



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação

**REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
NO ENSINO MÉDIO DO DF:
relação tempo-espaço escolar na semestralidade**

CLAUDIMARY PIRES DE OLIVEIRA

Brasília - DF

2020

CLAUDIMARY PIRES DE OLIVEIRA

**REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
NO ENSINO MÉDIO DO DF:
relação tempo-espaço escolar na semestralidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

Brasília - DF

2020

0048r

Oliveira, Claudimary Pires de

REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO DO

DF: relação tempo-espaço escolar na semestralidade /
Claudimary Pires de Oliveira; orientador Edileuza
Fernandes Silva. -- Brasília, 2020.

236 p.

1. Aula. 2. Ensino Médio. 3. Organização do trabalho
pedagógico. 4. Relação tempo-espaço. 5. Semestralidade. I.
Silva, Edileuza Fernandes, orient. II. Título.

CLAUDIMARY PIRES DE OLIVEIRA

**REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
NO ENSINO MÉDIO DO DF:
relação tempo-espaço escolar na semestralidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Defendida e aprovada em 15 de julho de 2020.

Banca examinadora

Profa. Dr^a Edileuza Fernandes Silva
Universidade de Brasília/PPGE - (Orientadora)

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes
Universidade Federal de Uberlândia/PPGE UFU

Profa. Dr^a. Wivian Weller
Universidade de Brasília/PPGE

Prof. Dr. André Lúcio Bento
Secretaria de Estado de Educação do DF - SEEDF

*Dedico este trabalho aos professores e
aos estudantes da rede pública de ensino do DF.*

AGRADECIMENTOS

É com gratidão que manifesto meu carinho e respeito a todos que compartilham desse momento que dediquei aos estudos, desafiando-me a despertar todos os dias com um olhar mais atento e encantado sobre a vida e a realidade que me cerca.

Agradeço a Deus, que sustenta minha fé e direciona minhas atitudes e palavras na construção do bem comum.

Aos meus pais, José Alexandre (*in memorian*) e Lusieta, que me possibilitaram alçar voos para além das condições que nos permitiam, pelo zelo e amor dedicados a mim.

Ao meu esposo, Emerson e filha, Cibely, que estão ao meu lado, contribuindo para meu crescimento pessoal e profissional, e estendendo a mão no convívio familiar com amor e compreensão pelo tempo dedicado aos estudos.

Aos meus irmãos, Sandro (*in memorian*), Sandra, Claudinei e Kênia, que na união em família tornam meus desafios diários mais leves, na certeza de contar com eles em cada momento. Estendo este agradecimento aos meus queridos(as) sobrinhos(as), que alegam minha existência.

Aos meus amigos de trabalho, que sempre me incentivaram a trilhar o caminho do estudo e da pesquisa, em especial às queridas articuladoras do CRA (Centro de Referência em Alfabetização), por todo carinho e respeito construídos mutuamente.

À minha Orientadora, Prof^a Dra. Edileuza Fernandes, por me inspirar a cada momento a lutar e zelar por uma educação pública de qualidade.

Aos professores da banca examinadora, Wivian Weller, Roberto Valdés Puentes e André Lúcio Bento, pela disposição em contribuir para minha formação acadêmica e científica.

À Secretaria de Estado de Educação do DF, que possibilitou a dedicação exclusiva aos estudos.

À Universidade de Brasília, bem como aos professores do PPGE, por oportunizarem uma formação crítica e reflexiva.

Enfim, a todos que fazem parte da minha existência e a cada um que me inspira a ter confiança e acreditar que cada manhã traz uma bênção escondida, repleta de desafios e novas oportunidades.

As Ensinaças da Dúvida

*Tive um cão (mas já faz tempo)
todo feito de certezas
tão duras como lajedos.*

*Agora (o tempo é que fez)
tenho um caminho de barro
umedecido de dúvidas.*

*Mas nele (devagar vou)
me cresce funda a certeza
de que vale a pena o amor.*

(Thiago de Mello, 1981).

OLIVEIRA, C. P. de. **A reorganização do trabalho pedagógico no Ensino Médio do DF: relação tempo-espaço escolar na semestralidade.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

RESUMO

As discussões sobre o Ensino Médio no Brasil sempre estiveram atreladas às demandas sociais de enfrentamento das desigualdades geradas no sistema educacional, acentuadas nessa etapa de ensino devido a sua histórica dualidade, de preparação para o trabalho ou de continuidade dos estudos na Educação Superior. Nesse sentido, debater a forma como a escola organiza o seu trabalho pedagógico torna-se relevante, considerando os determinantes sociais, políticos e econômicos de cada época sobre esse trabalho. Tendo como referência a perspectiva crítico-dialética, esta pesquisa teve como questão orientadora: em que medida a reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade repercute em outra relação tempo-espaço de formação dos estudantes? O objetivo geral foi analisar a reorganização do trabalho pedagógico semestral em uma escola pública de Ensino Médio do DF, e as repercussões na relação tempo-espaço de formação dos estudantes. Foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa, com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético (MARX, 2004), primando pela unicidade teoria-prática (VÁSQUEZ, 1977), e pela compreensão da realidade por meio do estudo de caso do tipo descritivo (YIN, 2015). A pesquisa empírica foi realizada em uma unidade escolar vinculada à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, que aderiu à semestralidade desde sua implantação no DF, no ano de 2013. Para levantamento dos dados foram utilizados: análise de documentos norteadores da SEEDF, legislação vigente, projeto político-pedagógico da unidade escolar e proposta do novo Ensino Médio atrelada à BNCC; observação de 12 horas de reuniões de coordenação pedagógica e de 50 horas de aulas de professores dos componentes Matemática, Língua Portuguesa, Biologia e Sociologia e que participaram da entrevista narrativa; questionários com questões abertas e fechadas aplicados à vice-diretora e a dois coordenadores pedagógicos; e grupo focal realizado com treze estudantes, sete do 2º ano e seis do 3º. O referencial teórico tem como base as ideias de André (2008), Bernstein (1996), Cury (1985), Silva (2009, 2011), Freitas (1995), Gamboa (2007), Kuenzer (2000), Nosella (2016), Puentes et al. (2012), Saviani (1999; 2015), Tardif e Lessard (2014), Veiga (2008) e Weller e Silva (2018). As narrativas produzidas nas entrevistas foram sistematizadas em núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013), que oportunizaram a aproximação dos significados e sentidos constituídos pelos sujeitos da pesquisa acerca da relação tempo-espaço de formação dos estudantes na semestralidade. A análise dos documentos e dos dados das observações e questionários foram triangulados com as narrativas, em um movimento de articulação teoria-empíria que possibilitou aproximação com a realidade da escola pesquisada, uma totalidade inserida em outra totalidade – a rede pública de ensino do Distrito Federal. Nesse processo analítico de mediação e abstração, foi possível apreender as contradições na reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade e no movimento instituinte de gestores, professores e estudantes na ressignificação da relação tempo-espaço escolar e da sala aula. Os resultados da pesquisa revelaram desafios a serem superados em meio a movimentos de resistência e/ou dificuldades em romper com as concepções e práticas arraigadas na cultura escolar, mas também tentativas de renovação na organização do trabalho pedagógico com vistas a qualificar as dimensões temporais e espaciais da escola e da aula no Ensino Médio.

Palavras-chaves: Aula. Ensino Médio. Organização do Trabalho Pedagógico. Relação tempo-espaço. Semestralidade.

ABSTRACT

Discussions about Secondary Education in Brazil have always been linked to the social demands to face inequalities generated in the educational system, accentuated in this stage of teaching, due to its historical duality, preparation for work, or continuity of studies in higher education. In this sense, debating how the school organizes its pedagogical work becomes relevant, considering the social, political, and economic determinants of each era in this work. Taking the critical-dialectic perspective as a reference, this research had as a guiding question: to what extent the reorganization of pedagogical work in the semester affects the other time-space relationship of students' training? The general objective was analyzing the reorganization of biannual pedagogical work in a public high school in DF, and the repercussions on the time-space relationship of students' training. The qualitative research approach was adopted based on the assumptions of historical-dialectical materialism (MARX, 2004), emphasizing the unity of theory and practice (VASQUÉZ, 1977) and the comprehension of reality through a descriptive case study (YIN, 2015). The empirical research was carried out in a school unit linked to the Regional Teaching Coordination of Ceilândia, which has adhered to the biannual system since its implantation in DF, in 2013. For data collection were used: analysis of SEEDF guiding documents, legislation current, a political-pedagogical project of the school unit and proposal for the new high school linked to the BNCC; observation of 12 hours of pedagogical coordination meetings and 50 hours of classes by teachers of the Mathematics, Portuguese Language, Biology and Sociology components and who participated in the narrative interview; questionnaires with open and closed questions applied to the vice school principal and two pedagogical coordinators; and a focused group with thirteen students, seven from the second year and six from the third one. Theoretical framework is based on the ideas by André (2008), Bernstein (1996), Cury (1985), Silva (2009, 2011), Freitas (1995), Gamboa (2007), Kuenzer (2000), Nosella (2016), Puentes & colleagues (2012), Saviani (1999; 2015), Tardif e Lessard (2014), Veiga (2008) and Weller e Silva (2018). The narratives produced in the interviews were systematized into meaning cores (AGUIAR; OZELLA, 2013), which made possible to approach the meanings and senses constituted by the research subjects about the time-space relationship of students' training in the semester. The analysis of the documents and data from the observations and questionnaires were triangulated with the narratives, in an articulation movement between theory and empiry, which made it possible to approach the reality of the researched school, a totality inserted in another one - the public school system of the Federal District. In this analytical, mediation, and abstraction process, apprehend the contradictions in reorganization of pedagogical work in the biannual system and in the instituting movement of managers, teachers, and students in the redefinition of the school time-space relationship and the classroom were possible. The research results revealed challenges to be overcome during resistance movements and/or difficulties in breaking with the ingrained conceptions and practices in school culture, but also attempts at renewing the organization of pedagogical work to qualify the temporal and spatial dimensions school and high school class.

Keywords: Class. High School. Organization of Pedagogical Work. Time-space relationship. Biannual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Síntese do percurso metodológico	31
Figura 2 – Organização do trabalho pedagógico na semestralidade	95
Figura 3 – Sistematização da triangulação para análise de dados.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Turmas e matrículas do Ensino Médio, por série, segundo coordenação regional..	34
Tabela 2 - Quantidade de escolas por CRE que aderiram à semestralidade em 2013/2014	35
Tabela 3 - Número de alunos matriculados por anos no turno diurno - 2013 a 2019.....	37
Tabela 4 - Trabalhos encontrados nos Portais CAPES e SciELO	62
Tabela 5 - Documentos encontrados nos Portais CAPES e SciELO	62
Tabela 6 - Distribuição de trabalhos por região	64
Tabela 7 - Número de matrículas no Ensino Médio por ano.....	79
Tabela 8 - Rendimento Escolar na organização escolar anual e semestral – EM	79
Tabela 9 - IDEB: resultados e metas para o Ensino Médio no DF.....	80
Tabela 10 - Mapeamento Anual de Matrícula e rendimento escolar - 2013	127
Tabela 11 - Mapeamento Anual de Matrículas e Desempenho de 2013 a 2019	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos professores	39
Quadro 2 - Perfil dos estudantes participantes da pesquisa	39
Quadro 3 - Perfil da vice-diretora e coordenadores pedagógicos.....	40
Quadro 4 - Cronograma de observação no tempo-espaço da coordenação	45
Quadro 5 - Cronograma de observação no tempo-espaço da aula.....	46
Quadro 6 - Principais fases da entrevista narrativa.....	49
Quadro 7 - Síntese dos Pré-Indicadores e Indicadores das narrativas dos estudantes	53
Quadro 8 - Síntese dos Pré-Indicadores e Indicadores das narrativas da Vice-Diretora, Coordenadores Pedagógicos e Professores	54
Quadro 9 - Organização dos Pré-Indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação	57
Quadro 10 - Produções científicas sobre a semestralidade	63
Quadro 11 - Primeiras escolas de EM no DF (1957-1964).....	74
Quadro 12 - Cronologia das políticas educacionais para o EM no DF.....	76
Quadro 13 - Organização dos blocos de disciplinas no Ensino Médio diurno.....	82
Quadro 14 - Organização dos blocos de disciplinas no Ensino Médio noturno.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparativo geral de rendimento escolar – seriação e semestralidade	164
Gráfico 2 - Comparativo de rendimento escolar – seriação e semestralidade (CEMC)	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEM	Centro de Ensino Médio
CEMC	Centro de Ensino Médio de Ceilândia
COEMED	Coordenação de Ensino Médio
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
DIEM	Diretoria de Ensino Médio
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
GT	Grupo de Estudo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
JK	Juscelino Kubitschek
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico Dialético
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PDE	Plano Distrital de Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PAS	Programa de Avaliação Seriada
RA	Região Administrativa
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
UE	Unidade Escolar
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O TEMPO-ESPAÇO DA PESQUISA.....	29
1.1 A realidade concreta da escola	34
1.1.1 Conhecendo o contexto da pesquisa	36
1.1.2 A singularidade dos sujeitos	38
1.2 A Pesquisa Qualitativa.....	40
1.2.1 Análise documental: conhecendo as prescrições que sustentam a semestralidade..	43
1.2.2 Observação: olhar atento para a realidade da escola.....	44
1.2.3 Questionário: a semestralidade na perspectiva dos gestores e coordenadores pedagógicos	47
1.2.4 Entrevista Narrativa: cada sujeito uma história	48
1.2.5 Grupo Focal: protagonismo dos estudantes.....	50
1.2.6 Organização e análise dos dados de entrevistas e questionário por meio do núcleo de significações	51
2 APROXIMAÇÕES COM OUTROS TEMPOS-ESPAÇOS DE PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO	61
2.1 O Estado do Conhecimento: a semestralidade no Ensino Médio.....	61
2.2 Determinações históricas do Ensino Médio no Brasil e no Distrito Federal	68
2.2.1 O projeto de Educação na nova capital	71
2.2.2 A configuração do Ensino Médio no Distrito Federal	74
2.2.3 Especificidades da semestralidade no Distrito Federal	78
2.2.4 A juventude do DF: tempo-espaço dos jovens	84
2.3 O trabalho na sociedade e trabalho pedagógico na escola.....	89
2.3.1 O trabalho como atividade humana.....	89
2.3.2 A organização do trabalho pedagógico no cotidiano da escola	91
3 OS TEMPOS-ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES	97
3.1 Determinantes históricos na forma de organizar os tempos-espaços escolares	99
3.1.1 A dimensão temporal da organização escolar	103
3.1.2 A escola como locus do processo educativo.....	108
3.1.3 Tempo-espaço da aula: ontem e hoje	113
4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SEMESTRALIDADE: REPERCUSSÕES NA RELAÇÃO TEMPO-ESPAÇO	118
4.1 Estranhamento da proposta da semestralidade: o concebido e o vivido.....	120
4.1.1 Incompreensão dos “para quês” da semestralidade: as possibilidades pela formação e o trabalho coletivo.....	121
4.2 A OTP na semestralidade: (re) significando o trabalho pedagógico na sala de aula ...	129
4.2.1 Elementos da organização do trabalho pedagógico na semestralidade: o que muda?	132
4.2.2 A aula dupla em pauta: novas práticas para um novo tempo de aula	133
4.2.3 Limites e possibilidades da organização curricular em blocos de disciplinas	140
4.3 A realidade objetiva da relação tempo-espaço da aula: do real ao ideal	146

4.3.1 A dimensão temporal da aula.....	146
4.3.2 A dimensão espacial da aula.....	152
4.3.3 Relações interativas no tempo-espaço da aula: vínculos pedagógicos	155
4.4 Aprendizagens construídas: para qual finalidade?	161
4.4.1 Significações sobre o processo de ensino-aprendizagem na semestralidade	162
4.4.2 O tempo-espaço das avaliações	167
4.5 O movimento ainda possível: tempo-espaço de travessia.....	174
4.5.1 Vicissitudes para a semestralidade.....	174
4.5.2 Tempos-espaços que favorecem as aprendizagens: projetos educativos	177
5 EM TEMPO... AS PONDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICES	196
ANEXOS.....	223

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, mestrado acadêmico *stricto sensu*, na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Articula-se às produções realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A configuração do Ensino Médio (EM) como etapa final da Educação Básica (EB), definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), acirrou as discussões sobre a Educação. Em especial, àquelas relacionadas à necessidade de um novo olhar sobre o EM, com a promoção de debates propositivos acerca de mudanças concretas que ampliem as alternativas e possibilidades de organização e aprimoramento na oferta do ensino.

Nas últimas décadas, alguns passos têm sido dados com vistas a alcançar a almejada qualidade na EB, dentre eles a definição de metas e estratégias no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, implantado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e mais recentemente, a promulgação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio associado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Estas últimas mudanças estão na pauta dos debates: alguns defendem os avanços e outros alertam quanto ao retrocesso na formação dos estudantes. No meio dessas discussões, estão professores e estudantes, sujeitos centrais no processo educativo que, em sua maioria, está distante dos tempos-espacos onde as políticas educacionais são concebidas, tornando a materialização das mudanças, na realidade da escola, um desafio.

Além das dificuldades em articular o concebido e o vivido no cotidiano da escola, evidencia-se, nas reformas educacionais do EM, algumas barreiras no enfrentamento político e social, devido à estrutura e organização dessa etapa de ensino, sua natureza de mediação entre a continuidade dos estudos e inserção no mundo do trabalho e, em especial, sobre os sujeitos a que se destina.

As relações sociais e projeto de sociedade capitalista tendem a impor uma dualidade estrutural que desconsidera o trabalho como princípio educativo. Na Lei nº 13.415/2017, o trabalho é tratado como eixo estruturante e propõe-se uma organização curricular composta pela BNCC e por itinerários formativos, organizados em diferentes arranjos curriculares,

conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino os efetivarem (BRASIL, 2017a). Destarte, dependerão mais das condições materiais dos sistemas de ensino para a oferta dos diferentes percursos do que dos interesses e aptidões dos estudantes.

A dinâmica social orientada por interesses econômicos tem exigido, da escola, mudanças que acompanhem as demandas da sociedade contemporânea. Repensar a função social da escola e o trabalho didático-pedagógico nela organizado e realizado envolve os jovens estudantes (singularidades), as condições contextuais e materiais da escola (particularidade), e os determinantes sociais e culturais (universalidade). Além disso, envolve a organização do trabalho pedagógico (OTP) e suas categorias que se preocupam com o que se aprende (os conteúdos), como ensinar e aprender (metodologia), com quais objetivos e de que forma essa aprendizagem será avaliada.

Mesmo diante do movimento de mudanças, ainda se percebem dificuldades em propor um projeto de formação no EM que estabeleça uma relação dialética entre a formação intelectual e o trabalho produtivo, contrapondo a dualidade histórica dessa etapa de ensino. Entender o processo de trabalho em uma unidade indissociável entre a formação intelectual e manual pressupõe o entendimento do princípio ontológico do trabalho humano, que envolve tanto o exercício das mãos quanto da mente.

A ampliação do acesso ao EM¹ e da carga horária mínima anual² ainda se configuram, em algumas regiões do país, como uma adversidade a ser superada. Entretanto, para a maioria das unidades da federação, incluindo o Distrito Federal (DF), tal preocupação foi deslocada para o contexto da permanência na escola, evidenciada pelos índices de evasão e reprovação escolar. Nesse sentido, as atenções têm se voltado para a realidade escolar, buscando elementos que indiquem as motivações que levam o estudante a desistir da escola e/ou a permanecer nela.

O distanciamento entre o que é ofertado pela escola e a prática social, que exige tanto os conhecimentos básicos para as atividades cotidianas da vida adulta quanto para a continuidade dos estudos e inserção do mundo do trabalho, revela o descompasso entre o interesse dos estudantes e a formação homogênea desenvolvida na escola. A legislação preconiza que a EB pode se organizar de diferentes formas, com base em alguns critérios,

¹ Emenda Constitucional nº 59/2009, que prevê a universalização do atendimento também na Educação Infantil e no Ensino Médio, ao ampliar a obrigatoriedade de frequência aos alunos entre 4 e 17 anos.

² Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera o art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, § 1º - “A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária”, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017a).

sempre que o interesse da organização e do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

No bojo dessas discussões, debates e definição de ações, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) implantou, em 2013, uma proposta alternativa de organização escolar. A semestralidade no EM³ teve adesão inicial de 43 escolas do total de 87, sendo universalizada no ano letivo de 2018, a partir de indicação no Plano Distrital de Educação 2015-2024 (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Nesse sentido, a presente pesquisa foi desenvolvida com o intuito de contribuir com essas discussões, objetivando analisar em que medida a reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade, em uma escola pública de Ensino Médio do DF, repercute em outra relação tempo-espço de formação dos estudantes.

No processo de investigação, estabeleceu-se a interlocução entre o referencial teórico-metodológico e as categorias construídas no campo empírico, tendo a semestralidade como forma de organização escolar que, ao propor outra relação tempo-espço de formação dos estudantes, mobiliza os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem a pensarem em possibilidades e práticas educativas que rompam com a clássica organização linear e hierarquizada da escola de Ensino Médio. Tal preocupação vem ao encontro dos conflitos e dilemas da escola contemporânea.

Reconhecendo a centralidade da OTP para a sistematização do projeto da escola e da prática pedagógica, a forma como o ensino é reorganizado torna-se objeto de reflexões e discussões. É nesse movimento de preocupações que este estudo se torna relevante para contemplar a realidade concreta de uma escola de EM do DF, que vivencia a proposta alternativa de semestralidade.

O texto está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado **O tempo-espço da pesquisa**, versa sobre o percurso teórico-metodológico, justificando a opção pelos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), com uma abordagem crítico-dialética por meio da pesquisa qualitativa. Apresenta o contexto histórico da instituição e dos sujeitos envolvidos no estudo, bem como a totalidade e os multideterminantes que constituem a realidade investigada. Ainda são detalhados, nesse capítulo, os procedimentos e instrumentos para levantamento das informações e a organização dos dados para a análise, assentada na proposta metodológica dos núcleos de significação organizados com base nas significações constituídas pelos sujeitos da pesquisa sobre a relação tempo-espço escolar na semestralidade.

³ Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio, Portaria nº 314, de 30 de dezembro de 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

No segundo capítulo é feita a **aproximação com o campo teórico**, apresentando o estado do conhecimento que trata do movimento das pesquisas acadêmicas e publicações relacionadas a semestralidade que trazem consigo uma gama de informações e dados que permitem uma aproximação com diferentes contextos de pesquisa. Traz, também, um breve histórico sobre o EM no Brasil e no DF, bem como a proposta de implantação da semestralidade nas escolas do DF. É explicitada, ainda, a relação de trabalho na sociedade capitalista e trabalho pedagógico na escola, recuperando a dinâmica social e o modo de produção capitalista como base estrutural do trabalho escolar.

O capítulo seguinte, intitulado **Os tempos-espacos na formação dos estudantes**, trata das formas históricas da relação tempo-espaço na organização escolar e como as dimensões temporais e espaciais revelam a concepção de Educação de cada tempo no processo educativo e suas configurações no tempo-espaço da aula convencional e na semestralidade.

No quarto capítulo é apresentada a **análise dos dados e resultados encontrados** que permitiram uma aproximação com a realidade investigada por meio da triangulação das informações obtidas nos documentos, observações e narrativas (significados e sentidos) que culminaram na elaboração de categorias em núcleos de significação.

Para finalizar, **Em tempo... as ponderações finais**, tece as conclusões provisórias acerca do objeto investigado por meio dos achados da pesquisa, sinalizando limitações e possibilidades da semestralidade na reorganização do trabalho pedagógico e suas repercussões em outra relação tempo-espaço de formação dos estudantes.

A apresentação deste estudo reitera o compromisso político-pedagógico em contribuir com o movimento de repensar as concepções e práticas instituídas no interior da escola, para que o trabalho pedagógico nela realizado se aproxime dos anseios por uma Educação mais justa, igualitária e emancipatória. Para isso, apresenta-se o entrelace da **trajetória pessoal e profissional da pesquisadora com o objeto estudado** trazendo à memória os tempos-espacos de outrora, revelando as motivações e o interesse em conhecer a realidade da escola de EM na semestralidade e aprofundar o conhecimento acerca das determinações que definem a reorganização do trabalho pedagógico e as repercussões em outra relação tempo-espaço escolar.

Na tentativa de me reaproximar da realidade da escola de EM após alguns anos de incursão em outras searas, reporteime aos tempos-espacos de outrora, onde iniciei a minha experiência de escolarização. Essa história começa em meados dos anos 70 com um som... ao ouvir a sirene da *escola* do portão de minha *casa*, percebi que era *hora*⁴ de atravessar a rua,

⁴ Grifo da autora em itálico em algumas palavras para destacar aquelas que a remetem às dimensões do tempo e do espaço.

entrar pela portaria e sentir-me acolhida por aqueles que lá me esperavam. Foi nesse *tempo* e nesse *espaço* que vivenciei, aos 06 anos de idade, a primeira experiência de me sentir esperada por pessoas que não faziam parte do convívio familiar. Em pouco *tempo*, aquele *espaço* tornou-se uma extensão da minha *casa*, onde me sentia segura e alegre. Essa relação de amorosidade, necessária às relações educativas (FREIRE, 1996), estendeu-se ao longo da minha trajetória escolar no Ensino Fundamental (EF). Eu me reconhecia fazendo parte daquele *ambiente*, daquelas atividades, também dos desafios que vez ou outra surgiam mudando a *rotina*, nada que me tirasse o prazer de atravessar *a rua todos os dias* e entrar na Escola Classe 12 do Gama.

Esse cenário (aquele que criei) era fortalecido pela relação de proximidade entre a *escola* e a *comunidade* (muitos professores faziam parte dela), e estar lá era um processo muito natural. A aprendizagem das primeiras letras, palavras e números possibilitou minha participação nas atividades da escola. Logo estava *exibindo* minhas habilidades leitoras na Hora Cívica, prática bastante presente nas escolas no período do regime militar, em que saudávamos a bandeira nacional com o canto do hino nacional brasileiro e eram realizadas apresentações organizadas pelas professoras de cada turma. Se esta atividade realizada semanalmente tinha o objetivo de inculcação ideológica político-social, não me sentia *conscientemente* influenciada de qualquer intenção que não fosse de me ensinar. Assim como Soares (2001, p. 98), em seu livro *Metamemória, Memórias – Travessia de uma educadora*, “[...]devo supor haver, aí também, uma ‘lógica de ocultação’, um conteúdo ideológico que, agora, não percebo, mas provavelmente perceberei no futuro”.

Minha visão *romantizada* da *escola* acompanhou-me até o final do EF, intensificada pela prática de esportes nas aulas de Educação Física e, posteriormente, nos treinamentos da equipe de voleibol que representava a escola em torneios e campeonatos. Levar o nome da escola para *outros espaços*, muito me orgulhava. As aulas expositivas, os testes e provas, os *horários e rotina* que faziam parte do cotidiano escolar sempre soaram como algo necessário, adaptando-me ao percurso escolar sem grandes conflitos (mas não era para todos da mesma forma, alguns ficaram no meio do caminho). Penso que essa relação, de certa forma *harmoniosa* com a escola e com os professores, me levou a optar pelo magistério e participar do processo seletivo para ingresso na antiga *Escola Normal*⁵.

⁵ As Escolas Normais eram instituições escolares que ofertavam o curso em geral de segundo grau, atualmente Ensino Médio, para a formação de professores habilitados a lecionar no ensino elementar. A LDB nº 9.394/96, definiu, no art. 62, que a formação dos professores para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, sendo a Escola Normal extinta gradativamente. No DF, o atendimento nessa modalidade de ensino foi encerrado no ano de 2004.

Apesar desse processo de entrada no *curso de magistério* ter sido um caminho relativamente previsível para mim, convivi com colegas que viveram *momentos* de conflito no percurso escolar. Era *chegada a hora* de decidir (mesmo com todas as incertezas e inseguranças da juventude) o rumo que daríamos às nossas vidas. Optar por um curso profissionalizante era mais conveniente para alguns pela necessidade de ter uma profissão para ajudar, o quanto mais cedo possível, com as despesas da família. Já o curso acadêmico era o rumo seguido por aqueles que tinham o privilégio ou a ousadia de pensar na possibilidade de acesso à formação de nível superior. Até então, nenhum dos meus três irmãos mais velhos tinham logrado esse êxito.

O dualismo impregnado no EM convergia e converge até hoje com a concepção, também dualista, de sociedade. A educação destinada para atender aos interesses da classe burguesa oferta uma formação geral, com vistas à continuação da formação intelectual e profissional; na Educação Superior, aquela voltada para a classe trabalhadora oferece a formação para o trabalho, para atender as necessidades de sua inserção no mercado de trabalho.

A incorporação da ideia de ofertar um ensino propedêutico e outro profissionalizante⁶ acentua a concepção de trabalho na perspectiva da divisão do trabalho manual e intelectual, evidenciada na organização da sociedade capitalista que distingue os que concebem daqueles que executam o trabalho, de acordo com a classe social. Freitas (1995, p. 98) ressalta que “[...] se a escola pode, dentro de certos limites, lidar, de forma particular, com o impacto da divisão do trabalho manual e intelectual em seu interior, por outro lado, incorpora a divisão entre teoria e prática, de forma bastante marcante, em sua organização curricular”.

Assim, o conceito de dualidade na Educação está historicamente relacionado com uma escola voltada para a formação acadêmica (acesso ao nível superior), e a outra, para a formação profissional (trabalho), delineando uma etapa em que os estudantes buscam percursos diferenciados. A dupla função - preparar para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho – confirma a ambiguidade dessa etapa de ensino. Kuenzer (2010) alerta que esta questão está para além da dimensão pedagógica, por estar relacionada ao movimento político, determinado pelas mudanças nas bases materiais de produção de cada época.

O *percurso de três anos* no EM, foi um pouco mais intenso devido à necessidade de mudança da família para *outro Estado*. Iniciei o 1º ano no *DF* e finalizei no Estado de *Mato Grosso*. No *ano seguinte*, minha relação com a *escola pública* foi interrompida, com a

⁶ Ensino propedêutico voltado para a formação geral das elites (dirigentes), e ensino profissionalizante voltado para a formação técnica-instrumental dos trabalhadores (dirigidos). Para maior aprofundamento, consultar (KUENZER, 2000).

possibilidade de ter uma bolsa-atleta para representar uma *escola particular* como atleta de voleibol, onde conclui minha formação inicial para o exercício da docência.

A escolha pelo magistério foi ratificada quando optei pelo curso de Licenciatura em Educação Física na *Universidade Federal de Mato Grosso*, retomando minha estreita relação com a educação pública, espaço em que novamente exerci o direito à Educação. Alguns semestres antes de me formar, fiz o concurso público da SEEDF (mesmo já trabalhando em uma instituição particular) para professora da Educação Básica. Assim, transitei de estudante a professora, trazendo comigo todas essas lembranças carregadas de sentidos e significados.

Seis anos após concluir a Educação Básica, estava de volta ao EM para atuar como professora, no ano de 1995, em uma escola vinculada à Coordenação Regional de Ensino (CRE)⁷ de Ceilândia, *Centro de Ensino Médio 03*. Percebi que a escola que frequentei como estudante não se diferenciava muito daquela que ingressei como professora, mesmo que o perfil, os interesses e necessidades dos jovens já não fossem mais os mesmos da minha geração. Então, começaram minhas inquietações em relação à forma de desenvolver a minha prática pedagógica, que me levou a permanecer em constante formação, inicialmente participando de cursos mais voltados para a minha área de atuação, Educação Física, e depois ampliando para cursos de gestão escolar, alfabetização e trabalho pedagógico.

Os tempos-espaços de formação tornaram-se habituais na minha trajetória profissional, contribuindo significativamente para a construção da minha identidade docente. Na formação, construí a ideia de que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas se concretiza nas e pelas práticas docentes como uma atividade humana intelectual e consciente, percebida como práxis humana, por meio de uma “atividade material, transformadora e ajustada a objetivos” na qual a relação entre a teoria e prática são indissociáveis (VASQUEZ, 2007, p. 208).

Todavia, não tenho a ilusão de que a consciência de que minhas práticas, por meio do estudo, da pesquisa e da reflexão, melhorando e aprimorando-a, bastam para imprimir uma qualidade ao ensino e aprendizagem escolar, pois há muitas determinações nesse processo.

A busca pela formação continuada, entendida como “um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social” (CURADO, 2011, p. 15), contribuiu para minimizar minhas inquietações e possibilitou a ampliação da minha atuação na escola (dimensão local) como coordenadora, supervisora pedagógica e como gestora. Eu buscava não

7 As CRE são unidades orgânicas de coordenação e supervisão, diretamente subordinada ao Secretário de Estado de Educação, compete coordenar, orientar, articular e supervisionar, no âmbito de sua área de atuação e junto às unidades escolares – UE vinculadas, as políticas educacionais, administrativas e de aperfeiçoamento dos profissionais da educação instituídas pela Secretaria. Atualmente, existem 14 CRE na estrutura organizacional da SEEDF.

ser *engolida* pelo *cotidiano* escolar e pelas demandas das políticas educacionais, primando pelo zelo com a Educação ofertada pela escola, ora com uma postura conformista, ora questionadora e reflexiva, que aprendi a ser *sendo*.

Na virada do *século*, ano 2000, a educação pública do DF passou por algumas tensões e distensões (fruto da luta da categoria de professores), gerando mudanças na organização da escola, da carga horária dos professores e do currículo, que introduzia o conceito de competências e habilidades por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCNs⁸, que traziam uma visão neoliberalista em que a escola precisava continuar a serviço das demandas da sociedade capitalista.

Em contrapartida, houve um movimento de reorganização do trabalho pedagógico, em que os *tempos escolares* foram revistos na *carga horária* de regência e de planejamento dos professores, com a implantação da jornada ampliada⁹. Tal jornada foi criada por ocasião do projeto da Escola Candanga¹⁰, em meados de 1996, sendo totalmente implementado na rede a partir do ano 2000. Mais uma vez, manter-me em constante formação era necessário para melhor compreensão desse movimento histórico-social e de seus impactos no trabalho da escola e na minha prática docente.

No ano de 2000, estava atuando como professora de Educação Física no *Centro de Ensino Médio Taguatinga Norte* (CEMTN), e participei ativamente das discussões promovidas na escola e fora dela, bem como da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), para que se alinhasse à essa nova proposta. Nesse novo formato de organização escolar, foi ampliado o *tempo para a coordenação pedagógica* (reivindicação da classe), possibilitando a construção coletiva do PPP, que gerou um movimento de conflitos, no qual as discordâncias e os consensos começaram a fazer parte da rotina da escola, deslocando e rompendo ideias cristalizadas e automatizadas pelos professores e demais profissionais que nela atuavam.

Esse processo exigiu, da equipe pedagógica, uma articulação entre os sujeitos e suas ideias, momento em que assumi a função de coordenadora pedagógica da área de Códigos e Linguagens e, posteriormente, de supervisora pedagógica, passando a fazer parte da equipe gestora. Permaneci por um *período* de seis *anos* em meio a essas discussões e reflexões, que

⁸ Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1988).

⁹ A jornada ampliada foi criada, em 1996, por ocasião da instalação da Escola Candanga. Segundo esse modelo, estudantes passaram a ter 1.000 horas-aula anuais em vez de 800 horas, e a aula, que antes tinha apenas 4 horas, passou a ter 5 horas. O professor com jornada ampliada, no turno diurno, trabalha cinco horas em regência de classe e três horas em coordenação pedagógica, diárias, perfazendo vinte e cinco horas em regência de classe e quinze horas em coordenação pedagógica.

¹⁰ Projeto pedagógico do Governo Democrático e Popular liderado por Cristovam Buarque, no período de 1995 a 1998.

demandaram o repensar de algumas concepções e práticas pedagógicas e, conseqüentemente, da OTP.

No período entre 2007 a 2017, transitei da *dimensão local* (escola) para uma *dimensão regional* (CRE), e depois atuei na *dimensão central* (SEEDF), que contribuiu sobremaneira para o alargamento da minha compreensão de sistema de ensino, indo além dos muros da escola. Conhecer *diferentes realidades*, identificar problemas comuns e soluções diferenciadas para cada contexto escolar ampliou o meu olhar sobre a grandeza do processo educativo e da sua relevância social para as comunidades menos favorecidas.

Ao atuar como assistente pedagógica na CRE de Samambaia, entre 2007 e 2010, pude conhecer e acompanhar discussões e estudos nas diferentes etapas da EB, da Educação Infantil ao EM. Entretanto, a equipe que havia assumido a gestão da regional de ensino teve como desafio a implantação da organização escolar em ciclos nos três primeiros anos do EF, que já era uma realidade em outras duas regionais de ensino¹¹, nas escolas de anos iniciais de Samambaia. Esta foi, sem dúvida, uma experiência marcante, que possibilitou ter um olhar diferenciado e ampliado acerca de outras possibilidades de organização escolar, primando por uma Educação mais justa e democrática.

Fazer com que as ideias e intenções dessa proposta de repensar a organização escolar se materializassem no *fazer pedagógico* da escola, ao ponto de desconstruir concepções, paradigmas e práticas cristalizadas, exigiu um esforço coletivo de todos que foram instigados a fazer parte desse movimento de desconstrução e reorganização da escola. Sinto-me privilegiada por ter *vivido esse tempo nesse espaço*.

Desde então, as políticas públicas passaram a ter outro significado na minha trajetória e atuação, fazendo-me questionar e compreender a forma como são implantadas, efetivadas e vividas na escola. Percebi, então, que, para que a escola desenvolva as atividades que lhes são próprias, precisa se organizar de tal forma que viabilize condições de assimilação e construção do conhecimento, finalidade da OTP, pela prática docente organizada, sistemática e intencional, refletindo o valor social da escola e do saber escolar.

Ao adotar uma postura mais crítica e reflexiva sobre a realidade da escola, senti a necessidade de ir além das experiências, vivências, do senso comum e das práticas sistematizadas no dia a dia, despertando, assim, o desejo de pesquisar.

¹¹ A organização escolar em ciclos foi implantada de forma gradativa no DF, iniciando nas escolas vinculadas à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia em 2005, na regional de Taguatinga em 2006, em Brazlândia, Guará e Samambaia em 2007, e nas demais regionais de ensino no ano de 2008.

Entre os anos *de 2010 e 2012*, as discussões sobre a reorganização do tempo-espaço escolar começam a *agitar* novamente as *escolas de EM da rede pública de ensino do DF*, com a perspectiva de buscar outras possibilidades e formas alternativas de organização escolar, em reação aos altos índices de reprovação e evasão nessa etapa de ensino. Os dados do Censo Escolar da SEEDF de 2012 apontavam o percentual de 22,20% de reprovação no turno diurno, e de 22,95% no turno noturno; o percentual de abandono de 8,11%, e de 30,57%, respectivamente, índices preocupantes.

Nesse contexto, a proposta da semestralidade apresentada nas Diretrizes da Semestralidade, tem como um de seus objetivos reorganizar os *tempos e espaços* escolares, favorecendo as aprendizagens dos estudantes no EM e a consolidação de novos conhecimentos que visam ao desenvolvimento do senso crítico e da autonomia intelectual (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

O trabalho na escola de EM, historicamente organizado de forma fragmentada, com ênfase no tempo cronológico e em espaços fixos, em que os conhecimentos são organizados e trabalhados de forma linear e segmentado em disciplinas, merecia um olhar mais atento e propositivo, pautado na realidade da escola, como prevê a proposta da SEEDF.

No caso das Diretrizes da Semestralidade (DISTRITO FEDERAL, 2014a), há uma preocupação em qualificar os tempos-espaços escolares em que a relação professor-aluno é realizada, sendo o *tempo-espaço da aula* um dos principais, sem, no entanto, se restringir a ele. A aula pode ocorrer em espaços convencionais ou não, pois embora a escola e a sala de aula continuem sendo espaços privilegiados, a construção do conhecimento pode ocorrer em diferentes lugares, na própria instituição escolar, nos espaços públicos e privados, organizações não-governamentais e instituições do terceiro setor (XAVIER; FERNANDES, 2008; VEIGA, 2008). Nesse sentido, o processo de ensino e a aula podem ocorrer em uma relação mais próxima com os espaços sociais e com a sociedade, entendendo a sala de aula como espaço físico onde se estabelece a relação pedagógica. Entretanto, ela não é o único espaço para a materialização da ação educativa.

Ressignificar tempos e espaços de formação sugere repensar como a escola pode se organizar a fim possibilitar, aos docentes, ir além dos determinantes que limitam sua ação didática, dentre eles o tempo cronológico das aulas com duração de cinquenta minutos¹², e a centralidade no professor em sala de aula, desconsiderando outros potenciais espaços de aprendizagem, inclusive fora dos muros da escola.

¹² Parecer CNE/CEB nº 8/2004, aprovado em 8 de março de 2004 - Consulta sobre duração de hora-aula (BRASIL, 2004a).

Ao propor a redistribuição da carga horária anual, dos diferentes componentes curriculares, prevista na matriz curricular das Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2008), em semestres letivos, ampliou-se o tempo de convivência entre professor e aluno, estimulando uma relação mais humana. De alguma forma, isto leva a repensar os espaços em que essa relação ocorre.

Villas Boas (2017) ressalta o quanto as amarras em relação ao tempo e ao espaço ainda fazem parte da escola, perpetuando o trabalho parcelado e uma padronização justificada pela eficiência e produtividade, que se assemelha à organização capitalista do processo de trabalho.

Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio assiste-se à tendência de subdivisão de disciplinas, de modo que cada professor se especialize em um dos seus aspectos. Assim, é comum verem-se os conteúdos de português serem trabalhados por diferentes professores: de gramática, de redação, de literatura, etc. Com a divisão técnica do trabalho que se instaurou no interior das escolas, o professor subdividiu o trabalho pedagógico com seus colegas e com especialistas em educação, perdendo a visão de conjunto antes possuída (VILLAS BOAS, 2017, p.17).

Assim, concordando com Villas Boas (2017), senti-me instigada a pesquisar a semestralidade no EM, e a querer *retornar* à escola com uma postura investigativa e orientada pela seguinte **questão central**:

- Em que medida a reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade, em uma escola de ensino médio pública do DF, repercute em outra relação tempo-espaço de formação dos estudantes?

Outras questões somaram-se à central para melhor definir o campo de investigação e o caminho metodológico:

1. Quais os elementos da organização do trabalho pedagógico constituem a proposta da semestralidade no que concerne à relação tempo-espaço de formação dos estudantes?
2. Quais sentidos e significados constituídos pelos gestores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes sobre a relação tempo-espaço de formação dos estudantes na reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade?
3. Como a relação tempo-espaço de formação dos estudantes é construída no trabalho pedagógico de sala de aula na semestralidade?

Diante destas questões, delineou-se como **objetivo geral** do estudo:

- Analisar em que medida a reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade, em uma escola de ensino médio pública do DF, repercute em outra relação tempo-espaço de formação dos estudantes.

A complexidade na implantação e materialização de uma política pública no *lócus* da escola definiu-se nos seguintes **objetivos específicos**:

1. Discutir os elementos da organização do trabalho pedagógico que constituem a proposta da semestralidade no que concerne à relação tempo-espaço de formação dos estudantes;
2. Analisar sentidos e significados constituídos pelos gestores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes sobre a relação tempo-espaço de formação dos estudantes na semestralidade;
3. Compreender como a relação tempo-espaço de formação dos estudantes na semestralidade é construída no trabalho pedagógico da sala de aula.

Nesse *breve*, mas não menos intenso compartilhamento de experiências e vivências da minha *jornada estudantil, acadêmica e profissional*, o binômio tempo-espaço deixou marcas preservadas nas minhas memórias. Pelo significado de cada uma delas, avivaram sentimentos que me instigam a pensar o quanto as relações humanas estão imbricadas com o binômio tempo-espaço. O *quando* e *onde* as atividades humanas acontecem, representam de forma significativa nossas vivências e suas representações, individual e coletivamente, organizando nossas vidas e a vida na escola.

A relevância de estudos relacionada a essas dimensões, na realidade educativa, é justificada por Frago e Escolano (1998), ao reforçarem o posicionamento de que a realidade cotidiana dos processos e contextos de ensino e aprendizagem é pouco estudada na historiografia pedagógica. Não obstante, os autores sinalizam que essa realidade está mudando com a ampliação das investigações sobre os tempos-espaços escolares, assim como dos discursos educativos e dos processos de comunicação que toda atividade educativa carrega consigo.

