruptura radical com a lógica da escola seriada, exigindo uma reestruturação profunda do sistema escolar. A Escola Plural (Belo Horizonte) e a Escola Cidadã (Porto Alegre) são referências positivas de ciclos de formação (MAINARDES, 2009). Os ciclos de aprendizagem, como é o caso do DF, apresentam uma estrutura de organização de ensino em blocos plurianuais com dois ou três anos de duração e a possibilidade de retenção do estudante que, mesmo tendo vivenciado diferentes oportunidades de aprendizagem, não alcance os objetivos previstos ao final de cada um desses períodos.

Independentemente do tipo de organização adotada, os ciclos têm sido, ao longo dos últimos anos, foco de muitas discussões que acarretam avanços e recuos no desenvolvimento das diferentes propostas. No entanto, não se pode deixar de refletir sobre o papel social da escola pública de ensinar a todos estudantes, o que inclui a rejeição à lógica classificatória de avaliação, presente na organização escolar seriada. Tal lógica tem trazido como consequência a produção de altos índices de reprovação que conduzem à seletividade e à exclusão social e escolar.

Desse modo, ainda que tenham apresentado problemas estruturais e necessidades de ajustes, as experiências têm demonstrado que a organização escolar em ciclos pode contribuir para a superação das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento escolar.

1.1 Organização escolar em ciclos: Bloco Inicial de Alfabetização

A perspectiva de uma educação pública, democrática e de qualidade social se fortaleceu-se com a ampliação do Ensino Fundamental de 08 (oito) para 09 (nove) anos, uma vez que um ano a mais de vida escolar traz diferenças consideráveis no percurso de escolarização dos estudantes.

Visando o alcance desse propósito, o DF adotou o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) como estratégia pedagógica para ampliar o Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Ainda valendo-se do que estabelece a LDBEN (1996) quando faculta aos sistemas de ensino o direito de organizar os anos escolares em ciclos, o BIA trouxe de volta às escolas do DF essa forma de organização.

Desse modo, o período inicial de alfabetização, ou seja, os três primeiros anos do Ensino Fundamental passaram a compor um único bloco, permitindo que as crianças pudessem prosseguir continuamente nos estudos sem retenção, mesmo que não tenham alcançado todos os objetivos de aprendizagem previstos para o final dos 1º e 2º anos. Essa implantação ocorreu de maneira gradativa, conforme especificado no quadro a seguir:

ANO DE IMPLANTAÇÃO	CIDADE
2005	Ceilândia
2006	Taguatinga
2007	Brazlândia, Guará, Samambaia
2008	Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Cruzeiro, Recanto das Emas, Santa Maria, São Sebastião e Sobradinho

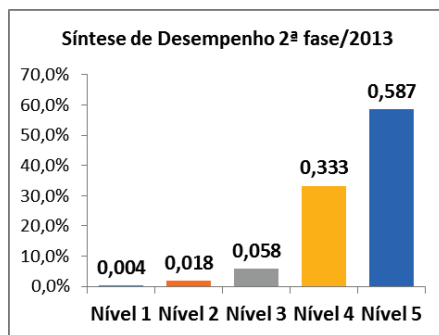
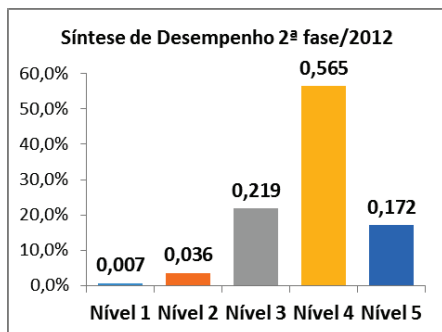
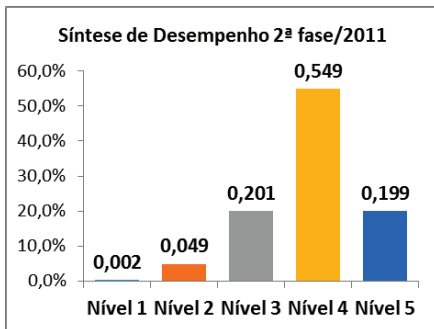
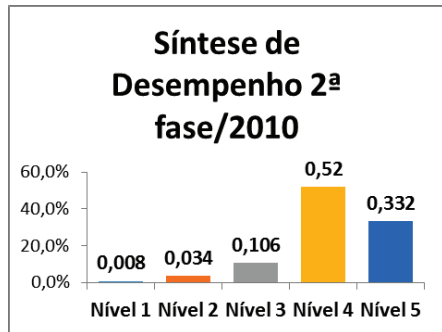
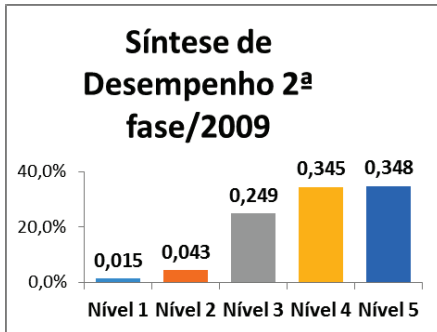
Fonte: Diretrizes Pedagógicas do BIA. Acesso em dezembro de 2013 ao site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, <<http://www.se.df.gov.br>>.

O BIA se destaca das demais iniciativas de organização escolar em ciclos anteriormente implantadas no DF, por ser uma política pública que superou a transição de diferentes governos, constituindo-se assim, em uma política de Estado. Isso indica a consolidação da proposta e a possibilidade para sua ampliação aos anos escolares posteriores (4º e 5º anos), uma vez que a convivência com duas lógicas – ciclos e séries – dentro de um mesmo período escolar (anos iniciais) pode dificultar o trabalho pedagógico desenvolvido nas e pelas escolas.

A permanência do BIA e a extensão do ciclo aos anos escolares subsequentes se devem a diferentes fatores, entre eles, os resultados evidenciados pelos estudantes que vivenciaram o BIA ao longo dos últimos anos, são eles:

- a) Os resultados obtidos a partir do período de implantação do BIA – de 2005 a 2011 – em relação aos anos anteriores, quando o Ensino Fundamental do DF era organizado em oito anos, indicam diminuição do percentual de reprovação dos estudantes de 15% nas 1ª e 2ª séries para 7,4% no final do BIA.
- b) Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) obtidos pelas escolas da rede pública de ensino do DF, tanto em 2009 quanto em 2011, alcançaram a média de 5,4 superando as metas estabelecidas pelo MEC de 4,8 e 5,2 respectivamente.
- c) Os resultados da Provinha Brasil em Língua Portuguesa nos anos de 2009 a 2012 reforçam evidências de progressos no BIA. Os gráficos a seguir comprovam o aumento progressivo do percentual de estudantes que alcançaram o nível 4 na 2ª (segunda) fase da Provinha Brasil de Língua

Portuguesa, meta proposta pelo MEC e estabelecida pelo DF para esta fase.



Fonte: Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação/SEEDF

Diversos fatores são destacados como dificultadores para o alcance da educação com qualidade, entre eles, o de caráter social relacionado ao acesso, à permanência e ao aproveitamento escolar. Nessa perspectiva, assegurar a todo estudante tempos e espaços de convivência escolar e oportunidades concretas de aprender, como preconiza o Bloco Inicial de Alfabetização, é importante para mantê-lo na escola e promover suas aprendizagens.

Os avanços observados com a implantação do BIA justificam a extensão da organização em ciclos para os 4º e 5º anos. A ampliação do ciclo possibilita a unidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas da rede pública de ensino que ofertam os anos iniciais e, em consequência, contribui para a melhoria da qualidade da educação do DF.

Nesta perspectiva, a SEEDF implantou a partir de 2013 o 2º Bloco do 2º Ciclo para as Aprendizagens da Educação Básica² nas escolas públicas do DF. A proposta de ampliação foi aprovada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal em 2013 (PARECER nº 225/2013) e o processo de implantação se efetivou por adesão voluntária das escolas.

O número de escolas que aderiu ao 2º Ciclo desde o primeiro ano de sua implantação foi bastante significativo. Das 386 escolas que trabalhavam com os anos iniciais em 2013, 245 optaram por ampliar o ciclo, o que equivale a 63,47% das escolas. O quadro a seguir apresenta o quantitativo de escolas de cada Coordenação Regional de Ensino (CRE) que aderiram ao 2º Bloco do 2º Ciclo, no ano inicial de vigência da proposta:

2 - O primeiro Ciclo refere-se à Educação Infantil (0 a 5 anos).

Coordenação Regional de Ensino	Número de escolas que aderiram
Brazlândia	8
Ceilândia	39
Gama	13
Guará	8
Núcleo Bandeirante	12
Paranoá	15
Planaltina	39
Plano Piloto	23
Recanto das Emas	13
Samambaia	22
Santa Maria	10
São Sebastião	8
Sobradinho	17
Taguatinga	18
TOTAL	245

Vale destacar que, com a ampliação gradativa do Ensino Fundamental de 08 para 09 anos e a continuidade do BIA no Distrito Federal, o trabalho pedagógico dos 4º e 5º anos, (mesmo quando organizado em séries), foi pautado pelos princípios teórico-metodológicos do BIA, conforme indicavam as Diretrizes Pedagógicas da SEEDF 2009/2013 (SEEDF, 2008), mantendo apenas a avaliação classificatória ao final do 4º ano para aprovar ou reprovar os(as) estudantes.

