

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Análise dos modelos de reorganização do tempo-espço escolar para o Ensino Médio e da Semestralidade no Distrito Federal

 George Amilton Melo Simões*
Luciano Dartora**
Luís Paulo Aguiar de Deus***

Resumo: O presente trabalho retrata uma abordagem reflexiva das mudanças ocorridas no Ensino Médio desde a sua concepção, no período de colonização do país, baseado no modelo seminário-escola dos jesuítas, até os dias atuais. O estudo demonstra como a última etapa da Educação Básica foi sendo reformulada ao longo dos tempos. Trata-se de uma análise da Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade para o Ensino Médio, adotada desde 2013 pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, objetivando diminuir os índices de reprovação e evasão no Ensino Médio, a fim de subsidiar tomadas de decisões para as políticas públicas na área educacional.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reformas no ensino. Panorama histórico. Semestralidade no DF.

*George Amilton Melo Simões é professor de Biologia na Secretaria de Educação do Distrito Federal e atua como Gerente de Acompanhamento do Ensino Médio.

**Luciano Dartora é Professor de Língua Estrangeira Moderna - Inglês na Secretaria de Educação do Distrito Federal e atua como Coordenador Pedagógico Central na Gerência de Acompanhamento do Ensino Médio.

***Luís Paulo Aguiar de Deus é professor de Biologia na Secretaria de Educação do Distrito Federal e atua como Coordenador Pedagógico Central na Gerência de Acompanhamento do Ensino Médio.

Introdução

O ensino médio brasileiro vem sendo alvo de diversas propostas de mudanças desde sua origem. Tal fato se justifica pela falta de identidade própria da escola média e dos resultados insatisfatórios na educação dos jovens. Este estudo apresenta um breve resumo dos principais acontecimentos na escola média desde o seu surgimento até o presente, a partir dos estudos de Meholecke (2012), para enriquecer a discussão acerca do ensino médio no Brasil.

Durante o período de colonização do país, caracterizado pela vinda de europeus acompanhados de missionários para estabelecer o modelo agrário-exportador dependente na colônia, o ensino secundário baseou-se no modelo seminário-escola dos jesuítas, ofertado apenas às elites como forma de preparar os jovens para a formação superior. Nessa época, a ênfase era dada aos estudos das humanidades, sem prioridade para as ciências experimentais. O sistema educacional era organizado em classes, horários, programas e disciplinas, em uma estrutura conservadora baseada em um projeto de imposição do modelo educacional, social e cultural europeu, como forma de homogeneização da cultura e negação das identidades locais. Para esse programa, os jesuítas foram apoiados pela Coroa Portuguesa, que reconhecia a educação como meio de domínio político do novo território.

O ensino secundário seguiu sem grandes alterações, mantendo caráter propedêutico e atendendo às altas classes sociais. Situação que muda somente na década de 1930, com o processo de industrialização do país. A demanda por mão de obra qualificada leva à necessidade de expansão do ensino médio para atender às classes mais pobres. Ficou instituído, então, o ensino médio profissionalizante. Paralelamente, o ensino médio propedêutico, voltado para o ingresso no ensino superior, foi mantido para as elites.

Esse sistema de dois cursos distintos, ofertados de acordo com aqueles a quem se destinam, foi consagrado pelos pesquisadores como “dualidade no ensino” (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016). Progressivamente, observou-se uma tendência de equiparar as duas trajetórias, permitindo que ambas servissem para acesso ao nível superior, o que foi possível após a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1961.

Na década de 1970, a reforma estabelecida pela Lei nº 5.692/71 resultou na profissionalização compulsória do 2º grau (2º ciclo do ensino secundário), objetivando diminuir a demanda para o ensino superior. Dessa forma, foi estabelecida para o ensino médio uma terminalidade específica de formação profissional durante essa etapa, fato que não durou muito tempo, em função do fim do regime militar.

Em 1988, a partir da promulgação da nova Constituição Federal, percebe-se que o ensino médio passa a ser entendido como direito dos jovens, conforme a inteligência do seu artigo 208, inciso II: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”. Esse inciso foi modificado pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, passando a usar o termo “progressiva universalização” em substituição ao “progressiva extensão”, revelando sua abrangência para todos jovens, independentemente da classe social, como forma de combate ao dualismo no ensino.

A LDB de 1996 buscou extinguir a dicotomia “ensino profissionalizante x preparação para o ensino superior” (MEHOLECKE, 2012), definindo o ensino médio como etapa final da educação básica e conferindo-lhe identidade e objetivo próprios. A partir de então, algumas mudanças foram propostas com intuito de tornar a escola média adequada às suas finalidades, a saber:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Reforma curricular do ensino médio de 1998

Zibas (2005) identifica quatro principais fatores na segunda metade da década de 1990 que demandavam uma reforma no ensino médio, para adequá-lo à nova realidade definida pela LDB de 1996:

- a) explosão da demanda por matrículas;
- b) requisitos do novo contexto produtivo;
- c) exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática;
- d) exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil. (ZIBAS, 2005).

De acordo com a autora, houve grande aumento na demanda de matrículas a partir da década de 1990. Para ilustrar, em 1994 eram pouco mais de cinco milhões de matrículas. Já em 2000, estavam registradas mais de oito milhões. A escola não estava preparada para receber tamanha quantidade de estudantes provenientes das mais diversas culturas, o que acabou afastando o interesse dos jovens em relação à escola tradicional, descontextualizada da realidade dos estudantes. Além disso, o novo contexto produtivo exigia que os jovens tivessem conhecimentos e competências para acompanhar as mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais. A dinâmica escolar tradicional se contrapôs a essas novas demandas e, por isso, a escola deixa de cumprir uma de suas principais finalidades: a qualificação para o trabalho. Por outro lado, é dever da escola preparar o jovem para o exercício crítico da cidadania, resistindo ao aumento das desigualdades proporcionado pela racionalidade econômica liberal.