[...] igualmente ao que aconteceu com outra questão não menos importante, a do tempo escolar, essa dimensão da realidade educativa, a saber, o uso e a distribuição do espaço escolar, sua transformação em lugar, começa a estar na mira tanto daqueles que se preocupam com as questões organizativas, curriculares e didáticas, quanto daqueles que, a partir das ciências sociais, analisam os tipos de organização e distribuição espacial que as instituições educacionais oferecem e as outras, fechadas ou demarcadas, com as quais elas guardam certas semelhanças (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 11).

Com minha atenção voltada para a relação tempo-espaço na semestralidade, iniciei esta pesquisa centrada no trabalho da escola de EM (minha porta de entrada na SEEDF) com o

desafio de investigar e analisar a materialização dessa proposta, transitando entre o prescrito e o vivido. Para tanto, trago comigo as palavras escritas em um determinado tempo-espaço, por Paulinho da Viola, que me inspiram a estar atenta, “*A toda hora rola uma história, que é preciso estar atento. A todo instante rola um movimento, que muda o rumo dos ventos. Quem sabe remar não estranha. Vem chegando a luz de um novo dia, o jeito é criar um outro samba, sem rasgar a velha fantasia*” (VIOLA, 1982).

Nesse movimento de reinventar a escola em um contexto educacional de questionamentos e reformas, pesquisar a implementação de uma política pública representa a crença de que *o rumo dos ventos* pode nos conduzir a outros caminhos, que ampliam as oportunidades para os jovens do EM. No próximo capítulo está delineado o percurso metodológico da pesquisa.

1 O TEMPO-ESPAÇO DA PESQUISA

*Cada coisa começa de um jeito e cada jeito
leva as coisas para um lugar.
Tem muita coisa que começa só por uma vontade...
Mas, pra saber onde as coisas vão dar,
só tem um jeito...começar!
(Silvana Tavano, 2009)*

A definição dos caminhos e dos passos a serem construídos no processo de investigação em torno do objeto da pesquisa reivindicou o delineamento do método, procedimentos e instrumentos que direcionaram esse percurso. Aqui fica explícito o caminho trilhado e as opções metodológicas e procedimentais que contribuíram para uma compreensão cuidadosa do problema, questões e objetivos da pesquisa.

A pesquisa, realizada em uma escola de EM, possibilitou a interação da investigadora com a realidade concreta, os sujeitos, suas práticas e como elas se realizam e se reproduzem no processo do trabalho docente. Dessa forma, tratar da origem, da estrutura, dos métodos e da validade dos conhecimentos, especialmente nas relações dialéticas que se estabelecem entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, significa fazer ciência, considerando sua natureza e limitações. Para conhecer a problemática da realidade, foi necessário estabelecer um percurso metodológico que considerou o movimento do real e a dimensão transformadora da pesquisa, rompendo com o senso comum e o reducionismo técnico no exercício acadêmico.

Com uma abordagem epistemológica de pesquisa, Gamboa (2007) ressalta que o ato de investigar não somente produz diagnósticos para um campo problemático e/ou respostas organizadas para questões científicas, também explicita uma teoria do conhecimento e uma filosofia em que são anunciadas as visões de mundo, relacionando o sujeito e o objeto do conhecimento. Tal posicionamento é sustentado pela crítica que o autor faz ao *formalismo acadêmico*, que na busca pela obtenção de títulos e progressão na carreira, promove uma produção científica superficial, amparada pelos *modismos teóricos* e *ritualismo metodológico*. Neste sentido, o autor alerta que,

[...] para conseguir um domínio confiável das técnicas, os investigadores necessitam entender suas relações com os métodos e os procedimentos, e destes com os correspondentes pressupostos teóricos e epistemológicos, assim como perceber com clareza as implicações filosóficas das diversas opções científicas” (GAMBOA, 2007, p. 49).

Este estudo tem como referência a perspectiva epistemológica crítico-dialética que se diferencia das demais por “permitir conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (GAMBOA, 2007, p. 34) de forma contraditória. O concreto real possibilita a

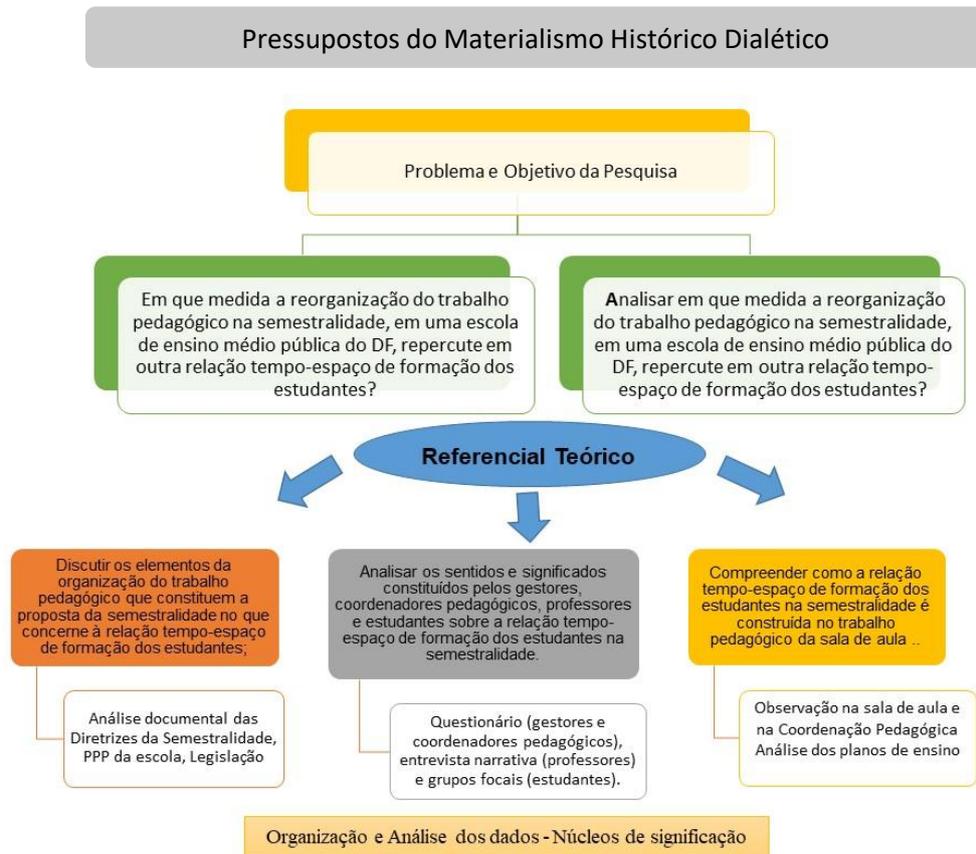
construção do concreto pensado a partir do campo empírico, passando pela abstração das múltiplas determinações e, assim, retornar ao concreto pensado em um processo de construção do conhecimento, como resultante da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto a conhecer.

A abordagem dialética da pesquisa na Educação sugere que seja adotada uma visão diacrônica da investigação, que se articula com o dinamismo da realidade *inacabada* e *em construção*, considerando a historicidade dos fenômenos educativos que se categorizam em uma lógica dialética e contraditória.

A partir dessa abordagem epistemológica, para iniciar a pesquisa, foi elaborado um instrumento, denominado por Gamboa (2007, p. 68) de Esquema Paradigmático, para organizar a produção do conhecimento, “[...] lógica reconstruída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção do conhecimento [...]” e nortear a construção do percurso metodológico. Assim, considera a pluralidade de abordagens e as diferentes formas de ver e focalizar a problemática educacional.

Nesse processo de elaboração, buscou-se estabelecer uma relação coerente entre o objeto e a questão central da pesquisa, as concepções epistemológicas, os referenciais teóricos e os procedimentos e instrumentos para levantamento das informações/dados. O exercício de organizar a estrutura do pensamento acerca do processo de construção do conhecimento que constitui o processo de investigação proporcionou uma visão da totalidade em que as partes adquiriram sentido. A construção do esquema paradigmático tomou como ponto de partida a pergunta/questão central, que “[...] se processa a partir do mundo das necessidades que traduz em indagações e questões que se qualificam em perguntas claras, distintas e concretas” (GAMBOA, 2007, p. 69). A partir disso, foi definida a questão central e o objetivo geral da pesquisa. A figura da página seguinte ilustra essa elaboração.

Figura 1- Síntese do percurso metodológico



Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente, no nível técnico, foi definido o contexto e sujeitos da pesquisa, realizada em uma escola de EM da rede pública de ensino do DF, vinculada à CRE de Ceilândia, tendo como participantes os estudantes, professores regentes (efetivos e contrato temporário)¹³, coordenadores pedagógicos e os gestores.

No nível metodológico, que se refere às maneiras de abordar e de se aproximar do objeto a ser investigado com a definição dos passos, procedimentos e instrumentos metodológicos, foi definida a abordagem qualitativa com o estudo de caso único, tendo como procedimentos/instrumentos a pesquisa bibliográfica, análise documental, questionário com questões abertas para os gestores e coordenadores pedagógicos, questionário perfil para todos os interlocutores, entrevista narrativa com professores, grupo focal com estudantes e observação no espaço da coordenação pedagógica e da sala de aula.

Para constituir o nível teórico e o núcleo conceitual básico que expressam formas de pensar alinhadas ao enfoque metodológico, foi delineado um arcabouço teórico que apresenta

¹³ A professora de Biologia entrou de licença médica para tratamento da saúde (LTS) na segunda semana da pesquisa empírica, sendo substituída por um professor de contrato temporário.

construções intelectuais das categorias trabalho, trabalho pedagógico no EM, semestralidade, aula, e relação tempo-espaço da aula. As referências iniciais apoiaram-se nos seguintes autores: Aguiar (2013), André (2008), Bernstein (1996), Cury (1985), Silva (2009, 2011), Freitas (1995), Gamboa (2007), Kuenzer (2000), Marx (2004), Nosella (2016), Puentes *et al.* (2012), Saviani (1999-2015), Tardif e Lessard (2014), Vásquez (2007), Veiga (2008), e Weller e Silva (2018).

No nível epistemológico, que evidencia a natureza do conhecimento em uma perspectiva crítico-dialética segundo as referências do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), considera-se que a relação sujeito-objeto é implicada em uma relação dialética, em que ambos são transformados no ato de produção do conhecimento que questiona a realidade, objetivando compreendê-la e transformá-la, articulando teoria-prática e realidade.

Nessa perspectiva, a compreensão do fenômeno educativo de forma mais abrangente, em seus aspectos gerais e essenciais, passa pelo entendimento das condições concretas de cada tempo e lugar, expressas em categorias que auxiliam na interpretação e desnaturalização da realidade.

As categorias, assim como o movimento do real, são transitórias e limitadas, não dão conta das múltiplas determinações da realidade concreta. No entanto, podem ser utilizadas como instrumentos de análise, subsidiando a investigação, ao estabelecer relações e vinculações entre as partes para a compreensão do todo, são estruturais para compreender a complexidade do real (CURY, 1985). Elas são representações ideais de aspectos constitutivos da realidade e devem ser captadas e extraídas do objeto de investigação pelo pesquisador, considerando o caráter dinâmico e processual da realidade provocado pelas contradições e pelos antagonismos que constituem a realidade histórico-social, “cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro” (CURY, 1985, p. 30)

A contradição relaciona o que há de comum em todos os fenômenos e o que há de específico em cada um deles (universal-singular), o que os une e o que provoca conflito, tornando-os diferentes em seu movimento. Busca-se, assim, explicar o movimento do real provocado pelo antagonismo dos polos contrários, auxiliando a análise das disputas de concepções e práticas educativas (LAVOURA, 2018). O que diferencia a semestralidade da organização anual? Quais os determinantes que tornam essas formas de organização escolar distintas? O que há de comum e de específico em cada escola e/ou sala de aula?

Para a compreensão mais ampla de cada fenômeno, o real precisa ser entendido como um todo articulado em uma relação recíproca entre o todo e as partes, e as partes entre si, conectando-as dialeticamente, em um processo particular e sintético. A totalidade conduz ao

conhecimento de uma realidade específica, como a da escola, dentro de totalidades mais amplas, como a sociedade, em um todo articulado. Isso ajuda a compreender as transformações históricas da escola, que não ocorrem de forma isolada, mas na interação com elementos determinantes e determinados socialmente (CURY, 1985)

Essas interações realizam-se pela mediação que articula as diferentes concepções de mundo, em uma “teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente” (CURY, 1985, p. 43). Nesse sentido, a educação, entendida como mediação, situa o trabalho educativo como mediação particular da relação indivíduo singular (aluno/professor) e gênero universal humano (ser social), produzindo, em cada indivíduo singular, a humanidade universal (SAVIANI, 1999).

Na educação, a interlocução entre os múltiplos e complexos processos de interação processual dos elementos que compõem o real ocorre em uma relação dialetizada e historicizada com finalidades específicas de apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, historicamente desenvolvidos pela humanidade, em uma mediação particular entre o indivíduo (singular) e o gênero humano (universal), que constitui o ser social (CURY, 1985).

A perspectiva ontológica do homem como ser social, apresentada na presente pesquisa, considera o homem fazendo-se homem no processo de construção histórica mediatizada pela realidade, transformando a natureza e a si mesmo em um processo de ideação e objetivação.

Nesse sentido, o contexto histórico da instituição e dos sujeitos envolvidos na investigação, bem como a totalidade e os multideterminantes que os constituem são considerados ponto de partida e de chegada. Parte-se de uma representação caótica da realidade (concreto real), abstraindo seus elementos, e faz o caminho de volta ao elaborar a reprodução do concreto pelo pensamento (concreto pensado) (NETTO, 2011).

Tendo como referência o modo de pensar crítico-dialético, a investigação preocupa-se em contribuir para que sejam analisadas as mudanças na relação tempo-espaço a partir da implantação semestralidade, reforçando o compromisso ético de socializar os resultados do estudo e colaborar com a transformação/mudança na forma de organizar o trabalho pedagógico que favoreça as aprendizagens e a formação dos estudantes.

Na seção seguinte está apresentado o contexto da investigação e os interlocutores da pesquisa.

1.1 A realidade concreta da escola

A pesquisadora e os participantes da pesquisa são sujeitos mediados pela realidade, que é o objeto da pesquisa nas Ciências Sociais. Essa realidade é comum aos sujeitos que, ao consentirem que ela seja desvelada, de certa forma, assumem o desafio e compromisso com sua transformação.

As experiências e práticas vivenciadas no campo empírico revestem-se de relevância para a pesquisa, em especial as que têm a Educação como foco, por ser uma área fértil de possibilidades de investigação que permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas suas interrelações, processo de construção do concreto pensado a partir do concreto real.

A semestralidade é uma realidade recente nas escolas públicas de EM no DF, que ainda buscam compreendê-la e concretizá-la, o que não é tarefa simples. Ressignificar tempos-espacos escolares ritualizados, automatizados, pouco pensados e refletidos requer revisão de concepções e práticas de todos os envolvidos.

O primeiro critério adotado para escolha da escola foi baseado em dados quantitativos relacionados à matrícula. Segundo dados do Censo Escolar 2018, a CRE de Ceilândia apresentava o maior número de estudantes matriculados no EM (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Tabela 1- Turmas e matrículas do Ensino Médio, por série, segundo coordenação regional

CRE	Ensino Médio							
	1º ano		2º ano		3º ano		Total	
	Matrícula	Turmas	Matrícula	Turmas	Matrícula	Turmas	Matrícula	Turmas
Plano Piloto	3.152	100	2.707	82	2.360	71	8.219	253
Gama	2.958	92	1.866	57	1.629	52	6.453	201
Taguatinga	3.568	98	2.953	81	2.514	67	9.035	246
Brazlândia	1.263	40	853	28	629	20	2.745	88
Sobradinho	1.984	55	1.387	44	1.137	35	4.508	134
Planaltina	2.312	74	2.051	62	1.568	48	5.931	184
Núcleo Bandeirante	1.521	55	1.186	37	1.055	36	3.762	128
Ceilândia	5.464	160	4.147	118	3.323	95	12.934	373
Guará	1.429	38	970	27	799	23	3.198	88
Samambaia	2.066	58	1.428	38	1.168	34	4.662	130
Santa Maria	1.701	53	1.270	41	1.049	32	4.020	126
Paranoá	1.650	44	1.345	37	1.013	30	4.008	111
São Sebastião	1.479	44	1.141	32	994	29	3.614	105
Recanto das Emas	1.869	65	1.515	52	1.341	42	4.725	159
Total	32.416	976	24.819	736	20.579	614	77.814	2.326

Fonte: Distrito Federal (2018).

Definida a CRE, o segundo critério adotado para a escolha da instituição pesquisada considerou o protagonismo da instituição educacional que aderiu a semestralidade no ano de implantação a proposta (Anexo A), em 2013, e sua permanência até 2018 (Tabela 2), ano em que a semestralidade foi universalizada em toda a rede pública de ensino do DF como estratégia da meta 3 do PDE (2015-2024)¹⁴, estratégia 3.3 (DISTRITO FEDERAL, 2015). O terceiro critério foi a participação consentida dos interlocutores que acolheram a proposta da pesquisa, apresentada no espaço da coordenação pedagógica para a equipe gestora e professores.

Este critério tornou-se relevante durante o processo de investigação por levar em conta a predisposição da escola em discutir as concepções e práticas imbuídas nessa forma de organização escolar, revelando sua abertura para repensar a escola. Além disso há o fato de já terem percorrido uma trajetória de seis anos, 2013 a 2018, na semestralidade, construindo experiências que contribuíram sobremaneira para uma aproximação de como a reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade repercute em outra relação tempo-espço de formação dos estudantes.

Tabela 2 - Quantidade de escolas por CRE que aderiram à semestralidade em 2013/2014

CRE	Quantidade de escolas de EM	Quantidade de escolas que aderiram	Quantidade de escolas que permaneceram	Quantidade de escolas que desistiram
Brazlândia	05	01	00	01
Ceilândia	13	07	06	01
Gama	08	05	00	05
Guará	05	05	03	02
Núcleo Bandeirante	06	03	02	01
Paranoá	04	03	02	01
Planaltina	10	03	02	01
Plano Piloto/Cruzeiro	10	02	01	01
Recanto das Emas	04	03	03	00
Samambaia	04	04	01	03
Santa Maria	04	04	04	00
São Sebastião	04	02	01	01
Sobradinho	06	02	02	00
Taguatinga	09	03	02	01
Total	92	47	29	18

Fonte: Adaptado pela autora com base nos dados da SEEDF/GEM (DISTRITO FEDERAL, 2018).

¹⁴ Plano Distrital de Educação 2015/2024: Meta 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PDE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 100%, assegurando o acesso, a permanência e as aprendizagens. Estratégia 3.3 - Adotar, após amplo debate democrático com a comunidade escolar, até o terceiro ano de vigência deste Plano, modelo de organização escolar em semestralidade, em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e de percursos diferenciados de escolarização (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Ao buscar, na Gerência de Ensino Médio (GEM), informações sobre as motivações que levaram à desistência de algumas escolas em adotar a semestralidade, durante o período de 2013 a 2017, verificou-se a ausência de documentos de grande parte delas. Foram encontrados memorandos de cinco escolas, uma vinculada à CRE de Brazlândia (Anexo B), outra da CRE Ceilândia (Anexo C), duas da CRE de Samambaia (Anexos D e F) e uma da CRE do Plano Piloto/Cruzeiro (Anexo E), que justificaram a necessidade de ampliar o debate com a comunidade escolar ao longo do ano letivo para a tomada de decisão quanto à adesão.

1.1.1 Conhecendo o contexto da pesquisa

A escola denominada *Centro de Ensino Médio de Ceilândia* (CEMC) foi escolhida de acordo com os critérios estabelecidos, sendo contactada após autorização para pesquisa obtida na CRE. O projeto de pesquisa foi apresentado no tempo-espaço da coordenação pedagógica coletiva no dia 22 de maio de 2019, e teve a anuência dos profissionais da Educação e dos professores presentes.

A escola aderiu à organização semestral em 2013, amparada pela decisão do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), que aprovou o Parecer nº 229/2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013a), normatizado pela Portaria nº 314/2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013b), e mantém a semestralidade como forma de organização escolar. Pautado pelos princípios da flexibilidade e da avaliação previstos nas DCNEM (BRASIL, 2011), o PPP do ano letivo de 2018 da referida escola apresenta disposição para repensar sua função, sua organização e o envolvimento dos sujeitos no processo educativo como processos que possibilitam o exercício da autonomia dos sujeitos.

O CEMC atende o EM regular semestral no turno diurno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) 3º segmento no noturno. A escola foi criada pelo Decreto nº 108 de 28 de novembro de 1978, ocupa um espaço de grande importância no contexto histórico-educacional da comunidade de Ceilândia e atende estudantes a partir de 13 anos, no diurno; e a partir de 18 anos no noturno, filhos de classe trabalhadora e trabalhadores (CEMC, 2019).

A cidade de Ceilândia foi criada em decorrência de um grande projeto de relocação de população que morava em áreas não regulares, por meio da Campanha de Erradicação de Invasões – CEI, que deu origem ao seu nome. Em 27 de março de 1971 foi iniciada a transferência de aproximadamente 82.000 moradores das ocupações não regulares da Vila do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão, Colombo e Morro do Querosene para os setores M e N ao norte de Taguatinga. Entre os anos de 1976 e 1977, foram construídos

os setores O e P, parte do Programa Habitacional da Sociedade de Habitações de Interesse Social — SHIS, para atender novos moradores de áreas não regulares e famílias que dividiam o mesmo lote em Ceilândia. Em 1980 foi iniciada a ocupação a oeste do Setor O de Ceilândia, onde a escola está localizada, com o Setor de Indústria. A Lei nº 49, de 25 de outubro de 1989 permitiu a criação da Região Administrativa de Ceilândia – RA IX, desmembrada da RA III – Taguatinga. Em 2013, o Reservatório Elevado (Caixa d'Água) de Ceilândia foi reconhecido como símbolo da luta das primeiras famílias que conquistaram a fixação permanente na cidade, por meio do Decreto de Tombamento nº 34.845/2013 (PDAD, 2018).