A oficialização da ampliação do 2º Ciclo em 2013 e a adesão das escolas trouxe junto a necessidade de revisão das Diretrizes Pedagógicas do BIA (SEEDF, 2012), estendendo as orientações nelas contidas à organização escolar do 2º Bloco (4º e 5º anos),

visando subsidiar os docentes na organização do trabalho com os estudantes desse período escolar. Para isso, a SEEDF constituiu grupo de trabalho (GT)³ com profissionais que participaram da elaboração das edições anteriores e que atuam na coordenação pedagógica intermediária das Coordenações Regionais de Ensino e nos Centros de Referência em Alfabetização (CRA), além de coordenadores da Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Ensino Fundamental.

O trabalho do grupo culmina com estas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo – BIA e 2º Bloco apresentadas aos profissionais da rede pública de ensino, envolvidos com o trabalho pedagógico dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, apresentamos as características, as concepções e os elementos que embasam e constituem respectivamente a organização escolar em ciclos no Distrito Federal – anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS PARA AS APRENDIZAGENS NO DF

A organização escolar em ciclos para as aprendizagens fundamenta-se na concepção de educação integral assumida pela SEEDF, entendida para além da ampliação do tempo do estudante na escola. Educação integral implica compreender o sujeito como ser multidimensional em processo permanente de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico a partir da problematização da realidade que o cerca e atuação consciente e responsável na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

3 - Portaria nº 09, de 24 de janeiro de 2014, da SEEDF.

A relevância desses propósitos torna inaceitável que a educação e os ganhos dela decorrentes fiquem restritos a uma parcela da população. A democratização dos saberes que assegurem a todos os indivíduos o direito legal e inalienável de aprender é tarefa urgente e necessária. Assim, a sistematização do trabalho pedagógico na escola organizada em ciclos constitui-se como “[...] possibilidade de se recorrer a pedagogias diversificadas e diferenciadas, a fim de contemplar os diferentes modos de aprender sem, contudo, abandonar os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural” (SAVIANI, 2007).

Dentro dessa perspectiva, a organização escolar em ciclos apresenta-se como alternativa favorável à democratização da escola e da educação, permitindo ao estudante o livre trânsito entre os anos escolares sem a interrupção abrupta da reprovação ano a ano. Essa sistemática de organização garante o respeito à heterogeneidade dos tempos e modos de aprender que caracterizam os sujeitos e amplia suas chances de sucesso.

Vale destacar que o respeito aos tempos de desenvolvimento dos estudantes, implícito na proposta de ciclos, não se dissocia da organização de um trabalho que possibilite a esses sujeitos aprender progressivamente. A adoção de estratégias pedagógicas que viabilizem esse progresso impedem que os estudantes permaneçam na escola e avancem nos anos escolares sem aprender, ou seja, que a exclusão ocorra no interior da própria escola (BOURDIEU & PATRICK, 1998).

Reforçando esse pressuposto, Mainardes (2009) ressalta que a organização em ciclos somente faz sentido se resultar em um estado qualitativo superior no que se refere à garantia

do direito à educação, à apropriação do conhecimento pelos estudantes e à concretização de um projeto transformador da escola e da sociedade. Em outras palavras, a organização escolar em ciclos só terá êxito se avançar em relação à organização escolar seriada e suas limitações que, segundo Villas Boas (2010), se caracteriza pelo desenvolvimento de um trabalho fragmentado, não diferenciado e na avaliação centrada em notas que resultam na aprovação ou reprovação dos estudantes.

Organizar a escola em ciclos requer que o ensino seja entendido em função das aprendizagens, ou seja, tanto a preocupação referente ao ensino quanto a compreensão sobre o modo como o estudante aprende favorecem a organização do trabalho pedagógico, no sentido de garantir as aprendizagens. Essa concepção de organização escolar centrada nas aprendizagens (SORDI, 2010) traz desdobramentos significativos que demandam concepções e práticas voltadas à **progressão continuada para as aprendizagens dos estudantes**, princípio basilar da organização escolar em ciclos para as aprendizagens, adotada pela SEEDF e que pressupõe elementos organizadores do trabalho pedagógico escolar.

2.1 Elementos constitutivos da Organização do Trabalho Pedagógico

Quando os ciclos são organizados para as aprendizagens, emerge o compromisso de realizar o ato pedagógico com o objetivo precípuo de fazer para aprender, requerendo que todos os envolvidos organizem a escola, especialmente para o cumprimento de sua função social, ou seja, promover as aprendizagens, incluindo professores, gestores e profissionais da educação.

Por esse motivo, a perspectiva adotada para o 2º Ciclo da Educação Básica é de que os estudantes possam aprender com mais qualidade dispondo do tempo necessário e por meio de pedagogias diferenciadas em um processo contínuo. Diferentemente da promoção automática que investe na regularização do fluxo escolar, muitas vezes dissociada da construção de conhecimentos, a organização escolar em ciclos que tem como princípio a progressão continuada das aprendizagens, se efetiva por meio de cinco elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico escolar: a) **gestão democrática**; b) **formação continuada**; c) **coordenação pedagógica**; d) **avaliação formativa**; e) **organização curricular: eixos integradores**.

Pela relevância desses elementos na organização do trabalho escolar em ciclos, discorreremos sobre cada um deles.

2.1.1 Gestão democrática

A gestão democrática nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, conforme disposto no art. 206 da Constituição Federal (1988) e nos artigos 3º e 14º LDB 9.394/96 foi regulamentada em 07 de fevereiro de 2012, por meio da Lei nº 4.751 de Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do DF.

Embora importante, a promulgação de leis, por si só, não assegura a efetivação dos direitos conquistados, portanto destaca-se o compromisso de todos no espaço escolar para garantia de ingresso, permanência e aprendizagem dos estudantes com qualidade social. Isso significa que a gestão democrática transcende o exercício da escolha de gestores por meio de voto. A gestão democrática possibilita espaços de

reflexão e debate acerca dos desafios a serem enfrentados e das alternativas para sua superação em cada unidade escolar. Passa, portanto, pela construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da e na escola que considere a existência de diferentes sujeitos sociais que influenciam e são influenciados nos espaços e tempos escolares e a constituição das identidades como resultado dessas interações. Segundo Alvarse (2002), democracia constitui um processo de instauração de direitos sociais e decorre de embates que, dialeticamente, vão se definindo de forma efetiva. Nesse contexto, destaca-se a democratização da escola como possibilidade de assegurar a todos o direito inquestionável de se apropriar dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico no 2º Ciclo das escolas públicas do DF conta com importantes espaços e tempos para sua construção, como a coordenação pedagógica, que, conduzida de forma democrática, colaborativa e comprometida com a melhoria da qualidade da educação, contribui para a formação continuada de todos na escola corroborando as aprendizagens.

O espaço e tempo da coordenação pedagógica quando organizados coletivamente possibilitam a reflexão e análise do fazer pedagógico visando o seu aperfeiçoamento. Somente por meio do acompanhamento e avaliação sistemática da prática pedagógica, a partir da teoria que a orienta, será possível a superação dos obstáculos que se apresentam cotidianamente na escola. Essa qualidade na organização do trabalho pedagógico é alcançada sob uma gestão escolar democrática que possibilite o diálogo aberto e a comunicação horizontal entre profissionais da escola, estudantes e famílias. Não há, portanto, como dissociar a organização escolar

em ciclos de um processo democrático de gestão.

Nessa perspectiva, a formação continuada ganha força, pois contribui para a melhoria dos processos pedagógicos, em busca das aprendizagens de todos na unidade escolar.

2.1.2 Formação continuada

A formação continuada é o segundo elemento constitutivo da organização escolar em ciclos. No DF, a formação continuada dos profissionais da educação deve contribuir para a melhoria dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. A perspectiva assumida é do desenvolvimento profissional docente que contempla, além da formação, a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho num *continuum* que possibilita a revisão das trajetórias docentes de forma crítico-reflexiva.

A formação continuada dos docentes ocorre ao longo de toda a vida profissional e não deve ser encarada como um complemento para suprir lacunas e fragilidades teórico-metodológicas, mas como um repensar permanente da prática pedagógica no contexto do cotidiano escolar, à luz dos estudos e pesquisas. Rudduck (1991) refere-se ao desenvolvimento profissional docente como uma atitude permanente de indagação, de questionamento e busca de soluções para as questões complexas que emergem no exercício da docência. Nessa perspectiva, a formação continuada contribui para a apropriação e ou revisão de concepções e práticas pedagógicas, transformando-a em práxis, por meio da reflexão crítica de situações e experiências de trabalho vivenciadas na própria escola e da atuação consciente dos docentes.

A formação continuada inserida no processo de desenvolvimento profissional favorece, portanto, uma atitude crítica do educador. O conceito “desenvolvimento” tem conotação de continuidade, evolução e processo, superando a tradicional justaposição entre a formação inicial e continuada dos professores (IMBERNÓN, 2009).

No período inicial de escolarização, o compromisso dos educadores com a construção de uma prática pedagógica reflexiva é determinante pelos desafios que esse momento representa para professores e estudantes. Nesse sentido, a formação do professor do 2º Ciclo do Ensino Fundamental deve instrumentalizá-lo para atender às diversidades e perspectivas de uma educação integral e inclusiva, compreender os estudantes e o contexto em que se encontram inseridos e, principalmente, compreender o processo de desenvolvimento humano e a forma como o indivíduo constrói o conhecimento.

