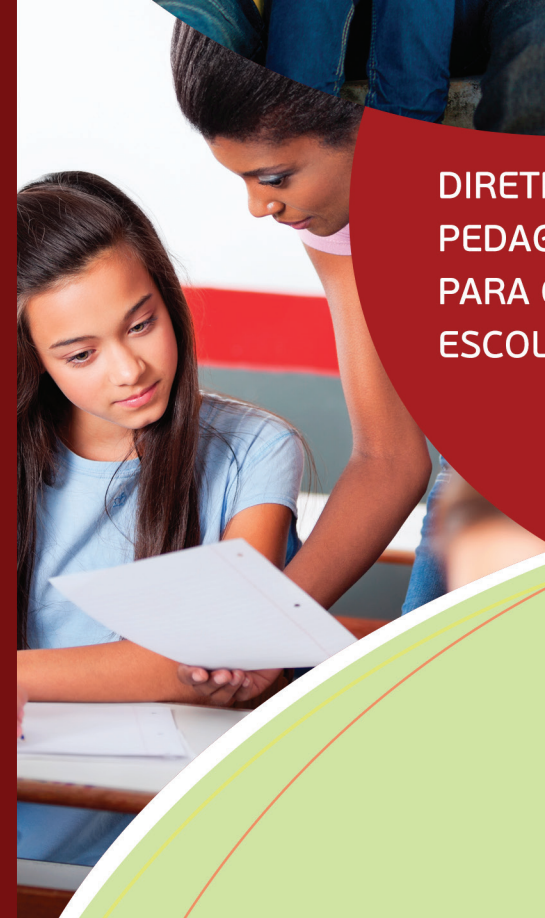




DIRETRIZES
PEDAGÓGICAS
PARA ORGANIZAÇÃO
ESCOLAR DO

3º CICLO



**DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO 3º CICLO
PARA AS APRENDIZAGENS**

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

Elaboração

Coordenação do Ensino Fundamental (COENF) / Núcleo de Anos Finais (NUAFIN) / Fórum de Anos Finais – 2013 (coordenadores intermediários de anos finais das CRE, SUBEB e professores formadores da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE).

Colaboradores

Alessandra Edver dos Santos Milhomem, César Augusto de Souza Oliveira, Débora Gonçalves de Bastos, Edileuza Fernandes da Silva, Enílvia Rocha Morato Soares, Erisevelton Silva Lima, Guilherme Pamplona Beltrão Luna, Rosana César de Arruda Fernandes.

Revisão de Conteúdo

Alessandra Edver dos Santos Milhomem

Edileuza Fernandes da Silva

Rosana César de Arruda Fernandes

Capa e Diagramação

Eduardo Silva Ferreira

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO | 06 |
| INTRODUÇÃO | 08 |
| 1 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: contextualização ---- | 10 |
| 1.1 Aprendizagens e seus sujeitos | 12 |
| 1.2 Organização escolar em ciclo no DF | 16 |
| 1.2.1 Progressão continuada | 18 |
| 2 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR PARA O 3º CICLO | 23 |
| 2.1 Elementos constitutivos da Organização do Trabalho Pedagógico | 23 |
| 2.1.1 Gestão democrática | 24 |
| 2.1.2 Formação continuada | 26 |
| 2.1.3 Coordenação pedagógica | 31 |
| 2.1.4 Avaliação formativa | 33 |
| 2.1.5 Organização e progressão curricular | 42 |
| 3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL | 46 |
| 3.1 Planejamento do trabalho pedagógico | 46 |
| 3.1.1 Avaliação diagnóstica | 49 |
| 3.1.2 Projeto Interventivo | 51 |
| 3.2 Aula: espaços e tempos diferenciados para as aprendizagens | 56 |

| | |
|---|----|
| 3.2.1 As relações interativas | 60 |
| 3.2.2 Reagrupamentos: intra e interclasse | 62 |
| 3.2.3 Contrato didático | 65 |
| 3.3 Atividades diversificadas | 68 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 76 |
| REFERÊNCIAS | 81 |
| APÊNDICES | 86 |

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 finais do Ensino Fundamental, de assegurar a todos o direito inalienável de aprender. Essa forma de organização escolar está respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, em seu artigo 24, e pelo Parecer nº 251/2013 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF).

O ponto de partida é a construção de um projeto de educação para os anos finais do Ensino Fundamental, fase importante no desenvolvimento do (pré) adolescente, em especial para a continuidade dos estudos na perspectiva dos diversos letramentos. 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 possibilitar que permaneçam nela de maneira exitosa, aprendendo continuamente, em um processo formativo voltado ao desenvolvimento integral e à emancipação.

No sentido de subsidiar a Organização do Trabalho Pedagógico das escolas que implementam o 3º Ciclo, estas Diretrizes são suporte para práticas pedagógicas inovadoras que buscam romper com processos conservadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

O trabalho das escolas que implementam o 3º Ciclo para as Aprendizagens é referência para a Organização do Trabalho Pedagógico das demais unidades escolares. Essas escolas contribuem para o aprimoramento da política, indicando proposições que fortalecem a prática dos professores e ampliam a visão sobre os aspectos teórico-metodológicos que envolvem a implementação.

A Organização do Trabalho Pedagógico nos anos finais do

Ensino Fundamental merece especial atenção por parte do governo, gestores e profissionais da educação. Nesse sentido, têm sido feitos investimentos em políticas públicas, como formação continuada, descentralização de recursos públicos para as unidades escolares, gestão democrática do sistema público de ensino, assim como a 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 compromisso 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 Organização Escolar em Ciclos está amparada legalmente pelos artigos 23 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, de dezembro de 1996. Implantada em diferentes países (Inglaterra, Escócia, Dinamarca, Noruega, Finlândia, Suécia) e em vários estados brasileiros (Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Rio Grande do Sul), essa forma de organização escolar se apresenta como uma alternativa à organização escolar na Educação Básica.

No Distrito Federal, o **3º Ciclo para as Aprendizagens** pretende aprimorar constantemente os processos de ensinar, aprender e avaliar, tendo como princípio basilar a garantia das aprendizagens para todos os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. A organização escolar em ciclos apresenta outra sistematização para os espaços e tempos escolares com vistas às aprendizagens. No bojo dessa proposta, ganham relevância a avaliação formativa e a reorganização do trabalho pedagógico, que devem realizar-se coletivamente com, entre e para os sujeitos envolvidos na ação educativa. Assim, o trabalho pedagógico, na lógica dos ciclos, fundamenta-se na concepção de currículo integrado e de educação integral e na valorização do trabalho interdisciplinar na construção do conhecimento, considerando as múltiplas inteligências e os diversos contextos socioculturais em que os estudantes estão inseridos.

Visando a um processo ininterrupto de aprendizagem, o 3º Ciclo para as Aprendizagens adota o princípio da progressão continuada, que é básico nesse modo de organização e pressupõe avanço nas aprendizagens dos estudantes, diferentemente da chamada promoção automática, caracterizada pela aprovação

dos estudantes nos anos escolares independente da conquista das aprendizagens.

O desafio apresentado para o 3º Ciclo para as Aprendizagens consiste em superar o ensino fragmentado, criando experiências educativas que possibilitem a aprendizagem, a inclusão e o compromisso com a mudança de relações assimétricas de poder. Para o alcance do objetivo de superação de uma educação marcada pela exclusão, a proposta do 3º Ciclo articula-se ao Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014) e às demais diretrizes e orientações que orientam e normatizam a educação pública no Distrito Federal.

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

Em atendimento ao previsto na Lei nº 11.274, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, ampliando a escolaridade mínima de oito para nove anos no Ensino Fundamental, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) antecipou-se ao restante do país e implantou, em 2005¹, o Ensino Fundamental de nove anos, garantindo, assim, a inserção da criança nessa etapa escolar a partir dos seis anos de idade.

Valendo-se do que estabelece a LDBEN (1996), que faculta aos sistemas de ensino o direito de organizar os anos escolares em ciclos, o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), implementado nas escolas do DF, no bojo da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, tem o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização oferecida aos estudantes das unidades escolares. O BIA não foi a primeira iniciativa de organização ciclada no DF. Segundo Villas Boas (2006), 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 primeira e a segunda séries; a segunda fase, a terceira, quarta e quinta séries; a terceira fase, a classe complementar de sexta-série. 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, sendo elas: o Projeto ABC, em 1984; o Ciclo Básico de Alfabetização

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

(CBA), em 1986, e a Escola Candanga, em 1997.

A partir da década de 1980, vários estados e municípios reestruturaram a organização do Ensino Fundamental. Segundo Mainardes (2009), nesse período, estados, como São Paulo, Goiás, Minas Gerais, Paraná implantaram o sistema de ciclos por meio do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Esse processo, que teve como objetivo principal minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, adotando como princípio norteador a flexibilidade da seriação, abriria a possibilidade do currículo ser trabalhado em um período de tempo maior, permitindo respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes (PCN, 1996).

Em uma perspectiva nacional, a proposta de ciclo abrange dois tipos de organização: os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem. Os ciclos de formação, com base nas fases de desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência), enturmam os estudantes em relação a suas idades, independentemente das aprendizagens acumuladas. A Escola Plural (Belo Horizonte) e a Escola Cidadã (Porto Alegre) são referências positivas de ciclos de formação (MAINARDES, 2009). Já os ciclos de aprendizagem apresentam uma estrutura de organização de ensino em blocos plurianuais com dois ou três anos de duração. Nesse modelo, os estudantes são enturmados de acordo com as aprendizagens adquiridas, e há a possibilidade de retenção deles ao final do bloco caso se constate que, mesmo tendo vivenciado diferentes oportunidades de aprendizagem, não alcançaram os objetivos previstos para o final de cada um desses períodos.

Determinar um único tempo de aprendizagem para todos

os estudantes é ignorar os processos individuais de apreensão dos múltiplos saberes, o que dificulta a permanência e o sucesso deles na escola, afetando, assim, a democratização do acesso ao conhecimento. Dentro de uma concepção de avaliação classificatória, em que simplesmente verifica-se o “não saber” do estudante sem que se proponham intervenções que apresentem possibilidades de aprendizagens, não se auxilia no desenvolvimento integral do cidadão. Tal lógica tem trazido como consequências a produção de altos índices de reprovação e de evasão, que conduzem à exclusão no interior da escola e, conseqüentemente, em nível social.