Por sua vez, a Resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE) teve a intenção de transformar a escola média a partir da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), propondo contextualização, interdisciplinaridade, flexibilização e descentralização do currículo.

A despeito do discurso aparentemente sedutor das DCNEM de 1998, não houve significativo aumento na qualidade do

ensino médio no Brasil. As críticas dos especialistas a essa reforma apontam que o ensino médio fora excessivamente subordinado ao mercado. A flexibilização e a descentralização, tão incentivadas no texto das diretrizes de 1998, foram ressignificadas para um contexto produtivo, conforme ensina Martins (2000):

[...] nas reformas dos sistemas de ensino aparecem conceitos e propostas tais como descentralização; autonomia dos centros escolares; flexibilidade dos programas escolares; liberdade de escolha de instituições docentes; necessidade de formação continuada; superação do conhecimento fragmentado [...]. Esses conceitos encontram correspondência nas características da reorganização do mundo produtivo: na descentralização das grandes corporações industriais; na autonomia relativa de cada fábrica em decorrência do processo de desterritorialização das unidades de produção e/ou de montagem; na flexibilidade da organização produtiva para se ajustar à variabilidade de mercados e de consumidores. (MARTINS, 2000)

A partir da reforma de 1998, o ensino médio adquire contornos mais econômicos e acaba se distanciando da formação humana integral. A carência da dimensão subjetiva no processo educacional afasta os estudantes, cria-se uma apatia na relação entre os docentes e discentes e o ensino secundário passa a ter mais características de reprodução do conhecimento do que de criação. Tais características ainda são marcantes nas escolas de nível médio do Brasil.

Reforma curricular do ensino médio de 2012

A Resolução nº 2 de janeiro de 2012 revoga aquela de 1998 e define as novas DCNEM. Contudo, essas novas diretrizes não trouxeram grandes mudanças na estrutura e funcionamento do ensino médio. Com relação ao currículo, há uma intenção de torná-lo mais atrativo para os jovens com a instituição de uma base nacional comum acrescida de uma parte diversificada, que devem constituir “um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais” (BRASIL, 2012). Outra proposta é “a ampliação da carga horária para sete horas diárias, encaminhando escolas para educação em tempo integral” (BRASIL, 2012). Elas também avançam quanto à possibilidade de desenvolver a educação profissional integrada com o ensino médio, uma alternativa que busca combater o dualismo no ensino, ao garantir a formação de nível médio integrada à profissional.

Existe uma distância, entretanto, entre os elementos normativos dispostos nas DCNEM e outras normas educacionais nacionais e a sua efetiva execução nas escolas. Ocorre que a autonomia política dos estados – principais detentores de escolas de nível médio no Brasil – e dos municípios cria lacunas na articulação das mudanças propostas pelas normas nacionais e sua implementação nas escolas. Além disso, deve-se ter em mente que, se não se apropriarem das transformações propostas, os professores seguirão trabalhando da mesma forma que apreenderam e as reformas normativas não surtirão efeito algum. Como ensina Vieira (2016), “Uma política pública só será efetiva se existir preparação dos implementadores, comprometimento e cooperação dos atores envolvidos, tendo consciência de suas obrigações, responsabilidades e limites, assim como sobre as metas e objetivos”.

Nesse sentido, fica evidente que uma mudança significativa no ensino médio depende da mobilização de diferentes fatores: aspectos normativos nacionais articulados com os estaduais e

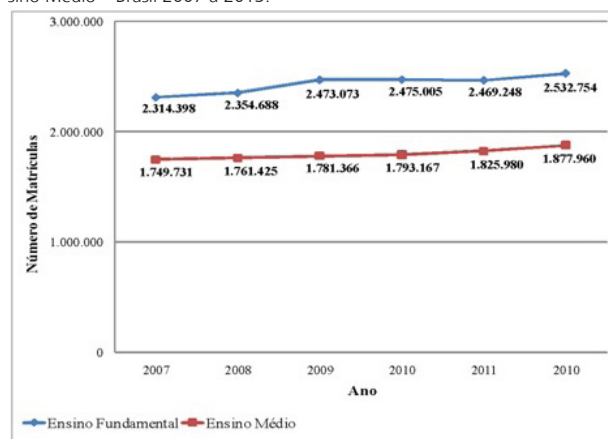
municipais, formação dos docentes e envolvimento de toda a comunidade escolar. Mais ainda, a estrutura e o funcionamento do ensino médio também precisam ser revistos e modificados. Em outras palavras, a modificação do currículo, por si só, não tornará o ensino médio mais atrativo. A reforma deve ser mais abrangente e dispor sobre outros aspectos do sistema educacional, levando em conta o seu público alvo: os jovens de 15 a 17 anos.

O panorama atual do Ensino Médio no Brasil

Com a universalização do acesso ao Ensino Médio como compromisso do Estado, principalmente a partir da Lei nº 12.061, de 2009, e sua posterior alteração com a Lei nº 12.796, de 2013, que tornou obrigatória a Educação Básica gratuita para todas as pessoas dos quatro aos dezessete anos de idade, seria previsível um aumento substancial de matrículas a partir de 2009, sobretudo ao considerar o crescimento econômico vivido pelo país desde 2002. Todavia, essa expectativa não vem sendo observada. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existe uma estagnação no número de matrículas desde 2007 até 2013, conforme se observa na tabela 1.

O Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica (2013) revela ainda que o fluxo de estudantes egressos do ensino fundamental não é compatível com os ingressos no ensino médio nesse período. Conforme o INEP, entre 2007 e 2013,

Gráfico 1. Evolução no número de matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Brasil 2007 a 2013.



Fonte: MEC/Inep/Deed.

Tabela 1. Ensino Regular - Número de matrículas no Ensino Médio e população residente de 15 a 17 anos de idade no Brasil 2007 a 2013.

Ano	Ensino Médio	População por idade 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	10.580.060
2012	8.376.852	10.444.705
2013	8.312.815	...
Varição 2012/2013	-0,8	...

Notas explicativas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado.
- 2) Ensino Médio: inclui matrículas no Ensino Médio Integrado à educação profissional e Ensino Médio Normal/Magistério.

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2012 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Tabela 2. IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e Projeções para o Ensino Médio no Brasil.

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Nota explicativa: Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

houve um crescimento de 9,4% de concluintes do ensino fundamental, no entanto, no mesmo período, não ocorreu similar evolução de matrículas novas no ensino médio.

A qualidade do ensino também não é satisfatória, conforme se observa nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ensino médio organizados na tabela 2. Embora seja discutível do ponto de vista da avaliação formativa, o IDEB revela que o ensino médio não apresenta a evolução esperada em 2013 e 2015 e, seguindo a mesma tendência, não cumprirá a meta de 5,5 em 2021.

Tanto os dados de número de matrículas, como os dados de avaliação da qualidade do ensino que dispomos hoje constata uma estagnação do ensino médio. Atentos para essa realidade, vários estados, o Distrito Federal e, mais recentemente, o governo federal já propuseram mudanças na estrutura e funcionamento da escola média. A seguir, serão analisadas algumas propostas de mudanças nos tempos e espaços da organização escolar como forma de aumentar a qualidade do ensino médio no Brasil.

O ensino médio por blocos de disciplinas semestrais no Paraná

No Paraná, a Instrução nº 021/2008 SUED/SEED define:

2.1 Os estabelecimentos de ensino da Rede Pública do Estado do Paraná que optarem em ofertar o Ensino Médio regular na organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, adotarão Matriz Curricular única, de implantação simultânea para o ano de 2009.

2.2 As disciplinas da Matriz Curricular estarão organizadas anualmente em dois Blocos de Disciplinas Semestrais ofertados concomitantemente.

2.3 A carga horária anual da disciplina ficará concentrada em um semestre, garantindo o número de aulas da Matriz Curricular, pois os Blocos de Disciplinas Semestrais são ofertados de forma concomitante nos dois semestres.

2.4 Cada Bloco de Disciplinas Semestrais deverá ser cumprido em, no mínimo, 100 dias letivos, previstos no Calendário Escolar.

2.5 A implantação da Matriz Curricular única será automática no Sistema de Administração Escolar – SAE (PARANÁ, 2008, p. 1-2).

Dessa forma, as escolas que adotaram a nova organização e dividiram as disciplinas em dois blocos semestrais concomitantes, cada um com duração de cem dias letivos, totalizando os duzentos dias letivos anuais exigidos pela LDB/96. O estudante pode optar, no início do ano letivo, pelo bloco semestral que deseja cursar primeiro (Tabela 3).

Pode-se observar que organização do ensino médio se

Tabela 3. Matriz curricular dividida em blocos semestrais no Paraná.

Para as três séries do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª Séries)			
Bloco 1	Hora Aula	Bloco 2	Hora Aula
Biologia	4	Arte	4
Educação Física	4	Física	4
Filosofia	3	Geografia	4
Língua Portuguesa	6	Matemática	6
História	4	Química	4
LEM –Espanhol	4	Sociologia	3
Total semanal	25	Total semanal	25

Fonte: Matriz Curricular Única. Disponível em <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>. Acesso em abril 2013.

mantém dividida em três séries. O que se estabeleceu foi a maior concentração das disciplinas na área de Ciências Humanas no bloco 1 e das disciplinas na área das Ciências Exatas no bloco 2. O estudante passa a cursar a metade das disciplinas de cada vez, ao invés de todas simultaneamente, como ocorre no regime anual. A conclusão da série ocorrerá após aprovação nos dois blocos que a compõem. Além disso, existem dois momentos de matrícula, uma no início de cada semestre. Isso demanda da gestão e da equipe administrativa outra forma de organização na definição de turmas.

Outro ponto que merece destaque é a transferência de estudantes entre unidades escolares. Como a adesão ao ensino médio por blocos semestrais é facultativa para as escolas, é possível que estudantes de uma escola organizada em regime anual sejam transferidos para uma escola que adota a semestralidade e vice-versa. Nesses casos, a equipe pedagógica das escolas deverá realizar uma adaptação curricular, de acordo com o histórico escolar do estudante.