A formação desses profissionais deve ainda ser vista numa perspectiva crítico-reflexiva que possibilite a construção de sua autonomia pessoal e pedagógica, que “[...] não se constrói (apenas) por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25). Nesse processo de ensinar e aprender, é preciso assumir posturas que favoreçam a pesquisa, a investigação e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, bem como estar aberto para questionar suas concepções, suas ações, sua visão de mundo e de homem.

Nesse movimento de formação profissional, importa ainda entender a aula, os espaços coletivos de coordenação

e estudo como momentos apropriados para suscitar a dúvida, ouvir o outro, conhecer e ser constituído pelos saberes dos outros, como afirma Imbernón “[...] aprender num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e êxitos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação” (2009, p.62).

Na SEEDF, a coordenação pedagógica constitui-se como espaço e tempo primordial de formação continuada. Esse espaço e tempo são compostos por atividades de estudo, planejamento e avaliação dos trabalhos desenvolvidos na e pela escola possibilitando, assim, a promoção de avanços na organização do trabalho pedagógico a partir da análise dos desafios e da proposição fundamentada de alternativas para sua superação.

Vale destacar que o repensar de saberes e fazeres aqui proposto não se apresenta dissociado dos conhecimentos e práticas elaborados pelos professores ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Tardif (2002, p. 15) confirma esse pressuposto quando afirma que “[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem se colocar em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem”. Isso significa que esse processo não é definido rígida e externamente nos processos de ensino e aprendizagem constituídos e em constituição nas salas de aula e demais espaços educativos, sob pena de torná-lo artificial e ineficaz.

A formação continuada dos educadores do 2º Ciclo deve efetivar-se considerando a articulação teoria e prática, os saberes docentes, o compartilhamento de experiências, com ênfase nas aprendizagens dos estudantes, por meio do trabalho coletivo.

Assim esses profissionais atuarão como corresponsáveis pelo sucesso do ciclo, disponibilizando-se a refletir sobre sua prática e a revisar e ampliar o conhecimento produzido no espaço escolar e social.

A SEEDF possui uma estrutura de apoio pedagógico para subsidiar a formação continuada de profissionais. Além do espaço e tempo da coordenação pedagógica que possibilitam esse processo e das equipes pedagógicas locais que se encarregam de sua organização, os professores da rede pública de ensino contam ainda com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), as Coordenações da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), as Coordenações Regionais de Ensino (CRE), por meio das Gerências de Educação Básica (GEB)/Centro de Referência em Alfabetização (CRA), constituindo uma rede de aprendizagem.

A EAPE oferta cursos para os profissionais da educação, em consonância com o Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais e demais orientações da SEEDF. Desse modo, subsidia a formação dos profissionais que trabalham com o 2º Ciclo, para que o trabalho pedagógico nas escolas que adotaram os ciclos seja entendido e desenvolvido num processo de reflexão-ação-reflexão.

A formação dos professores do 2º Ciclo da Educação Básica conta ainda com coordenadores e articuladores pedagógicos que atuam em nível intermediário. Os professores das turmas do 1º Bloco – Bloco Inicial de Alfabetização – são acompanhados e subsidiados, pedagogicamente, pela equipe de articuladores dos Centros de Referência em Alfabetização (CRA), que funcionam em unidades escolares indicadas por cada Coordenação Regional

de Ensino.

Os professores das turmas do 2º Bloco (4º e 5º anos) são acompanhados e orientados pelos coordenadores intermediários dos anos iniciais, que são lotados nas Gerências de Educação Básica (GEB) das Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Assim, cabe à Gerência de Educação Básica (GEB) promover a articulação entre o(s) Centro(s) de Referência em Alfabetização (CRA) e a equipe de coordenadores intermediários dos anos iniciais 2º Bloco (4º e 5º anos), com o objetivo de realizar trabalho integrado no 2º Ciclo (1º ao 5º ano), respeitando as especificidades dos Blocos: BIA e 2º Bloco (4º e 5º anos).

Essas equipes exercem papel preponderante na formação dos profissionais diretamente envolvidos com estudantes dos anos iniciais, produzindo, disseminando e socializando conhecimentos, experiências e pesquisas vinculadas a temáticas relevantes ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nesse período escolar. Os coordenadores intermediários se ocupam ainda de planejar, executar e avaliar a implementação da proposta do 2º Ciclo com seus pressupostos teórico-metodológicos, além de proporcionar momentos específicos para atendimento às unidades escolares e suas respectivas demandas.

2.1.3 Coordenação pedagógica

As unidades escolares do Distrito Federal possuem característica peculiar, pois os professores contam com carga horária de 15h semanais destinadas à coordenação pedagógica que possibilita a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, bem como o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, entre outras. A coordenação pedagógica é uma conquista dos

educadores e sua valorização passa pelo comprometimento dos docentes e pela gestão da unidade escolar responsável em dinamizá-la a partir do trabalho coletivo.

Assim, a Organização do Trabalho Pedagógico da escola (Projeto Político-Pedagógico) e do professor (aula), com o foco no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, tem na coordenação pedagógica seu espaço primordial de construção. Essa possibilidade de trabalho colaborativo, de interações com compromisso mútuo e de formação continuada concretiza-se por meio das ações coletivas e individuais e pelas intencionalidades pedagógicas declaradas no PPP das unidades escolares, como compromisso de todos. Reforça-se, assim, a relação de dialeticidade entre o projeto da escola e a coordenação pedagógica (SILVA, 2007).

A implementação da organização escolar em ciclo no Ensino Fundamental implica trabalho colaborativo fortalecido pelas equipes gestoras, por meio do diálogo entre os profissionais da educação e o compartilhamento de experiências e conhecimentos, o planejamento, a execução e a avaliação de estratégias pedagógicas previstas para esse período escolar (anos iniciais). Nesse sentido, é necessário pensar alternativas pedagógicas para superar o trabalho escolar que ainda se desenvolve de modo fragmentado e individualizado, inviabilizando uma prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada que favoreça o ensino e a aprendizagem.

A atuação dos coordenadores pedagógicos, bem como da equipe gestora está diretamente relacionada ao ato de ensinar e de aprender dos professores, sendo que o envolvimento com o processo educativo oportuniza um trabalho coeso

e coletivo entre docentes. Vale destacar que faz parte das funções dos coordenadores, não somente o acompanhamento dos professores, mas também o trabalho colaborativo entre eles, rompendo com o trabalho fragmentado em fases/etapas/modalidades e ou ano/bloco (FERNANDES, 2010).

Assim sendo, cabe ao coordenador pedagógico, juntamente com a equipe gestora e com outros profissionais da escola, desenvolver e ou organizar, entre outras, as seguintes ações para implementação dos ciclos:

- Orientar, acompanhar e avaliar a elaboração e a execução do planejamento pedagógico desenvolvido pelos professores.
- Dar suporte técnico-pedagógico ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Interventivo e do Reagrupamento.
- Viabilizar a vivência dos estudantes no ano escolar subsequente, conforme análise da equipe pedagógica da escola, com o objetivo de promover o seu avanço.
- Planejar momentos de estudos relacionados ao aprimoramento das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores.
- Planejar, orientar e acompanhar a análise do desempenho dos estudantes a partir da avaliação realizada em seus três níveis (da aprendizagem, institucional e larga escala).

O trabalho pedagógico consoante com uma organização escolar em ciclo requer significar o espaço da coordenação

pedagógica, potencializando sua função formadora a partir da atuação dinâmica do coordenador pedagógico e equipe gestora e do envolvimento efetivo dos professores e demais profissionais da educação, no âmbito das coordenações pedagógicas. A coordenação pedagógica constitui-se, desse modo, espaço de singular importância para o êxito dos trabalhos da escola organizada em ciclos.

2.1.4 Avaliação formativa

A avaliação formativa tem a função de diagnosticar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, a avaliação deve ser ato de valorização e de potencialização das aprendizagens e não de classificação e exclusão. A concepção formativa aí implícita constitui prática imprescindível para o progresso das aprendizagens dos estudantes e dos demais sujeitos que compõem a escola. Villas Boas (2013, p.12) confirma esse pressuposto quando afirma que avaliação e aprendizagem caminham lado a lado, pois “[...] enquanto se avalia, se aprende e enquanto se aprende, se avalia”. Por esse motivo, a expressão **avaliação para as aprendizagens**, em lugar de avaliação das aprendizagens, é a que se harmoniza com a avaliação formativa. A avaliação deve assumir a centralidade da Organização do Trabalho Pedagógico, comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

A parceria entre avaliação e aprendizagem se estabelece a partir da compreensão, por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo, de que todos são capazes de aprender e que fazem isso de diferentes formas e em diferentes espaços de tempo. As práticas escolares que emergem dessa percepção se desvelam por

meio de ações que constituem o trabalho pedagógico concebido e organizado como espaço de participação, ou seja, como processo de democratização emancipatória que contribui decisivamente na conquista e na construção de novos espaços e de novas formas de cidadania individual e coletiva (SANTOS, 1991).

Assim sendo, importantes espaços de democratização, criados pela escola para o exercício da avaliação formativa, são aqueles nos quais se articulam os dados advindos dos diferentes níveis de avaliação escolar, por meio de sua análise crítica. Entender que os resultados da avaliação para as aprendizagens devem ser analisados em conexão com a avaliação do trabalho da escola, realizado pelos sujeitos que a constroem diariamente (famílias, estudantes, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores e auxiliares) e com os dados oriundos dos exames em larga escala torna-se base para o diálogo emancipatório que constrói caminhos para que, de fato, todos aprendam.