Em contraposição, a organização escolar em ciclos tem demonstrado que pode contribuir para atenuar as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento dos estudantes durante seu percurso escolar ao propor constantes intervenções pedagógicas, respeitando os ritmos e processos diferenciados de aprendizagens dos estudantes.

1.1 Aprendizagens e seus sujeitos

Toda ação pedagógica é um movimento que parte dos sujeitos, agentes da própria emancipação. Assim sendo, é fundamental a reflexão crítica sobre quem são os sujeitos da aprendizagem e qual é a natureza de sua interação com o meio em que vivem/convivem.

A fim de compreender quem são esses sujeitos, é necessário realizar uma leitura do mundo e da comunidade onde vivem e atuam, permitindo que cada um expresse seu olhar, reflita sobre sua condição e desvele a realidade repleta de lutas e de conflitos, na qual escrevem diariamente sua história. A partir dessa reflexão, é possível identificar as estruturas sociais sobre

as quais suas vidas foram/estão sendo construídas, os saberes e os conhecimentos que trazem consigo. Além de estabelecer ferramentas que permitam visualizar essas estruturas sociais, as ações pedagógicas devem favorecer a manifestação dos sujeitos, estabelecendo o diálogo na sociedade em que estão inseridos.

Nesse contexto, a figura do professor, mediador entre o conhecimento científico e o conhecimento cultural (construído na e pela experiência dos sujeitos), assume uma posição estratégica na ação pedagógica, a partir do momento em que compreende o processo em que está inserido e a organização do sistema do qual é integrante. Nessa perspectiva, é importante que reflita sobre seu papel nesse cenário e que tenha clara a intencionalidade de suas ações, que podem reproduzir as estruturas sociais estabelecidas ou transformá-las. No entanto, quando o professor não assume postura reflexiva nem se dispõe a gerar ações que visem a transformações do sujeito para, enfim, modificar o meio, é estabelecida uma fragilidade no desenvolvimento da formação integral e autônoma do estudante, que deve apropriar-se do conhecimento para ressignificá-lo em seu contexto social. Por sua vez, a falta de diálogo entre o mundo do professor e o mundo dos estudantes gera uma distância entre eles. Para que o quadro se reverta, é necessário estabelecer vínculos que desvelem esses mundos, aproximem suas linguagens e práticas sociais, consolidando uma relação dialógica entre ambos.

Por sua natureza social, a ação pedagógica leva à humanização dos sujeitos, em contraposição à robotização típica de um processo alienante. Ao reconhecer a humanidade de cada agente das aprendizagens, reconhece-se, também, o movimento

gerado em seus diversos ritmos e espaços, numa construção dialógica em detrimento das relações verticalizadas onde o conhecimento é concebido numa visão bancária (FREIRE, 2003).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, as aprendizagens se constituem a partir de movimentos dialéticos entre os indivíduos e as diversas realidades sociais (SAVIANI, 2003). O 3º Ciclo para as Aprendizagens acolhe essa perspectiva à medida que questiona a escola como aparelho ideológico do Estado que fortalece estruturas sociais dominantes, determinando as oportunidades de acesso ao capital cultural estabelecido. Uma escola fundamentada numa concepção política e pedagógica que silencia a diversidade cultural colabora para a manutenção de um sistema excludente, padronizando a maneira como os sujeitos históricos lidam com os conhecimentos escolares. Por outro lado, a partir do momento em que a escola reflete sobre sua prática e sua função social, coloca-se como instituição que se dispõe a contribuir para a emancipação do ser humano, propiciando oportunidades de desenvolvimento do estudante, garantindo seu acesso, sua permanência e sua progressão escolar.

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 em relação à diversidade e a suas múltiplas dimensões de forma emancipatória. Além disso, a prática didático-pedagógica se sustenta a partir dos eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade, permeando os conteúdos de forma articulada e interdisciplinar.

O Currículo propõe ainda eixos integradores para os anos

finais do Ensino Fundamental: Ludicidade e Letramentos, 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 dos letramentos, envolvidos pela 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.

Como mediador do processo de ensino e de aprendizagem, cabe ao professor desenvolver procedimentos que permitam estabelecer interação com e entre todos os estudantes. Nesse sentido, é oportuno considerar as contribuições da Sociolinguística ao pensamento pedagógico, especificamente sua ênfase no estudo das variedades linguísticas, que fornece ao professor referências teóricas para acolher as diferentes formas de falar e os saberes múltiplos que os estudantes trazem para a escola. Ao ver-se respeitado em sua expressão, o estudante percebe-se como sujeito de linguagem e possuidor de saberes que, articulados à aquisição de conhecimentos formais, constituem uma teia dialógica e rica de aprendizagens.

A prática social compartilhada eminentemente por meio da linguagem é o ponto de contato entre os dois componentes essenciais do processo de ensino-aprendizagem: o professor e o estudante. Repensar a ação pedagógica incorporando os mais variados recursos, como imagem, som e movimento, envolvidos pela ludicidade, é uma forma de tornar significativos espaços-tempos de formação; a aula mais interativa atrai os estudantes, o que possibilita um maior desenvolvimento, que vai além da

dimensão cognitiva. É nesse cenário que a Pedagogia Histórico-Crítica alcança seu potencial crítico e libertador das consciências e afirma a possibilidade da escola como espaço de reflexão na ação.

Na Educação Infantil e nos anos iniciais, o processo de ensino e de aprendizagem é comumente entendido como movimento em constante construção em que o professor articula elementos concretos sobre os quais se baseia a aquisição dos saberes. Contemplando simultaneamente a alfabetização e o letramento, a ação pedagógica no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) assegura ao estudante a apreensão dos conhecimentos formais em seus campos de saberes, na medida em que ele se apropria do uso da língua em suas práticas sociais de leitura e de escrita. Para tanto, o professor deve propor um ambiente em que as palavras aparecem inseridas num contexto significativo e significante (BIA, 2012, p. 30).

No entanto, ao chegar aos anos finais, há uma ruptura em todo esse processo: o professor passa a trabalhar com a noção de sistematização dos conhecimentos, que consiste na adoção de estratégias para a aquisição de conteúdos dentro de uma tradição disciplinar específica, desconsiderando o fato de os estudantes ainda não estarem prontos para a apreensão abstrata desses conteúdos. Essa prática causa um impacto negativo, repercutindo em prejuízo para as aprendizagens; portanto, é necessária uma mudança de concepção e prática a serviço do desenvolvimento desse estudante.

1.2 Organização escolar em ciclos no DF

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) reforça o compromisso com a garantia das aprendizagens

para todos na escola quando apresenta a proposta de organização escolar em ciclos para as aprendizagens.

O 3º Ciclo para as Aprendizagens constitui alternativa mais democrática, integrada e dialógica, respeitando os ritmos de aprendizagem e minimizando mecanismos de exclusão social. Nesse sentido, essa iniciativa visa promover a permanência dos estudantes na escola, assegurando a progressão continuada das aprendizagens. Essa permanência é sustentada por uma concepção de avaliação que busca aprimorar constantemente o processo de ensino e de aprendizagem em todas suas dimensões, reconfigurando os espaços e os tempos em que as aprendizagens acontecem como um movimento inerente à ação pedagógica, uma avaliação formativa contrária à lógica seriada.

A Organização do Trabalho Pedagógico em ciclos, na escola, assenta-se na possibilidade de se recorrer a pedagogias diversificadas a fim de contemplar os múltiplos modos de aprender, tendo como base os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural (SAVIANI, 2007), concepções teórico-metodológicas do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF que consideram que o processo de ensino e aprendizagem parte das práticas sociais nas quais professores e estudantes estão inseridos.

Os ciclos para as aprendizagens caracterizam-se principalmente pela relação entre os processos de ensinar e de aprender, pela ampliação dos tempos de aprendizagem, pela utilização de espaços diversificados com fins pedagógicos, pela progressão continuada e pela avaliação formativa.

Quanto à sua composição, o 3º Ciclo para as Aprendizagens divide-se em dois blocos: **1º Bloco (atuais 6º e 7º ano do**

Ensino Fundamental) e 2º Bloco (atuais 8º e 9º ano do Ensino Fundamental). Neste ciclo, a enturmação dos estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais (ANEE), acontece de acordo com a estratégia de matrícula proposta pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

| ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO 3º CICLO PARA AS APRENDIZAGENS | |
|--|---|
| 1º BLOCO (6º e 7º anos) | 2º BLOCO (8º e 9º anos) |
| - Estudantes com 11 e 12 anos de idade, com flexibilidade | - Estudantes com 13 e 14 anos de idade, com flexibilidade |
| - Possibilidade de reprovação no final do bloco (7º ano) | - Possibilidade de reprovação no final do bloco (9º ano) |

As estratégias de intervenções pedagógicas, mediadas pela avaliação formativa, comporão a organização do trabalho pedagógico no 3º Ciclo para as Aprendizagens. Vale destacar o protagonismo da avaliação formativa no desenvolvimento destas e de outras estratégias metodológicas em uma escola organizada em ciclos, onde os espaços e tempos convergem no sentido de promover aprendizagens, conforme os ritmos diferenciados dos estudantes.

1.2.1 Progressão continuada

A progressão continuada fundamenta-se na “ideia de que o estudante não deve repetir o que já sabe; e não deve prosseguir os estudos tendo lacunas em suas aprendizagens” (OLIVEIRA, PEREIRA, VILLAS BOAS, 2012, p.09). Isso significa que os estudantes progridem sem interrupções, sem lacunas e sem percalços que venham impedir a evolução de seu

desenvolvimento escolar. É este o principal aspecto que difere a progressão continuada da promoção automática, na qual o estudante é promovido independentemente de ter aprendido. Na organização escolar em ciclos, o foco é a aprendizagem de todos os estudantes.