Sobre a escolaridade, 95,9% dos moradores com cinco anos ou mais de idade declaram saber ler e escrever; 55,4% das pessoas entre 4 e 24 anos frequentam a escola pública; 82,2% estudam na RA Ceilândia, e 50,8% vão a pé para a escola, gastando um tempo médio de até 15 minutos para 60,8% dos moradores.

A escola possui 15 salas de aula, 01 laboratório de Física, 01 laboratório de Química, 01 laboratório de Biologia, 01 sala de recursos, 01 sala de atendimento psicopedagógico, 01 sala multiuso, 01 sala de leitura, 01 sala para a coordenação pedagógica, 01 sala dos professores, 01 sala para o serviço de orientação educacional, 01 cantina, banheiros femininos e masculinos para alunos e demais funcionários, 01 quadra de esportes coberta com vestiário e bebedouro, dentre outros espaços administrativos (CEMC, 2019).

No PPP do ano letivo de 2019 está apresentado o perfil dos estudantes, a predominância de mulheres fica em 58,4%, além da pouca idade dos alunos. O documento também destaca que 71% deles têm acesso à rede mundial de computadores (internet). Quanto às intenções após a conclusão do EM, cerca de 20% dos estudantes disseram que pretendem estudar para fazer concursos públicos; 20,42%, fazer curso técnico/profissionalizante; 45,03%, fazer vestibular; 27,69%, fazer vestibular e trabalhar; e somente 7,13% pretendem interromper os estudos para trabalhar. Os dados em relação ao número de matrículas do EM regular apresentados no PPP revelam uma pequena variação no número de estudantes matriculados nos três anos do EM.

Tabela 3 - Número de alunos matriculados por anos no turno diurno - 2013 a 2019

Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total
2013	439	294	277	1.010
2014	393	333	205	931
2015	442	394	283	1.119
2016	535	324	292	1.151
2017	468	330	275	1.073
2018	477	355	284	1.116
2019	506	324	277	1.107

Fonte: CEMC (2019) e Secretaria da escola.

Os dados apresentados na tabela acima foram analisados mais detalhadamente no capítulo 5, na triangulação com as demais fontes de informações.

Diante da realidade concreta da escola, as discussões e propositivas de mudanças orientadas pelas Diretrizes da Semestralidade (DISTRITO FEDERAL, 2014a) na OTP do EM envolvem o engajamento coletivo dos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem, professores e estudantes, que materializam a proposta na realidade da escola. Na seção seguinte estão detalhados os perfis dos interlocutores da pesquisa.

1.1.2 A singularidade dos sujeitos

Os professores e estudantes foram os interlocutores centrais da pesquisa, considerando suas vozes, significações e ações que constroem na interação com o meio e com seus pares, ao realizarem o trabalho pedagógico nos diferentes tempos-espços da escola.

Os professores tiveram uma participação efetiva nas diferentes etapas do processo de investigação, desde a apresentação do projeto no espaço da coordenação pedagógica, na observação em sala de aula, finalizando com a entrevista narrativa “com o poder da palavra o homem enche o mundo de significados” (DEMO, 2008, p. 146). Os critérios estabelecidos para a definição dos professores foram: 1) um professor de cada área de conhecimento¹⁵, perfazendo um total de quatro professores; 2) professores efetivos do quadro de carreira magistério público do DF em regência de classe no EM¹⁶; 3) professores com pelo menos um ano de atuação na semestralidade; e 4) disposição para participar da pesquisa.

Foi aplicado um questionário perfil (Apêndice E), permitindo uma aproximação inicial com os professores a partir do mapeamento de suas experiências profissionais, apresentadas no quadro 01, na página seguinte.

¹⁵ Conforme estabelecido no Currículo em Movimento do Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014c) – Área de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

¹⁶ A professora de Biologia foi substituída por um professor de contrato temporário no decurso da pesquisa por motivo de licença para tratamento de saúde, conforme já registrado.

Quadro 1 - Perfil dos professores

Identificação	Componente Curricular	Idade	Situação Funcional	Tempo de exercício no magistério		Tempo de atuação na semestralidade
				Pública	Privada	
Rosa	Matemática	43 anos	Professora Efetiva 40h	20 anos	05 anos	06 anos
Juliana	Língua Portuguesa	39 anos	Professora Efetiva 40h	16 anos	---	01 ano
Melissa	Sociologia	39 anos	Professora Efetiva 40h	14 anos	---	06 anos
Carlos	Biologia	22 anos	Professor CT 40 horas	04 meses	---	04 meses

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário perfil.

As professoras de Matemática e Sociologia trabalham na escola desde a implantação da semestralidade, tendo, assim, uma relação histórica com o objeto do estudo, que ajudou a articular a experiência inicial, o processo de reorganização do trabalho pedagógico e a realidade atual da escola. Os professores de Língua Portuguesa e Biologia¹⁷ têm experiências recentes com a semestralidade, demonstrando certa resistência à proposta, evidenciada nas narrativas apresentadas no capítulo de análise.

Os critérios para escolha dos estudantes foram: 1) estar cursando o segundo ou terceiro ano do Ensino Médio; 2) ter pelo menos um ano de experiência na semestralidade; e 3) disposição para participar da pesquisa. Entretanto, houve a necessidade de substituição de três estudantes que não compareceram na data marcada, fato que não interferiu na realização da entrevista coletiva. No quadro 2 estão apresentadas informações acerca de sua escolarização.

Quadro 2 - Perfil dos estudantes participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Ano que está cursando	Tempo que estuda na escola	Já foi reprovado?	
				Sim	Não
Carol	16 anos	2º ano	02 anos		X
Cientista	16 anos	2º ano	02 anos		X
Jhully	16 anos	2º ano	02 anos		X
Levi	16 anos	2º ano	02 anos		X
Clarice	17 anos	2º ano	02 anos		X
Beta	17 anos	2º ano	02 anos		X
Irmão	19 anos	2º ano	03 anos	X	
José	17 anos	3º ano	03 anos		X
Claudio	18 anos	3º ano	03 anos		X
Nando	18 anos	3º ano	01 ano		X
Letícia	18 anos	3º ano	03 anos		X
Paixão	17 anos	3º ano	03 anos		X
Math	17 anos	3º ano	03 anos		X

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário perfil.

¹⁷ O professor de Biologia foi estudante na escola pesquisada no ano de implantação da proposta da semestralidade, 2013 e 2014.

Os estudantes, exceto um, encontram-se na faixa etária prevista para o EM. Seguem, portanto, o fluxo escolar esperado para a progressão na Educação Básica. A maioria estuda na escola há pelo menos dois anos, tendo, assim, uma relação maior de vivência na semestralidade.

Além dos professores e estudantes, foram interlocutores da pesquisa, respondendo questionários com questões abertas, a vice-diretora, e os coordenadores pedagógicos, representando a equipe gestora. Os coordenadores colaboraram com a operacionalização do levantamento de dados, viabilizando as condições necessárias à pesquisadora.

Quadro 3 - Perfil da vice-diretora e coordenadores pedagógicos

Identificação	Função	Idade	Situação Funcional	Tempo de exercício no magistério		Tempo de atuação na semestralidade
				Pública	Privada	
Helena	Vice-Diretora	51 anos	Professora Efetiva 40h	28 anos	---	06 anos
Henrique	Coordenador Pedagógico	36 anos	Professor Efetivo 40h	10 anos	---	04 anos
Arthur	Coordenador Pedagógico	49 anos	Professor Efetivo 40h	25 anos	02 anos	06 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário perfil.

Assim, ao dar voz à diversidade de sujeitos¹⁸ que constituem a realidade da escola, foi possível maior aproximação com conflitos, tensões, contradições e ações propositivas na relação estabelecida entre os sujeitos e o objeto a conhecer, indo além dos ajustes conformadores.

Estabelecer os critérios de participação na pesquisa não configurou a intenção de limitar os interlocutores, mas delimitar um perfil que melhor atendesse aos propósitos da investigação, sem se prender a eles, dada a dinâmica da realidade, em especial, da realidade escolar que foi investigada. Isto porque foram considerados os entornos do contexto em que está inserida e sua historicidade, interpretando-a conforme explicitado na próxima seção.

1. 2 A Pesquisa Qualitativa

A opção pela pesquisa qualitativa permitiu responder à questão central da investigação por ser fundamentalmente interpretativa, exigindo raciocínio multifacetado, interativo e simultâneo. Creswell (2007, p. 187) discute a relação entre pesquisador e objeto de estudo afirmando que, na investigação, a singularidade do investigador reflete “[...] sistematicamente

¹⁸ Os participantes da pesquisa estão identificados por pseudônimos para preservar suas identidades.

sobre quem ele é na investigação e é sensível a sua biografia pessoal e a maneira como ela molda o estudo”.

Para atender aos objetivos da pesquisa, foi adotada a abordagem crítico-dialética em que o contexto da pesquisa toma centralidade no estudo das categorias temporalidade (tempo) e historicidade (gênese, evolução e transformação), que foram priorizadas devido ao permanente movimento dos fenômenos que são determinados como parte de um todo, de um processo histórico maior (GAMBOA, 2007).

A pesquisa qualitativa permitiu, ainda, a aproximação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa por ocorrer no tempo-espaço das experiências reais, possibilitando, assim, interatividade e participação ativa no contexto da pesquisa em diferentes graus. A interatividade e participação permitiram conhecer a totalidade do objeto em um verdadeiro sistema de mediações, reiterando que, para conhecer o objeto, é necessário alcançar suas múltiplas determinações e relações numerosas. A investigação empírica funda-se na relação direta (empírica) do pesquisador com o objeto investigado, pela mediação de abstrações do pensamento (teorias e conceitos).

O pesquisador é o agente primário de levantamento de dados para atender aos propósitos da pesquisa. Sua atenção concentra-se no processo a partir dos sentidos e significados das experiências dos sujeitos e de como eles lidam com os múltiplos determinantes dessa realidade: históricos, sociais, econômicos, culturais. Desse modo, foram utilizados diferentes procedimentos e instrumentos para o levantamento de dados, que geraram um *corpus* de dados que possibilitou uma visão mais ampla e contextualizada do objeto estudado.

A opção auxiliou na construção de um conhecimento tácito, que permitiu a transição do conhecimento empírico ao científico acerca da realidade investigada. Nessa direção, as narrativas produzidas nas entrevistas e questionário foram meticulosamente analisadas. Assim, procurou-se conhecer não só o conteúdo das mensagens expressas, também o que há *por trás* delas e as ausências nelas percebidas, em um “esforço para evidenciar o silêncio que sempre acompanha as palavras” (SHIROMA *et al.*, 2005).

Para a investigação, foi adotado o estudo de caso único (YIN, 2015), por focalizar uma realidade particular, mesmo que inserida em um universo genérico, instituição educacional da rede pública de ensino do DF. A perspectiva realista assume a existência de uma realidade própria, independente do observador (SHIROMA *et al.*, 2005), e a historicidade da escola dá a ela um caráter particular, que a diferencia ou aproxima de outras.

Sobre isso, André (2008, p. 17) ressalta que “o caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa. É, pois, um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questões que emergem do dia-a-dia”.

Por ser comumente utilizado nas Ciências Sociais e em pesquisas qualitativas, Yin (2015) alerta que esse método não deve ser confundido com outros métodos específicos de coleta de dados, como a etnografia ou observação participante, que exigem um longo período de imersão no campo empírico.

O fenômeno educativo, aqui entendido como transitório e em constante movimento, determinado pelo desenvolvimento histórico, é um modo de educação regido por leis universais, essenciais para a vida humana, determinadas socialmente. Entretanto, o trabalho educativo é realizado por indivíduos singulares em uma relação dialética com as condições particulares, historicamente transformadas. Essa dialética entre o universal-particular-singular possibilita ir além da forma aparente, superando o dado fenomênico em sua imediatez aparente (LAVOURA, 2018).

O objeto investigado justificou a escolha do estudo de caso, nesta pesquisa, por se tratar de um fenômeno contemporâneo e universal-singular, mediado por condições particulares e que ocorre em uma situação de vida real; portanto, não controlável devido a sua complexidade. Assim, fez-se necessária a utilização de diferentes fontes de informações, pois a compreensão do objeto envolve condicionantes contextuais pertinentes ao caso (YIN, 2015) e de suas múltiplas determinações (traços constitutivos do movimento sinalizado pela experiência empírica do objeto), que não podem ser manipuladas (MARX, 2004). Pela consciência teórica, procurou-se apreender esses traços como categorias de análise por meio dos núcleos de significação explicitados posteriormente.

Para a pesquisa, foi adotado o estudo de caso descritivo que, segundo Yin (2015), caracteriza-se por descrever um fenômeno em seu contexto de vida real, a fim de conhecê-lo. Entretanto, na abordagem crítico-dialética, a descrição por si só não basta para aprofundar o conhecimento e apreender as determinações, fazendo-se necessário ir além das aparências. Nesse sentido, foram adotados os pressupostos do MHD em uma visão crítica dos processos educativos, em que a essência, chamada de coisa em si, não se manifesta imediatamente, e sim no fenômeno.

A dialética como processo e movimento de reflexão do próprio real não visa apenas conhecer e interpretar o real, mas por transformá-lo no interior da história da luta de classes. É por isso que a reflexão só adquire sentido quando ela é momento da práxis social humana (CURY, 1985, p. 26).

Dada a complexidade do fenômeno educativo e a não transparência da realidade (KOSIK, 2002), foram utilizadas cinco fontes de informações que se articulam para responder à questão da pesquisa, detalhadas a seguir.

1.2.1 Análise documental: conhecendo as prescrições que sustentam a semestralidade

Com o objetivo de compreender a realidade investigada buscou-se, nos documentos, informações e dados que qualificaram a análise. Foram analisados documentos orientadores da rede pública de ensino do DF voltados para o Ensino Médio, com o intento de identificar e perceber a correlação entre os documentos e a legislação no fomento de políticas públicas e as perspectivas teóricas nas quais elas se sustentam. As fontes primárias consultadas foram: Diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade: Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014a); o Guia da Semestralidade (DISTRITO FEDERAL, 2017), Proposta de organização do Novo Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2018), Currículo da Educação Básica: Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL 2014c) Projeto Político-Pedagógico do CEMC (2019).

Foram consultadas, também, as legislações vigentes que norteiam os rumos do EM no Brasil e no DF, permitindo uma contextualização histórica, cultural, social e econômica. Dentre elas, estão os Planos Nacionais de Educação (PNE) implantados pelas Leis nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) e nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014); o Plano Distrital de Educação (PDE), pela Lei nº 5.499/2015 (BRASIL, 2015), Resoluções nº 02/2012 (BRASIL, 2012) e nº 03/2018 (BRASIL, 2018a), que definem e atualizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e Decreto nº. 5.154, de 23 de julho 2004 (BRASIL, 2004b), que altera o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da LDBEN.

Os registros expressos nos documentos foram de grande valia para o processo de levantamento de dados da pesquisa, sendo acessados sempre que necessário. Na fase inicial na constituição dos dados, a análise de documentos (Apêndice C) despertou um primeiro olhar sobre os elementos que permeiam a questão central da pesquisa.

Também estava prevista a análise dos Planos de Ensino dos docentes participantes da pesquisa. Entretanto, eles não foram entregues ou enviados pelos professores em tempo hábil para análise dos dados.

1.2.2 Observação: olhar atento para a realidade da escola

Para maior aproximação e contato com a realidade investigada, foi adotada a observação direta, a fim de conhecer a dinâmica escolar no tempo-espaço da coordenação pedagógica e da sala de aula. Isso possibilitou o registro de informações na medida em que os fatos aconteciam, incluindo elementos implícitos nas falas dos sujeitos.

De acordo com Angrosino (2009, p. 56), a “observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador”. Apesar de ser uma ação cotidiana e natural, “a observação exige um elevado grau de consciência, atenção a pequenos detalhes, e um registro cuidadoso dos dados observados” (ANGROSINO, 2009, p. 61).

A ação de observar constitui uma das mais relevantes fontes de informação: saber ver, identificar e descrever os diferentes tipos de interações humanas demanda capacidade de concentração, paciência, espírito alerta e sensibilidade. Tal procedimento ocupa lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional por possibilitar o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.

Ao entrar em contato com a realidade pesquisada, foi estabelecida uma relação direta e de proximidade com os interlocutores e com os acontecimentos que se somam às experiências e vivências do observador, potencializando a compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Foi adotada uma postura cuidadosa para que a presença da pesquisadora não provocasse alterações no ambiente e/ou no comportamento das pessoas observadas, com foco nas informações essenciais para responder a questões da pesquisa, sem perder de vista a totalidade daquela realidade.

A questão central do estudo, voltada para a análise da reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade e suas repercussões na relação tempo-espaço de formação dos estudantes, demandou que a observação fosse realizada inicialmente no tempo-espaço da coordenação pedagógica, *locus* privilegiado de discussão e planejamento, para uma aproximação inicial com as discussões coletivas acerca do objeto.

A fim de obter informações tanto na dimensão coletiva quanto na atuação individual dos professores acerca dos tempos-espacos escolares, foram realizadas quatro observações na coordenação pedagógica durante o mês de agosto, sendo três no turno matutino e uma no vespertino, conforme cronograma.

Quadro 4 - Cronograma de observação no tempo-espaço da coordenação pedagógica coletiva

Mês	Data	Procedimento	Carga Horária	Turno
Agosto	07/08	Observação na CP	03h (M) 03h (V)	matutino e vespertino
	14/08	Observação na CP	03h	matutino
	21/08	Observação na CP	00h	Não houve observação ¹⁹
	28/08	Observação na CP	03h	matutino
Total de horas	----	-----	12h	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

A observação teve continuidade nos meses de setembro a novembro em sala de aula, espaço onde o trabalho pedagógico se concretiza por meio da prática pedagógica. Vianna (2003, P. 73) ressalta que a observação na sala de aula “pode gerar elementos que esclarecem o ocorrido, mesmo os que são familiares ao professor, pela sua atuação diária em sala de aula, e ao pesquisador por suas atividades específicas”.

O dia a dia da sala de aula possui rituais, em grande parte repetitivos e, ao mesmo tempo, apresenta multiplicidade de situações que afetam a relação pedagógica e oferecem informações significativas para a investigação. Com isso, foi necessário adotar uma atenção seletiva, concentrada em elementos relevantes para a investigação em curso, inclusive aqueles que podem contradizer o arcabouço teórico desenvolvido.

A fim de compreender como a relação tempo-espaço de formação dos estudantes na semestralidade é construída no trabalho pedagógico realizado na sala de aula, a **dimensão temporal** foi observada tendo como referência o estudo de Gauthier (2013) sobre o tempo de aprendizagem (*academic learning time* ou *ALT*), utilizando duas variáveis: tempo concedido (*allocated time*), que consiste na quantidade de tempo de ensino disponível para que os alunos trabalhem nas tarefas escolares, tempo das aulas, definido pela instituição de ensino; e tempo de empenho (*engaged time*), dedicado à explicação do conteúdo, em que os estudantes prestam atenção e se empenham na tarefa, na realização das atividades durante as aulas, definido pelos professores.

Na **dimensão espacial**, foram observados os seguintes elementos: espaços físicos utilizados para a aula, como são organizados e usados, se favorecem a realização de atividades/projetos que dão protagonismo aos estudantes, como são potencializados para

¹⁹ A CP foi realizada no Auditório da UCB (Taguatinga) como parte do projeto de formação em serviço, Virada Pedagógica, em sua quarta edição, realizada pela SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), FAPDF, com o tema Saúde Mental. A pesquisadora não participou porque a escola não informou em tempo.

promover a avaliação formativa e a interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos, articulando a teoria e prática. O espaço da escola e da sala de aula foram analisados como constructos culturais que revelam, em sua materialidade, um programa, discursos, valores e símbolos estéticos, culturais e ideológicos, indo além da arquitetura e do lugar edifício, mas como espaço pessoal e social (FRAGO; ESCOLANO, 2001).

A intenção inicial era realizar a observação somente no turno matutino, nas turmas de 3º ano por terem vivência maior na semestralidade. Entretanto foi percebido, durante a participação nas coordenações coletivas, posturas e encaminhamentos distintos em relação às decisões coletivas, que despertaram a necessidade de conhecer a realidade nos dois turnos, matutino e vespertino. Assim, a estratégia pensada inicialmente para a observação em sala de aula foi modificada de acordo com o movimento da pesquisa, “é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 53).

Foram observadas 16 aulas duplas, em um total de 50 horas/aulas, sendo 8 em cada turno dos seguintes componentes curriculares: Matemática e Biologia no turno matutino; e Sociologia e Língua Portuguesa, no vespertino, a fim de contemplar todas as áreas do conhecimento.

Quadro 5 - Cronograma de observação no tempo-espaço da aula

Mês	Data	Procedimento	Carga Horária	Turno
Setembro	02/09	Observação na SA	04h/a	vespertino
	05/09	Observação na SA	04h/a	matutino
	09/09	Observação na SA	04h/a	vespertino
	12/09	Observação na SA	04h/a	matutino
	16/09	Observação na SA	04h/a	vespertino
	19/09	Observação na SA	02h/a	matutino
	23/09	Observação na SA	04ha	vespertino
	26/09	Observação na SA	00h/a	matutino
	30/09	Observação na SA	04h/a	vespertino
Subtotal			30h/a	
Outubro	03/10	Observação na SA	04h/a	matutino
	07/10	Participação na reunião coletiva com a CREC	02h45	vespertino
	10/10	Observação na SA	02h/a	matutino
	21/10	Observação na SA	04h/a	vespertino
	24/10	Observação na SA	04h/a	matutino
	28/10	Observação na SA	04h/a	vespertino
Subtotal			18h/a	
Novembro	07/11	Acompanhamento da aplicação da Prova Brasil	02h/a	Matutino
Total			50h/a	

Fonte: Elaborado pela autora.

O registro dos dados e informações ocorreu de forma contínua e sistemática no diário de pesquisa, com as ideias, discussões e análises preliminares dos dados. Este instrumento

possibilitou uma escrita mais espontânea, dando fluidez ao pensamento, sem a rigidez de um instrumento de registro estruturado, e possibilitou descrever as experiências na investigação como ferramenta para aprendizagem.

As observações foram registradas em formulário específico (Apêndice D), com a preocupação de descrever os eventos ocorridos nos tempos-espacos da coordenação pedagógica e da sala de aula, sendo registradas outras informações e acontecimentos pertinentes ao objeto da pesquisa, que auxiliaram na análise crítica dos dados.