Deste modo, temos:

- **Avaliação para as aprendizagens** - visa identificar aquilo que os(as) estudantes já aprenderam e o que ainda não sabem de modo a intervir por meio de estratégias pedagógicas para promover avanços (VILLAS BOAS, 2004).
- **Avaliação institucional (do trabalho pedagógico da escola)** - é uma autoavaliação realizada por todos os envolvidos no processo educativo, tomando como referência o Projeto Político-Pedagógico da escola.
- **Avaliação em larga escala** - avaliação do desempenho dos estudantes por equipes externas, realizada pelo próprio sistema de ensino e/ou em nível nacional, como

a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil e a Prova Brasil.

A avaliação para as aprendizagens tem sido o nível mais conhecido e praticado nas escolas de Educação Básica. No entanto, tomá-la como única, desconsiderando os demais níveis de avaliação, bem como a semelhança existente entre suas lógicas e formas de manifestação acaba constituindo obstáculo à superação de problemas atribuídos à avaliação do desempenho dos estudantes realizada, em geral, em sala de aula (FREITAS *et.al.*, 2009).

É importante, portanto, considerar a existência dos outros dois níveis (avaliação institucional e avaliação em larga escala), uma vez que cada um cumpre propósitos diferentes. Dessa forma, a avaliação institucional ou avaliação do trabalho da escola possibilita a articulação entre os níveis.

Desse modo, a avaliação institucional pode acontecer em diferentes espaços e tempos escolares, como no Conselho de Classe, coordenação pedagógica e em outros. A avaliação institucional contribui significativamente para a análise do desempenho dos estudantes e do trabalho desenvolvido, tomando como fontes de informação dados oriundos da avaliação desenvolvida pelos professores nas aulas e resultados dos estudantes e da escola nos exames externos.

Para garantir sua consolidação, é de suma importância a organização do trabalho escolar com base no acompanhamento pedagógico sistemático pelo professor, supervisor e coordenador pedagógico, como sujeitos imprescindíveis desse processo. Tal acompanhamento consiste em tornar visíveis, por meio de registros, os avanços e as necessidades de cada estudante, de

cada turma e da unidade escolar como um todo, com o intuito de planejar ações que possibilitem a resolução dos problemas de ensino e de aprendizagem evidenciados por meio do uso de procedimentos e instrumentos, tais como: observação, provas, exercícios, pesquisas, entrevistas e outros.

Para que esse acompanhamento tenha melhor abrangência, apresentam-se a seguir quatro etapas:

- **Diagnóstico:** ação que será a base para o planejamento do professor e subsidiará a elaboração de estratégias pedagógicas como os Reagrupamentos e o Projeto Interventivo, bem como justificará possíveis avanços e outras ações didáticas cotidianas; é caracterizado pela definição e utilização de diferentes procedimentos e instrumentos avaliativos.
- **Registros:** etapa que dará visibilidade e materialidade ao trabalho pedagógico. Consiste na descrição e organização dos dados que possibilitam tornar visíveis as necessidades de aprendizagens e orientar o planejamento, a elaboração e execução das intervenções didático-pedagógicas necessárias ao avanço. Podem ser realizados de diversas formas como os portfólios, os diários de bordo, as fotos, as planilhas de acompanhamento da turma, os gráficos de rendimento, os relatórios, entre outros.
- **Análise:** momento ímpar de reflexão sobre os dados contidos nos registros. É a etapa onde o professor e a equipe pedagógica refletem sobre o que se apresenta nos dados coletados, observando o que foi aprendido pelos estudantes. Nesse momento de análise busca-

se a elaboração de intervenções para (re)orientar as ações de ensino em função das necessidades de aprendizagem.

- Planejamento e execução das intervenções didático-pedagógicas: caracteriza-se pela tomada de atitudes em relação às necessidades levantadas. Etapa para a elaboração do planejamento, considerando o “para quê”, “o quê” e “como fazer”, por meio das sequências didáticas e/ou projetos de trabalho, Reagrupamentos e outros, fechando assim, o processo de avaliação formativa: diagnóstico, registro, análise e intervenção.

Esse acompanhamento pedagógico sistemático com a participação efetiva de profissionais envolvidos deve ser entendido como oportunidade de planejamento de ações contínuas e permanentes que permearão toda a Organização do Trabalho Pedagógico. Nesse contexto, o Conselho de Classe constitui-se como importante espaço e tempo desse acompanhamento pedagógico.

O **Conselho de Classe** ganha destaque como órgão colegiado compreendido como espaço e tempo de avaliação do desempenho do estudante, do professor e da escola. Implica refletir sobre a função social da escola, uma vez que tem a avaliação formativa como articuladora e as aprendizagens dos estudantes como finalidade. Nesse sentido, Santos (2011, p.22) destaca que precisamos resgatar o Conselho de Classe da ótica apenas burocrática e classificatória a fim de “[...] que seja visto como um momento pedagógico que propicia a reflexão e a reconstrução do trabalho pedagógico da escola”.

Nos momentos em que se realizam os Conselhos de

Classe, os professores, coordenadores, supervisores, demais profissionais da escola e familiares avaliam e definem ações e, assim, vão consolidando a perspectiva de participação, bem como de diálogo sobre as aprendizagens que ocorrem na escola. Além de identificar os saberes ainda não conquistados, os Conselhos de Classe são momentos de reconhecimento dos progressos dos estudantes, das práticas que são ou não adequadas para a promoção das aprendizagens.

Precisamos, portanto, pensar no Conselho de Classe como instância participativa e espaço primordial de avaliação e de reorganização dos espaços e tempos escolares, considerando não só os objetivos explicitados no Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014), no Projeto Político-Pedagógico das escolas e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (SEEDF, 2014), mas também os sentidos atribuídos pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

2.1.5 Organização Curricular: eixos integradores

O Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014) organiza-se em torno da constituição da educação integral, pois objetiva a formação do ser humano com respeito à diversidade e a suas múltiplas dimensões, de forma emancipatória. Além disso, a prática didático-pedagógica sustenta-se a partir dos eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade. Os eixos transversais devem perpassar os conteúdos de forma articulada e interdisciplinar.

O Currículo propõe ainda eixos integradores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade, com o entendimento de que eixo é algo que

sustenta, apoia e integra, pois ao mesmo tempo em que articula entre si, é articulador dos objetivos e conteúdos curriculares no processo de ensino e aprendizagem, buscando a proficiência leitora e escritora a partir da alfabetização e dos letramentos, sem perder de vista a ludicidade. Esses eixos nos remetem à necessidade de integração e progressão curricular como fundamentais à Organização do Trabalho Pedagógico nos ciclos. É essa organização que proporrá intervenções didáticas em atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes. A seguir, exploraremos os eixos integrados dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A) Alfabetização

A alfabetização é compreendida como processo complexo, envolto por conflitos rumo a construções e desconstruções até que haja compreensão e apropriação do sistema notacional da escrita, construído pela humanidade, o que permite ao estudante a inserção na cultura letrada em um processo de comunicação, por meio da leitura e da escrita, no âmbito das diferentes áreas do conhecimento.

Essa compreensão caminhou por diversos campos teóricos: Emília Ferreiro (1989, 2001), Ana Teberosky (2003), Artur Gomes de Moraes (2012), Magda Soares (2004, 2008), entre outros, em tempos e espaços diferentes com enfoques complementares.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989) afirmam que a alfabetização implica a compreensão de que o estudante passa por etapas sucessivas de elaboração inteligente, carregadas de sentido e pensamento, denominadas hipóteses. Compreender essas hipóteses possibilita ao professor a realização de um

trabalho didático-pedagógico focado na lógica do processo de aprendizagem, que vai ao encontro do que pensa o estudante sobre a leitura e escrita, sustentado a partir do “como fazer”, “por que fazer” e “para que fazer”.

Morais (2012), ao aprofundar seus estudos sobre a alfabetização, sinaliza que essa se dá na apropriação de um sistema notacional de escrita (Sistema de Escrita Alfabética) que é mais complexo do que simplesmente memorizar um código, pois “[...] temos que compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções” (p. 50).

Nesse sentido, Leal e Moraes (2010, *apud* PNAIC, 2012) apresentam princípios do Sistema de Escrita Alfabética que precisam ser compreendidos pelos estudantes para que se apropriem da escrita e da leitura, ampliando e consolidando o processo de alfabetização:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode repetir-se no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no

interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.

6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

No transcurso da aprendizagem desse sistema de convenções é primordial não confundir as dificuldades decorrentes da ortografia com a impossibilidade de produzir textos. A produção de textos, sejam orais ou escritos, exige outros conhecimentos que precisam ser trabalhados com os estudantes para a construção de textos coesos, coerentes e adequados à situação sociocultural em que circulam. Aprender a produzir textos é uma conquista possível a todos e, como

tal, necessita de mediação que favoreça orientação, tentativas, erros, avaliação e reescritas, práticas, esforço e persistência (ANTUNES, 2003).

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

Esse processo deve ser ampliado e consolidado para que, ao final do BIA, o estudante seja capaz de ler e produzir textos orais e escritos de forma proficiente na perspectiva do letramento e da ludicidade, e a partir daí continuar os estudos nos 4º e 5º anos na organização seriada ou no 2º Bloco na organização em ciclos, aumentando a competência comunicativa para expressar-se de forma adequada nas diversas situações e práticas sociais, de modo a “[...] resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar participação plena no mundo letrado” (PCN, 2001,p. 41).