A progressão continuada consiste na construção de um processo educativo ininterrupto, capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos os estudantes, rompendo com a avaliação classificatória, fragmentada e permeada pela reprovação anual (JACOMINI, 2009). O 3º Ciclo para as Aprendizagens corrobora a premissa de que todos os estudantes devem ter assegurado um processo de aprendizagem progressivo e contínuo, considerando as diferentes formas de aprender, os diversos espaços e tempos de aprendizagens e os contextos sociais e culturais nos quais as aprendizagens são constituídas.

Assim, a perspectiva é permitir que os estudantes aprendam e avancem em sua trajetória escolar, pois a progressão continuada é “um recurso pedagógico que, associado à avaliação, possibilita o avanço contínuo dos estudantes de modo que não fiquem presos a grupo ou turma, durante o mesmo ano letivo” (OLIVEIRA, PEREIRA, VILLAS BOAS, 2012, p.97). O fortalecimento da avaliação formativa na organização escolar em ciclos possibilita essa mobilidade dos estudantes e busca desmontar mecanismos de exclusão que se sedimentaram no interior das escolas, privilegiando o processo de aprendizagem e as diversas maneiras como pode ocorrer.

A progressão continuada pode ser praticada por meio dos seguintes mecanismos: reagrupamentos de estudantes ao longo do ano letivo, levando em conta suas necessidades de

aprendizagens, de modo que possam interagir com diferentes professores e colegas; avanço dos estudantes de um ano a outro, durante o ano letivo, se os resultados da avaliação assim o indicarem. A escola poderá ainda acrescentar outros mecanismos após análise pelo conselho de classe, estudos de casos e diagnose. Todavia, deve-se cuidar para não se reduzir a avaliação à aplicação de uma prova. A progressão deve ser resultado de um amplo processo de avaliação.

Portanto, o trabalho da escola de 3º Ciclo, em uma perspectiva de progressão continuada, tem como foco as aprendizagens e o desenvolvimento integral do estudante, em um trabalho articulado e sustentado pelos eixos integradores (Ludicidade e Letramentos) e transversais do Currículo em Movimento da Educação Básica (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade), que favorecem uma reflexão sobre a prática educativa e sobre os diversos contextos socioculturais nos quais as aprendizagens ocorrem.

A organização dos blocos do 3º Ciclo para as Aprendizagens segue a distribuição seguinte:

A) 1º Bloco (6º e 7º anos). Ingressarão neste bloco os estudantes que progrediram do 2º Bloco do 2º Ciclo para as Aprendizagens (4º e 5º anos do Ensino Fundamental). Após a data de ingresso, permanecerão no 1º Bloco avançando em suas aprendizagens, conforme os objetivos propostos no Currículo em Movimento para estes dois anos (6º e 7º anos).

Ao final do 1º Bloco (7º ano), os estudantes poderão progredir para o bloco subsequente (2º Bloco) ou ficarão reprovados no (1º Bloco), de acordo com os critérios:

- 1. Progressão para o 2º Bloco de aprendizagem do 3º Ciclo:** Ocorre quando não há defasagem de aprendizagem conforme os objetivos elencados no Currículo em Movimento para o 1º Bloco (6º e 7º anos) ou quando a defasagem se dá em até dois componentes curriculares. Neste último caso, deverão ser desenvolvidos projetos interventivos no 2º Bloco, para trabalhar as necessidades específicas de aprendizagem e a superação das dificuldades apresentadas.
- 2. Reprovação no 1º Bloco de aprendizagem:** Ocorre quando há defasagem de aprendizagem em mais de dois componentes curriculares. Nesse caso, os estudantes deverão ser matriculados no mesmo bloco de aprendizagem (1º Bloco – 7º ano), com acompanhamento em Projeto Interventivo e Reagrupamentos visando o alcance das aprendizagens.
- 3. Reprovação no 1º Bloco de aprendizagem por não frequência:** Ocorre quando o estudante não alcança a presença mínima de 75% do total da carga horária prevista para o ano letivo. Nesse caso, aumenta-se o tempo de permanência dele no 1º Bloco (no ano em que estiver matriculado), com acompanhamento em projetos interventivos e reagrupamentos, visando ao avanço de estudos no menor tempo possível.

B) 2º Bloco (8º e 9º anos). Ingressarão neste bloco os estudantes que progrediram do 1º Bloco do 3º Ciclo para as Aprendizagens (6º e 7º anos do Ensino Fundamental), conforme critérios estabelecidos anteriormente. Após o ingresso, permanecerão no 2º Bloco progredindo em suas aprendizagens,

conforme os objetivos propostos no Currículo em Movimento para esses dois anos (8º e 9º anos). Ao final do 2º Bloco (9º ano), os estudantes poderão progredir para o Ensino Médio ou ficarão reprovados no 2º Bloco (9º ano), de acordo com os critérios:

- 1. Progressão para o Ensino Médio:** Ocorre quando o estudante alcançou todos os objetivos de aprendizagem propostos no Currículo em Movimento para o 3º Ciclo para as Aprendizagens.
- 2. Reprovação no 2º Bloco de aprendizagem:** Ocorre quando há defasagem de aprendizagem em um ou mais componentes curriculares. Neste caso, o estudante deverá ser matriculado no mesmo bloco de aprendizagem, 2º Bloco (9º ano), com acompanhamento em Projeto Interventivo e Reagrupamentos para seu caso.
- 3. Reprovação no 2º Bloco de aprendizagem por não frequência:** Ocorre quando o estudante não alcança a presença mínima de 75% do total da carga horária prevista para o ano letivo. Nesse caso, aumenta-se o tempo de permanência dele no 2º Bloco (no ano em que estiver matriculado).

Por acreditar que nenhum processo de mudança na educação ou em quaisquer outras áreas ocorre por determinação vertical, mas que a ampla e efetiva participação de todos, com diferentes níveis de atuação, nas discussões, implantação e implementação do ciclo é fundamental para que se consigam avanços, fundamentamo-nos nos princípios da gestão democrática, pois democrática é a escola onde todos aprendem.

2 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR PARA O 3º CICLO

A Organização do Trabalho Pedagógico é fundamental para a prática docente comprometida com a qualidade social da educação, que se torna possível quando a aprendizagem é condutora da progressão continuada. Ressaltamos que a garantia das aprendizagens ocorre por meio da gestão democrática, da formação continuada dos profissionais da educação, da organização distinta dos espaços e tempos escolares, do fortalecimento da coordenação pedagógica e da articulação dos três níveis de avaliação formativa: aprendizagem, institucional e em larga escala. É imprescindível que tais elementos estejam incorporados à Organização do Trabalho Pedagógico da escola como um todo e da sala de aula.

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 dos estudantes. 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, emergem outros compromissos da escola para com as

aprendizagens, incluindo os dos profissionais que nela trabalham. Toda escola assim organizada reitera a necessária ressignificação da práxis pedagógica; nela e por meio dela, todos precisam aprender, os estudantes são desafiados a colaborar com a gestão das aprendizagens por meio da autoavaliação, assim como todos os profissionais da escola estão sujeitos a este e outros desafios.

Por esse motivo, a perspectiva adotada para os ciclos no Ensino Fundamental da Educação Básica é de que os estudantes possam aprender com qualidade, dispondo do tempo necessário, e por meio de pedagogias diversificadas 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, constitui-se por meio de cinco elementos da organização do trabalho pedagógico escolar: a) gestão democrática; b) formação continuada dos profissionais da educação; c) coordenação pedagógica; d) avaliação formativa; e) organização e progressão curricular.

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 da LDBEN nº 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. Isto significa que transcende o exercício da escolha de gestores por meio de voto. Possibilita espaços de reflexão crítica 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 Alavarse (2002), democracia constitui um processo de instauração de direitos sociais e decorre de embates que, dialeticamente, vão definindo-se de forma efetiva. Nesse contexto, destaca-se a democratização da escola como possibilidade de assegurar a todos o direito inquestionável de se apropriarem dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade.

Nesse sentido, a Organização do Trabalho Pedagógico no 3º 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 crítica e análise do fazer pedagógico visando a 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 com uma gestão escolar democrática que favoreça 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 um dos elementos fundantes 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 de busca por 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-as 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).

Em todo o período de escolarização, o compromisso dos educadores com a construção de uma prática pedagógica reflexiva é determinante pelos desafios que esse momento apresenta para professores e estudantes. Nesse sentido, a formação do professor do 3º 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 e, principalmente, compreender o processo de desenvolvimento humano e a forma como o indivíduo constrói o conhecimento.

A formação desses profissionais deve pautar-se pela 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 reflexão crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade

peçoal” (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 ser humano.

Nesse movimento de formação profissional, importa ainda entender a aula e a coordenação pedagógica como espaços 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 primordiais de formação continuada. São compostos por atividades de estudo, planejamento e avaliação dos trabalhos desenvolvidos na e pela escola, possibilitando 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 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”. Significa que esse processo não é definido rígida e externamente aos 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 3º Ciclo deve efetivar-se considerando ainda os princípios teórico-metodológicos apresentados nestas Diretrizes Pedagógicas. Desse modo, esses profissionais atuarão como corresponsáveis pelo sucesso do ciclo, disponibilizando-se a refletir criticamente 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 possibilita 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), que oferta cursos para os profissionais da educação, em consonância com as políticas públicas vigentes, com o Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014), com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) e com as demais orientações desta Secretaria.

A formação dos professores do 3º Ciclo também pode ser promovida pelas equipes das Coordenações da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB). Nesse sentido, foi constituído o Colegiado do 3º Ciclo para as Aprendizagens pela Coordenação do Ensino Fundamental (COENF), com o objetivo de planejar, acompanhar e avaliar a implantação/implementação do 3º Ciclo, bem como oportunizar a formação continuada dos professores. Vale destacar que cabe ao Núcleo de Anos Finais (NUAFIN) da Coordenação de Ensino Fundamental/SUBEB coordenar, em

nível central, a implementação das políticas públicas para os Anos Finais – 3º Ciclo, nas Coordenações Regionais de Ensino/ Gerência de Educação Básica.