Concomitante à observação, foram aplicados os demais procedimentos/instrumentos metodológicos, como o questionário e entrevistas com os professores e estudantes, explicitados a seguir.

1.2.3 Questionário: a semestralidade na perspectiva dos gestores e coordenadores pedagógicos

Para compreender as significações constituídas pelos gestores e coordenadores pedagógicos sobre a reorganização do trabalho pedagógico e suas repercussões na relação tempo-espaco de formação dos estudantes na semestralidade, foi aplicado um questionário como instrumento de interlocução com os sujeitos que implementam as políticas públicas na escola. Ao questionar, pergunta-se pelas razões de uma crença, opinião ou mesmo um hábito, implica examinar no que se baseia a crença ou em que se fundamenta a atitude. Suspender a certeza em favor da interrogação acerca das causas ou razões que nos levam a crer em algo ou a agir de determinada forma, desperta uma atitude crítica entre os interlocutores da pesquisa.

O questionamento constitui um dos principais caminhos para compreender o comportamento do ser humano no contexto das ciências sociais nas pesquisas empíricas, em especial, para levantamento de dados por amostragem, com uma série de perguntas sobre um tema, escolhidas em função do problema de pesquisa (GÜNTHER, 2003). O questionário (Apêndice G) caracteriza-se por um conjunto de perguntas abertas, fechadas, misto (aberta e fechada) e de múltipla escolha sobre um determinado tema. A ideia não é testar a habilidade do respondente, mas conhecer sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informações pessoais.

Na presente pesquisa, o questionário foi aplicado na interação pessoal com a vice-diretora e dois coordenadores pedagógicos, com questões abertas e fechadas (misto), e teve a finalidade de conhecer como ocorreu o processo de implantação da semestralidade na escola, o acolhimento da proposta aos documentos norteadores, e as possíveis tensões e conflitos vivenciados, do ponto de vista dos gestores pedagógicos.

As questões fechadas serviram para mapear o perfil dos interlocutores, e as questões abertas, para conhecer os sentidos e significados constituídos acerca do objeto, para obter informações de quem são, o que pensam e o que fazem, e pôr em questão alguns pontos pertinentes ao tempo-espaço escolar.

O questionário, assim como diferentes tipos de procedimentos com relatos escritos, histórias de vida, frases incompletas, autoconfrontação, vídeo gravação e desenhos (AGUIAR; OZELLA, 2013), além de diários de aula, memoriais e cartas, também atendem ao propósito de apreender os sentidos e significados dos sujeitos. Segundo Sousa e Cabral (2015, p. 156),

os diferentes instrumentos e técnicas apresentados, dentre outros de que a narrativa dispõe para que se tornem o seu canal de revelação, podem constituir fontes substanciais de inspiração e de conhecimento, proporcionando aos leitores um processo de reflexão profundo sobre as vidas dos outros e a sua própria vida.

Este instrumento foi aplicado para conhecer de forma mais apurada o processo de implantação da semestralidade, a partir das narrativas dos gestores e coordenadores pedagógicos pela relevância em entender como ocorreu e de que forma pode interferir nos sentidos e significados constituídos pelos sujeitos e na prática pedagógica dos que atuam na escola.

As informações contidas no questionário foram, também, analisadas e interpretadas com base na proposta metodológica dos núcleos de sentidos e significados, e trianguladas com os dados levantados nas observações e entrevistas.

1.2.4 Entrevista Narrativa: cada sujeito uma história

Objetivando estabelecer uma combinação de histórias de vida com contextos sócio históricos, foi adotada a entrevista narrativa (Apêndice F) como procedimento da pesquisa. Este tipo de entrevista permite o aprofundamento da investigação, possibilitando a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam e justificam as ações dos sujeitos.

O caráter pessoal e artesanal de comunicação das narrativas orais revela as experiências subjetivas em um diálogo face a face com os interlocutores da pesquisa, possibilitando aprofundamento e controle de algumas questões. Na entrevista narrativa, os entrevistados foram estimulados a contar uma história, relatando suas vivências e experiências, prezando pela espontaneidade com foco no objeto de estudo.

Entrevistar é um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a levantar informações relevantes (ANGROSINO, 2009). Na entrevista narrativa²⁰, o processo ocorreu de forma não estruturada, por estar relacionada à contação de uma história sobre um acontecimento importante da vida e do contexto social. Contar histórias, apesar de relativamente simples, requer organização do pensamento em uma dimensão cronológica (sequência de episódios) e não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, configurando um enredo com início e fim (BAUER; GASKELL, 2015).

Como forma alternativa ao esquema pergunta-resposta, que caracteriza a maior parte das entrevistas, a narrativa foi escolhida por estar permeada de histórias relacionadas ao tempo-espço onde ocorreram, dando mais sentido ao enredo. A entrevista foi realizada com os professores de Biologia, Sociologia e Língua Portuguesa no horário da coordenação pedagógica, no laboratório de Biologia²¹. A professora de Matemática concedeu a entrevista na sala de aula após a liberação dos estudantes. Alguns docentes ficaram um pouco apreensivos inicialmente, mas depois da conversa introdutória, a entrevista transcorreu com fluidez.

As informações obtidas nas entrevistas revelaram, de forma mais particularizada, os sentidos e significados que os sujeitos atribuem à trajetória pessoal e profissional, implícitos nas outras estratégias de investigação.

Ao privilegiar a realidade, as narrativas relacionam-se com o contexto histórico e social, em que a voz particular de cada professor também contribui para retratar a totalidade da experiência sob um ponto de vista de uma situação específica no tempo-espço, indo além das informações explicitadas nas falas. Para organizar as entrevistas narrativas, foram adotadas as regras de procedimentos estabelecidos por Bauer e Gaskell (2015).

Quadro 6 - Principais fases da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do Campo Formulação de questões exmanentes
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“cada”)
Continua na página seguinte	

²⁰ O nome da técnica é derivado da palavra em latim *narrare* que significa relatar, contar uma história.

²¹ Desativado e funcionando como depósito.

Continuação da página anterior	
Fases	Regras
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu, então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê” Ir de perguntas exmanentes para imanentes ²²
Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Bauer e Gaskell (2015, p. 97).

O tópico central (Apêndice F) que norteou a narrativa dos professores foi: **Relate como tem sido sua experiência como docente na semestralidade**, instigando-os a se exporem de forma significativa e contextualizada, sendo observados os seguintes aspectos: a) tópico ligado à experiência do entrevistado; b) tópico amplo, de forma a permitir ao entrevistado discorrer sobre sua trajetória pessoal e profissional, partindo de situações iniciais, e passando por acontecimentos passados até chegar à situação presente; c) não-referências a datas, nomes ou lugares, permitindo que surjam naturalmente, conforme sua relevância para o professor (RIESMANN, 1993 *apud* FLICK, 2004).

A entrevista possibilitou a escuta das vozes dos professores por meio da palavra com significado (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Todavia, por não ser estruturada e diretiva, houve a necessidade de intervenções pontuais durante as falas para incentivar a continuação das narrativas, colocando suas experiências pessoais e profissionais em pauta.

Após a realização da entrevista narrativa com os docentes, foi marcada a data para a realização do grupo focal com os estudantes, conforme abordado na próxima seção.

1.2.5 Grupo Focal: protagonismo dos estudantes

A escolha da técnica do Grupo Focal justificou-se pela necessidade de dar voz aos estudantes, por meio de um diálogo que favorecesse a interação com seus pares, compreendendo-os como sujeitos do trabalho pedagógico. A intenção foi desvelar os sentidos e significações constituídas sobre a reorganização do trabalho pedagógico e suas repercussões na relação tempo-espço de formação dos estudantes na semestralidade.

²² Questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem; e as questões imanentes referem-se aos temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante (BAUER; GASKELL, 2015).

Foram realizados dois grupos focais, um com estudantes do turno matutino e outro do turno vespertino, devido à indisponibilidade de todos se reunirem no mesmo horário. Os grupos focais possibilitaram interações coletivas que favoreceram a inserção da pesquisadora, já conhecida por parte os estudantes em função das observações realizadas em sala de aula, tornando a socialização das discussões menos formal, em uma relação de reciprocidade.

Os tópicos-guia foram elaborados (Apêndice I) a partir das questões de pesquisa que suscitaram as narrativas acerca do entendimento sobre a semestralidade, sua estrutura e funcionamento e das significações acerca dos tempos-espacos escolares e da sala de aula, e serviram de estímulo à discussão entre os estudantes, para organizar e conduzir o processo. Participaram do grupo focal sete estudantes do 2º ano e seis do 3º ano do EM regular, totalizando 13 participantes, de acordo com os critérios já explicitados.

Foi estabelecida uma interação nos grupos com debate aberto, que possibilitou a troca de ideias, experiências e de significados, “[...] uma partilha e uma negociação de realidades” (BAUER; GASKELL, 2015, p. 74), respeitando os diferentes pontos na produção do conhecimento científico.

O grupo focal foi um dos momentos mais significativos e expressivos no processo de pesquisa, enriquecendo sobremaneira a busca por elementos que auxiliaram os achados da investigação. Para organizar os dados das narrativas orais e escritas, foi adotada a proposta metodológica dos núcleos de significação, tratada a seguir.

1.2.6 Organização e análise dos dados de entrevistas e questionário por meio do núcleo de significações

A multiplicidade de procedimentos e estratégias, permitida pela pesquisa de abordagem qualitativa, tornou a tarefa da análise mais complexa para inferir uma explicação teórica dos aspectos pesquisados. As entrevistas individuais ou coletivas são procedimentos mais comumente utilizados na produção de narrativas, por permitir acesso aos processos psíquicos dos sentidos e significados por meio da oralidade, exprimindo caráter mais pessoal e afetivo, em que a palavra com significado vem acompanhada de outros elementos que complementam o entendimento das falas.

As informações levantadas das entrevistas e do questionário foram organizadas e analisadas à luz dos núcleos de significação a fim de apreender os sentidos e significados elaborados pelos sujeitos. Ao propor este processo específico de análise e interpretação de dados qualitativos, Aguiar e Ozella (*apud* AGUIAR, 2015) tiveram como intenção instrumentalizar o pesquisador na construção do conhecimento, aproximando-o das

determinações sociais e históricas do objeto investigado. Isto a partir da apreensão dos sentidos e significados e sua relação dialética, pois estas não se encontram no alcance imediato dos pesquisadores. Na tentativa de construir novos conhecimentos e não apenas confirmar teorias à *priori*, a análise dos dados reivindicou a triangulação para estabelecer um vínculo entre eles.

Partindo do pressuposto marxiano de que “o real não se resume à sua aparência”, apreender os sentidos e significações supõe considerar “as mediações sociais e históricas que as configuram como unidades dialéticas da fala e do pensamento” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 60), tal procedimento metodológico objetiva que o pesquisador vá além do empírico, permitindo, assim, passar da aparência das palavras (significados) para a dimensão concreta (significações).

Segundo Aguiar e Ozella (2013), o ponto de partida é o significado das palavras. Aquilo que é dito é histórica e socialmente determinado, não se reduz à dimensão linguística do pensamento e a dimensão intelectual tem um sentido particular, constituído pelo sujeito frente à realidade que atua.

A proposta metodológica apresenta etapas de análise e interpretação organizadas em três momentos: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização de núcleos de significação. No primeiro momento, foi realizada uma leitura flutuante das narrativas transcritas para uma aproximação inicial com falas. Após, foram feitas algumas releituras para identificar as palavras, expressões, frases que revelavam indícios da forma de pensar, sentir e agir dos sujeitos em suas dimensões afetivas e cognitivas e, assim, definir o processo de articulação e abstração dos pré-indicadores, com a intenção de superar o empírico para chegar ao concreto.

Antes de iniciar o processo de análise dos pré-indicadores, as narrativas foram organizadas em quadros com as falas dos sujeitos, na íntegra, conforme o assunto tratado, para melhor visualização dos temas que mais motivaram as falas dos diferentes interlocutores da pesquisa. Durante a leitura das narrativas, foram destacados os conteúdos das falas que apresentaram maior carga emocional, ambivalência, e que se repetiram ao longo das narrativas.

Para explicar os pré-indicadores e definir os indicadores, foram extraídos trechos das falas (Apêndice K) com “palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). O quadro da página seguinte apresenta uma síntese do conteúdo das falas dos estudantes.

Quadro 7 - Síntese dos Pré-Indicadores e Indicadores das narrativas dos estudantes

Pré-Indicadores		Indicadores
Estudantes Matutino (3 ^a ano)	Estudantes Vespertino (2 ^o ano)	
<p>Desconhecimento da proposta Imposição Foi um baque grande</p> <p>Diminui a sobrecarga de professores e alunos Ensino depende de cada professor Colocar mais coisa prática</p> <p>Menos turma e menos sobrecarga para os professores</p>	<p>Desconhecimento da proposta Encurtar a carga horária Tornar mais fácil Captar mais conteúdo Reforma no ensino</p> <p>Diminuir o peso/carga dos alunos Professores se adaptaram Professores que se atrapalham Adapta melhor</p>	<p>Incompreensão dos “para quês” da semestralidade: as possibilidades pela formação e o trabalho coletivo</p> <p>Elementos da organização do trabalho pedagógico na semestralidade: o que muda?</p>
<p>Diminui o currículo Deixar de dar conteúdo Prioridade para alguns conteúdos Ligação entre as aulas de outras disciplinas Interligação das disciplinas</p>	<p>Redistribuição das matérias Conteúdo sem ver Conteúdo sem aprofundamento Muito conteúdo em pouco tempo</p>	<p>Limites e possibilidades da organização curricular em blocos de disciplinas</p>
<p>Aumento da quantidade de aulas por semana Mais tempo para explicar a matéria Aula dupla ajuda Mais tempo por dia, menos tempo por ano</p>	<p>Tempo diminui e acaba sobrecarregando Menos tempo para todo o conteúdo Aulas duplas ajudam Desperdício de tempo Tempo muito corrido Menos tempo de aprender</p>	<p>A dimensão temporal da aula</p>
<p>Falta de estrutura Pouco uso de outros espaços Espaço desfavorecido</p>	<p>Falta infraestrutura e espaço Sala ambiente desfavorece Grande quantidade de alunos por sala Calor e estrutura da sala de aula Falta de outros espaços Aula em outro espaço mais trabalhosa Espaços parados na escola</p>	<p>A dimensão espacial da aula</p>
<p>Pressão para os alunos Mais tempo para tirar dúvida Mais atenção do professor Maior contato com o professor</p>	<p>Maior contato com o professor Esclarece mais dúvidas Maior intimidade com o professor</p>	<p>Relações interativas no tempo-espaço da aula: vínculos pedagógicos</p>

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior		
Pré-Indicadores		Indicadores
Estudantes Matutino (3 ^a ano)	Estudantes Vespertino (2 ^o ano)	
Absorver melhor o conteúdo Pensam que a gente esquece o conteúdo Alunos que atrapalham a aula Estudo em casa Esquecer a matéria Desconsidera o interesse dos alunos Dificuldade em algumas matérias Gosto da semestralidade	Não gosto da semestralidade	Significações sobre o processo de ensino-aprendizagem na semestralidade
Vestibular PAS e ENEM	PAS e ENEM Diversificar os instrumentos de avaliação	O tempo-espaço das avaliações
Escola de Tempo Integral Preparação do aluno Reforço escolar	Teoria e mais prática Ter aulas mais dinâmicas e atrativas Ter aulas fora da sala Ter momentos vocacionais	Vicissitudes para a semestralidade
Monitoria		Tempos-espaços que favorecem as aprendizagens: projetos educativos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Aguiar e Ozella (2013).

O quadro a seguir apresenta os pré-indicadores e indicadores da equipe gestora e professores.

Quadro 8 - Síntese dos Pré-Indicadores e Indicadores das narrativas da Vice-Diretora, Coordenadores Pedagógicos e Professores

Pré-Indicadores		Indicadores
Vice-Diretora e Coordenadores Pedagógicos	Professores	
Imposição Reuniões e discussões Convencimento dos professores Processo árduo de entendimento Incompreensão do processo de recuperação contínua Mudança de mentalidade	Comparar os dois métodos Desconhecimento da proposta Imposição Colocar um ano em um semestre Mais discussão sobre a semestralidade Formação continuada	Incompreensão dos <i>para quês</i> da semestralidade: as possibilidades pela formação e o trabalho coletivo

Continua na página seguinte

		Continuação da página anterior
Pré-Indicadores		Indicadores
Vice-Diretora e Coordenadores Pedagógicos	Professores	
Planejamento Mudanças Horário contrário melhor aproveitado [sic] Diminuição da carga de turmas Ganho pedagógico Dinâmica mais rápida Organização do professor Mudança pedagógica Diminuição do número de atividades	Não mudou muito Afetou o trabalho Bloco de disciplinas Necessidade de se adaptar Atividades práticas na própria sala de aula Diálogo com professores de outra área Projetos que demandam tempo da aula	Elementos da organização do trabalho pedagógico na semestralidade: o que muda?
Blocos de disciplinas	Disciplinas anuais Disciplinas semestrais Componente curricular Priorizar conteúdos Menos tempo para o mesmo conteúdo Dificuldade de diálogo com disciplinas do outro bloco Mudou o tempo, mas não o currículo Superficialidade do conteúdo	Limites e possibilidades da organização curricular em blocos de disciplinas
Mais aulas semanais Aulas duplas Tempo pedagógico mais flexibilizado\ Ritmo da aula mais rápido	Menos turmas Carga pesada para os alunos Carga duplicada na semana Mesma quantidade de aulas Número menor de disciplinas Aula dupla favorece a organização Dificuldade para organizar o tempo Quarto bimestre mais curto	A dimensão temporal da aula
	Falta de equipamento nos laboratórios	A dimensão espacial da aula
Maior contato com alunos Maior agregamento do grupo	Maior contato com o aluno Relação mais próxima Mais tempo com o aluno Dedicção maior O coletivo muda	Relações interativas no tempo-espço da aula: vínculos pedagógicos

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior		
Pré-Indicadores		Indicadores
Vice-Diretora e Coordenadores Pedagógicos	Professores	
Melhor assimilação dos conteúdos Diminuição da evasão e da repetência	Alunos gostam Mais tranquilo Experiência que tem dado certo Rende mais Aluno precisa estudar mais Fixar melhor o conteúdo Resultado positivo Reprovação diminuiu Estudo em casa Experiência positiva	Significações sobre o processo de ensino-aprendizagem na semestralidade
PAS e ENEM	Foco no vestibular, PAS e ENEM	O tempo-espaço das avaliações
Escrituração escolar		Vicissitudes para a semestralidade
Monitoria Atendimento individualizado	Pré-PAS	Tempos-espaços que favorecem as aprendizagens: projetos educativos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Aguiar e Ozella (2013).

Baseado nos critérios de aglutinação: *similaridade*, *complementariedade* e/ou *contraposição*, que não são isolados entre si, foram definidos os indicadores, pelas semelhanças que complementam as falas ou pela contraposição que denota sentidos e significações contraditórias, dialeticamente articulados, resultando na elaboração de quadros para a sistematização dos indicadores.

Nesse momento, a atenção estava voltada *a negação do dito* (AGUIAR; OZELLA, 2013), em que ocorre a negação do discurso tal como se apresenta, para identificar as contraditórias relações entre os pré-indicadores dos estudantes e dos professores, dentre eles, a vice-diretora e os coordenadores pedagógicos.

O terceiro momento foi destinado para sistematização dos núcleos de significação, em que os indicadores foram articulados, favorecendo entendimento e aproximação da realidade por meio da síntese das mediações constitutivas dos sujeitos no seu modo de pensar, sentir e agir.

Nesse processo, buscou-se expressar os aspectos essenciais dos sujeitos com a articulação dialética das partes, avançando no nível de abstração definido por Netto (2011, p. 44) como “capacidade intelectual que permite extrair de uma contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual

a análise é inevitável” para avançar em direção ao concreto pensado. A articulação da fala de todos os interlocutores foi sistematizada.

Quadro 9 - Organização dos Pré-Indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação

Pré-indicadores/Conteúdos temáticos			
Vice-diretora, coordenadores pedagógicos, professores	Estudantes	Indicadores	Núcleos de Significação
1) Imposição 2) Convencimento dos professores 3) Processo árduo de entendimento 4) Formação continuada 5) Desconhecimento da proposta 6) Pouca discussão sobre a semestralidade	1) Desconhecimento da proposta 2) Imposição 3) Estranhamento	1) Incompreensão dos <i>para quês</i> da semestralidade: as possibilidades pela formação e o trabalho coletivo	1) Estranhamento da proposta da semestralidade: o concebido e o vivido
7) Planejamento 8) Não mudou muito 9) Bloco de disciplinas 10) Aumento do número de aulas semanais 11) Horário contrário melhor aproveitado [sic] 12) Ganho pedagógico 13) Dinâmica mais rápida	4) Adaptação 5) Sobrecarga para os alunos 6) Ensino depende de cada professor 7) Aulas mais práticas	2) Elementos da organização do trabalho pedagógico na semestralidade: o que muda?	2) OTP na semestralidade: (re) significando o trabalho pedagógico na sala de aula
15) Organização bimestral 16) Interdisciplinaridade 17) Priorizar conteúdos 18) Menos tempo para o mesmo conteúdo 19) Mudou o tempo, mas não o currículo 20) Superficialidade do conteúdo	8) Blocos de disciplinas 9) Aprofundamento dos conteúdos 10) Prioridade para alguns conteúdos 11) Interdisciplinaridade	3) Limites e possibilidades da organização curricular em blocos de disciplinas	

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior			
Pré-indicadores/Conteúdos temáticos		Indicadores	Núcleos de Significação
Vice-diretora, coordenadores e professores	Estudantes		
21) Tempo-espaço da aula 22) Menos turmas 23) Carga pesada para os alunos 24) Carga duplicada na semana 25) Aula dupla favorece a organização 26) Dificuldade para organizar o tempo 27) Diminuição do número de atividades	12) Aumento da quantidade de aulas por semana 13) Menos tempo para todo o conteúdo 14) Aula dupla	4) A dimensão temporal da aula	3) A realidade objetiva da relação tempo-espaço da aula: do real ao ideal
28) Espaços restritos	15) Sala ambiente 16) Infraestrutura 17) Quantidade de alunos por sala 18) Uso de outros espaços 19) Espaço	5) A dimensão espacial da aula	
29) Maior contato com alunos 30) Trabalho coletivo 31) Relação mais próxima 32) Dedicção maior aos alunos 33) O coletivo muda	20) Maior contato com o professor 21) Esclarece mais dúvida	6) Relações interativas no tempo-espaço da aula: vínculos pedagógicos	
34) Melhor assimilação dos conteúdos 35) Diminuição da evasão e da repetência 36) Dificuldades para mudar a mentalidade 37) Incompreensão do processo de recuperação contínua 38) Alunos gostam	22) Absorve melhor o conteúdo 23) Gosto na semestralidade 24) Não gosto na semestralidade	7) Significações sobre o processo de ensino-aprendizagem na semestralidade	4) Aprendizagens construídas: para qual finalidade?