B) Letramentos

Com a necessidade de compreender o processo de alfabetização para além da apropriação do código e pensar nas práticas sociais, o conceito de letramento se apresenta quando a leitura e a escrita são meios de apropriação das diversas linguagens, saberes, aspectos socioculturais, bem como da resolução de problemas do cotidiano. Assim, a alfabetização e letramentos são processos distintos, porém indissociáveis e interdependentes, devendo acontecer na perspectiva da

ludicidade.

O uso social do conhecimento construído nas diferentes áreas do conhecimento implica uma Organização do Trabalho Pedagógico que considere o contexto das práticas sociais e infere, portanto, sobre um fazer didático que oportunize situações problematizadoras, de forma contextualizada, real e que ultrapasse o espaço da aula, na perspectiva de que o conhecimento aprendido na escola está na vida e é para a vida.

Nesse entendimento, é premente a necessidade de trazer para a aula os diversos contextos, as várias culturas, as práticas e os eventos de letramentos que demandam do professor estabelecer o uso dos gêneros textuais, relacionados às diversas áreas do conhecimento, como centro de seu trabalho nas turmas do 2º Ciclo (BIA e 2º Bloco).

O entendimento de que a interação e as situações comunicativas definem o gênero textual a ser produzido, lido ou estudado na escola, direciona o trabalho didático-pedagógico do professor numa perspectiva de atuação com os estudantes, sujeitos do dizer e do pensar. Estudantes que, em seu processo de aprendizagem sobre a língua e seu uso social, também aprendem sobre História, Artes, Ciências, Matemática e outros componentes curriculares, transversalizados pelos eixos Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

C) Ludicidade

Ao longo da história da humanidade, o conhecimento e o lúdico têm uma relação afinada ao trazerem o tom da informalidade, da diversão, do espirituoso, o que é perceptível

em alguns diálogos filosóficos, na arte, na estética, nos enigmas, nas poesias, nas músicas, nos jogos (HUIZINGA, 1971). Nesse sentido, somos sujeitos lúdicos, ou seja, o fator lúdico está presente em todos os processos sociais e culturais da história da humanidade, pois traz em si o ato de significar a ação, o que se dá pelo jogo, pela disputa, pelo brincar, pelo competir, na interlocução com os outros com os quais convivemos (HUIZINGA, 1971).

Como sujeitos lúdicos, há uma infância que nos habita e ao longo da vida escolar não podemos impedi-la de permanecer nos estudantes. Ela nos permite viver de forma prazerosa, criativa, pensada, reflexiva, carregada de sentido e significado e por isso, abertos a viver a aventura do aprender com sabor, intensidade, entusiasmo.

Essa construção se dá com a convivência, que torna fundamental a presença afetiva do outro, com a compreensão de que a atividade lúdica para o estudante não é apenas prazerosa, mas vivência significativa de experimentações, de construções e reconstruções do real e do imaginário, transpassadas pelo que é desafiador, pela elaboração das perdas e ganhos. Com isso, é oportunizado ao estudante o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da socialização, da iniciativa, da autoestima, da autonomia e da criticidade na promoção das aprendizagens.

É necessário que esses aspectos sejam considerados nos processos de alfabetização e letramentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo que os estudantes são atores sociais ativos, inseridos em diferentes contextos culturais, e por isso, trazem uma diversidade de saberes para o cotidiano escolar.

Isso sinaliza para uma didática dinâmica com planejamento de ações com sentido, significado, ações prazerosas e que geralmente são do âmbito do brincar, da brincadeira, da literatura, das artes, do movimento e do jogo, o que se dá na interação sociocultural entre pares, permitindo pensar, questionar, apropriar e reinventar. É preciso resgatar as cantigas de roda, as brincadeiras infantis, os enigmas, os jogos, o subir e descer, o pular e gritar, para que o corpo se sinta livre para viver sua corporeidade.

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

Assim, a ação didático-pedagógica para as aprendizagens no 2º Ciclo deve contemplar simultaneamente a alfabetização, os letramentos e a ludicidade na perspectiva da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita, da abordagem prazerosa, ao provocar o desejo dos estudantes de forma a envolvê-los significativamente no universo do que é proposto em relação à aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, articular os eixos integradores nas diversas áreas do conhecimento é a oportunidade de, simbólica e prazerosamente, aprender.

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Organização do Trabalho Pedagógico pressupõe ação da escola com vistas à elaboração, implementação e avaliação constantes do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nos diversos espaços e tempos, incluindo a coordenação pedagógica. Assim, em uma proposta de educação emancipatória, cujo objetivo é superar as contradições existentes na sociedade para a democratização dos saberes, é imprescindível a participação de todos os envolvidos em sua implementação desde a concepção. Nesse contexto, estas Diretrizes sinalizam a Organização do Trabalho Pedagógico, considerando o planejamento mais amplo da escola, bem como da aula.

3.1 Planejamento do trabalho pedagógico

O planejamento do trabalho pedagógico deve ser assumido como prática de reflexão, diagnóstico e de tomada de decisões registradas nos planos de trabalho, de unidade ou de aula. O planejamento imprime qualidade ao trabalho pedagógico a partir do momento que aponta com clareza onde se quer chegar, levanta questionamentos e indica caminhos. “Uma das funções mais importantes do planejamento é assegurar a unidade e coerência do trabalho pedagógico da escola como um todo e o de cada turma em particular” (VILLAS BOAS, 2004, p. 95).

Da elaboração, implementação e avaliação coletiva do Projeto Político-Pedagógico, a partir da Orientação pedagógica - PPP e Coordenação Pedagógica nas Escolas (SEEDF, 2014), emerge o desafio de organizar o currículo da escola, tomando como referência o Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014), com vistas ao planejamento do trabalho pedagógico dos professores e estudantes.

Para subsidiar a organização curricular das escolas, sugere-se o planejamento por unidades didáticas, deixando claro que esta é uma das possibilidades que pode ser ampliada e ressignificada pelos profissionais da educação, a partir de suas opções teórico-metodológicas como apontam as Orientações gerais sobre a Organização Curricular da Escola (SUBEB, 2014).

O Planejamento da unidade didática pressupõe uma série ordenada e articulada dos elementos que compõem o processo de ensino: objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e aprendizagem, estratégias de avaliação para aprendizagem, recursos e cronograma. Orienta-se a partir de uma avaliação diagnóstica e pressupõe uma organização que favoreça a construção do conhecimento, podendo ser planejada para um único componente curricular ou para uma área de conhecimento ou para componentes curriculares de diferentes áreas de conhecimento, procurando fazer a integração possível.

A integração curricular expressa no planejamento da unidade didática pode ocorrer por meio de temas, problemas ou questões que emergem, tanto do contexto social no qual os estudantes e profissionais estão inseridos, quanto dos conteúdos propostos conforme as Orientações gerais sobre a Organização Curricular da Escola (SUBEB, 2014). O detalhamento do planejamento da unidade didática é feito por meio de diferentes **modalidades de organização do trabalho pedagógico**, tais como sequências e projetos didáticos.

As **sequências didáticas** organizam o trabalho pedagógico em uma determinada ordem, em um período de tempo e são definidas pelo professor, de acordo com os objetivos curriculares que deseja alcançar. Diferentemente dos projetos didáticos, não

preveem um produto final, mas objetivam a “[...] formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita” (BARROS-MENDES *et.al.*, 2012, p. 21). Essa organização didática favorece a realização de diversas atividades com graus diferentes de complexidade para que os conteúdos possam ser problematizados a partir de diferentes situações da aula.

Para Zabala (1998, p. 18), as sequências didáticas são um conjunto de “[...] atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos”. Essa ordenação impulsiona um trabalho sistemático de forma interdisciplinar e contextualizada que articula os diferentes conteúdos e áreas do conhecimento, considerando os letramentos e a ludicidade com vistas à alfabetização plena dos estudantes do BIA e à continuidade dos estudos no 2º Bloco (4º e 5º anos).

Assim, as sequências didáticas constituem detalhamento do planejamento da unidade didática e podem ser desenvolvidas em uma ou mais aulas para trabalhar um conteúdo específico (exemplo: gênero textual) e ou um tema seguindo uma lógica que contemple as etapas da Pedagogia Histórico-Crítica, mencionadas anteriormente.

Os **projetos didáticos** se fundamentam-se na Pedagogia de Projetos e constituem, também, mais uma forma de detalhamento do planejamento da unidade didática. Segundo Nery (2007), os projetos didáticos organizam-se ao redor de um **problema** com vistas a um **produto final** e precisam ter **objetivos** claros, **planejamento do tempo**, **organização das atividades** e **avaliação** em relação aos objetivos propostos,

proporcionando o trabalho articulado com as diferentes áreas do conhecimento.

Os projetos didáticos que levam à construção da autonomia e da corresponsabilidade requerem um trabalho pedagógico integrador, que rompa com ações de conteúdos e atividades estanques, possibilitando processos que permitem a reflexão crítica e a investigação. O trabalho com projetos se apresenta como aliado do processo de reorganização dos tempos e espaços no 2º Ciclo, quando possibilita o planejamento coletivo com a participação de todos os envolvidos no processo e, em consequência, a abordagem de temas de interesse comum.

Assim, organizar o trabalho pedagógico por meio de diferentes modalidades, como sequências e projetos didáticos, proporciona variadas oportunidades de aprendizagem, o que pode ser um ganho significativo na formação dos estudantes (NERY, 2007). Destaca-se nesse contexto o Projeto Interventivo, como forma de atender prontamente às dificuldades específicas de cada um desses estudantes.