Os professores do 3º Ciclo são acompanhados e subsidiados pedagogicamente pela equipe de coordenadores intermediários, lotada nas Gerências de Educação Básica (GEB) das Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Essa equipe exerce papel preponderante na formação dos profissionais diretamente envolvidos com estudantes dos anos finais, produzindo e socializando conhecimentos, experiências e pesquisas vinculadas a temáticas relevantes ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nesse período escolar.

Assim, cabe à Gerência de Educação Básica (GEB) promover a articulação entre as unidades escolares do 3º Ciclo, anos finais – seriação e as equipes de coordenadores intermediários, com o objetivo de realizar um trabalho integrado.

É importante salientar que a articulação entre os coordenadores pedagógicos dos níveis local, intermediário e central da rede pública de ensino é essencial para o sucesso da implementação dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados nestas Diretrizes.

Assim, nesse cenário, a coordenação pedagógica se reafirma como espaço de diagnose, reflexão, elaboração, formação e avaliação do trabalho pedagógico em todos os níveis de gestão, no sentido de qualificar a prática pedagógica docente com vistas à promoção da emancipação dos estudantes por meio de práticas inovadoras, que tenham como foco principal o desenvolvimento dos sujeitos, como protagonistas de sua emancipação e de transformações individuais e sociais.

2.1.3 Coordenação pedagógica

As unidades escolares do Distrito Federal possuem característica peculiar, pois os professores contam com carga horária de 15 horas semanais destinadas à coordenação pedagógica, o que possibilita a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, bem como o atendimento às dificuldades 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 e da aula tem como foco o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, sendo a coordenação pedagógica o espaço primordial dessa 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 Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares, como compromisso de todos. Reforça-se, assim, a relação de dialética entre o projeto da escola e a coordenação pedagógica (SILVA, 2007).

A implementação da organização escolar em ciclos 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 das estratégias pedagógicas previstas para esse período escolar. 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 da equipe gestora, bem como a dos coordenadores pedagógicos, está diretamente relacionada ao ato de ensinar e de aprender de todos os envolvidos no trabalho pedagógico escolar, sendo que o envolvimento com o processo educativo oportuniza um trabalho coeso e coletivo. Vale destacar que faz parte das funções dos coordenadores não somente o acompanhamento dos professores, mas também o trabalho colaborativo entre eles próprios, 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 em larga escala).

O trabalho pedagógico consoante uma organização escolar em ciclo requer ressignificar o espaço da coordenação pedagógica, potencializando sua função formadora a partir da atuação dinâmica do coordenador pedagógico, da equipe gestora e do envolvimento efetivo dos professores e demais profissionais da educação, no âmbito das coordenações pedagógicas. A coordenação pedagógica constitui, 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 por princípio utilizar-se da função diagnóstica para reorientar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento para a melhoria da função social a que se destina a escola. 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 articulação com a avaliação institucional e com os resultados dos exames em larga escala torna-se fundamental para o planejamento e organização de todo o trabalho da escola.

Deste modo, temos os três níveis da avaliação:

- **Avaliação para as aprendizagens** visa identificar aquilo que os 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** diz respeito aos exames e testes aplicados em rede por equipes externas à escola, realizada pelo próprio sistema de ensino em nível local ou em nível nacional, como a Prova Brasil, ANEB e outras.

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 geralmente 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.

A avaliação institucional pode acontecer em diferentes espaços e tempos escolares, como no Conselho de Classe, na 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 nesse 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 para a resolução dos problemas de ensino e de aprendizagem evidenciados, mediante o uso de procedimentos e instrumentos, tais como: observação, provas, exercícios, pesquisas, entrevistas e outros.

Para que esse acompanhamento tenha melhor abrangência, apresentam-se 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 que não se restringem ao início dos cursos e ou eventos; permeia todo o processo, potencializando a avaliação formativa por meio das intervenções.
- **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: portfólios, diários de

bordo, fotos, planilhas de acompanhamento da turma, gráficos de rendimento, relatórios, entre outros. Nas Diretrizes de Avaliação Educacional (SEEDF, 2014), orienta-se para que a escola, entre outros instrumentos, utilize sempre que necessário o Registro Formativo de Avaliação (RFA) para os anos finais e para o Ensino Médio. Nele devem ser respondidas as questões que norteiam o trabalho pedagógico, quais sejam: o que os estudantes aprenderam, o que ainda não aprenderam, o que foi realizado para que eles aprendessem e o que ainda pode ser feito para que eles aprendam: nisto consiste o olhar pedagógico. Os registros devem existir para esclarecer, legitimar e comunicar processos, produtos e ou resultados; ignorar o percurso, não oferece ferramentas para se ter um bom registro.

- **Análise:** momento ímpar de reflexão sobre os dados contidos nos registros. É a etapa em que o professor e equipes pedagógicas refletem criticamente 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 dificuldades de aprendizagem identificadas.
- **Planejamento e execução das intervenções didático-pedagógicas:** caracteriza-se pela tomada de atitudes em relação às dificuldades de aprendizagem levantadas. Etapa para a elaboração do planejamento, considerando o “para quê”, o “o quê” e o “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.

Na perspectiva de avaliação voltada para as aprendizagens, o erro assume um importante papel de indicar o que ainda não foi apropriado pelo estudante. Por isso, deve ser entendido como aquilo que ele ainda não sabe e como evidência da necessidade de maior atenção do professor e da equipe pedagógica da escola ao fato de as aprendizagens se darem de múltiplas formas em um mesmo contexto escolar, tendo em vista a pluralidade dos estudantes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Cabe ainda destacar o papel das famílias e do próprio estudante no processo avaliativo que ocorre na escola e na sala de aula. As contribuições desses segmentos são de grande importância para que aprendizagem e avaliação caminhem lado a lado. Por isso, faz-se necessário que a escola pense estratégias que viabilizem a escuta sensível das famílias e dos estudantes no planejamento e no desenvolvimento do processo avaliativo definido em seu Projeto Político-Pedagógico.

Em relação às orientações pedagógicas sobre o processo avaliativo, apontamos que sejam seguidos e implementados os instrumentos, procedimentos e demais elementos apresentados nas Diretrizes de Avaliação Educacional (SEEDF, 2014), elaboradas especialmente para rede pública de ensino do DF.

O **Diário de Classe** é importante instrumento a ser preenchido pelos professores para a organização dos registros de frequência, do desempenho dos estudantes, dos conteúdos, dos procedimentos adotados com vistas a evidenciar as aprendizagens ocorridas. Nele devem constar, além dos dados dos estudantes, o registro do que foi diagnosticado desde o início do período letivo e que serviu de motivador para o uso da avaliação formativa realizada na escola.

O Diário de Classe constitui-se como espaço legítimo e legitimador dos registros necessários à tomada de decisões e intervenções realizadas ao longo de todo o processo. Para que os professores e demais profissionais da escola tenham no Conselho de Classe e em outras instâncias tais informações, é necessário que os Diários de Classe estejam sempre atualizados com os registros sobre os processos, procedimentos e intervenções realizados no período. Assim, devem ser elaborados relatos que possibilitem reconstruir o caminho percorrido pelo estudante em relação aos objetivos de aprendizagem propostos no Currículo e definidos pela equipe da escola. O professor que sai de licença ou se afasta é responsável pela manutenção atualizada desse importante documento.

Todos os professores do 3º Ciclo para as Aprendizagens, dos diversos componentes curriculares, precisam exercitar os registros das ocorrências e análises qualitativas sobre o desempenho escolar, a fim de que possam compartilhar informações sobre o processo de ensino e, especialmente, sobre as aprendizagens dos estudantes. No entanto, dada a realidade dos anos finais, em que um só professor trabalha com várias turmas, o que faz com que seja responsável por muitos estudantes, a coordenação pedagógica, com apoio do serviço de orientação educacional e

dos demais membros do corpo pedagógico da escola, precisa estabelecer estratégias exequíveis que garantam registros úteis para tomada das decisões no ano em curso, no ano vindouro e em outras instâncias em que se fizer necessário o uso do Diário de Classe.

Nas Diretrizes de Avaliação Educacional (SEEDF, 2014), orienta-se para que se faça uso, **sempre que requisitado**, do Registro Formativo de Avaliação (RFA), que pode ser solicitado em atendimento a informações complementares não satisfeitas pelo uso do Diário de Classe. É uma tentativa de qualificar os resultados obtidos pelos estudantes em complemento ao Diário de Classe.

O **Conselho de Classe** ganha destaque como colegiado se for compreendido como espaço e tempo de avaliação do desempenho do estudante, do professor e da escola. Sua correta utilização 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, 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 (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 de aprendizagem.

Para que as reflexões e discussões ocorridas nesse colegiado não se limitem à oralidade e, conseqüentemente, se percam, é importante o registro escrito. Assim, destaca-se a importância da **ata ou formulário para registros do Conselho de Classe** com a finalidade de garantir a materialidade de todo o diálogo feito pelo colegiado e de tornar visíveis os encaminhamentos realizados que podem ser retomados em diferentes momentos com vistas ao planejamento do trabalho pedagógico.

O orientador educacional é um profissional que pode contribuir significativamente nesse colegiado, tanto para o diálogo dentro da instância Conselho de Classe como também na articulação das intervenções facilitadoras das aprendizagens apontadas pelo colegiado. Assim, tem papel fundamental no processo pedagógico, visto que procura viabilizar as condições para facilitar a aprendizagem do estudante. Entre as funções desse profissional, destacam-se: a) colaborar na análise dos indicadores de aproveitamento escolar, evasão, repetência e não frequência; b) orientar a comunidade escolar sobre o

Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente; c) estimular a participação dos professores na identificação, no encaminhamento e no acompanhamento de estudantes com dificuldades de adaptação, de convívio social e ou com dificuldades específicas de aprendizagem; d) identificar e trabalhar com a família as causas que interferem no avanço do processo de aprendizagem do estudante; e) orientar a família sobre a cultura escolar e a importância dos hábitos de estudo; f) promover momentos reflexivos (palestras, encontros, oficinas e outros) que contribuam com a prevenção de conflitos escolares; g) promover ações com os profissionais e estudantes que estão nas fases de transição (da Educação Infantil para os anos iniciais; dos anos iniciais para os anos finais e dos anos finais para o Ensino Médio).