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior			
Pré-indicadores/Conteúdos temáticos		Indicadores	Núcleos de Significação
Vice-diretora, coordenadores pedagógicos, professores	Estudantes		
39) Rende mais 40) Aluno precisa estudar mais 41) Experiência positiva e proveitosa			4) Aprendizagens construídas: para qual finalidade?
42) Avaliação das aprendizagens 43) Foco no vestibular 44) PAS e ENEM	25) Vestibular/ PAS e ENEM 26) Diversificar os instrumentos de avaliação	8) O tempo-espço das avaliações	
45) Diário de Classe inadequado	27) Aulas mais dinâmicas e atrativas 28) Reorganização do tempo e lugar das aulas 29) Atividades vocacionais 30) Estratégias de avaliação 31) Educação Integral 32) Reforço escolar 33) Aulas mais práticas	9) Vicissitudes para a semestralidade	5) O movimento ainda possível: tempo-espço de travessia
	46) Pré- PAS e ENEM 47) Atendimento individualizado 48) Monitoria	34) Monitoria	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Aguiar e Ozella (2013).

Os quadros demonstram o processo inicial e final de organização, análise e síntese das narrativas para apreender os sentidos e significados dos gestores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes em relação ao tempo-espço escolar. Tal intento se configurou como um desafio frente à complexidade da unidade contraditória entre pensamento e linguagem, em que o significado (linguagem) contém mais do que aparenta (pensamento).

Destarte, é preciso considerar a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos das significações produzidas pelos sujeitos, as contradições e as transformações ocorridas ao longo

do processo em um movimento que permita idas e vindas, de fazer e refazer (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Entendendo que “todo fato só é compreensível em seu contexto e no todo” (KOSIK, 2002, P. 44), a imersão na realidade estudada foi relevante para observá-la e conhecer o movimento de reorganização do trabalho pedagógico, e em que medida repercutiu na resignificação dos tempos-espacos escolar na semestralidade

O processo de investigação articulou os multideterminantes que integram a produção do conhecimento, sendo explicitados, até aqui, a motivação, a justificativa e o percurso teórico-metodológico da pesquisa. A estruturação do pensamento e análise dos dados supõem um corpo teórico alinhado ao método, que possibilite o conhecimento concreto do objeto que, segundo Netto (2011, p. 45), ocorre pelo “conhecimento das múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real”.

Deste modo, cercar o objeto investigado de bases teóricas e dados empíricos é fazer o movimento entre o concreto real (caótico) e o concreto pensado. Para atender os objetivos da pesquisa, foi realizada a triangulação das observações, análise documental e narrativas organizadas em núcleos de significação, e definidas categorias conceituais de análise. São elas:

- 1) Estranhamento da proposta da semestralidade: o concebido e o vivido
 - Incompreensão dos *para quês* da semestralidade: as possibilidades pela formação e o trabalho coletivo.
- 2) OTP na semestralidade: (re) significando o trabalho pedagógico na sala de aula
 - Elementos da organização do trabalho pedagógico na semestralidade: o que muda?
 - A aula dupla em pauta: novas práticas para um novo tempo de aula;
 - Limites e possibilidades da organização curricular em blocos de disciplinas.
- 3) A realidade objetiva da relação tempo-espaco escolar: do real ao ideal
 - A dimensão temporal da aula;
 - A dimensão espacial da aula;
 - Relações interativas no tempo-espaco da aula: vínculos pedagógicos.
- 4) Aprendizagens construídas: para qual finalidade?
 - Significações sobre o processo de ensino-aprendizagem na semestralidade;
 - O tempo-espaco das avaliações.
- 5) O movimento ainda possível: tempo-espaco de travessia
 - Vicissitudes para a semestralidade;
 - Tempos-espacos que favorecem as aprendizagens: projetos educativos.

2 APROXIMAÇÕES COM OUTROS TEMPOS-ESPAÇOS DE PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

*O discurso do outro está em mim, a minha palavra
é antes a palavra alheia
(Poliana Zuin, 2011).*

Neste capítulo são apresentadas as primeiras aproximações com os referenciais teóricos que subsidiam a análise da reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade e as repercussões em outra relação tempo-espaço de formação dos estudantes. A opção pela abordagem crítico-dialética conduziu o olhar para a realidade vivida na escola, considerando seus entornos e os sentidos e significados constituídos pelos sujeitos, que exigiu ampliação e aprofundamento da base teórica durante o percurso investigativo.

O capítulo está organizado em três seções: a primeira trata da elaboração do estado do conhecimento com pesquisas acadêmicas e publicações relacionadas ao objeto de estudo; a segunda seção refere-se aos movimentos históricos e sociais do EM no Brasil e no DF, com o detalhamento da proposta de implantação da semestralidade nas escolas do DF; e a última seção traz a discussão sobre a relação de trabalho na sociedade capitalista e trabalho pedagógico na escola, recuperando a dinâmica social e o modo de produção capitalista como base estrutural do trabalho escolar.

2.1 O Estado do Conhecimento: a semestralidade no Ensino Médio

Para conhecer e ampliar as discussões e estudos sobre a organização escolar na semestralidade, foi delineado um painel das pesquisas sobre a organização do trabalho pedagógico no EM com ênfase na semestralidade, denominado estado de conhecimento ou estado da arte. Este se caracteriza por uma rede de trabalhos científicos ligados por categorias e sínteses do conhecimento, e ganham significados quando são inventariados, ordenados, classificados e relacionados com o objeto que se esteja pesquisando (FERREIRA, 2002).

Com o objetivo de mapear os estudos já realizados que se aproximam do objeto de estudo e auxiliar na construção das ideias sobre o que já foi pensado e escrito, e as lacunas na investigação, bem como o conhecimento das bases teóricas que alicerçaram os estudos, foi realizado o estado do conhecimento que configura-se pela inviabilidade de buscar toda a produção acadêmica sobre o referido objeto de estudo e, também, por apreciar somente os periódicos, teses e dissertações nacionais.

Na primeira etapa da pesquisa, foi analisado o estado do conhecimento da produção acadêmica no Brasil sobre a semestralidade no EM com o levantamento bibliográfico de artigos publicados em revistas de Educação, e de dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, com a intenção de construir um banco de dados referenciais para a produção da pesquisa em questão.

O critério de busca foi baseado nas categorias que se aproximam do objeto de estudo sendo elas: organização escolar, organização escolar no EM e tempo- espaço pedagógico e o recorte temporal para a busca foi de dez anos, 2009 a 2019. A pesquisa foi realizada em meio eletrônico nos repositórios de algumas universidades federais: Universidade de Brasília (UnB), por se tratar do *lôcus* da pesquisa, Universidade de São Paulo (USP) e Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), por concentrarem uma maior gama de pesquisas e a Universidade Federal do Ceará (UFC), por ser o estado protagonista nesta forma de organização escolar. Além disso, a pesquisa foi realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) e do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no período de outubro a dezembro de 2018 por serem instituições que apresentam um banco de dados nacionalmente reconhecido.

Tabela 4 - Trabalhos encontrados nos Portais CAPES e SciELO

Expressão de Busca	Portal CAPES	Portal SciELO
Organização Escolar	112.058	519
Organização Escolar no Ensino Médio	244.064	24
Tempo-espaço Pedagógico	250.208	02
Total	606.330	545

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diante do alto número de documentos encontrados nos referidos ambientes de busca virtual, foi necessário redefinir as expressões de busca com palavras que mais se aproximassem do objeto de estudo da pesquisa. Para tanto, foram indicadas mais três categorias: trabalho pedagógico, trabalho pedagógico no EM e semestralidade. A última categoria utilizada na pesquisa diminuiu significativamente a quantidade de trabalhos encontrados, conforme descrito na tabela 5.

Tabela 5 - Documentos encontrados nos Portais CAPES e SciELO

Expressão de Busca	Portal CAPES	Portal SciELO
Trabalho Pedagógico	581.726	640
Trabalho Pedagógico no Ensino Médio	656.190	25
Semestralidade	07	00
Total	1.237.923	665

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A maior parte dos resultados apresentados relacionavam o trabalho pedagógico no EM às estratégias e planejamentos de componentes curriculares específicos, e somente três deles se referiam à forma de organização escolar. Ao analisar os sete trabalhos encontrados no site da CAPES, apenas dois se referiam à semestralidade. O único artigo encontrado sobre o tema estava disponível na ferramenta do Google Acadêmico. Nessa primeira triagem, optou-se por focar na leitura e análise dos trabalhos diretamente relacionadas à organização escolar semestral, devido à escassez de estudos e pesquisas encontradas, conforme organizado no quadro 10.

Quadro 10 - Produções científicas sobre a semestralidade

Tipo	Tese	Dissertação	Artigo
Autor(es)	Jeannette Filomeno Pouchain Ramos	Cintia Ferreira Bezerra	Andreia Costa Tavares, Frank Nely Peres Alves, Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva e Nilza Maria Soares
Título	Projeto Educativo e Políticas Pedagógicas da Escola de Ensino Médio: tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho	O ensino na modalidade de semestralidade na rede de ensino pública estadual do Ceará na percepção dos professores: um estudo de caso	Formação Continuada e Currículo em Movimento: multiletramentos e coordenação pedagógica na semestralidade
Objetivo	Analisar a experiência de reorganização do trabalho educativo na constituição do projeto político-pedagógico da escola de Ensino Médio, identificando perspectivas, limites, possibilidades e resistências.	Analisar o ensino na modalidade semestral na rede pública estadual do Ceará a partir da percepção dos professores da Educação Básica.	Refletir sobre a experiência vivenciada pela Equipe de Formação em Ensino Médio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), Brasília-DF, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, no decorrer de 2013, por ocasião da elaboração da proposta e a execução do curso Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade.
Continua na página seguinte			

Continuação da página anterior			
Tipo	Tese	Dissertação	Artigo
Palavras-Chave	Projeto Educativo, político-pedagógico, trabalho, gestão e formação.	Modalidade de Ensino, Ensino por Semestralidade, Sistema de Ensino.	Ensino Médio, Formação continuada de professores, Currículo, Multiletramentos e Coordenação Pedagógica
Ano	2009	2016	2015
Local	UFC	UFC	UFRN
Disponível em	Repositório UFC - CAPES	Repositório UFC - CAPES	RECEI

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As publicações foram analisadas tendo como referência as seguintes questões: Quais pressupostos teórico-metodológicos embasaram as experiências relatadas? O que motivou a decisão da escola em optar pela semestralidade? Quais as fragilidades e potencialidades evidenciadas na implementação da semestralidade?

Devido à escassez de estudos sobre o tema, o material coletado tornou-se relevante para todo o processo de construção desta pesquisa. Por isso, além do tratamento estatístico, foi realizada uma análise das experiências de reorganização escolar no EM, tendo como base normativa o artigo nº 23 da LDBEN 9.394/96, que possibilita a flexibilização das formas de organizar a escola. Percebe-se, na tabela abaixo, que o estado do Ceará é o único que apresenta produção de estudos e pesquisas acerca do referido objeto de estudo, possivelmente, por ser um Estado que vem adotando políticas públicas na rede de ensino que se destacam no cenário da educação no Brasil, na página seguinte.

Tabela 6 - Distribuição de trabalhos por região

Região/Estado	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sul	Sudeste
Artigo	00	00	01 – Formadores da EAPE (DF) publicado no RN	00	00
Dissertação	00	01 Ceará	00	00	00
Tese	00	01 Ceará	00	00	00
Total	00	02	01	00	00

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir dos resultados encontrados, a análise dos trabalhos destacados considerou o contexto em que o estudo/pesquisa foi realizado, seu objeto e objetivos, bem como as estratégias metodológicas utilizadas. Dos três trabalhos analisados, um teve como *locus* o espaço da formação continuada de professores do EM da rede pública de ensino do DF; e os demais, o espaço da escola, ambas vinculadas à rede estadual de ensino do Ceará.

Em relação ao objeto de estudo, todos apresentam uma centralidade nas discussões e reflexões sobre a implantação da semestralidade nas escolas de EM. Um dos trabalhos destaca a categoria da formação continuada e o espaço da coordenação pedagógica na semestralidade, outro apresenta a visão dos professores sobre esta forma de organização escolar e, por fim, apresenta-se uma perspectiva de projeto educativo e de políticas pedagógicas, apontando suas tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho.

O trabalho intitulado *Formação Continuada e Currículo em Movimento: multiletramentos e coordenação pedagógica na semestralidade* (TAVARES *et al*, 2015) propôs uma reflexão sobre a experiência vivenciada pela Equipe de Formação do EM na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) da SEEDF, no decorrer de 2013, por ocasião da elaboração da proposta e execução do curso *Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade*.

O estudo foi realizado no espaço da formação continuada e buscou discutir e refletir sobre a relevância da formação continuada e da atuação dos coordenadores pedagógicos no espaço da coordenação pedagógica para viabilizar a reorganização do trabalho pedagógico. No final do curso, foi produzido um vídeo para nortear as discussões sobre o tema nas escolas e para registrar a avaliação dos cursistas.

Nas estratégias desenvolvidas, percebeu-se a preocupação em conhecer e analisar a realidade de cada escola diante dos desafios de pensar e experimentar outra forma de organização escolar. As discussões realizadas durante a formação, e os registros de avaliação do curso subsidiaram a escrita do artigo dos professores formadores.

O artigo apresentou a necessidade de ressignificar o tempo-espaço da coordenação pedagógica, reconhecendo-o como *lócus* de formação de qualidade para o professor com o fomento de ações colaborativas, compartilhamento e inter-relação das ações docentes. Foram identificadas dificuldades para estabelecer diálogo entre os componentes curriculares e realizar o trabalho em equipe, considerando a natureza da formação dos professores especialistas. Foi verificada, também, a existência de experiências escolares exitosas (relatadas pelos cursistas) com o trabalho pedagógico focado na coletividade, sob a liderança do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) por meio de projetos.

Os dois trabalhos produzidos no estado do Ceará propuseram uma análise sobre a semestralidade. A dissertação, da semestralidade sob a óptica dos professores; e a tese, da experiência de reorganização do trabalho educativo na constituição do projeto político-pedagógico da escola, identificando perspectivas, limites, possibilidades e resistências.

Bezerra (2016) imergiu na realidade da escola em que atuava, motivada pelas indagações e tensões vivenciadas no cotidiano escolar. A pesquisa *O ensino na modalidade de semestralidade na rede de ensino pública estadual do Ceará na percepção dos professores: um estudo de caso*, apresentou como objetivo analisar o ensino na modalidade semestral na rede pública estadual do Ceará a partir da percepção dos professores da Educação Básica.

A tese intitulada *Projeto Educativo e Políticas Pedagógicas da Escola de Ensino Médio: tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho* (RAMOS, 2009) estudou a realidade concreta de uma escola de EM que buscou romper com a organização escolar tradicional, propondo alternativas que melhor atendam aos propósitos definidos pela escola. Nesse caso, a proposta da semestralidade partiu da própria escola e não de políticas públicas implantadas, por entender que esta forma de organização atenderia o PPP concebido e estruturado em 04 pilares: inteligências múltiplas (princípio), projeto de trabalho (desenvolvimento curricular), organização semestral (meio) e avaliação (monitoramento das aprendizagens).

Tanto na pesquisa de mestrado quanto de doutorado, os pesquisadores utilizaram procedimentos metodológicos com foco na análise qualitativa, pesquisa bibliográfica, análise documental, estudo de caso, e questionário para levantamento de dados na primeira pesquisa. Na tese foram realizados, também, grupos focais e entrevista semiestruturada, na perspectiva da teoria crítico-dialética com base nos pressupostos do MHD.

A dissertação apresenta a carência de estudos e documentos norteadores sobre a semestralidade, o que dificulta a compreensão da proposta. Apresenta, ainda, em suas conclusões, a existência de divergência na opinião dos professores acerca da melhoria no processo ensino-aprendizagem, mesmo com uma maior aproximação entre professores e estudantes, e que houve diminuição da evasão, mas não da reprovação.

Os problemas evidenciados pelos professores na efetivação da semestralidade estão relacionados ao planejamento e ao apoio da Secretaria Estadual de Educação (SEE), o fechamento e lançamento de notas (organização semestral com lançamento anual nos instrumentos de registro), o conflito entre o tempo pedagógico semestral e o tempo administrativo anual, que influenciam nos dados do Censo Escolar (não prevê a semestralidade), na lotação de professores 2 (duas) vezes ao ano, e na participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²³ por parte dos estudantes, devido ao distanciamento das disciplinas ofertadas no 1º semestre letivo.

²³ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem

Os avanços apresentados na pesquisa enfatizam maior aproximação entre professores e estudantes, disponibilização de mais tempo para o planejamento do professor, devido ao menor número de turmas e estudantes em cada período letivo, melhoria na aprendizagem e ampliação de discussões e reflexões acerca do tema.

Em um estudo mais aprofundado, a tese analisada reforça que a constituição e consolidação do projeto educativo da escola pesquisada é fruto de desdobramentos, tradições e contradições nela vivenciadas, e reafirma a existência do projeto educativo da classe burguesa, ainda defendido e almejado por muitos, como forma de ascensão social e inserção no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, aponta a necessidade de construir um projeto educativo *com e para* a classe popular, que supere a dualidade entre o ensino propedêutico e profissionalizante (intelectual e manual), que desconsidera o trabalho como princípio educativo. O pesquisador sugere que a reorganização do trabalho pedagógico pode servir tanto para construir um novo projeto social, quanto para manter o projeto liberalista, que gera o enfrentamento de resistências internas e externas.

Por fim, conclui que é fundante romper com as tradições impostas por esse modelo de organização social, de produção e de educação, tendo como possibilidades para a transformação escolar a proposta da escola politécnica e o trabalho pedagógico alicerçado pela teoria educacional histórico-crítica. Confirma a tese de que é possível reorganizar o trabalho na escola, mesmo em um contexto de engessamento do sistema. Também, que a gestão/administração pode se constituir como meio para alcançar os objetivos pedagógicos (gestão reflexiva e flexível) ao promover o exercício de autonomia da escola que pensa, concebe e avalia a reorganização do trabalho pedagógico. Assim, rompe com o formato tradicional, enfrentando resistências por meio de um sólido acúmulo teórico, pela unidade no ponto de partida, e pela construção coletiva do projeto na trajetória.

Os trabalhos analisados retratam a necessidade de ampliar os estudos sobre as práticas propostas alternativas de organização escolar, dentre elas a semestralidade, a fim de romper com o modelo de escola tradicional, que não tem atendido aos anseios da comunidade escolar. Tais propostas precisam ser voltadas à garantia da construção do conhecimento de forma democrática e acessível a todos os estudantes para que atuem de forma autônoma e consciente na sociedade.

concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni) e o resultado do exame é usado como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular (BRASIL, 2019 ano de acesso?).

O presente trabalho diferencia-se dos demais por tratar, mais atentamente, do tempo-espaço escolar como dimensão da realidade educativa que envolve as práticas pedagógicas da escola. Analisar a reorganização do trabalho pedagógico e suas repercussões na relação tempo-espaço escolar coloca em evidência o cotidiano da escola, como ela se organiza e repensa seu trabalho, a fim de ressignificar essa relação na formação dos estudantes. Pretende-se, assim, contribuir com as pesquisas existentes e com a produção de novas pesquisas que poderão trazer elementos para que sejam pensadas diferentes alternativas de organização escolar do EM, última etapa da EB que vive uma crise identitária.

Para uma compreensão mais aprofundada da realidade atual da escola de EM no Brasil e no DF, fez-se necessária a retomada histórica dos modos de pensar e agir da sociedade e das políticas públicas que permearam o ensino secundário.

2.2 Determinações históricas do Ensino Médio no Brasil e no Distrito Federal

Permeada pelas diversas reformas que remontam ao período Colonial, Império, até chegar à República, a organização do EM no Brasil esteve, e ainda permanece, imbricada com a divisão de classes sociais, ao conceber e definir políticas públicas diferenciadas para a Educação de acordo com a posição social ocupada pelo indivíduo. Assim, a natureza da formação no EM inscreve-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais. A dualidade estrutural é, segundo Kuenzer (2010), uma categoria explicativa da constituição do EM e profissional no Brasil.

Desde as primeiras iniciativas educacionais do Estado voltadas para o EM até o momento atual, com a Lei nº 13.415/2017²⁴ (BRASIL, 2017a), que propõe a reforma do EM, está presente a concepção de dois projetos educativos, um de educação profissional e outro de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho.

Nos primórdios o EM, no Brasil, já configurava uma estreita relação entre o ensino profissional e o ensino de formação geral, compondo as duas faces indissociáveis da mesma proposta: “a formação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão

²⁴ Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas” (KUENZER, 2010).

Os cursos profissionalizantes foram criados no início do século XX, e somente entre os anos 30 e 40 começaram as discussões sobre a estruturação de um sistema de ensino, já no tempo da República. No início dos anos 30, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, na era do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), sendo promovida a primeira reforma educacional de caráter nacional, sob o comando do ministro Francisco Campos. Nessa reforma decretada em 1931, foram registrados alguns avanços para a estruturação do sistema de ensino e iniciar o processo de regulamentação dos ensinos secundário e superior, mais procurados pela elite da sociedade brasileira. (SAVIANI, 2013a).