3.1.1 Projeto Interventivo

O **Projeto Interventivo** (PI) é um projeto específico que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciem dificuldades de aprendizagem. O PI apresenta uma dimensão política que recai sobre o cumprimento do direito de cada estudante à aprendizagem e outra, pedagógica voltada para a seleção dos recursos mais apropriados à promoção de suas aprendizagens (VILLAS BOAS, 2012).

O Projeto Interventivo apresenta características próprias, devendo fazer parte do Projeto Político-Pedagógico: a) é contínuo por ser desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, porém temporário no atendimento aos estudantes (VILLAS BOAS, 2010, p. 35); b) é diversificado e atualizável, evitando a padronização e repetição de atividades; c) deve considerar o processo de desenvolvimento dos estudantes; d) deve envolver toda a equipe pedagógica da escola na realização do projeto. Essa equipe desenvolve atividades com estudantes das turmas, de acordo com as dificuldades surgidas, o momento em que são realizadas e os recursos humanos e materiais disponíveis.

A elaboração, realização e avaliação do PI é de responsabilidade primeira do professor regente; contudo, a equipe diretiva e a de coordenação pedagógica, os orientadores educacionais, os pedagogos e os psicólogos são sujeitos partícipes e corresponsáveis nesse processo. Esse envolvimento favorece o uso de diversos tipos de atividades em tempos e espaços escolares flexibilizados.

Cabe ressaltar a importância dos registros de todas as ações pertencentes à elaboração, realização e avaliação do PI. Assim como no Reagrupamento, algumas formas de registro do PI são estabelecidas pela SEEDF no Diário de Classe; outras poderão ser constituídas e adotadas em cada unidade escolar e pelo professor, (portfólio, fichas de acompanhamento e outros). É necessário incluir também os registros das atividades desenvolvidas pelos estudantes.

O Projeto Interventivo é estruturado didaticamente em quatro momentos, conforme assinala Villas Boas (2010, p. 34):

No **primeiro momento**, perguntas orientam a elaboração

do projeto: Quais são os estudantes que precisam de ajuda? Quem é cada um deles? Qual a necessidade de cada um? Feito isso, definem-se coletivamente os objetivos do projeto.

No **segundo momento**, elabora-se o projeto. Nele se incluem:

1) Identificação

- Escola/CRE
- Etapa/Modalidade
- Ano(s) e turma(s)
- Responsáveis pelo atendimento
- Estudante(s) atendido(s)

2) Apresentação (breve texto que apresente linhas gerais do projeto).

3) Justificativa (relato geral das condições iniciais dos estudantes que serão atendidos pelo projeto, levantadas na avaliação diagnóstica).

4) Objetivo geral (expressa o resultado esperado com o desenvolvimento do projeto).

5) Objetivos específicos (são desdobramentos do objetivo geral. Especificação dos objetivos de aprendizagem que os estudantes devem alcançar) vide Ficha 1 - Identificação e Diagnóstico.

6) Desenvolvimento (seleção dos procedimentos didáticos, apontando sua operacionalização, os atores e ou setores envolvidos) - vide Ficha 2 - Procedimentos Didáticos.

7) Avaliação da aprendizagem dos estudantes (descrição de procedimentos e instrumentos avaliativos para acompanhar a avaliação do desempenho do estudante

no PI, em conformidade com as Diretrizes de Avaliação Educacional (SEEDF, 2014) - vide Ficha 3 - Avaliação da Aprendizagem.

8) Cronograma (pode ser utilizado demarcadores como horas, dias, semanas, meses ou semestre).

9) Avaliação do Projeto (consiste na descrição de como o PI será acompanhado e avaliado pelas equipes responsáveis pelo seu desenvolvimento).

10) Referências (listagem dos documentos ou textos utilizados para a sustentação teórica e metodológica do PI).

11) Anexos e apêndices (inserção de anexos e apêndices utilizados no projeto).

Elaborado o projeto, o **terceiro e o quarto momentos** são o desenvolvimento e a avaliação. Enquanto as ações são realizadas, registram-se todas as informações referentes ao alcance dos objetivos, à pertinência das atividades pedagógicas e dos recursos utilizados, ao tempo destinado às atividades e ao ritmo de aprendizagem de cada estudante. Esta é a avaliação em processo. O registro deve ser realizado pelos profissionais que atuam em cada momento do projeto.

Esses quatro momentos acontecem de forma articulada. Como o projeto é dinâmico, essas etapas estão continuamente sendo revisitadas. Articulada aos objetivos do projeto, a avaliação é seu fio condutor e está presente em todos os momentos. Por meio dela, obtêm-se informações importantes sobre as aprendizagens de cada estudante e sobre a relevância do projeto.

Como o Projeto Interventivo é de desenvolvimento contínuo,

mas não atende ao mesmo grupo de estudantes durante todo o ano, periodicamente é analisado pelo conjunto de profissionais envolvidos a partir das informações coletadas durante sua execução. No caso da escola organizada em ciclos, esse pressuposto se acentua, uma vez que a progressão continuada para as aprendizagens dos estudantes, princípio básico dessa sistemática de organização, constitui “[...] um recurso pedagógico que, associado à avaliação formativa, possibilita o avanço contínuo dos estudantes de modo que não fiquem presos a grupo ou turma, durante o mesmo ano letivo” (VILLAS BOAS, PEREIRA, OLIVEIRA, 2012). Portanto, organizar o trabalho pedagógico incluindo estratégias bem planejadas para o bom uso dos espaços e tempos escolares, como é o caso do Reagrupamento e do Projeto Interventivo, caracteriza-se como uma dimensão muito importante na organização escolar em ciclos.

Os estudantes com necessidades educacionais especiais: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos (RESOLUÇÃO N° 01/2012 - CEDF) e os estudantes enturmados em classes de Correção da Distorção Idade-Série (CDIS) deverão ser sempre incluídos em todas as estratégias do 2º Ciclo, ajustadas, quando necessário, às suas especificidades e de acordo com orientações da Sala de Recursos, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e Orientação Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

3.2 Aula: espaços e tempos diferenciados para as aprendizagens

A organização dos espaços e tempos do fazer pedagógico é desafiadora e, muitas vezes, reveladora da forma como os professores concebem e realizam o trabalho docente. A aula é

espaço e tempo em que professores e estudantes se encontram e interagem de forma mais efetiva, construindo uma relação pedagógica mediada pelo conhecimento por meio de diferentes perspectivas teórico-metodológicas (SILVA, 2011), sendo a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural as perspectivas assumidas pela SEEDF.

Pode-se entender a aula como uma estrutura física e pedagógica dinâmica que apresenta quatro dimensões claramente definidas e inter-relacionadas. Ampliar a compreensão da abrangência do espaço e tempo da aula implica considerar essas dimensões para além do físico e do arquitetônico, elementos essenciais para o planejamento das ações didáticas:

- Dimensão física: O que existe e como se organiza?
- Dimensão funcional: Como se utiliza e para quê?
- Dimensão relacional: Quem e em que circunstâncias?
- Dimensão temporal: Quando e como é utilizada?

A aula em uma escola organizada em ciclos precisa extrapolar o **espaço convencional** das quatro paredes, como usualmente costuma ser concebido. Deve ser pensada como estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagens e de significados com condições de favorecer o desenvolvimento das atividades educativas e, em consequência, o processo de crescimento pessoal do estudante e do professor, como: aulas em pátios, quadra poliesportiva, sala de leitura, laboratórios, museus, zoológico, mercados, feiras livres, exposições, teatros, entre outros.

Como um ambiente a mais que oportuniza as aprendizagens

nas diferentes áreas do conhecimento, a sala de aula deve possibilitar a interação dos sujeitos por meio de uma organização variada desse **espaço**, seja no coletivo, em pequenos grupos de três ou quatro estudantes, em duplas. Cabe ressaltar que repensar a geografia da sala de aula vem no sentido de articular sua disposição à concepção pedagógica, ou seja, uma vez que a aprendizagem se dá na interlocução com o outro; ressignificar esse espaço compreende também a organização dos estudantes em grupos, de forma a atender as ações didático-pedagógicas nesse interior e, assim, favorecer que se aprenda com os diferentes saberes e de diferentes formas.

Na sala de aula dos anos iniciais importa ter materiais diversos à disposição que permitam concretizar os saberes: alfabetos, cartazes, caixas matemáticas, cantinhos de leitura, mapas, minhocário, plantas, pinturas, entre outros, com vistas à aprendizagem dos estudantes.

A organização da escola em ciclos requer ainda que nela se questione a predeterminação dos **tempos** para ensinar e aprender. Transformar o tempo cronológico rígido em tempo pedagógico circular dinâmico implica romper com a estrutura linear dos conteúdos, buscando a retomada e o aprofundamento contínuo dos conhecimentos tratados nas diferentes situações didáticas. Como trabalhar nessa lógica?

A proposição de situações em que os interesses e saberes dos estudantes venham à tona por meio da problematização dos saberes já construídos é fundamental para evidenciar sua prática social (o que sabe sobre o assunto, o que pensa a respeito, quais suas descobertas, quais caminhos percorreu para encontrar as respostas) e propor atividades que os instrumentalizem,

possibilitando a reflexão crítica e criativa e, conseqüentemente, sua participação. O acompanhamento das aprendizagens dos estudantes pelos professores nesse processo constitui elemento fundamental para o (re)planejamento das aulas e precisa pautar-se nos sentidos atribuídos pelos estudantes sobre aquilo que estudam, ou seja, a articulação entre o conhecimento de mundo, os conteúdos e a prática social a partir das novas aprendizagens.