A reorganização das séries e distribuição por blocos concerne à organização do tempo escolar e, por isso, deve basear-se em um projeto de sociedade que se deseja construir. Segundo Machado (2011) "Uma sociedade marcada pelo acirramento da competitividade (...) e pela abundância de temporalidades é caracterizada pela aceleração do tempo, colocando os indivíduos em movimentos apressados". Em relação ao tempo escolar, a autora esclarece:

Se a organização do tempo escolar tem relação com a sociedade, torna-se necessário analisarmos nessa perspectiva o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais. No Ensino Médio Blocado o tempo que organiza o ano letivo passa a ser semestral, com isso os estudantes têm a sensação de estarem "eliminando" seis disciplinas permanecendo "apenas" seis para depois das férias, ou seja, essa aceleração do término por etapas das disciplinas desenvolve nos estudantes a impressão de concluir com maior rapidez o ano letivo. Esse fator tempo parece criar nos discentes uma motivação para continuarem os seus estudos. (MACHADO, 2011)

Além disso, a concentração da carga horária em um

semestre implica maior intensidade na relação estudante-professor, pois há mais aulas por semana, quando comparado à seriação. Assim, o professor deve fazer seu planejamento mais dinâmico e concentrado, o que facilita a aprendizagem processual. De fato, a reorganização do tempo escolar e a intensificação na relação estudante e professor foram percebidas pelo corpo docente nas escolas do Paraná, de acordo com uma consulta pública realizada pela Secretaria de Estado da Educação do estado em junho de 2011, cujos resultados estão dispostos no gráfico 2.

De forma geral, a maioria dos estudantes da rede pública do Paraná que participou da consulta pública concorda que a organização do ensino médio por blocos favoreceu a aprendizagem, apresentando melhoras em relação ao sistema anual, conforme se observa no gráfico 3.

Não foram encontrados dados referentes às taxas de aprovação e abandono específicas das escolas que adotam a organização por blocos. Tais dados são importantes para avaliar o impacto do ensino médio por blocos na qualidade do ensino, além dos dados relacionados sobre opinião dos professores e estudantes.

O ensino semestral na escola Liceu Maracanaú do Ceará

O Liceu de Maracanaú, assim como outras escolas de ensino médio, vivenciava situações desanimadoras: contradições no projeto educativo, apatia dos docentes, desmotivação e baixos resultados de aprendizagem dos estudantes. Diante de tal cenário, os professores da escola debruçaram-se na elaboração da proposta de ensino semestral (RAMOS, 2009).

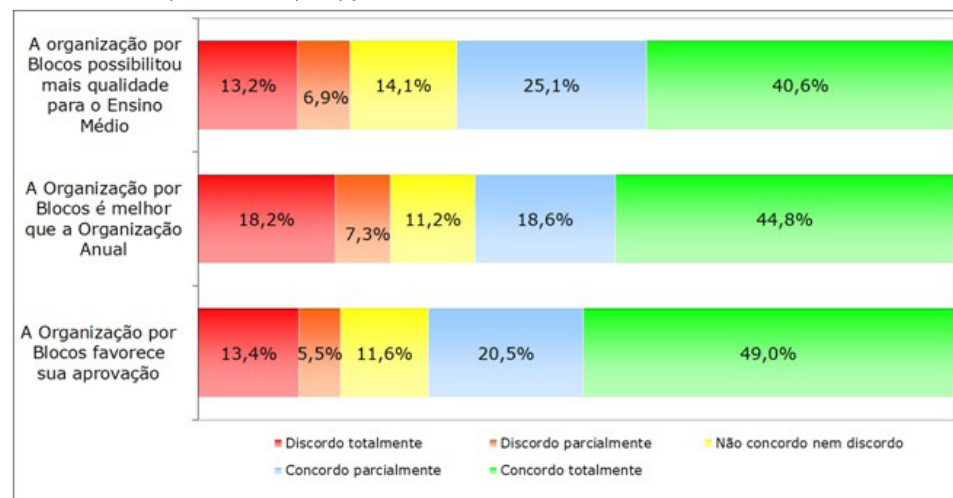
Com o ensino semestral, o colégio estadual Liceu de Maracanaú objetivou viabilizar o desenvolvimento de projetos de trabalho. Para isso, as cargas horárias dos professores foram concentradas em semestres letivos. Assim, a “relação docente/discente muda significativamente, pois, na seriação regular, um professor de Português interage semanalmente com uma

Gráfico 2. Consulta pública sobre a percepção dos professores de escolas do Paraná: blocos x anualidade



Fonte: <http://www.diaadia.pr.gov.br>

Gráfico 3. Consulta pública sobre a percepção dos estudantes de escolas do Paraná: blocos x anualidade



Fonte: <http://www.diaadia.pr.gov.br>

média de 400 estudantes, enquanto na seriação semestral essa relação cai pela metade.” (RAMOS; THERRIEN, 2009).

Os projetos de trabalho realizados no colégio Liceu podem ser curriculares, extracurriculares, de iniciação científica, de iniciativa dos estudantes, em grupo ou individualmente, disciplinares, multidisciplinares ou ainda interdisciplinares. O desenvolvimento de projetos no ensino médio, principalmente aqueles de iniciativa livre dos estudantes, incentiva o protagonismo dos jovens, colocando-os no centro da atividade pedagógica sob a orientação do professor. Essa é certamente uma forma de combater o tradicional caráter passivo-reprodutivo atribuído ao estudante nas aulas expositivas, sendo, portanto, uma maneira eficiente de tornar as escolas mais atrativas e incentivar a permanência do jovem na escola.