Já no início da sua atuação como ministro, Francisco Campos publicou sete decretos, dentre eles o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), que dispunha sobre a organização do ensino secundário, e em seu artigo 2º regulamenta que o ensino secundário compreenderia, à época dois cursos seriados: fundamental e complementar, com duração de cinco e dois anos, respectivamente, sendo o complementar orientado para as diferentes opções de carreira universitária. O decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário (BRASIL, 1932).

A centralidade da Educação em âmbito nacional exigiu, do governo central, ações para regulamentá-la nos diferentes níveis e modalidades. A reforma refletiu a articulação dos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político-ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como *Estado Novo* (SAVIANI, 2013a).

Além dos dois decretos mencionados, outros cinco referiam-se à criação do Conselho Nacional de Educação (CNE); à organização do Ensino Superior (ES) no Brasil e adoção do regime universitário; à organização da Universidade do Rio de Janeiro; o reestabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e à organização do ensino comercial (EM profissionalizante). A reforma previu, ainda, a criação de um sistema nacional de inspeção do ensino secundário, a ser feito por uma rede de inspetores regionais (SAVIANI, 2013a).

Centrada na regulamentação das etapas de ensino de maior interesse da elite, secundária e superior, em um momento de equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, percebe-se um compromisso do Estado com as camadas privilegiadas da sociedade, que tinham o interesse de dar prosseguimento aos estudos no curso superior (SAVIANI, 2013a).

Naquele período, um grupo de educadores brasileiros propôs uma reconstrução educacional no Brasil, descrita no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, destinado ao povo e ao governo. Nele, foram organizadas as ideias fundamentadas nas

dimensões filosóficas e sociais da Educação, em seus valores e finalidades, bem como nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, em resposta ao que consideravam como reformas parciais para o ensino brasileiro.

Os Pioneiros defendiam a oferta de uma “escola comum ou única para todos” (SAVIANI, 2013a, p. 245), sob responsabilidade do Estado, na garantia do direito de cada indivíduo a uma educação integral, tornando-a acessível nos diferentes graus, independente das condições econômicas e sociais, e assegurar uma escola oficial para todas as crianças de 7 a 15 anos, estendendo-se progressivamente até os 18 anos. Quanto à escola secundária, eles propunham que fosse unitária, partindo de uma base comum de cultura geral com a duração de três anos. Sua divisão seria:

[...] dos 15 aos 18 anos, na secção de estudos intelectuais com três ciclos (humanidades modernas, ciências físicas e matemáticas, ciências químicas e biológicas) e na secção das profissões manuais, também com três ciclos ligados aos ramos da produção: atividades de extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca); e da distribuição dos produtos elaborados (transporte, comunicações e comércio) (SAVIANI, 2013a, p. 248).

O autor aponta que o *ponto nevrálgico da questão* estava no ensino secundário, devido à controvérsia entre a educação para a formação da cultura geral e o atendimento das aptidões por meio de ramos diversificados de formação, mas que tal problema estaria equacionado pelo plano de reconstrução, que assegurava uma base de cultura geral para depois atender a multiplicidade de interesses e aptidões dos adolescentes. As ideias expressas no texto do *Manifesto* reverberaram ao longo da década seguinte, por seu caráter político e contestador.

Em 1942, o então ministro do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Gustavo Capanema, promulgou as leis orgânicas do Brasil, conhecidas como Reforma Capanema, mediante a publicação de oito decretos-leis referentes à reorganização de toda estrutura educacional. O EM foi organizado em dois ciclos: o primeiro, com duração de quatro anos, o ginásial; e o segundo, de três anos, denominado colegial. Sua organização era horizontalizada, em ramos distintos: secundário (clássico ou científico) e técnico-profissional, destinado aos jovens das classes sociais que não tinham condições financeiras para ingressar nas universidades e necessitavam entrar no mercado de trabalho (SAVIANI, 2013a).

De forma geral, as reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema tiveram a finalidade de instaurar e reorganizar o sistema educacional no Brasil. Porém, ambas mantiveram os fortes laços com as tradições de uma sociedade elitizada, evidenciado na oficialização da dualidade educacional, com maior ênfase no ensino secundário, reproduzindo, na estrutura do sistema educacional, a estrutura socioeconômica-política.

Nos anos 50, no segundo mandato de Getúlio Vargas, começou o movimento de equivalência entre o curso científico e o profissional, minimizando, mas não diminuindo as desigualdades educacionais. Na década de 60, a LDBEN nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, estabeleceu a equivalência entre o ensino secundário e o ensino técnico-profissional e uma articulação entre os ramos e os níveis, possibilitando distintas habilitações profissionais em instituições de 2º grau, com duração de três anos, e perdurou até 1982 (SAVIANI, 2013a).

A Lei nº 5.692/71, em 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que estabeleceu a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, dos 07 aos 14 anos, com a conclusão do 1º grau, foi alterada pela Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982), nos dispositivos referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, outorgando a possibilidade de as escolas voltarem a oferecer somente a educação geral em nível médio.

Nesse movimento de regulamentação e reorganização do sistema de ensino brasileiro, entre os anos 60 e 70, compreendido por duas leis de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71, a questão educacional se entrelaçou com o governo de Juscelino Kubitschek, que assumiu o poder em 1955, com a ideia de construir uma nova capital federal e, com ela, um sistema educacional que se tornasse referência para o restante do país.

2.2.1 O projeto de Educação na nova capital

Pensar um sistema educacional que se tornasse referência para o país exigia uma organização estatal que fosse para além das normatizações legais, pois a ideia de progresso e desenvolvimento estava no cerne do plano de metas do governo de Juscelino Kubitschek, retratado no slogan *50 anos de progresso em cinco anos de governo*. Até que o sistema educacional do DF fosse implantado, foi criado, em 1956, o Departamento de Educação e Saúde, mais tarde denominado Departamento de Educação e Difusão Cultural, com o objetivo de promover atividades educacionais. No ano seguinte, 1957, foi criada a primeira escola pública do DF, denominada, inicialmente, como *Grupo Escolar I* e, posteriormente, Escola Júlia Kubitschek (WELLER; SILVA, 2018).

Anísio Teixeira, então diretor do *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (Inep), foi convidado para atuar como assessor técnico e implementar o sistema de ensino da futura capital. Com sua assessoria, foi criada a *Fundação Educacional do DF*, em 1960, ano de inauguração da nova capital, responsável pela execução da política educacional do DF, sob a forte influência desenvolvimentista que creditava, ao sistema de ensino, a possibilidade de minimizar o

subdesenvolvimento do país. O projeto de educação deveria primar pela emancipação dos indivíduos por meio da tomada de consciência e mudança de mentalidade daqueles que contribuiriam para o crescimento do Brasil (WELLER; SILVA, 2018).

O caráter inovador da proposta de Anísio Teixeira para o sistema de ensino da nova capital ocorreu em um momento de “crise entre a pedagogia nova e articulação com a pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2013a, p. 305). Essa crise foi marcada pela promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, considerada o Plano Nacional de Educação de Anísio Teixeira, que se preocupou, entre outras questões, com os recursos federais para o ensino, ao estabelecer que estes deveriam ser divididos em três fundos: um para o ensino primário, outro para o ensino médio e o terceiro para o ES. Tal preocupação estava na base das propostas dos *Pioneiros da Educação Nova*, dos quais fazia parte.

Para reconstruir o projeto educacional do Brasil, foi necessário fortalecer a dimensão pública do ensino com qualidade para todos, através de um processo democrático de direito. Assim, para atender as novas demandas sociais impostas à escola, era preciso garantir recursos financeiros para viabilizar a construção de escolas (espaços escolares) com estrutura organizacional que favorecesse a realização de diversas atividades educativas, propiciando, aos jovens, a formação de suas aptidões e habilidades (WELLER; SILVA, 2018).

Havia, por parte de Anísio Teixeira, uma visão de que as características físicas da escola a ser construída deveriam ter uma descrição detalhada para favorecer o entendimento de como ela funcionaria, e os meios necessários para garantir seu funcionamento. As condições materiais deveriam ser percebidas como elementos essenciais para o desenvolvimento da educação na forma como foi concebida.

Nesse sentido, ele propôs a construção de *Centros de Educação Elementar*, integrados por Jardim de Infância, Escola Classe e Escola Parque; *Centros de Educação Média*, destinados à Educação Secundária Compreensiva e ao Parque de Educação Média, e a Universidade de Brasília, atendendo a todas as etapas de ensino (WELLER; SILVA, 2018).

Com relação ao EM, Anísio Teixeira planejou a construção de um Centro de Educação Média (CEM) para cada grupo populacional de 45.000 habitantes. Cada centro seria constituído por um conjunto de edifícios para abrigar cerca de 2.250 alunos entre 11 e 18 anos, adequado ao exercício das atividades programadas. Assim, a arquitetura escolar deveria contemplar a construção dos seguintes espaços: Escola Secundária Compreensiva (incluindo cursos de humanidades, cursos técnicos e comerciais, cursos científicos); Parque de Educação Média (quadras poliesportivas, piscina, campos de futebol); Núcleo Cultural (teatro, exposição,

clubes), Biblioteca e Museu; Administração e Restaurante (TEIXEIRA, 1961, *apud* WELLER; SILVA, 2018).

Percebe-se, assim, que a preparação para o trabalho e a continuidade dos estudos são demandas históricas para a educação em nível médio, na qual se busca uma formação geral sólida e abrangente, e a aquisição de hábitos e atitudes desejáveis para o trabalho humano e a vida na sociedade moderna. Essa dupla finalidade estava presente na concepção dos CEM, buscando romper com o ensino propedêutico, de caráter enciclopédico e tão disseminado no ensino secundário, que não atendia a todos, por desconsiderar a diversidade de interesses e aptidões.

Atendendo ao pressuposto de que a educação média deveria contemplar as diferenças individuais e demandas da sociedade moderna, Anísio Teixeira propôs três modalidades de estudos: curso geral prático de cultura geral, comum para todos ou para a maioria, com ênfase na língua vernácula e literatura brasileira, nas matemáticas e nas ciências físicas e sociais aplicadas; cursos enriquecidos com línguas estrangeiras e estudos teóricos, como desdobramento do primeiro, para aqueles que se mostrassem interessados ou capazes de estudos dessa natureza; e cursos técnicos para os inclinados à especialização tecnológica.

Tais cursos seriam ministrados em um único CEM, favorecendo a interação social entre os jovens por meio de atividades comuns nos diversos espaços existentes. A praça central do Centro era considerada um espaço privilegiado de sociabilização dos jovens. De forma geral, a proposta era propiciar, aos estudantes, o desenvolvimento de suas aptidões e habilidades (atender as especificidades) a partir da interação com seus pares e da orientação de grupos de professores. Assim, os jovens seriam preparados tanto para o ingresso nas universidades quanto para o mercado de trabalho. Além de se atentar para a edificação e organização dos espaços escolares, o educador Anísio Teixeira também inovou, ao propor um ensino que exigia dispor de mais tempo e maior dedicação dos estudantes em relação ao tempo de permanência na escola. No seu entendimento, o tempo de aula não favorecia a educação integral por ele preconizada (WELLER; SILVA, 2018).

Uma educação de formação geral e para o mundo do trabalho, seja ela intelectual, científica, técnica ou artística, requisitava longos períodos de estudo individual e de práticas em laboratórios e outros espaços. Repensar os tempos e espaços escolares estava no bojo das discussões para a criação de um projeto de ensino que se tornaria referência para o restante do país, tal como intencionado.

Ao idealizar um projeto de educação para a nova capital, Anísio Teixeira considerou o contexto histórico e social da população, suas necessidades de formação, e preocupou-se em

adequar o tempo-espaço escolar ao tempo-espaço dos jovens. Entretanto, grande parte do seu projeto não teve continuidade devido a determinações políticas, econômicas e sociais.

2.2.2 A configuração do Ensino Médio no Distrito Federal

A construção da nova capital mobilizou muitos trabalhadores, incentivados pelo governo de JK a desbravar a região central do Brasil e ajudar na construção de Brasília. A vinda dos trabalhadores e de suas famílias gerou um aumento populacional que demandou a ampliação do número de escolas, tanto na região central quanto na região periférica (cidades-satélites). Assim, entre 1957 a 1964, foram criadas escolas para atender o Ensino Fundamental e Médio.

Quadro 11 - Primeiras escolas de EM no DF (1957-1964)

REGIÃO ADMINISTRATIVA	ESCOLA	ANO DE FUNDAÇÃO	OFERTA EM
Plano Piloto	Caseb	1960	1960
	Elefante Branco	1961	1961
	Ginásio Industrial JK	1963	1963
Taguatinga	CEM Escola Industrial de Taguatinga	1961	1961
Planaltina	Ginásio de Planaltina	1961	1964
Núcleo Bandeirante	Ginásio Noturno do Núcleo Bandeirante	1963	1964

Fonte: Weller e Silva (2018).

No período de criação das escolas no DF, o Brasil passava por mudanças políticas expressivas, que afetaram significativamente o projeto de educação que estava sendo desenvolvido na nova capital, interrompendo qualquer tentativa de mudanças. Com o fim do regime democrático, pelo golpe militar de 1964, a educação do país passou a ter maior controle ideológico, com ações repressivas para conter os opositores do regime.

Nesse contexto de ruptura política (SAVIANI, 2013a), foi promulgada a Lei nº 5.692/71, que definia os caminhos a serem percorridos pela Educação no Brasil e no DF. A realidade na nova capital era de grande expansão populacional, devido ao processo migratório, sendo necessária uma ampliação ainda mais significativa do número de escolas, com a oferta de EM no turno noturno para que os estudantes do EF pudessem ser atendidos no diurno.

A criação de grande parte das escolas no DF ocorreu no período em que a Pedagogia Tecnicista estava em voga (1969-1980), movimento que tinha como pano de fundo a teoria do capital humano, que incorporou à legislação princípios de racionalização, eficiência e produtividade nos cursos oferecidos com maior frequência: Contabilidade e Administração, Curso Normal, Técnico em Eletrônica, Técnico em Enfermagem e Técnico em Edificações.

Após o período da ditadura militar, com a redemocratização do país, a partir de 1985, houve uma expansão da oferta do EM e a Educação, de modo geral, destaca-se ao ser reconhecida como um direito social expresso na Art. 6º da Constituição Federal de 1988. A LDBEN nº 9.394/96, que ainda se encontra em vigor, fortaleceu a dimensão do direito à Educação e instaurou uma nova concepção de Educação Básica em seu Art. 22. Ambas as leis foram reforçadas pelo parecer CEB/CNE nº 15/98, de 1º de junho de 1998, que instituiu as DCNEM.

Com a Lei nº 9.394/96, o EM passa a ser a etapa final da EB, com suas finalidades expressas no art. 35, com o pressuposto de prosseguimento de estudos com a formação geral, para o exercício da cidadania e do trabalho, em uma perspectiva de autonomia intelectual e pensamento crítico. Apesar dos esforços, a ambiguidade conceitual permanece presente, dificultando a implantação de um projeto educativo que rompa com a polarização entre a formação para o exercício da cidadania e para o trabalho, tratando-as como dimensões indissociáveis, do homem e da sociedade. As contradições e tensões que permeiam esta etapa de ensino permanecem levantando questões sobre a função social do EM.

Além da formulação de uma proposta que articule de forma competente as duas faces do EM (KUENZER, 2010), ainda é um desafio, para a rede pública do DF, democratizar o acesso, que não se limita à ampliação de vagas, mas inclui a garantia das condições materiais referentes aos espaços, equipamentos e formação de professores para que o acesso aos bens materiais e culturais disponíveis à sociedade sejam apropriados pelos jovens. Desta forma, esses jovens poderão fazer as escolhas por determinada trajetória educacional ou profissional, independente da sua origem social, sem que isso se constitua em desigualdade.

Nessa perspectiva, entende-se que a democratização da Educação passa pela democratização da sociedade e pela disponibilização de todos os bens materiais e culturais para todos os cidadãos. Entretanto, diante da realidade, surgem algumas abordagens que permitem o fortalecimento do EM como uma etapa da Educação não mais como caráter de intermediação entre o EF e o ES, mas como a etapa final da EB.

Nosella (2016) contribui com a discussão sobre o EM alertando que a educação brasileira, de forma geral, ainda apresenta muitas deficiências quantitativas e qualitativas, apesar dos avanços decorrentes da implementação de ações desencadeadas pela Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996, e que o EM é a etapa de ensino que tem maior precariedade, tanto nas condições objetivas de sua realidade concreta, como na realidade empírica, que é pouco investigada.

Para ele, o EM é a fase escolar estratégica do sistema educacional e do processo de democratização e modernização da nação. Por isso, é preciso ir além das constatações e discussões pautadas no contraponto entre a formação geral e formação específica, que contribui para consolidar a realidade da escola dualista e reforça a divisão classista da sociedade. Isto ocorre quando direciona os filhos dos pobres para o mundo do trabalho e os filhos das elites para o universo da cultura erudita e para o trabalho intelectual, retirando, da mediação educativa, sua potência emancipadora.

No bojo da legitimação da Educação como um direito social, embasada pelos princípios da educação pública, laica, gratuidade e obrigatória, a Emenda Constitucional nº 59, aprovada pelo Congresso em 2009, ampliou o direito à educação, ao estabelecer a frequência obrigatória às instituições de ensino na faixa etária de 04 aos 17 anos, assegurando a gratuidade, também, àqueles que não tiveram acesso na idade adequada.

O EM passou a ser obrigatório a todos os estudantes que concluíram o EF, o que constitui um desafio para todos os entes federativos, incluindo o DF. Atenta às propostas de mudanças mais recentes para esta etapa de ensino e aos indicadores de qualidade da educação revelados pelas avaliações externas, tais como os índices de proficiência, reprovação ou abandono dos estudantes, a SEEDF promoveu, ao longo da última década, ações para debater essa realidade, em consonância com as propostas da União.

Quadro 12 - Cronologia das políticas educacionais para o EM no DF

Ano	Ações
2010	Participação na Conferência Nacional de Educação – CONAE para elaboração participativa do PNE (entidades essenciais – MEC, CNE e SNE) - Sistema Nacional de Educação.
2011	Formação de Grupos de Trabalho (GT) para a revisão do currículo da Rede Pública de Ensino e sua validação. Constituição de um fórum específico de discussão do EM onde foram apontadas necessidades de mudanças, entre elas, uma nova organização do espaço e tempo escolar. Promoção de discussão sobre a Lei de Gestão Democrática devido à estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que sinalizou a necessidade de reformulação do EM para cumprir as projeções estabelecidas.
2012	Aprovação e sanção da Lei da Gestão Democrática nº 4.751/2012 ²⁵ . Instituição do Fórum Distrital de Educação (espaço de participação e construção democrática das políticas educacionais), encontros para discutir a organização dos tempos e espaços escolares na semestralidade. Formação de GT para discutir a implantação da semestralidade nas escolas públicas de EM regular noturno no DF (escolas do noturno regular fizeram as primeiras adesões), sendo verificado que a semestralidade havia sido implementada no Centro Educacional (CED) 13 de Ceilândia (atual CED. 11), na gestão de 1995-1999.
Continua na página seguinte	
Continuação da página anterior	
Ano	Ações
2013	

²⁵ Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

	<p>Organização do trabalho pedagógico na semestralidade com as primeiras adesões das escolas de EM regular diurno.</p> <p>Discussões sobre o Projeto de Lei nº 6.840/2013 na Câmara dos Deputados, que instituía a jornada em tempo integral no EM e dispunha sobre a organização dos currículos do EM em áreas do conhecimento.</p> <p>Apresentação da organização do EM em semestres como política pública.</p> <p>Realização de plenárias nas 14 CRE para apresentação da política aos professores e às equipes gestoras das escolas.</p> <p>Realização de conferências públicas nas Unidades Escolares (UE) que ofertam o EM no DF.</p> <p>Aprovação do projeto da Organização Escolar em Semestres para o EM por meio do Parecer nº 229/2013, do CEDF, confirmado pela publicação da Portaria nº 314, de 30 de dezembro de 2013.</p>
2014	<p>Realização de debates sobre o Plano Distrital de Educação nas escolas, inclusive com plenárias em todas as Regiões Administrativas.</p> <p>Encaminhamento do PDE à Câmara Legislativa.</p> <p>Formação continuada para os professores para a implementação do novo Currículo em Movimento da Educação Básica do DF.</p> <p>Homologação das Diretrizes da semestralidade CEDF.</p> <p>Instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), que representou uma importante articulação entre a Universidade de Brasília – UnB, a EAPE, a Coordenação de Ensino Médio - COEMED, as CRE e as UE para a formação de professores, com o objetivo de elevar o padrão de qualidade do EM.</p> <p>Aprovação do PNE, com vigência de 2014 a 2024, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional nesse período.</p>
2015	<p>Sanção do PDE, que passou a estabelecer objetivos e metas educacionais a serem alcançados pelo DF. A semestralidade foi estratégia amplamente aprovada, e a lei estabeleceu o ano de 2018 como limite para a implantação em todas as escolas de EM.</p> <p>Reestruturação administrativa da SEEDF, a COEMED foi reconfigurada como Diretoria do Ensino Médio – DIEM.</p> <p>A DIEM iniciou os estudos e as ações necessárias para a construção de um novo olhar para o EM no DF.</p> <p>Discussões no Brasil sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todas as etapas da Educação Básica, utilizando uma plataforma na internet para receber contribuições de todo o Brasil e apresentando sua primeira versão no final do ano.</p> <p>Instituição, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), de um grupo de trabalho para discussão da reformulação do EM.</p>
2016	<p>Realização de debates sobre a 2ª versão da BNCC no Seminário Distrital, promovido pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB).</p> <p>Promoção de discussões e plenárias em todas as regionais de ensino, com o objetivo de abrir o debate com a comunidade escolar sobre um novo olhar para o EM, devido às resistências em relação à Medida Provisória nº 746/2016²⁶ implantada pelo Governo Federal.</p> <p>Publicação da primeira portaria do EMTI no Brasil, pelo Governo Federal.</p>
2017	<p>Acompanhamento dos desdobramentos da MP nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, que alterou pontos específicos da LDBEN, especialmente no que se refere ao EM; da entrega da 3ª versão da BNCC ao CNE, da homologação da BNCC da Educação Infantil e do EF em 20 de dezembro de 2017; e da publicação da segunda portaria do EMTI, para a adesão de mais escolas.</p>
Continua na página seguinte	
Continuação da página anterior	
Ano	Ações
2018	

²⁶ Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional; e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

	<p>Universalização da semestralidade nas escolas de EM do DF. Acompanhamento da entrega da terceira versão da BNCC do EM ao CNE, em 3 de abril. Observância dos prazos estabelecidos pela Lei 13.415/2017 no cronograma de implementação da BNCC.</p>
--	---

Fonte: Elaborada pela autora (DISTRITO FEDERAL, 2017; DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Diante das ações realizadas, percebe-se o movimento de discussões acerca dos rumos do EM no Brasil e no DF, que tem girado em torno da proposta do Novo Ensino Médio, da BNCC e da escola de tempo integral. Nesse contexto, a semestralidade ainda se mantém como forma de organização escolar no EM, detalhada a seguir.