Dentro dessa ampla possibilidade de ação, o orientador educacional pode contribuir com o trabalho educativo, priorizando o acompanhamento sistemático dos estudantes. Pode também colaborar com o professor no planejamento e no desenvolvimento de Projeto Interventivo, que visa à ampliação das aprendizagens.

2.1.5 Organização e progressão curricular

No contexto da organização escolar em ciclos, estas Diretrizes têm como objetivo indicar possibilidades para a organização do trabalho pedagógico e, por isso, consideram que o ponto de partida é o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar, elaborado em consonância com a "Orientação Pedagógica. Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas" (SEEDF, 2014) e que contemple a organização e progressão curricular em articulação

com o Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014). Quando falamos sobre organização curricular, não nos remetemos somente a uma lista de conteúdos que precisam ser transmitidos aos estudantes, mas a um conjunto de conhecimentos que devem ser integrados e contextualizados, apresentando sentido para quem aprende, e que sejam articulados durante os anos escolares por meio da progressão curricular interna no bloco e entre os blocos.

Com o objetivo de dialogar com os contextos dos estudantes, o Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014) tem a educação integral como concepção e como fundamentos teórico-metodológicos a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, na intenção de compreender a realidade social dos estudantes para propor intervenções em comunicação com os múltiplos conhecimentos: são os saberes a serviço de uma formação integral humanizadora. Dessa forma, a escola de 3º Ciclo deve reconhecer as contradições sociais existentes, fruto de um sistema desigual, e refletir sobre as causas do fracasso escolar. Ao estabelecer seus objetivos e ações, deve considerar as diversas realidades nas quais seus estudantes estão inseridos e propor estratégias didático-pedagógicas para promover as aprendizagens.

Sob a ótica da **Psicologia Histórico-Cultural**, a aprendizagem se dá na interação com o outro, ou seja, o sujeito se constitui nas relações sociais. Dessa forma, o desenvolvimento está ligado ao processo de mudanças e transformações que ocorrem ao longo de sua vida. A aprendizagem é concebida como uma construção social, na qual o papel do professor é o de auxiliar o estudante a partir da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento proximal. Na perspectiva da **Pedagogia Histórico-Crítica**, o sujeito é o protagonista na transformação da sociedade (num contexto marcado por contradições e conflitos entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações

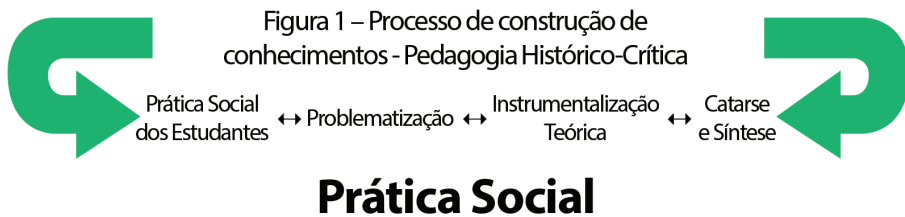
sociais de produção), cabendo à instituição escola a socialização do saber sistematizado.

Nessa lógica, é necessário pensar em uma organização curricular que contemple o conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, em um movimento que promova a transição do conhecimento de senso comum (conhecimento sincrético) ao conhecimento elaborado e sistematizado (conhecimento sintético). Ao sistematizar as atividades que dão vida a sua organização curricular, integrando as diferentes áreas do conhecimento e experiências, com vistas à compreensão crítica e reflexiva da realidade, a escola cumpre sua genuína função social. Para tal, é importante que os estudantes assimilem, ao longo de um determinado tempo na escola, o saber sistematizado, construindo, dessa forma, o saber escolar.

Para a construção do saber escolar, o processo de aprendizagem exige que o estudante adquira um *habitus*, o que requer da escola condições e tempos distintos para que cada estudante possa transitar do conhecimento sincrético para o conhecimento sintético, refletindo sobre estratégias diversificadas que promovam as aprendizagens e ofereçam aos estudantes os instrumentos necessários para sua formação como indivíduo.

A fim de sistematizar o saber escolar, a Pedagogia Histórico-Crítica, pressuposto teórico do Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014a), propõe um método que parte de cinco passos: a) Prática Social Inicial (comum a professores e estudantes/igualdade formal); b) Problematização (identificação de questões a serem resolvidas no âmbito da prática social/realidade do estudante); c) Instrumentalização (apropriação de instrumentos teóricos e práticos para resolver os problemas); d) Catarse (incorporação dos instrumentos culturais necessários à transformação social/realidade); e) Prática Social Final (retorno

à prática social inicial com uma visão mais ampla, transformada da realidade). Para tal, é necessário o rompimento com a enorme lacuna, provocada pelas desigualdades sociais, da igualdade formal (onde todos são iguais perante a lei, fruto de uma relação contratual fundamentada na revolução burguesa) e da igualdade real (igualdade de acesso ao saber e ao conhecimento). Nessa concepção, o ser humano é compreendido como um ser social determinado e determinante da sociedade, onde, por meio da educação, a classe trabalhadora se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, conquistando elementos e conhecimentos que também lhe são de direito (SAVIANI, 2007).



3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para que a implementação da organização escolar em ciclos não implique somente a substituição de uma terminologia, mas, de fato, a construção de uma prática que promova as aprendizagens, não como privilégio de alguns, mas como direitos de todos, é preciso oferecer aos estudantes diversas estratégias didático-pedagógicas, como possibilidades de sucesso em sua escolarização. No entanto, prescrever estratégias em si não garante um resultado positivo; é preciso observar as características dos estudantes, seus contextos, necessidades; é preciso buscar a estratégia mais adequada a ser utilizada e dentro de um tempo pontual, o que não impede que outras tentativas sejam feitas, concomitantemente ou em tempos diferentes.

3.1 Planejamento do trabalho pedagógico

A Organização do Trabalho Pedagógico deve ser assumida como prática de reflexão crítica, diagnóstico e de tomada de decisões, registrada no PPP da escola (a organização curricular, o plano de ação) e nos planos de aula. O planejamento imprime qualidade ao trabalho pedagógico escolar a partir do momento em 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. Projeto Político-Pedagógico 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, para uma área de conhecimento ou para componentes curriculares de diferentes áreas de conhecimento, procurando fazer a integração possível.

A integração curricular 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 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 de aprendizagem que deseja alcançar. Diferentemente dos projetos didáticos, não preveem um produto final, mas objetivam à “[...] formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita” (BARROS-MENDES *et al.*, 2012b, 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 de aula.

Para Zabala (1998, pg. 18), as sequências didáticas são um conjunto de “[...] atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm 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 aprendizagem de todos os estudantes dessa etapa do Ensino Fundamental.

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) ou um tema, seguindo uma lógica que contemple as etapas da didática proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Os **projetos didáticos** 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 integrado que rompa com conteúdos e atividades estanques, possibilitando processos que permitem a reflexão crítica e a investigação. O trabalho com projetos apresenta-se como aliado do processo de reorganização dos tempos e espaços no 3º 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 ensino e de aprendizagem, o que pode ser um ganho significativo na formação dos estudantes (NERY, 2007). Destacam-se nesse contexto a avaliação diagnóstica e o Projeto Interventivo como formas de atender prontamente às necessidades/dificuldades específicas de cada um desses estudantes.

3.1.1 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é uma das funções da avaliação. É a que se antecipa às demais e pode promover ações formativas, se considerados e respeitados os elementos que ela pode fazer emergir. Se avaliar é uma estratégia de pesquisa, a avaliação diagnóstica é a motivação para a coleta dos dados. O que fazer

com eles e como envolver os demais participantes da escola para que se apropriem do processo pode fazer com que se torne potencializadora da avaliação formativa. Ela servirá para planejamento dos critérios, das ações e das retomadas que se fazem necessárias em todo o caminho educativo, especialmente no campo pedagógico escolar.

A avaliação diagnóstica deve estar presente nas ações dos docentes, das equipes, do serviço de orientação educacional, da coordenação pedagógica e de todo o coletivo da instituição. De igual maneira, estende-se ao que pretendem os exames externos locais e/ou nacionais que visam subsidiar a escola e o docente, em tempo real, com os dados emanados por seus instrumentos. Sendo assim, toda rede pública se compromete, por meio da avaliação diagnóstica, a promover as intervenções e demais ações com vistas à garantia das aprendizagens. A isso denominamos processo formativo de avaliação. Neste caso, estende-se aos três níveis da avaliação a função formativa. A nós interessa praticar tal função desde a sala de aula, permeando o coletivo da escola, das Coordenações Regionais de Ensino e, não por acaso, atingindo todo o sistema público quando provoca movimentos avaliativos por meio de testes, exames e ou sondagens sem causar exclusões, punições ou constrangimentos.

O movimento primeiro da avaliação diagnóstica na escola toma forma quando da elaboração de seu PPP; contudo, não se esgota nele. Adentra as salas de aula e fornece, sempre que necessário, os dados para intervenções formativas.

É fundamental, portanto, que **todos os profissionais** da escola desenvolvam estudos e discussões prévias sobre a

história dos estudantes, bem como da comunidade escolar (incluindo os próprios profissionais), analisem os dados voltados para o desenvolvimento dos estudantes para que as estratégias pedagógicas possam ser selecionadas e propostas a partir desses estudos diagnósticos. O Projeto Interventivo, os Reagrupamentos, o acompanhamento pedagógico individual e coletivo, as oficinas, entre outros são exemplos de ações e procedimentos formativos cuja retroalimentação deve ocorrer por meio da avaliação diagnóstica; caso contrário, se tornariam um fim em si.