Além disso, o tempo pedagógico contempla o avanço do estudante para o ano subseqüente dentro da etapa, assegurando seu direito de ser promovido em qualquer época do ano, sempre que forem evidenciadas condições para que isso ocorra (LDBEN nº 9.394/1996). Estas Diretrizes apresentam a possibilidade de o estudante vivenciar primeiramente situações de aprendizagens em outras turmas com estudantes em estágios mais avançados, bem como com outros mediadores em seu processo de aprendizagem para posterior decisão sobre seu avanço (resolução nº 1/2014 - CEDF).

A **vivência** é uma estratégia prevista nestas Diretrizes para legitimar o que, na prática escolar, o professor já realiza quando percebe a necessidade de análise mais segura sobre o nível de desempenho e de aprendizagem de um determinado estudante para decidir sobre seu avanço na mesma etapa/modalidade e nunca seu retrocesso, conforme previsto no artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, respeitado o período mínimo de seis meses de matrícula na unidade escolar que promove o avanço (resolução nº 1/2014 - CEDF).

A vivência pressupõe a permanência do estudante no ano subseqüente, com o objetivo de conviver com experiências, atividades e conhecimentos mais ampliados e aprofundados em

relação ao previsto para o ano/turma de origem. O período para a realização da vivência é de no mínimo cinco dias e no máximo dez dias letivos e consecutivos. No entanto, caso o professor avalie a necessidade de um tempo maior, deve discutir a possibilidade com a equipe pedagógica da escola.

Para decidirem sobre o avanço do estudante, os professores envolvidos na vivência farão a análise de seu desempenho, retratando não só o aspecto cognitivo, como também os aspectos afetivos, sociais e outros. A vivência deve ser registrada no Diário de Classe, em campo específico das turmas envolvidas. Na ata/registro de Conselho de Classe devem constar as informações e anexos que evidenciem o desempenho do estudante, os objetivos e resultados do processo avaliativo que indicarão ou não o avanço. Essa documentação deve compor o dossiê do estudante. Todo o procedimento realizado antes, durante e após o período de vivência deve ter a anuência do pai, mãe ou responsável.

A equipe pedagógica da unidade escolar deverá participar do planejamento das atividades a serem desenvolvidas, bem como da avaliação e do acompanhamento do estudante durante a vivência. Caso não ocorra o avanço, o estudante volta a compor sua turma de origem. É importante salientar a responsabilidade do professor e da equipe pedagógica da escola, tanto em assegurar o avanço do estudante que apresenta condições em todos os aspectos (cognitivo, social e afetivo), quanto em avaliar se algum desses aspectos pode determinar a permanência desse estudante na turma de origem.

3.2.1 As relações interativas

Ao estabelecer as relações interativas como componentes da ação didática e, portanto, do planejamento, o professor se

preocupa em garantir tempos e espaços para conhecer seus estudantes, dialogar com seus percursos de aprendizagem, compreender seus raciocínios e ajudá-los a explicitar seus questionamentos, dúvidas e construções. “O diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto de conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor” (TACCA, 2006, p. 50).

Para tanto, a Psicologia Histórico-Cultural, um dos fundamentos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014), destaca que a aprendizagem incide sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, “[...] a aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2001, p. 334), sendo que essa aprendizagem e desenvolvimento são dois processos distintos que se inter-relacionam.

As funções psíquicas superiores são desenvolvidas em dois âmbitos: inter e intrapsíquico. Interpsíquico, porque ocorre a partir do contato com outras pessoas quando há compartilhamento de aprendizagens. O estudante, assim, é ativo e aprende imerso em situações de interlocução sociocultural, ao longo da vida. Intrapsíquico, ocorre quando o estudante internaliza as experiências sociais vividas que passam a reger seu comportamento, ou seja, o pensamento se apresenta como atividade interna, individual. Como sustenta Vygotsky (2001), inicialmente aprendemos a compreender os outros para depois nos compreendermos. Portanto, o processo de se conhecer está intrinsecamente ligado a conhecer os outros.

O processo de ensino e aprendizagem implica o planejamento de aula, considerando a diversidade de saberes dos estudantes e os distintos processos de aprendizagem que ocorrem nas relações inter e intrapessoais. Precisa, portanto, do acolhimento e da ruptura de suas hipóteses na medida equilibrada. Nesse sentido, as relações interativas corroboram a construção de novos saberes nas diferentes áreas do conhecimento.

Assim, aprender é um processo que acontece na relação com o outro, sendo importante considerar dois movimentos: a) a imersão do estudante em situações desafiadoras que promovam reflexão crítica e ação partindo daquilo que sabe, ou seja, relativo à “zona mais próxima do nível de seu desenvolvimento”; b) imersão em situações de cooperação com os outros e seus diferentes saberes, confluindo com a “zona de desenvolvimento imediato” caracterizada pela interação que acontece entre o professor, seus pares e diferentes instrumentos (VYGOTSKY, 2001, p. 329).

Viabilizar as aprendizagens à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica implica um trabalho organizado a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola que considere as práticas sociais. A partir daí, é possível definir o percurso metodológico a ser construído pelo professor, com base na prática social dos estudantes, na problematização, na instrumentalização teórica, na catarse e síntese, em movimento dialético constante que possibilite o reinício do processo de aprendizagem a partir de uma nova prática social.

Organizar a escola em ciclos implica, portanto, considerar as teorias que tratam da aprendizagem e do desenvolvimento humano, que resguardam a heterogeneidade de tempos, espaços e modos de aprender. Contudo, vale lembrar que o conhecimento

é construído a partir da interlocução sociocultural e intrapessoal (VYGOTSKY, 2001). Nessa direção, é imprescindível que o professor organize o trabalho pedagógico em função das possibilidades e necessidades de cada estudante, garantindo, assim, um ganho significativo em sua formação integral. Diferentes estratégias pedagógicas de intervenção para as aprendizagens podem ser adotadas, destacando-se entre elas o Projeto Interventivo apresentado anteriormente e o Reagrupamento.

3.2.2 Reagrupamentos: intra e interclasse

O **Reagrupamento** é uma estratégia de trabalho em grupo, que atende a todos os estudantes, permitindo o avanço contínuo das aprendizagens a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo. Possibilita a mediação entre pares, pois os próprios estudantes auxiliam uns aos outros, na socialização de saberes e experiências.

Os Reagrupamentos não buscam a homogeneidade, mas a necessidade de diferenciação e individualização de práticas voltadas às reais necessidades dos estudantes. A avaliação formativa é imprescindível nesse processo, uma vez que por meio dela ocorre o diagnóstico das condições de aprendizagem dos estudantes e a adoção de estratégias em prol de seu avanço.

Uma etapa importante dos Reagrupamentos é o registro das atividades desenvolvidas e dos resultados alcançados, na perspectiva de um processo formativo de avaliação. Esse registro deve ser feito de acordo com as orientações da Secretaria de Estado de Educação do DF, no Diário de Classe, tanto do professor que encaminha o estudante, quanto do que o recebe, e por meio de outros instrumentos como: portfólio, diário de

bordo, caderno de registro, entre outros.

Apresentamos a seguir as duas modalidades de Reagrupamento com suas principais características, sabendo que se diferenciam, mas se complementam.

O **Reagrupamento intraclasse**, como o próprio nome indica, consiste na formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, durante o horário das aulas. Em determinados momentos, as atividades podem ser as mesmas para todos os grupos, isto é, todos têm o mesmo desafio a desenvolver. Em outros, a atividade pode ser a mesma para todos, porém com comandos distintos, conforme o processo de aprendizagem de cada estudante ou grupo. Há ainda situações em que cada grupo receberá um desafio diferente. O que determina a opção pela forma de organização dos grupos, pela periodicidade de realização e ou pelo trabalho que será desenvolvido é o diagnóstico das necessidades e possibilidades de aprendizagem, realizado pelo professor.

O **Reagrupamento interclasse** é uma dinâmica que enriquece e alarga as experiências estudantis e docentes por meio do diálogo entre as turmas. Nesses momentos, são formados grupos de estudantes de diferentes turmas, do mesmo ano ou não, do mesmo bloco ou não, a partir de necessidades e possibilidades diagnosticadas. Os professores dessas turmas e outros profissionais da escola se distribuem na organização e acompanhamento do trabalho de cada grupo, considerando-se as especificidades de cada um deles. Assim como não há grupo fixo de estudantes, também o professor não permanece o tempo todo com o mesmo grupo.

O Reagrupamento interclasse pode ser realizado em

períodos que favoreçam o alcance dos objetivos propostos e a organização da escola, duas, três ou quatro vezes por semana, podendo acontecer ao longo de toda a semana, abrangendo todo o turno ou não.

Vale ressaltar que não haverá com isso formação de novas turmas. Os estudantes continuam registrados nos Diários de Classe em suas turmas de referência ou origem (matrícula), tendo em vista o caráter temporário e dinâmico do Reagrupamento interclasse.

Uma das vantagens dessa modalidade de Reagrupamento é o fato de propiciar ao professor percepções diversas sobre os estudantes, fortalecendo a interlocução entre os professores envolvidos e tornando-os corresponsáveis pelas aprendizagens de todos os estudantes.