Ao propor uma transformação nos referenciais pedagógicos, o colégio Liceu sinalizou uma mudança em seus objetivos educacionais: valorização das inteligências múltiplas e da relação interdisciplinar entre as áreas dos conhecimentos. Essa mudança de referenciais, por si só, não surtiria os efeitos esperados se fosse desacompanhada de uma mudança estrutural. Foi necessária uma nova organização dos tempos e espaços pedagógicos para que fosse possível atingir os novos objetivos. Da mesma forma, afirmam Ramos e Therrien (2009):

Para mudar a lógica do processo educativo é necessário reinventar toda a teia concomitantemente, ou seja, desde os referenciais, as práticas pedagógicas, o sistema de avaliação da aprendizagem e, fundamentalmente, a organização do trabalho educativo (...). A organização do trabalho na escola apresenta-se como a coluna vertebral que sustenta o corpo, ou seja, que sustém o projeto político-pedagógico da escola.

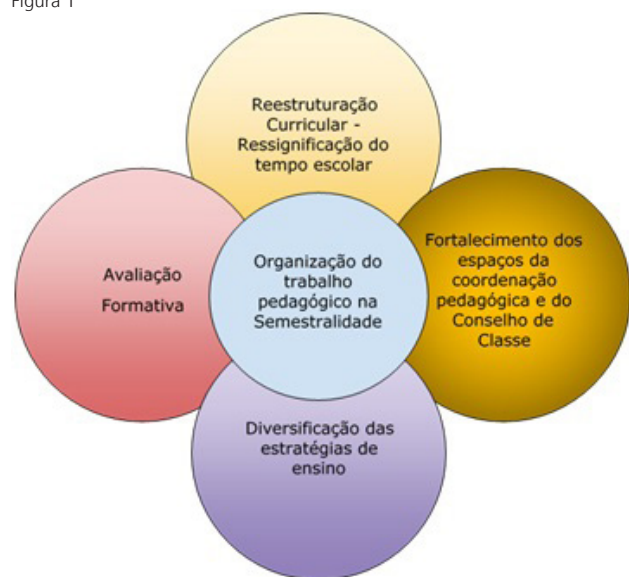
A experiência do colégio Liceu serve como lição de que uma nova proposta de ensino - que busque tornar o ensino médio mais atrativo, combater as taxas de reprovação e abandono, e elevar a qualidade de ensino - não pode se basear apenas na mudança de referenciais. Ainda conforme os autores supracitados, “a organização tradicional do trabalho na escola inviabiliza a formação do novo tipo de trabalhador” (RAMOS; THERRIEN, 2009).

Semestralidade no Distrito Federal

No Distrito federal (DF), o Plano Distrital de Educação estabelece, em sua meta 3, estratégia 3.3, que as unidades escolares de ensino médio deverão:

Adotar, após amplo debate democrático com a comunidade escolar, até o terceiro ano de vigência deste Plano, modelo de organização

Figura 1



Fonte: Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio, 2014

Tabela 4. Taxas de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2010	68,70%	22,40%	8,90%
2011	64,50%	22,60%	9,90%
2012	68,30%	21,10%	10,50%

Fonte: Sinopses estatísticas do INEP/MEC.

Tabela 5. Organização dos componentes curriculares nos blocos semestrais.

Para as três séries do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª Séries)			
Bloco 1	Hora Aula	Bloco 2	Hora Aula
Língua Portuguesa	4	Língua Portuguesa	4
Matemática	3	Matemática	3
Educação Física	2	Educação Física	2
História	4	Geografia	4
Filosofia	4	Sociologia	4
Biologia	4	Física	4
Química	4	Arte	4
Inglês	4	Espanhol	2
		Ensino Religioso*	1
Ensino Religioso*	1	Parte Diversificada	2
Total semanal	30	Total semanal	30

Nota explicativa: *Caso não haja opção por Ensino Religioso, essa carga horária será destinada à parte Diversificada.

Fonte: Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio, 2012.

escolar em semestralidade, em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e de percursos diferenciados de escolarização (DISTRITO FEDERAL, 2015a).

A principal pretensão dessa meta é reduzir as elevadas taxas de evasão e reprovação percebidas nas escolas da rede pública do DF, observadas na tabela 4. Com uma média de 22% de reprovados e 10% de abandonos de 2010 a 2012, o ensino médio no DF apresentava dados insatisfatórios.

A semestralidade é uma proposta pedagógica de reorganização dos tempos historicamente divididos em séries anuais. Tem como pressupostos básicos a formação integral dos estudantes, o respeito a sua condição subjetiva, suas experiências e saberes (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

O regime de oferta permanece anual, assim como na seriação, mas a organização do trabalho pedagógico é dividida em dois semestres. Contudo, diferentemente do que ocorre no Paraná, ocorre um momento regular de matrículas de estudantes, apenas no início de cada ano letivo.

Cada componente curricular na semestralidade é ofertado com o dobro da carga horária semanal (quando comparado à seriação) apesar de manter a mesma carga horária anual nas duas formas de organização. Isso torna possível a organização de aulas duplas para todos os componentes curriculares. As Diretrizes para organização do trabalho pedagógico na semestralidade ressaltam a importância de se repensar o trabalho pedagógico na escola:

Essa organização demanda dos profissionais e equipes gestoras planejamento curricular sistemático e mais integrado, assim como a adoção de novas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação. Dos professores, requer pesquisa, estudo, abertura ao diálogo e ao trabalho coletivo. Dos estudantes, requer planejamento dos momentos de estudos, disciplina, autonomia e maior responsabilidade pelas

aprendizagens. Das famílias, requer o acompanhamento da vida escolar dos filhos e a compreensão da semestralidade como nova organização de tempo e espaço voltada às especificidades do estudante do Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

Na seriação, com os conteúdos enciclopédicos e poucas aulas por semana (duas ou apenas uma), os professores de ensino médio se veem obrigados a adotar metodologias mais “rápidas”, como aulas expositivas, testes e provas, que afastam os estudantes, tornando-os meros espectadores ao invés de participantes do processo educativo. Na semestralidade, o professor tem o dobro de tempo com seus estudantes durante a semana, propiciando a adoção de metodologias que contam com a efetiva participação dos discentes. Ao mesmo tempo, os estudantes podem se dedicar ao estudo concentrado de nove componentes curriculares em cada semestre, em contraste aos 14 componentes que seriam cursados na seriação.