3.1.2 Projeto Interventivo

O Projeto Interventivo apresenta características próprias, devendo fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola. Possuem as seguintes características: a) é **contínuo** por ser desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, porém **temporário** no atendimento aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagens que requerem atendimento específico (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) é **prática colegiada**, pois toda equipe pedagógica da escola deve envolver-se no planejamento e realização do projeto. A equipe envolvida desenvolve atividades com os 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 Projeto Interventivo são de responsabilidade primeira dos professores; contudo, a equipe diretiva e a de coordenação pedagógica, os orientadores educacionais, os pedagogos e os psicólogos, entre outros

profissionais, são sujeitos partícipes e corresponsáveis nesse processo pedagógico. Tal 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 Projeto Interventivo. Assim como nos Reagrupamentos, algumas formas de registro do projeto são estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação do DF no Diário de Classe. Entretanto, cada unidade escolar e cada professor poderão constituir e adotar outras formas de registro, tais como: portfólio, fichas de acompanhamento, diário de bordo, entre outros. É necessário incluir também os registros das atividades desenvolvidas pelos estudantes no desenvolvimento do projeto: produções textuais, desenhos, exercícios, resumos, entre outros.

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

No **primeiro momento**, as seguintes 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, que são os objetivos de aprendizagem que se espera que os estudantes alcancem.

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. Tal 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 pelos 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 uso qualificado 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 nº1/2012-CEDF) e os estudantes enturmados em classes de Correção da Distorção Idade-Série (CDIS) deverão ser sempre incluídos em todas as estratégias do 3º Ciclo, ajustadas, quando necessário, a suas especificidades e de acordo com as orientações da Sala de Recursos, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e Orientação Educacional da SEEDF.

Na perspectiva do trabalho com projetos, a compreensão de aula se ressignifica, passando a ser vista como espaço e tempo primordial de formação humana e profissional, que pressupõe interação de indivíduos, conhecimentos, saberes e valores. Para que essa experiência possa traduzir-se em aprendizagens múltiplas e a fim de instigar os estudantes e professores na busca de novos conhecimentos, o espaço físico da sala de aula deve ser visto para além das quatro paredes, espaço convencional para a aula, estendendo-se a quadras esportivas, bibliotecas, museus, parques, clubes, teatros, entre outros. Assim, destacamos a aula nestas Diretrizes como um tempo e espaço primordial de construção de conhecimento que

pressupõe relações e interações.

3.2 Aula: espaços e tempos diferenciados para as aprendizagens

A organização dos espaços e tempos escolares é desafiadora e, muitas vezes, reveladora das concepções dos professores em relação ao ensino, à aprendizagem, à formação humana e à aula. 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. Compreender a abrangência do espaço e tempo da aula implica considerar essas dimensões para além do físico e do arquitetônico, perspectiva essencial para o planejamento das ações didáticas:

- Dimensão física: Salas e ambientes físicos existentes e a forma como se organizam.
- Dimensão funcional: Como se utiliza e para quê.
- Dimensão relacional: Quem e em que circunstâncias os utiliza.
- Dimensão temporal: Quando e como são utilizados.

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 da 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 pressupõe 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 às ações didático-pedagógicas nesse espaço e, assim, favorecer que se aprenda com os diferentes saberes e de diferentes formas.

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 em diferentes situações didáticas. Isto nos parece claro, mas como trabalhar nessa lógica?

A proposição de situações didáticas 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 sabem sobre o assunto; o que pensam a respeito; quais suas descobertas; quais caminhos foram percorridos para encontrar as respostas) e propor atividades que os instrumentalizem, possibilitando a reflexão crítica e criativa e, conseqüentemente, sua participação nessas situações. O acompanhamento das aprendizagens dos estudantes pelos professores nesse processo é fundamental para o (re) planejamento das aulas e precisa pautar-se nos sentidos atribuídos por eles sobre aquilo que estudam, ou seja, a articulação entre o conhecimento de mundo, conteúdos curriculares e prática social.

A flexibilidade do tempo e o melhor aproveitamento do espaço da escola têm como objetivo promover as aprendizagens. Essas aprendizagens ocorrem em um processo progressivo permeado por interações entre os pares. O tempo pedagógico contempla o avanço do estudante para o ano subsequente, dentro da mesma 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), respeitando o período mínimo de seis meses de matrícula na unidade escolar que promove o avanço. 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.

Além disso, o tempo pedagógico contempla a possibilidade de avanço do estudante para o ano subsequente, no 3º Ciclo, 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). Nesse sentido, 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.

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.

A vivência pressupõe a permanência do estudante no ano subsequente, 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 do 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, o professor preocupa-se em criar mecanismos para conhecer os estudantes, 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,

considerando que essa aprendizagem e o desenvolvimento são dois processos distintos que se inter-relacionam.

As funções psíquicas superiores são desenvolvidas em dois âmbitos: inter e intrapsíquicas. Interpsíquica 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. Intrapsíquica 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. Segundo 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 aulas, considerando a diversidade de saberes dos estudantes e os distintos processos de aprendizagem que ocorrem nas relações inter e intrapessoais. Os estudantes precisam, portanto, do acolhimento e da ruptura de suas hipóteses, e as relações interativas corroboram a construção de novos saberes, nas diferentes áreas do conhecimento. Isso se dá de forma processual nas relações com o outro, sendo importante considerar dois movimentos: a) imersão do estudante em situações desafiadoras que promovam reflexão crítica e ação partindo daquilo que sabe, ou seja, relativa 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 de um Projeto Político-Pedagógico da escola que considere as práticas sociais dos estudantes e professores. Então, será 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 um 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. No entanto, 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; destacam-se, entre elas, o Projeto Interventivo, apresentado anteriormente, e os Reagrupamentos.

3.2.2 Reagrupamentos: intra e interclasse

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2007, do Conselho Nacional de Educação, art. 27, § 2º, prevê a mobilidade e a flexibilidade dos tempos e dos espaços escolares e a diversidade no agrupamento de estudantes. **Os Reagrupamentos** constituem estratégia pedagógica que permite agrupar os estudantes

de acordo com suas dificuldades e potencialidades a fim de promover o avanço contínuo das aprendizagens. Deve ser uma atividade intencional e planejada, sistematicamente. Possibilita a mediação entre pares, pois os 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 é por meio dela que 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.

Assim, apresentamos a seguir as duas modalidades de Reagrupamento (intraclasse e interclasse) com suas principais características, sabendo que, embora se diferenciem, são complementares.

O **Reagrupamento intraclasse**, como o próprio nome indica, consiste na formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, durante o horário das aulas, de acordo com suas dificuldades de aprendizagem ou suas potencialidades. 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 diferenciados, conforme o processo de aprendizagem de cada 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, a partir do qual serão estabelecidos os objetivos e as estratégias didáticas a serem desenvolvidas. É importante considerar que o tempo das atividades previstas para os diferentes grupos deve oportunizar o desenvolvimento de potencialidades no ritmo próprio dos componentes do grupo.

O **Reagrupamento interclasse** é uma dinâmica que enriquece e alarga as experiências estudantis e docentes por meio do diálogo entre as turmas. Esse Reagrupamento prevê a formação de grupos de estudantes, organizado entre as turmas do 3º Ciclo, independentemente do bloco ou ano em que o estudante esteja matriculado, a partir de necessidades e possibilidades diagnosticadas.

Os professores dessas turmas e outros profissionais da escola distribuem-se na organização e acompanhamento do trabalho de cada grupo, considerando-se as especificidades, experiências, campos de interesse de cada um. Assim como não há grupo fixo de estudantes, também o professor não permanece o tempo todo com o mesmo grupo. É importante que cada professor apresente suas contribuições, de acordo com sua área de formação, interesses e necessidades dos estudantes. O grupo pode sugerir atividades, apresentar propostas de intervenção, compartilhar recursos e experiências.

A quantidade de vezes por semana em que o Reagrupamento interclasse acontecerá e seu tempo de duração devem ser definidos de acordo com os objetivos de aprendizagem a serem trabalhados. As atividades desenvolvidas, o período de tempo de realização e os critérios utilizados para a formação dos grupos devem ser registrados no Diário de Classe, assim como as avaliações realizadas para acompanhamento do desempenho dos estudantes, nas atividades do Reagrupamento.

Vale ressaltar que o Reagrupamento interclasse não implica a formação de novas turmas: os estudantes continuam registrados nos Diários de Classe em suas turmas de origem. 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 Reagrupamentos, seja interclasse ou intraclasse, será enriquecido pela reconstituição dos grupos sempre que o professor perceber a necessidade.

3.2.3 Contrato didático

O contrato didático é realizado entre os professores e os estudantes e se configura como prática que contribui para a (co)responsabilização desses protagonistas das atividades educativas que ocorrem no contexto escolar. Para Brousseau (1999, apud BRUM e SCHUHMACHER, 2013, p.132), o contrato didático “[...] é o conjunto de regras que determinam, explícita e implicitamente, o que cada parceiro da relação didática vai ter que administrar e que será, de uma maneira ou de outra, responsável perante o outro”. Assim, o contrato didático pode

ser construído por meio de oficinas de planejamento e avaliação coletiva do trabalho. Essa é uma ação pedagógica que se desenvolve na aula com a efetiva participação dos estudantes com o intuito de envolvê-los no trabalho pedagógico, de sua concepção ao desenvolvimento e avaliação.

Três elementos são constitutivos do contrato didático, como destaca Joannert (1996, apud BRUM e SCHUHMACHER, 2013, p.133): “a) a ideia na divisão de responsabilidades; b) a consideração do implícito; c) a relação assimétrica do professor e do estudante quanto ao saber”.

O contrato didático promove a (co)responsabilização e a participação de todos envolvidos com o planejamento, execução, e avaliação do trabalho pedagógico.

As regras ou normas implícitas fazem parte do contrato didático e se configuram como aquelas que, mesmo não sendo explicitadas, são esperadas na relação pedagógica. No contrato didático, tanto professores como estudantes não conseguirão estabelecer todas as normas e ações, com alto grau de previsibilidade de situações inesperadas. Segundo Joannert (1996, apud BRUM e SCHUHMACHER, 2013, p.133), as regras implícitas

[...] predominam e são, em sua maioria, responsáveis pela desestabilização das regras explícitas, tornando-se um facilitador para o surgimento de conflitos em sala de aula, [...] ocorre uma ruptura do contrato didático firmado, abalando a confiança entre os parceiros da relação didática.