O trabalho com Reagrupamento, seja interclasse ou intraclasse, será enriquecido pela reconstituição dos grupos sempre que o professor perceber a necessidade. Grupos fixos ao longo do ano letivo não costumam oferecer aos estudantes oportunidades ampliadas de aprendizagens, além de contribuir para a atribuição de rótulos, como grupos fortes e fracos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) a partir de 2005, as unidades escolares que ofertam os anos iniciais da SEEDF passaram a vivenciar a organização escolar em ciclos que têm a progressão continuada das aprendizagens como princípio norteador do trabalho pedagógico. Desse modo, considera que o estudante do BIA (1º Bloco do 2º Ciclo) deve concluir seu processo de alfabetização na perspectiva dos letramentos, de forma proficiente, em até três anos.

Em 2013, muitas unidades escolares aderiram à organização escolar em ciclos para os 4º e 5º anos, compondo o 2º Bloco do 2º Ciclo, projeto aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, em 2013. Portanto, baseado no princípio da progressão continuada das aprendizagens, o estudante do 2º Bloco (4º e 5º anos) também pode contar com dois anos para concluir essa etapa de escolarização, tendo garantida a construção dos conhecimentos acumulados pela humanidade, numa perspectiva de educação integral, como preconiza o Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação(2014).

Ao considerar o princípio da progressão continuada das aprendizagens e a formação integral do estudante, estas Diretrizes Pedagógicas orientam o trabalho pedagógico das escolas de anos iniciais organizadas em ciclos, reafirmando que a gestão democrática, a formação continuada dos profissionais da educação, a organização diferenciada dos espaços e tempos escolares, a coordenação pedagógica e a avaliação formativa constituem elementos fundantes, com vistas ao fortalecimento do trabalho coletivo e da promoção das aprendizagens de todos.

Nesse contexto, o trabalho coletivo de toda a equipe escolar se apresenta como o principal responsável pelo alcance dos objetivos propostos, que ganha vida no interior das escolas, exigindo profissionalismo e compromisso de todos os envolvidos

com o processo de ensinar e aprender. Assim, a coordenação pedagógica torna-se valorosa, pois é nela que se dá a construção coletiva do fazer pedagógico realizado pela escola. Trabalho direcionado por meio do Projeto Político-Pedagógico, que deve considerar a avaliação formativa e o Currículo em sua organização, a partir de uma prática pedagógica sustentada nos eixos transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade) e nos eixos integradores (Alfabetização, Letramentos e Ludicidade).

Sendo assim, a Organização do Trabalho Pedagógico no 2º Ciclo se fortalece por meio do planejamento de ações que considerem a flexibilidade na organização dos tempos e espaços escolares, concretizada a partir de estratégias didáticas como os Reagrupamentos e Projetos Interventivos, por levar em conta as relações socioculturais no processo de ensinar, aprender e avaliar.

Portanto, estas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens (BIA e 2º Bloco), construídas com a participação dos profissionais desta Secretaria de Estado de Educação, direcionam a organização e a implementação do trabalho pedagógico nas unidades escolares de anos iniciais do Ensino Fundamental e reafirmam a necessidade do envolvimento de todos os profissionais nesse processo.

Somente em um movimento dialógico e dialético, na construção cotidiana destas Diretrizes no interior das unidades escolares de anos iniciais é que serão possíveis a reflexão crítica e a articulação com a realidade sociocultural de cada contexto escolar, com vistas ao direito inalienável dos estudantes de aprender.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar M. *Ciclos: a escola em (como) questão*. 2002. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BARROS-MENDES, A.; CUNHA, D.A.; TELES, R. Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. In: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03: unidade 06. Brasília, MEC, SEB, 2012.

BOURDIEU, P.; PATRICK, C. Os excluídos do interior. In: Orgs. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. *Escritos da educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. MEC/SEB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries) - Introdução*, v. 1. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1ª a 4ª séries) – Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4 Educação Básica. Diretrizes Curriculares.

_____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>CEDF. Parecer nº 255/2013. Brasília, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004.

_____. *Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 2009/2013*. Brasília, 2008.

_____. *Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Públicas do Distrito Federal*. Instrumento que regulamenta a organização didático-administrativa das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF. Brasília-DF, 2009.

_____. *Lei nº 4.751 de 7 de fevereiro de 2012*. Dispõe sobre a Gestão Democrática nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília, 2012.

_____. *Diretrizes Pedagógicas do Bloco inicial de Alfabetização*. 2ª ed. versão revisada. Brasília: SEDF, 2012.

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

_____. *Resolução 1/2014 – CEDF*. Normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal. DODF N°43, 26/02/2014.

_____. Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Brasília, 2013.

_____. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Iniciais*. Brasília, 2014.

_____. *Orientações Pedagógicas. PPP e Coordenação Pedagógica nas Escolas*. Brasília, 2014.

_____. *Orientações sobre a Organização Curricular da Escola*, SEEDF, 2014. Mimeo.

_____. *Portaria n° 09 de 24 de janeiro de 2014 da SEEDF*.

FERNANDES, Rosana C. de A. Educação Continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, Ilma P.A. (org.). *A Escola mudou. Que mude a formação de professores!*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

FERREIRO, E. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L.C. de; SORDI, M.R.L. de; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. de. *Avaliação Educacional: Caminhando pela*

contramão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

HUIZINGA, J. *Homos Ludens - O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, Editora da USP, 1971.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

LEAL e MORAIS. *In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03: unidade 06. Brasília, MEC, SEB, 2012.

MAINARDES, J. *A Escola em Ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In: Ensino fundamental de 09 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, v. 1, p. 109-129.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RUDDUCK, J. *Innovation and change*. Milton Keynes: Open University, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Transição Paradigmática: da Regulação à Emancipação*. Oficina do CES - Centro de Estudos Sociais, nº 25. Coimbra. Março de 1991.

SANTOS, Flávia R.V. Conselho de classe: construção do espaço de avaliação participativa. *In: BATISTA, Carmyra O. A dimensão*

dialógica da avaliação formativa. Jundiaí: Paco, 2011.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Autores Associados (Coleção Memória da Educação) Campinas-SP, 2007.

SILVA, Edileuza F. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2007.

_____. *Nove Aulas Inovadoras na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SOARES, M. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

SORDI, M.R.L. de. *Por uma Aprendizagem "Maiúscula" da Avaliação da Aprendizagem*. Coleção Didática e Prática de Ensino. XV Endipe p. 22-35, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TACCA, M. C. V. R; Martínez, A. (Orgs). *A Complexidade da Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006.

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

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YVGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILLAS BOAS, B. M. de F.; PEREIRA, Maria Susley; OLIVEIRA, Rose Meire da S. e. *Progressão continuada: equívocos e possibilidades*. Brasília: 2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/download/26692/15287%E2%80%8E>

VILLAS BOAS, B.M de F. *A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização do DF*. Caxambu – MG: Anais, 29ª Reunião anual da Anped, 2006.

_____. *Avaliação para aprendizagem na formação de professores*. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE – Brasília – DF, julho de 2013.

_____. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. *Projeto de Intervenção na escola: Mantendo as aprendizagens em dia*. Campinas: SP, Papirus, 2010.

ZABALA; A. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.



FICHA 1 – IDENTIFICAÇÃO / DIAGNÓSTICO

Período - Estabelecer tempo pré-determinado após o planejamento baseado na identificação das dificuldades específicas de aprendizagem do estudante ou do grupo de estudantes, considerando o caráter **temporário** e **flexível** de atendimento.

Estudante(s) - Identificar o estudante ou grupo de estudantes que serão atendidos.

Idade, turma e professor regente - Identificar a idade, a turma e o professor regente do(s) estudante(s) atendido(s).

Dificuldade(s) de aprendizagem/conteúdos - Listar as principais dificuldades apresentadas pelo(s) estudante(s), após o diagnóstico.

Objetivos de aprendizagem/conteúdos - Listar os objetivos e conteúdos de aprendizagem a serem alcançados pelo estudante ou grupo de estudantes tomando o Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014) como referência.

FICHA 1 – IDENTIFICAÇÃO / DIAGNÓSTICO

PERÍODO:

ESTUDANTE(S)	IDADE	TURMA	PROFESSOR(A) REGENTE	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS/CONTEÚDOS

APÊNDICE - B



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

FICHA 2 – PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Data - Indicar o dia da intervenção didática realizada, dentro do período preestabelecido.
Atividades - Descrever as atividades planejadas e efetivamente realizadas na data lançada.
Recursos didáticos – Listar os recursos didáticos utilizados no desenvolvimento das atividades.
Responsável/função – Registrar o nome, a função e a matrícula do responsável pela realização das atividades.
Observações - Relatar acontecimentos relevantes no desenvolvimento das atividades com vistas ao replanejamento do Projeto Interventivo. Exemplos: estudantes faltosos, impedimento ou execução incompleta do planejamento, entre outros.

FICHA 2 – PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

DATA	ATIVIDADES	RECURSOS DIDÁTICOS	RESPONSÁVEL/ FUNÇÃO/MATRÍCULA	OBSERVAÇÕES

APÊNDICE - C



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

FICHA 3 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Este campo deverá ser preenchido durante a execução do PI a cada atividade realizada, a fim de subsidiar o processo de ensino e de aprendizagem.
Resultados alcançados e encaminhamentos - Registrar os resultados alcançados em relação aos objetivos de aprendizagem propostos e conteúdos trabalhados, bem como os encaminhamentos para cada estudante atendido no período de realização do Projeto Interventivo.

FICHA 3 – AVALIAÇÃO		
ESTUDANTE(S)	PROCEDIMENTOS E RESULTADOS ALCANÇADOS	ENCAMINHAMENTOS