Conforme as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014), deve-se priorizar a avaliação formativa, mais abrangente que a avaliação somativa, geralmente praticada no ensino médio. No processo avaliativo, a avaliação para as aprendizagens não deve se restringir à obtenção de resultados (o que o estudante aprendeu ou não). É necessário ir além e diversificar as formas de avaliação para que todos os estudantes conquistem as aprendizagens. Obviamente, para isso, o professor precisa de mais tempo com seus estudantes. A semestralidade favorece a avaliação formativa, por promover mais tempo para os dois lados, fortalecendo a relação professor-estudante.

No DF não ocorre concentração dos componentes curriculares por áreas do conhecimento; os componentes de cada área estão distribuídos de maneira equilibrada nos dois blocos. A intenção é que essa organização favoreça o estudo das diversas áreas do conhecimento dentro de um mesmo bloco, promovendo a ruptura de barreiras entre os componentes curriculares e possibilitando a integração curricular. Essa também é uma forma de minimizar a fragmentação proporcionada pelo estudo em blocos semestrais. A escola pode contar com projetos diversificados que propiciem o convívio com todos os componentes curriculares, mesmo que os estudantes não os estejam cursando no bloco corrente. Os projetos interdisciplinares demandam dos professores um planejamento e uma articulação fora de sala de aula, para garantir que os estudantes tenham vivências verdadeiramente interdisciplinares. Para isso, os docentes têm coordenação pedagógica no turno contrário àquele em que ministram aulas, momento em que podem encontrar colegas da mesma área ou do mesmo bloco para planejar suas atividades.

Outra particularidade do DF é que os componentes Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física são ofertados ao longo de todo o ano letivo. As diretrizes da semestralidade (2015) justificam essa diferenciação pela carga horária desses componentes (Língua Portuguesa e Matemática) ser maior do que as demais e, no caso de Educação Física, por considerar que “o desenvolvimento da corporeidade aprofunda a percepção sensível do sujeito em relação ao próprio corpo, aspecto importante da formação integral dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2015b). Os exames externos, como vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, principalmente, o Programa de

Avaliação Seriada (PAS) – uma seleção para ingresso na Universidade de Brasília, ao final de cada série do ensino médio – são motivos de preocupação por parte dos estudantes, familiares e professores. Como um estudante responderá a questões de um componente curricular do qual cursou apenas no primeiro semestre? A semestralidade favorece o esquecimento dos conteúdos trabalhados de um semestre para o outro?

Ora, de qualquer forma, mesmo na seriação, os conteúdos trabalhados no primeiro semestre também estão sujeitos a cair no esquecimento. Além disso, os objetivos dessas avaliações vão além de exigir a mera memorização de conteúdos pelos estudantes. O desenvolvimento do trabalho pedagógico na semestralidade deve ser feito contando com o protagonismo do jovem, com a avaliação para as aprendizagens e favorecendo a autonomia acadêmica dos estudantes. Tudo isso contribui para aprendizagens significativas, as quais não se resumem à memorização e, ainda que os estudantes esqueçam parte do conteúdo, eles são capazes de rapidamente retomá-lo em breves revisões que devem ser proporcionadas pelas escolas de ensino médio.

A semestralidade é uma estratégia organizativa para adequar a escola ao perfil dos estudantes do ensino médio. Conforme já visto, a sociedade está em constante movimento e as mudanças afetam a vida dos indivíduos, que têm uma noção de tempo cada vez mais curta. Por isso, é importante que a escola acompanhe essas mudanças e seja mais atrativa aos jovens. Além disso, aulas mais dinâmicas que contemplem a participação dos estudantes e com o maior convívio com o professor contribuem para as aprendizagens significativas.

Semestralidade no Distrito Federal

A Portaria nº 314, de 30 de dezembro de 2013, informava que as escolas de ensino médio poderiam optar por aderir à semestralidade ou continuar na seriação tradicional. Inicialmente, de um total de 87 escolas de ensino médio no DF, 43 aderiram à semestralidade. No ano seguinte, esse número diminuiu para 33 e, em 2015, caiu para 30 escolas.

A causa mais expressiva para essa redução diz respeito à dificuldade em modular a carga horária dos professores, principalmente nas unidades escolares que ofertam anos finais do ensino fundamental juntamente ao ensino médio, já que, nesses casos, o docente precisava atender aos dois segmentos, mas as estruturas pedagógicas de ambos era diferente: Ensino fundamental estava organizado em anos e o médio, em semestres.

Como já dito anteriormente, a semestralidade demanda uma nova forma de planejar o trabalho pedagógico. A semana de provas, por exemplo, apesar de ser desaconselhada pelas Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014), ainda é prática comum em escolas do DF. Com a concentração do bloco em um semestre, uma semana de provas significa o uso do dobro de aulas para aplicação dessas provas (quando comparado com a seriação). Tempo que certamente poderia ser mais bem aproveitado pelos professores. Todo o processo educacional precisa ser replanejado e não simplesmente encaixado à nova realidade.