No entanto, o próprio conhecimento construído pelos estudantes possibilita a resolução das crises geradas pela quebra do contrato didático. Cabe ao professor, nesse processo, observar os fatores que levaram a esse rompimento do contrato didático,

pois são elucidativos para o (re)planejamento de estratégias pedagógicas para o ensino e a aprendizagem (BROUSSEAU, apud BRUM E SCHUHMACHER, 2013).

A relação didática é permeada pela assimetria gerada pelo que o professor sabe e o saber do estudante e “[...] é na existência dessa assimetria que a relação didática encontra sua razão de existência” (JOANNERT, 1996, apud BRUM E SCHUHMACHER, 2013, p.134). No início do processo de ensino e aprendizagem, o professor está em um nível de conhecimento diferente do estudante, mas, no decorrer do processo, essa situação precisa ser modificada.

Algumas ações podem auxiliar o professor na construção de um contrato didático com os estudantes:

- A. Apresentar seu Plano de Ensino (Unidades Didáticas) para discussão e contribuições dos estudantes.
- B. Levantar temas/assuntos de interesse dos estudantes para o planejamento.
- C. Apresentar sugestões de material pedagógico, tendo em vista, além dos objetivos de aprendizagem, as necessidades/dificuldades e interesses da turma.
- D. Propor atividades diversificadas que oportunizem a participação ativa do estudante, como: seminários, pesquisas coletivas, dinâmicas de trabalho grupal, entre outros.
- E. Discutir e definir procedimentos e instrumentos avaliativos, bem como definir os seus critérios, oportunizando aos estudantes o acompanhamento de seu desempenho escolar, incluindo a autoavaliação.

Analisar a importância do contrato didático para a relação didática, fomentada na aula entre os sujeitos envolvidos, é uma ação necessária, visto que possibilita a reflexão crítica sobre a necessidade do envolvimento dos estudantes no processo educativo e contribui para a organização e planejamento de outras estratégias pedagógicas, com vistas às aprendizagens dos estudantes. Assim, destacamos nestas Diretrizes algumas propostas de atividades diversificadas que favorecem a construção da relação pedagógica permeada pelo conhecimento.

3.3 Atividades diversificadas

As reflexões sobre as técnicas de ensino, muitas vezes, são pautadas em visões, ora com foco na eficiência das técnicas, ora minimizando sua importância. Entretanto, as técnicas de ensino têm seu lugar, pois viabilizam o processo de ensino por meio de atividades diversificadas. Como destaca Veiga (2006, p. 36), “[...] toda técnica é tecida e envolvida por determinados ideais educativos. Não é a técnica que define o ideal educativo, mas o contrário.” Assim, podemos ter aulas expositivas que levem à reflexão crítica dos estudantes, sem se caracterizarem como aulas que não oportunizam o desenvolvimento dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A concepção de educação emancipadora e a pedagogia crítica buscam a vinculação entre a educação e o contexto sociocultural, valorizando, assim, as aprendizagens de todos os estudantes. Para tanto, torna-se fundamental o empenho no estudo e seleção de técnicas de ensino que possibilitem as aprendizagens. Com base nos objetivos de aprendizagem, no diagnóstico dos estudantes e na organização curricular da escola, as técnicas são planejadas pelos professores, sendo que

todas são importantes para a organização da aula, não existindo uma hierarquização entre elas.

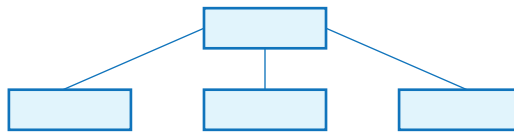
Assim, destacamos algumas técnicas de ensino que poderão contribuir com o planejamento das aulas no 3º Ciclo:

- **Aula expositiva dialogada** consiste na exposição do conteúdo/temática, tomando como ponto de partida os conhecimentos prévios dos estudantes. Requer a participação dos estudantes de forma ativa, sendo que o professor faz questionamentos, suscitando a discussão sobre o objeto de estudo em confronto com a realidade. O professor pode recorrer, no início da aula, a questões, problemas, filmes, textos provocativos, entre outros para incentivar os estudantes (ANASTASIOU & ALVES, 2005).
- **Tempestade cerebral** é uma técnica que provoca a imaginação e exposição espontânea do estudante sobre um conteúdo ou tema, por meio da elaboração de novas ideias, palavras-chave, conceitos. Tudo o que for indicado pelo estudante será registrado no quadro, papel pardo ou computador; se necessário, o professor solicita uma explicação do estudante sobre suas indicações (ANASTASIOU & ALVES, 2005).
- **Mapa conceitual** pressupõe a construção de uma representação gráfica da organização conceitual dos sujeitos, sendo de grande valor para o ensino, a aprendizagem, a investigação e a avaliação. As organizações gráficas podem ser hierárquicas, lineares e em rede (VEIGA, 2013).

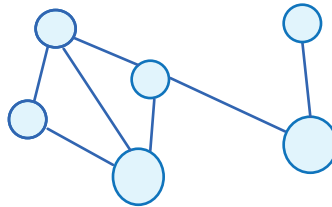
A organização linear é simples e reduzida, e cada elemento está ligado a um antecedente e a um conseqüente.



A organização hierárquica indica a subordinação de conceitos, ligando-os a um ou mais elementos. As relações entre os elementos são estritamente hierárquicas.



Na organização em rede, não há um limite natural em sua estruturação. De qualquer conceito, podem sair conexões sem alterar sua compreensão lógica. Seu formato pode descrever sua complexidade.



Segundo Veiga (2013, p.58), os mapas conceituais constituem ferramenta para a organização e representação do conhecimento, não como simples ilustração, mas “[...] como geradores e facilitadores do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e da avaliação. A concepção de um mapa conceitual específico requer descrição, interpretação. Por isso, deve ser fundamentado em um texto”.

- **Estudo dirigido** é uma técnica que possibilita

aos estudantes estudos específicos do conteúdo em defasagem e que ocorre sob a orientação do professor, que organiza o material de acordo com objetivos específicos de aprendizagem definidos no planejamento. O desenvolvimento do estudo dirigido envolve leitura individual orientada por roteiro preparado pelo professor; resolução de questões e problemas com suporte do material estudado. As construções do estudante serão acompanhadas e avaliadas sem a preocupação em atribuir-lhe notas ou classificá-lo (ANASTASIOU & ALVES, 2005). Pode ser realizado, também, em ambientes virtuais de aprendizagem.

- **Lista de discussão por meios informatizados** possibilita a um grupo de estudantes o debate a distância sobre determinado tema estudado previamente ou o aprofundamento, em atendimento aos objetivos de aprendizagem. Essa ferramenta pode ser construída da forma mais simples (*e-mail* de grupos), sem apoio de tutoria, até a mais interativa, por redes de computadores ou plataformas, como, por exemplo, a plataforma Moodle (ANASTASIOU & ALVES, 2005).
- **WebQuest** favorece a pesquisa e o estudo, por meio da internet, com vistas ao processo de ensino e aprendizagem. O professor, após a definição de um tema e objetivos de aprendizagem, propõe uma pesquisa inicial orientada com questões e com disponibilização de *links* já pesquisados pelo professor, estimulando a investigação, o estudo e o pensamento crítico. Os estudantes fazem os registros dos resultados da pesquisa e estudo para socialização em pequenos grupos ou para toda a turma. Esses resultados podem

ser publicados em *site* ou *blog*.

- **Phillips 6/6** é uma técnica viável em turmas maiores e consiste em organizá-las em grupos com seis pessoas, para discutir um determinado tema durante seis minutos. É adequada quando for necessária a definição rápida de sugestões para planejamento de atividades, para levantamento de temas de interesse e dificuldades de aprendizagem, que auxiliarão, também, a organização do Projeto Interventivo, bem como a busca de alternativas para a resolução de problemas. Gera maior participação dos componentes do grupo (ANASTASIOU & ALVES, 2005).
- **Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)** é uma técnica em que se divide a turma em dois grupos: um grupo de verbalização (GV) forma círculo interno e outro de observação (GO) forma círculo externo. Na primeira fase, o grupo GV discute o tema e o grupo GO observa e faz anotações sobre a discussão, questões e argumentos levantados. Na segunda fase, os estudantes invertem os papéis. É uma técnica que possibilita a discussão de temas sob a coordenação do professor e requer leituras, estudos preliminares, enfim, a apropriação do conteúdo ou tema pelos estudantes. (ANASTASIOU & ALVES, 2005).
- **Seminário** é uma técnica em que um grupo, após aprofundar o estudo de um tema, coloca-o em debate com os outros grupos para problematização, análise e síntese. Após a apresentação das ideias do grupo, todos passam ao debate, levantando novas questões geradoras de investigação uns aos outros. Destaca-se a necessidade de constante orientação do professor, seja:

na apresentação ou seleção do tema junto à turma; na justificativa da importância do trabalho; no desafio dos estudantes para a proposta; na apresentação de caminhos para o desenvolvimento do seminário; na orientação da pesquisa; na organização de calendário e espaço para sua apresentação; e, quando houver, nos passos para a realização do trabalho escrito (ANASTASIOU & ALVES, 2005).

- **Estudo de caso** refere-se à análise minuciosa de uma situação real em que os estudantes realizam uma investigação sob a orientação do professor e, posteriormente, apresentam-na para a turma. O caso é oferecido pelo professor, podendo ser um para cada grupo ou o mesmo para os diversos grupos, sendo analisado pelo grupo que relaciona os aspectos que podem ajudar na resolução da situação. O professor retoma os pontos discutidos e as soluções propostas. Após o debate com todos os grupos, são relacionadas as conclusões que contribuem para a compreensão do caso em estudo (ANASTASIOU & ALVES, 2005).
- **Júri simulado** pode levar a turma à análise e avaliação de uma situação problematizadora, de um fato ocorrido na sociedade, exercitando a capacidade de crítica e elaboração de argumentos de defesa e de acusação. Seu desenvolvimento envolve apresentação de um problema concreto à turma para estudo; definição de papéis, sendo um juiz que organiza a sessão e apresenta questionamentos ao conselho de sentença e um escrivão que redige o relatório dos trabalhos. Os demais componentes da turma serão divididos em quatro grupos: promotoria e defesa, de um a quatro

estudantes cada; conselho de sentença, com sete alunos que, a partir dos argumentos, apresentarão a decisão final; o plenário, com os demais estudantes que ficarão como observadores do desempenho da promotoria e da defesa, devendo fazer uma apreciação final sobre a atuação de ambos. É definido um período para que a promotoria e a defesa se preparem com a orientação do professor. Durante o júri, a promotoria e a defesa terão 15 minutos para apresentar seus argumentos sobre o problema (ANASTASIOU & ALVES, 2005).