Outro ponto de queixa dos professores se concentra na recuperação. “Como o estudante vai fazer a recuperação no final do ano de um componente que cursou apenas no primeiro semestre?”

Outros dizem o contrário: “Os estudantes têm mais chance de recuperar componentes cursados no primeiro semestre do que no segundo, por haver mais tempo”. Essas queixas revelam que alguns professores ainda mantêm uma percepção tradicional da recuperação, diferente daquela definida pelo Regimento Escolar da Rede Pública (DISTRITO FEDERAL, 2015c) em seu artigo nº 179, Inciso VI: “recuperação para estudante ou grupo deles com baixo rendimento escolar, por meio de intervenções paralelas e contínuas”. Os professores que veem na recuperação um problema da semestralidade são aqueles que esperam o fechamento do período letivo para somente então procederem à recuperação. Essa não é a recuperação definida pelo Regimento Escolar. Se o professor adotar a recuperação contínua, por outro lado, seu trabalho será facilitado pela semestralidade, por ter mais contato com os estudantes com dificuldades, propiciando estratégias pedagógicas como os reagrupamentos, projetos interventivos e acompanhamento individual.

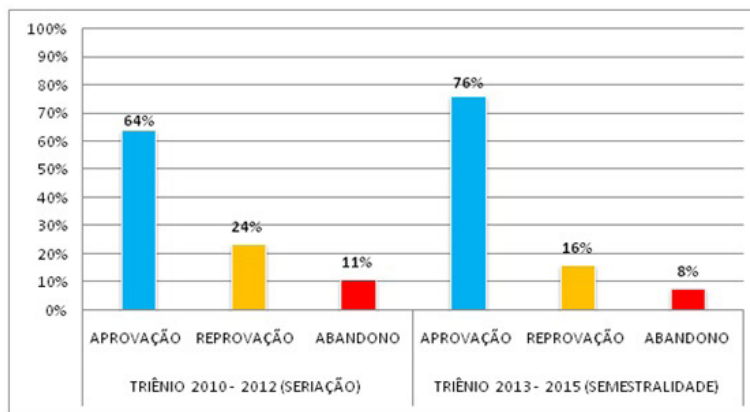
Ao levar em conta esses fatores, conclui-se que é necessário incentivar a formação continuada do professor. Na formação inicial das licenciaturas, a avaliação ainda é questão bastante negligenciada pelas instituições de ensino superior (VILAS BOAS, 2006). No DF, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) tem como função, dentre outras, promover cursos de formação para profissionais da educação. Nele são oferecidos cursos semestrais e anuais que contemplam as mais variadas áreas do saber, incluindo temas transversais e avaliação para as aprendizagens.

Durante o triênio 2013 a 2015, um total de 26 escolas permaneceu continuamente na semestralidade. Nessas escolas, houve aumento no número de aprovados nas três séries, bem como redução das taxas de reprovação e abandono, de acordo com os dados do Censo Escolar organizados no gráfico 4.

Conforme se observa, nessas escolas houve um aumento de 12% na taxa de aprovação, redução de 8% na taxa de reprovação e redução do abandono em 3% após a adesão à semestralidade.

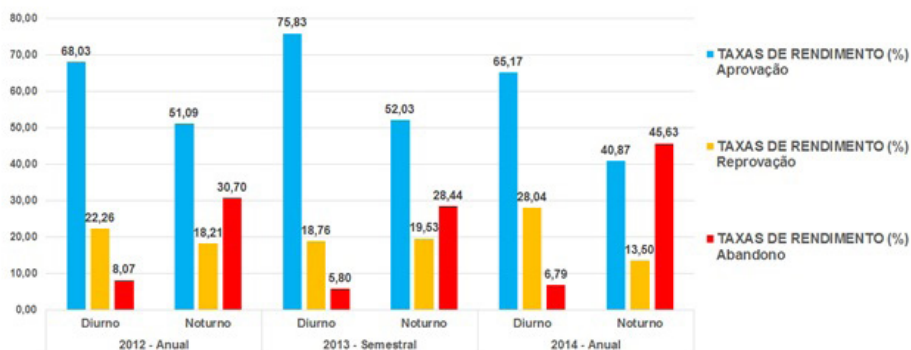
Como dito anteriormente, algumas escolas adotaram a semestralidade em 2013, mas desistiram e retornaram à seriação em 2014 ou 2015, em função das dificuldades encontradas. Apesar disso, os dados do Censo Escolar revelam que, mesmo nas escolas desistentes, houve melhora nos índices educacionais durante o período em que a semestralidade foi adotada e, em seguida, uma queda após o retorno à seriação, conforme se observa no gráfico 5.

Gráfico 4. Comparação dos resultados das 26 escolas que permaneceram em Semestralidade no triênio 2013-2015 em relação aos seus resultados no triênio anterior, em que estavam organizadas em Anualidade.



Fonte: Censo Escolar, 2011 a 2016.

Gráfico 5. Índices de aprovação, reprovação e abandono das escolas de Ensino Médio que adotaram a Semestralidade em 2013 e retornaram à Seriação em 2014.



Fonte: Censo Escolar, 2013; 2014; 2015.