- **Estudo do meio** propicia o contato com a realidade social para a construção do conhecimento, por meio da vivência e compartilhamento de experiência com outros sujeitos. Possibilita abordagem interdisciplinar do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando à análise de determinada problemática ou temática (ANASTASIOU & ALVES, 2005).
- **Oficina** possibilita a aprendizagem sobre o objeto de estudo de forma aprofundada mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos adquiridos. Pode ser realizada em pequenos grupos, não ultrapassando 20 alunos, com interesses comuns, sob a orientação do professor, que também providencia o material didático e organiza o espaço com antecedência. Pode envolver diferentes atividades: estudos individuais, pesquisa bibliográfica, palestras, discussões, resolução de problemas, redação de trabalhos, entre outros (ANASTASIOU & ALVES, 2005).

Tomando como ponto de partida o Projeto Político-Pedagógico das escolas, na perspectiva do trabalho coletivo, os

professores poderão elaborar seus planejamentos considerando as diversas possibilidades de intervenções pedagógicas. As referências sobre o ensinar, aprender, pesquisar e avaliar constituem objeto de estudo do grupo de profissionais da escola, de forma coletiva, com base nas discussões sobre os objetivos, a avaliação, os conteúdos e a metodologia para que todos aprendam. Dessa forma, o planejamento deixa de ser uma ação solitária dos professores e ganha a dimensão do trabalho colaborativo com os pares, outros profissionais da escola e, também, com os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como proposta de superação das práticas pedagógicas predominantes na escola conservadora, em sua versão hegemônica típica, cuja estrutura privilegia o trabalho individual, especializado, fragmentado em tempos e espaços predeterminados que servem de formato para programas e conteúdos artificialmente concebidos, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal apresenta uma outra forma de organização escolar, o Ciclo para as Aprendizagens, um “[...] desafio de pensar a escola em bases muito distintas daquelas sobre as quais se vem operando há vários anos, confrontando-se com uma quase naturalização da estrutura seriada e suas mazelas” (SOUSA; STEINVASCHER; ALAVARSE; ARCAS, 2003).

Essa forma de organização escolar, apoiada na concepção de uma escola flexível, democrática e autônoma, propõe um trabalho pedagógico regido pelos princípios da continuidade, flexibilidade e articulação que ultrapassam a preocupação exclusiva com resultados. O resultado apenas é resposta do que se aprende, a pertinência do que é aprendido e o contexto a que se reporta a aprendizagem. Isto significa estabelecer uma aproximação maior entre a experiência do estudante e o conhecimento sistematizado.

É princípio singular da proposta um trabalho articulado e integrado de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, uma parceria que envolve empenho do grupo em sua totalidade no enfrentamento dos desafios postos por uma educação de qualidade que deve ser para todos. Os Ciclos para as Aprendizagens propõem a construção de uma escola que envolva todos os atores no contexto escolar, criando um clima

de respeito à diversidade, de colaboração e liberdade. O desafio que se tem não é de mudança que opera simplesmente no plano burocrático administrativo, quando se juntam as séries/anos em blocos e substitui-se simplesmente a nomenclatura para Ciclos sem que se mude a prática, mas de estabelecimento de uma proposta pedagógica com referências teóricas inovadoras e que opera transformações qualitativas no processo educacional. Também é necessário romper com a cultura que valoriza a reprovação como instrumento de poder e como retrato falso de uma boa escola para, enfim, estabelecer práticas que visem promover as aprendizagens.

Com vistas a superar as possíveis dificuldades de aprendizagem dos estudantes, os professores, em seu papel mediador, precisam envolver a todos com estratégias pedagógicas diversificadas, articuladas pelos eixos integradores: Ludicidade e Letramentos e eixos transversais do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

Em uma perspectiva crítico-reflexiva, a escola em Ciclos para as Aprendizagens propõe, como um dos pilares de sua organização, a avaliação formativa, cujo objetivo é a melhoria das práticas educativas e sua constante qualificação, possibilitando identificar problemas e encontrar soluções. A avaliação é, então, processual, contínua e diagnóstica.

Outro pilar importante para os ciclos é formado pelo melhor aproveitamento do tempo e espaço utilizados para a promoção das aprendizagens. Estes precisam ser revisados, flexibilizados, ressignificados.

Estabelece-se também como ponto crucial dentro da organização escolar em ciclos a progressão continuada, um compromisso com a efetiva aprendizagem significativa dos estudantes que contrapõe uma proposta de mera correção do fluxo escolar por meio da promoção dos estudantes, nos anos de escolaridade.

Com a certeza de que, apesar de sua singular relevância, a discussão não se limita aos pontos apresentados, alguns aspectos também importantes para a implementação dos Ciclos são:

- apropriação dos profissionais da educação e dos estudantes do Currículo construído coletivamente na rede, Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014), bem como a apropriação dos demais documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal norteadores da organização escolar nas escolas públicas do DF;
- formação continuada de professores e demais profissionais atuantes nos diversos níveis do sistema: macro, meso e micro;
- articulação de processos avaliativos, das aprendizagens, institucional e em rede;
- envolvimento permanente da família em todo o processo pedagógico escolar;
- construção do Projeto Político-Pedagógico pelos atores envolvidos no processo educacional das unidades escolares da SEEDF, considerando os aspectos do contexto da comunidade em que a escola está inserida;

- criação de mecanismos de participação que assegurem constante debate das divergências, colocando no centro das discussões o lugar social da escola e sua finalidade, como: conselho escolar, grêmios estudantis e outros colegiados;
- melhoria das condições de trabalho na escola de modo que se viabilize o oferecimento de apoio efetivo aos estudantes;
- desenvolvimento de um trabalho articulado dos professores dos diversos componentes curriculares, de forma interdisciplinar;
- reorganização do trabalho pedagógico com ações concretas propositivas que integrem todos os profissionais da educação, visando ao favorecimento das aprendizagens dos estudantes;
- responsabilidade com a educação integral do estudante, sob a perspectiva de seu desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social;
- construção da aprendizagem da autonomia e da cidadania dentro de princípios solidários e transformadores.

Sendo assim, a Organização do Trabalho Pedagógico no 3º Ciclo se fortalece por meio do planejamento de ações que integrem o uso de estratégias pedagógicas, como os Reagrupamentos e Projeto Interventivo, e de atividades diversificadas com objetivos claros que considerem as relações socioculturais no processo de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Estas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens, construídas com a participação dos profissionais desta Secretaria de Educação, direcionam a implementação do projeto nas unidades escolares de anos finais do Ensino Fundamental.

Somente em um movimento dialógico e dialético na implementação cotidiana destas Diretrizes, no interior das unidades escolares de anos finais, 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, O. M. Ciclos: a escola em (como) questão. 2002. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ANASTASIOU, L.; ALVES, L. P. *Processos de Ensino na Universidade*. Editora Univille, 2005.

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, 2012b.

BORTONI, P. N. Contrato didático ou contrato pedagógico? *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.4, n.10, p. 93-106, set/dez, 2003.

BRASIL. *Parecer do CNE/CEB nº 7/2007*.

_____. 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.

_____. 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 nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

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

BRUM, W. P.; SCHUHMACHER, E. O PAPEL DO CONTRATO DIDÁTICO NA TRIÁDE ESTUDANTE - PROFESSOR - SABER NAS AULAS DE MATEMÁTICA: análise das expectativas dos sujeitos na relação didática. *Exacta*, ISSN: 1984-3151. Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 131-138. (2013). Editora UniBH. Disponível em: <www.unibh.br/revistas/exacta> Recebido em: 11/09/2013 - Aprovado em: 28/11/2013 - Disponibilizado em: 30/11/2013.

DISTRITO FEDERAL. *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.

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

_____. *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.

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

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

_____. *Diretrizes de Avaliação Educacional*. Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala: 2014-2016. SEEDF. Brasília, 2014.

_____. *Orientação Pedagógica*. Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas. SEEDF. Brasília, 2014.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*

educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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.

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

JACOMINI, M. A. *Educar sem reprovar*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.

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

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

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

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

SANTOS, F. R. V. dos. Conselho de Classe: construção do espaço de avaliação participativa. In: BATISTA, C. O. *A dimensão dialógica da avaliação formativa*. Jundiá: Paco, 2011.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 8ª ed., 2003.

_____. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Autores Associados (Coleção memória da educação) Campinas-SP, 2007.

SILVA, E. 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: Papyrus, 2007.

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

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.

SOUSA, S. Z.; ALAVARSE, O. M.; STEINVASCHER, A.; ARCAS, P.; Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 11, n 38, p. 99-114, janeiro/março. 2003.

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.

VEIGA, I. P. A. Projeto de Ação Didática: Uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. *In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Técnicas de Ensino: Novos tempos, novas configurações – Campinas, SP: Papyrus, 2006.*

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: Papyrus, 2004.

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

VILLAS BOAS, B. M. de F.; PEREIRA, M. S.; OLIVEIRA, R. M. da S. *Progressão continuada: equívocos e possibilidades*. *Revista de Educação Básica do CEPAE/UFG*, v. 23/1, jan./jul. 2012. Recebido em: 31 jul. 2012. Aceito em: 25 set. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/download/26692/15287%E2%80%8E>>.

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

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE - A



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



Período - Estabelecer tempo pré-determinado após o planejamento baseado no planejamento 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 (a) - Identificar a idade, a turma e o(a) professor(a) do(s) estudante(s) atendido(s).

Dificuldade(s) de aprendizagem - 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) | DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM | OBJETIVOS/CONTEÚDOS |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