O aumento da porcentagem de abandono após o retorno à seriação no ensino médio noturno em 2014 merece atenção. A elevação de mais de 17% no abandono revela que a semestralidade é mais atrativa para os jovens estudantes, além de proporcionar melhores índices de aprovação. O ensino médio noturno conta com maior número de estudantes que acumulam a carga horária escolar com o exercício de alguma profissão. Essa é uma das possíveis causas que justifica piores resultados para esses estudantes. A semestralidade contribui também para esse público, por não sobrecarregá-los ainda mais com 14 disciplinas curriculares durante todo o ano letivo.

Esses dados revelam que a semestralidade é uma maneira eficaz para cumprir as metas de redução de reprovação e abandono nas escolas de ensino médio no DF, se for implementada de maneira adequada, com orientação e apoio aos profissionais da educação e aos estudantes.

Considerações finais

Desde sua origem, o ensino médio no Brasil encontra problemas relacionados a sua identidade. Por muito tempo, era apenas uma preparação para o ensino superior. Mais adiante, passou a ser uma forma de treinamento para atender às demandas do mercado produtivo. Somente após a Constituição Federal de 1988, buscou-se extinguir a dualidade no ensino e determinar a universalização do ensino médio, como parte integrante da educação básica.

Alguns avanços, como a definição da educação técnica profissional como parte integrante ao ensino médio; a diversificação do currículo para atender às especificidades regionais e, ao mesmo tempo, garantir uma Base Nacional Comum Curricular; e a proposta de ampliação da carga horária do ensino médio, visando à formação integral do estudante, evidenciam esforços para melhorar a qualidade da educação oferecida pela escola média. Apesar disso, os desafios ainda são perceptíveis: os dados revelam elevados índices de reprovação e abandono e a procura pelo ensino médio está praticamente estagnada.

A reorganização dos tempos escolares vem como uma forma de adequar o ensino médio aos anseios dos jovens e dos professores. Experiências no Paraná, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Minas Gerais e no Distrito Federal sugerem que a divisão em semestres letivos é bem vista pela comunidade escolar. Apesar de proporcionar certa fragmentação, a semestralidade favorece o ensino, por aumentar o tempo em sala de aula dos estudantes com seus professores, propiciando a avaliação para as aprendizagens.

No DF, a semestralidade trouxe resultados positivos,

atendendo aos objetivos que motivaram sua implementação. Algumas alterações, entretanto, podem ser feitas para torná-la mais adequada. Sugere-se o fim dessa oferta híbrida de regime anual dividido em dois semestres. Essa organização traz certa confusão para os professores e estudantes. A divisão por blocos semestrais, com matrícula a cada início de semestre, como é realizado em escolas do Paraná, favorece a percepção de um término mais rápido, seguido de um recomeço no semestre seguinte, isso combate a monotonia proporcionada pelos 14 componentes curriculares cursados ao longo de todo o ano letivo.

Por fim, destaca-se que a semestralidade não é um fim em si mesma. Trata-se de uma estratégia para oportunizar o fortalecimento da relação estudante-professor e favorecer o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, objetiva dinamizar o processo de ensino, diminuindo as elevadas taxas de reprovação e abandono. Não se espera que o ensino médio se torne mais atrativo somente por essa alteração. Outras reformas estruturais e curriculares ainda são necessárias e merecem atenção para, em conjunto com a semestralidade, transformar a escola média e efetivamente cumprir suas finalidades demandadas pela sociedade. ■

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Casa Civil da Presidência da República, 1961.
- _____. **Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2012.
- _____. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998.
- _____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação - PDE e dá outras providências. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2015a.
- _____. **Diretrizes pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico na Semestralidade**: Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2015b.
- _____. **Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2015c.
- _____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 1/2012 – CEF, de 11 de setembro de 2012**. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Conselho de Educação do Distrito Federal, 2012.
- _____. **Diretrizes de avaliação educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2014.
- LOPES, C. B.; BORTOLOTO, C. C.; ALMEIDA, S. V. **O Ensino Médio**: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. Santa Catarina, no 2, v. 34, mai./ago. 2016.
- MACHADO, T. V. **O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais como proposta de currículo inovador no Paraná**: análise sobre os tempos escolares. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aMACHADO%20Tatiane%20Vanessa.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2017.
- MARTINS, A. M. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**: avaliação de documento. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, no 109, mar. 2000. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1I3lrXVVW3y_9I4ZDKPBlwMYoC1w-dbuCqvqegQZni4-0/edit. Acesso em: 25 de julho de 2017.
- MEHOLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais**: entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Assunto**: Estabelece procedimentos para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais no Ensino Médio. Instrução Nº 021 /2008 -SUED/SEED. 2008.
- RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Projeto educativo e político-pedagógico da escola de ensino médio**: Tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho. Tese de Doutorado. Fortaleza: UFC, 2009.
- _____; THERRIEN, Jacques. **Reorganização do trabalho na escola média**: a experiência dos projetos de trabalho na formação do jovem. Ceará, 2009. Disponível em: http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%2007%20-%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20CURRICULARES/711_reorganizacao%20do%20trab%20na%20escola%20media.pdf. Acesso em: 2 de maio de 2017.
- VIEIRA, Lílian de França. **Políticas Públicas Educacionais**: análise da efetividade do programa Mais Educação no sistema municipal de ensino de Patos - Paraíba. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Administração), Universidade Estadual da Paraíba, 2016.
- VILAS BOAS, M. B. de F. **Avaliação formativa e formação de professores**: ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.
- ZIBAS, Dagmar M. L. **A reforma do ensino médio nos anos 1990**: o parto da montanha e as novas perspectivas. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 2 de maio de 2017.