2.2.3 Especificidades da semestralidade no Distrito Federal

A organização da escola de EM com ênfase no tempo cronológico, espaços fixos e currículo uniformizado e trabalhado de forma linear e segmentada coloca-se, na atualidade, como algo a ser superado. Com o desenvolvimento global e tecnológico, a rede de comunicação ampliou-se e complexificou o ato educativo, tornando o planeta uma grande sala de aula aberta a disputas (NOSELLA, 2016).

Orientar os jovens para lidar com essa realidade requer pensar em formas alternativas de organizar a escola para minimizar o desajuste entre a realidade social e da realidade escolar, formando os estudantes para o exercício de sua autonomia, sem renunciar aos conhecimentos científicos e culturais.

Nesse sentido, a SEEDF iniciou, no ano de 2012, as primeiras discussões sobre a semestralidade, e buscou zelar pela participação da comunidade escolar, com encontros realizados nas quatorze CRE do DF. O desfecho desses debates culminou na elaboração das Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio, publicada na Portaria nº 314, de 30 de dezembro de 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013). Em sua apresentação, a SEEDF expressa o compromisso com a Educação pública de qualidade e as concepções que sustentam suas ações.

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 (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 7).

A semestralidade, como possibilidade de reorganização pedagógica dos tempos-espacos escolares para além da dimensão quantitativa, transformando-os pedagogicamente, reafirma

seus elementos básicos e a preocupação em estabelecer políticas públicas que contribuam para a formação integral dos estudantes, respeitando a condição subjetiva, as experiências e saberes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A concepção de educação integral é ancorada no resgate das ideias de Anísio Teixeira, que propunha a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educacionais, assumindo-a como uma política pública de inclusão social e de vivência da cidadania, em que os estudantes são vistos como sujeitos multidimensionais (DISTRITO FEDERAL, 2014d).

Os dados apresentados do EM no DF revelaram a necessidade de definir novos rumos, com mudanças na organização da escola, dentre elas a ressignificação do tempo-espaço de formação dos estudantes para que a escola ofereça, aos jovens, oportunidades educacionais que lhes permitam desenvolver novas maneiras de aprender e de se relacionar, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Em relação ao acesso no EM, o Censo Escolar do DF de 2017 a 2019 apresentou uma diminuição no número de matrículas no ano de 2018, retornando ao patamar anterior em 2019, que representa certa estabilidade na oferta de ensino.

Tabela 7 - Número de matrículas no Ensino Médio por ano

Ano	2017	2018	2019
<i>Nº de matrículas diurno</i>	72.404	71.792	74.106
<i>Nº de matrículas noturno</i>	6.793	6.022	5.635
<i>Nº de matrículas total</i>	79.197	77.814	79.741

Fonte: Censo Escolar da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2017; 2018; 2019).

Em relação aos dados de rendimento escolar, somente no Censo Escolar de 2016 foram encontradas informações que diferenciam os resultados entre a organização anual e semestral.

Tabela 8 - Rendimento Escolar na organização escolar anual e semestral – EM

Tipo de organização escolar	Organização escolar anual	Organização escolar semestral
<i>Aprovação s/ dependência</i>	60,11%	61,93%
<i>Aprovação c/ dependência</i>	16,28%	15,82%
Reprovação	16,39%	14,87%
Abandono	7,22%	7,78%

Fonte: Censo Escolar da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2016).

A tabela apresenta tímida elevação no percentual de aprovação e pequeno aumento no de evasão escolar, no ano letivo de 2016, em que grande parte das escolas ainda não havia aderido à semestralidade.

O IDEB do EM no DF tem tido elevação desde 2005. Nos últimos quatro anos de referência para medida do índice (2011, 2013, 2015 e 2017), o DF apresentou resultados menores que o índice projetado, apesar de ter avançado 0.5 de 2005 a 2017, partindo da meta inicial de 3.6 para 4.1. Contudo, ainda se mantém abaixo da meta projetada para 2017, que era de 4.9 (BRASIL, 2018a). As projeções para 2019 e 2021 são de 5.2 e 5.4, respectivamente.

Tabela 9 - IDEB: resultados e metas para o Ensino Médio no DF

<i>Ano</i>	2007	2009	2011	2013	2015	2017
<i>Índice observado</i>	3.6	4.0	3.8	4.0	4.0	4.1
<i>Índice projetado</i>	3.0	3.1	3.3	3.6	3.9	4.4

Fonte: Brasil (2019).

O IDEB do CEMC não estava disponibilizado para consulta no site do INEP, da SEEDF e no PPP da escola. Em consulta à CRE de Ceilândia, em maio de 2020, foi informado que também não tinham acesso aos dados, pois algumas escolas não realizaram a avaliação conforme orientados, inviabilizando a medida do índice.

Diante da dificuldade em alcançar as metas do IDEB projetadas pelo Ministério da Educação (MEC), além da complexidade do sujeito do EM e dos índices de evasão e retenção, que ainda se apresentam altos, a SEEDF ampara-se no artigo 23 da LDBEN 9.394/96 para elaborar uma proposta pedagógica voltada para a reorganização dessa etapa.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 14).

Em consonância com a legislação vigente, o PDE, instituído pela Lei nº 5.499/2015 (DISTRITO FEDERAL, 2015), apresenta metas e estratégias que visam fomentar mudanças necessárias na educação do DF. Na meta 3, está expressa a intenção de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência do Plano, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 100%, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem. A adoção da semestralidade em substituição ao regime seriado apresenta-se como uma das estratégias para o alcance da meta estabelecida.

3.1 - Adotar, após amplo debate democrático com a comunidade escolar, até o terceiro ano de vigência deste Plano, modelo de organização escolar em semestralidade, em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e de percursos diferenciados de escolarização (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 20).

Por ser uma política pública, as escolas devem expressar a adesão a semestralidade no PPP, em conformidade com o PDE, apresentando suas estruturas pedagógica e material, a forma de organizar o trabalho pedagógico e o currículo. A perspectiva é de superação do trabalho parcelado e fragmentado, que modelam a organização da escola, justificada pela busca da eficiência e produtividade, que se assemelha à organização capitalista do processo de trabalho (VILLAS BOAS, 2017).

A proposta da semestralidade traz, dentre seus elementos constitutivos, a reestruturação curricular (e não uma reforma curricular), o período letivo semestral, a formatação diferenciada na distribuição e organização dos componentes curriculares em dois blocos de disciplinas, sem prejuízo à carga horária prevista para cada um deles.

Entretanto, apesar de propor uma reestruturação curricular, a semestralidade ainda apresenta rigidez, ao definir a distribuição das disciplinas em dois blocos, conforme previsto no Currículo da Educação Básica – Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014b) que apresenta os componentes curriculares e suas cargas horárias, organizados em áreas do conhecimento. Na semestralidade, os blocos devem ser ofertados concomitantemente, isto é, em um mesmo semestre são ofertados os dois blocos para diferentes turmas, mas o aluno não tem a opção de escolher qual bloco quer cursar em cada semestre.

O artigo 24 da LDBEN (BRASIL, 1996) define a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, nos níveis fundamental e médio. O DF já trabalha com a carga horária mínima anual de mil horas, cinco horas relógio e seis horas aula/dia, tanto para os anos finais do EF quanto para o EM, exceto as escolas de tempo integral, desde o ano 2000, com a implantação da jornada ampliada.²⁷

Respeitando a especificidade de cada turno de oferta, a distribuição dos componentes, em cada bloco, foi definida conforme o quadro 13.

²⁷ Os estudantes passaram a ter 1.000 horas aulas anuais em vez de 800 horas, e a aula, que antes tinha apenas 4 horas, passa a ter 5 horas. O professor com jornada ampliada, no turno diurno, trabalha cinco horas em regência de classe e três horas em coordenação pedagógica, diárias, perfazendo vinte e cinco horas em regência de classe e quinze horas em coordenação pedagógica.

Quadro 13 - Organização dos blocos de disciplinas no Ensino Médio diurno

Ensino Médio matutino ou vespertino			
Bloco I	Hora Aula	Bloco II	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 ²	1	Ensino Religioso	1
		Parte Diversificada (PD)	2
Total semanal	30	Total semanal	30

Fonte: Guia da Semestralidade – SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 11).

Quadro 14 - Organização dos blocos de disciplinas no Ensino Médio noturno

Ensino Médio noturno			
Bloco I	Hora Aula	Bloco II	Hora Aula
Língua Portuguesa	4	Língua Portuguesa	4
Matemática	3	Matemática	3
História	4	Educação Física	2
Filosofia	3*	Geografia	4
Biologia	4	Sociologia	4
Química	4	Física	4
Inglês	2	Arte	2
Ensino Religioso ³	1	Espanhol	2
Total semanal	25	Total semanal	25

Fonte: Guia da Semestralidade – SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 11).

A estrutura apresentada nos quadros não pode ser modificada pelas UE, para não inviabilizar a transferência dos estudantes, a modulação dos professores e a escrituração escolar, que ainda seguem a lógica do regime anual. Na organização das disciplinas em blocos, percebe-se um cuidado em contemplar, em ambos, a todas as áreas do conhecimento, possibilitando contato permanente dos estudantes com cada área.

O regime de oferta do EM na semestralidade permanece anual, referindo-se a um único momento de matrícula do estudante no início do ano letivo, e a organização do trabalho pedagógico em dois semestres letivos. Essa organização implica na redução, pela metade, do número de componentes curriculares que os estudantes têm que se dedicar, ampliação do contato entre professores e estudantes, que passam a ter um número maior de aulas por semana

e diminuição da quantidade de estudantes atendidos em cada semestre. Isto possibilita uma relação mais próxima entre os sujeitos centrais do processo educativo.

A organização curricular em blocos de disciplinas também foi adotada em outros estados brasileiros, dentre eles Paraná, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Minas Gerais (SIMÕES; DEUS; DARTORA, 2017). A proposta da SEEDF diferencia-se da de outros estados, como o Paraná, na organização e distribuição dos componentes curriculares, que têm em comum a preocupação em contemplar todas as áreas do conhecimento. O que distingue uma organização da outra é o tratamento dado aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física que, no DF, são mantidos durante todo ano letivo, sem alteração na carga horária semanal, enquanto no Paraná são ofertados em blocos distintos.

Outro aspecto que distingue as duas propostas refere-se ao ingresso e matrículas dos estudantes que, no caso do DF, permaneceu com o regime anual; portanto, o estudante tem a matrícula anual na série, e não semestral, como no caso do Paraná (SIMÕES; DEUS; DARTORA, 2017).

Com a promulgação da Lei nº 13. 415/2017 (BRASIL, 2017a), a SEEDF apresentou, em 2019, a proposta do Novo Ensino Médio para a rede pública de ensino, mantendo o regime de oferta semestral, com a carga horária em sistema de créditos e dois momentos de matrícula por ano, mantendo a carga horária mínima anual.

Em relação à organização curricular, atende as orientações preconizadas na referida lei, com uma parte destinada à educação geral básica (mil e oitocentas horas); e a outra, aos itinerários formativos (mil e duzentas horas). Tal proposta teve a adesão de 12 escolas piloto para o ano letivo de 2020, e tem como intenção permitir que os estudantes, dentro de limites previstos no sistema de ensino, criem trajetórias mais diversificadas, adequadas aos diferentes níveis de aprendizagem e aos respectivos projetos de vida. Assim, o estudante cursará seis semestres letivos para desenvolver e diversificar as atividades pedagógicas, em vez de três períodos letivos anuais, como ocorre na semestralidade com regime anual, conforme a SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Mesmo com o esforço de pensar formas alternativas para a organização escolar e do trabalho pedagógico, as tentativas ficam limitadas à organização da sociedade capitalista, que impõe rigores.

[...] a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse "na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados (SAVIANI, 1999, p. 41).

Todo esse movimento de discussões e reformas educacionais fica esvaziado de sentido, se não forem considerados os sujeitos a quem se destinam, reconhecendo as especificidades dos jovens que chegam ao EM e o que pensam sobre essa etapa de escolarização.

2.2.4 A juventude do DF: tempo-espço dos jovens

Nas últimas décadas, a juventude tem estado na pauta de discussões, conquistando a visibilidade necessária para que as políticas públicas os considerem como sujeitos que possuem singularidades e necessidades específicas. Um grande avanço foi registrado no Brasil em 2013, com a criação do Estatuto da Juventude²⁸, promulgado pela Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013), que dispõe sobre os direitos dos jovens e as diretrizes para o desenvolvimento de políticas para este público, priorizando o protagonismo, a participação e a autonomia dos jovens.

Desde 2010, com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional nº 65/2010, conhecida como a PEC da Juventude, o jovem, no Brasil, é o grupamento social compreendido entre 15 e 29 anos completos, sendo incorporado ao texto da Constituição Federal o termo *jovem*. Tal grupamento é dividido em três subgrupos: o jovem-adolescente, com idade entre 15 e 17 anos; o jovem-jovem, entre 18 e 24 anos; e o jovem adulto, com idade entre 25 e 29 anos. (BRENNER; CARRANO, 2014).

A partir da Convenção Ibero-americana de Direitos da Juventude e a Organização das Nações Unidas (ONU), a juventude é o período compreendido entre 15 e 24 anos, faixa etária também adotada pelo Brasil até a promulgação do Estatuto da Juventude, que definiu, como pertencente à juventude, o indivíduo da faixa etária de 15 a 29 anos. Este período da vida é marcado pela transição da infância para vida adulta. Todavia, os adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos são amparados pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Portanto, a juventude estende-se por um período longo de tempo, que culmina na inserção da vida adulta, devendo ser compreendida como fase de formação do indivíduo, com seus direitos garantidos e demandas específicas que precisam ser consideradas. Para atender os objetivos deste trabalho, foram priorizadas as discussões acerca do grupamento denominado

²⁸ Tem como princípios: promoção de autonomia e emancipação dos jovens; valorização da participação social e política; promoção da criatividade; reconhecimento dos jovens como sujeito de direitos; promoção do bem-estar e desenvolvimento integral; respeito à identidade e diversidade; promoção da vida segura e da cultura da paz; e valorização do diálogo e convívio intergeracional (BRASIL, 2013).

jovem-adolescente, com idade entre 15 e 17 anos, avançando para o jovem de 18, por se tratar do grupo esperado para o EM e por compreender a idade dos estudantes interlocutores da pesquisa, devido à amplitude da faixa etária dos jovens definidas pelos documentos legais.

Além da amplitude etária para a definição dos jovens, também há diversidade no campo conceitual, em diferentes perspectivas, desde as biológicas, como no caso da Organização Mundial da Saúde (OMS)²⁹; quanto as sociológicas³⁰ e históricas, que consideram que “a juventude só poderia ser entendida na sua articulação com os processos sociais mais gerais e na sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história” (SILVA; LOPES, 2009, p. 88).

Os autores defendem que as categorias adolescência e juventude são construções sócio-históricas, atreladas aos movimentos econômico, cultural e relacional, que estão em permanente mudança, e são ressignificados pela sociedade contemporânea. Ainda, que é preciso instaurar práticas que reconheçam a juventude nas suas potencialidades e possibilidades, e não apenas a partir de seus problemas. Ampliando ainda mais a discussão sobre os conceitos de adolescência e juventude, comumente utilizados como sinônimos, Dayrell, Carrano e Maia (2014, p. 109) também partem da ideia de que

os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. De uma forma genérica, podemos afirmar que, nesse contexto, a psicologia tende a utilizar a noção de adolescência na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e de seus processos de transformação. Já as Ciências Sociais, em especial a Sociologia e a Antropologia, tendem a utilizar-se da noção de juventude se centrando nas relações sociais passíveis de serem estabelecidas por sujeitos ou grupos particulares nas formações sociais, no processo de traçar vínculos ou rupturas entre eles. Mas em cada campo disciplinar também existem polêmicas próprias, com um debate entre diferentes concepções que não cabe nos limites desse texto.

Historicamente, o conceito de juventude esteve associado às ideias de pré-adulto, como mera etapa de transição, marcada pela rebeldia e mudanças físicas sob uma óptica negativa. O adolescente era visto como aquele que *ainda não se chegou a ser*, sendo-lhe negado

²⁹ Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência constitui um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleraria o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade, abrangendo as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos).

³⁰ Sistematização do conhecimento produzido pelas pesquisas sobre juventude, na Sociologia, em dois grandes blocos: o primeiro compreenderia os trabalhos que consideram a juventude como um conjunto social derivado de uma determinada fase de vida, com ênfase nos aspectos geracionais; o segundo subsumiria a temática no interior de outras dimensões da vida social, definidas a partir de universos mais amplos e diversificados, especialmente aqueles derivados das diferentes situações de classes (PAIS, 1990).

o presente vivido ao destituir sua identidade presente em função da imagem projetada para ele no futuro.

Falar em juventude, nos dias atuais, requer uma compreensão mais ampliada, dada a diversidade e o multiculturalismo presentes na condição e na cultura juvenil³¹, que abarca os múltiplos sentidos da juventude, colocando-a em uma condição plural em que o termo *juventudes* atende melhor essa nova forma de conceber a juventude.

Corroborando com os autores (SILVA; LOPES, 2009; DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014) foi adotada, para este estudo, a concepção da juventude como uma categoria histórico-social, entendendo os jovens como sujeitos de direito e em formação, para que desenvolvam autonomia e consciência para a tomada de decisões futuras sem renunciar sua construção histórica e social imbricada com a estrutura e os processos sociais da sociedade, e de forma mais particular, da comunidade em que estão inseridos.

No livro *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*, Daryell, Carrano e Maia (2014), prefaciados por Moll e Garcia, apresentam os desafios da escola perante a integralidade do ser humano:

[...] o desafio de desvestir os jovens da farda homogeneizada que os transforma em alunos para encontrá-los na inteireza do seu ser/estar no mundo, pensa o currículo como um caminho a ser caminhado em uma lógica que pode equilibrar saberes relevantes e projeto de vida, sem desqualificar ou aligeirar a experiência escolar. Nos recorda do compromisso que temos como adultos ao apresentar o mundo em que vivemos para os nossos jovens, levando-os à interlocução com o mundo do trabalho, das tecnologias, da cultura, das artes e das ciências para que possam desfrutá-lo e, a partir daí, realizar, com maior consciência, suas escolhas (DARYELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 9).

Apresentada a concepção de juventude adotada, destacam-se alguns dados oriundos da *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2015/2016*³², que traçou o perfil da juventude do DF. Em relação à faixa etária de grande parte dos estudantes do EM, que é entre 15 e 18 anos, a pesquisa considerou que os jovens,

Nesta faixa, o indivíduo ainda não finalizou sua educação básica, mas já pode participar do mercado formal de trabalho como jovem aprendiz. A partir dos 16 anos, o indivíduo também pode optar por exercer seu direito de voto. A juventude, como já

³¹ Dayrell, Carrano e Maia (2014) apresentam algumas dimensões da condição juvenil, que estão relacionadas às condições socioeconômicas dos jovens, incluindo a da cultura juvenil, grupos culturais, sociabilidade, o tempo e o espaço.

³² Trabalha com a subdivisão de 15 a 17 anos, período em que o jovem é classificado como adolescente, protegido integralmente pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA); de 18 a 24 anos, caracteriza-se pela maioridade penal, fase em que passa a responder criminalmente pelos seus atos e ter capacidade eleitoral ativa; e de 25 a 29 anos, considerado o final da juventude, em que a autonomia do indivíduo se consolida, em que alguns estão cursando o nível superior, entrando no mercado de trabalho formal e constituindo famílias e/ou buscam moradia própria com a saída da casa dos pais (DISTRITO FEDERAL, 2016).

foi apresentada, é considerada uma fase de transição da infância para a vida adulta, em que o indivíduo alcança autonomia e independência. Esse período, normalmente, é caracterizado: pelo término do ensino obrigatório e entrada do indivíduo no mercado de trabalho. Portanto, a análise das informações sobre educação e trabalho é importante para apresentar como esta população vive e sua possível trajetória na vida adulta em relação ao tipo de inserção no mercado de trabalho e, em consequência, a sua renda (DISTRITO FEDERAL, 2016).

Na pesquisa realizada entre 2015 e 2016, para a definição do perfil sociodemográfico da população jovem no DF, a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) apontou que, no DF, havia 2,9 milhões de habitantes, dos quais 700 mil (24,1%) eram jovens. A RA de Ceilândia, onde a pesquisa foi realizada, tinha o maior número de jovens: 109 mil, em números absolutos.

Na relação entre educação e trabalho, a pesquisa mostrou que, entre a juventude, os indivíduos na faixa etária de 15 a 17 anos cursaram regularmente, no percurso *esperado*, o EM. Entretanto, apresentou elevadas taxas de abandono, com o percentual de 6,8% em 2015. Nessa faixa etária, tínhamos 8,5% de jovens que não frequentavam a escola, 13,8% frequentavam escola particular, e 77,8%, a escola pública. Foi observado, ainda, que as RAs com menor poder aquisitivo e com maior proporção de jovens são as com menores percentuais de conclusão do EM. Além disso, os dados da PDAD 2015/2016 indicaram que 7% dos jovens de 15 a 17 anos não trabalham e nem estudam; 26%, com 18 a 24 anos; e 24% dos jovens de 25 a 29 anos.

No DF, os jovens constituíam um quarto da população, e em sua maioria frequentavam a escola pública. Portanto, é necessário pensar em políticas educacionais que deem conta de reinventar a escola e garantir o que propõe o Art. 35 da LDBEN/1996, quanto às finalidades do EM:

- 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).

Partindo dos preceitos legais que colocam os jovens estudantes como sujeitos do processo educativo, destaca-se o inciso III, que desafia a escola a desenvolver um trabalho de formação humana, contemplando a totalidade dos jovens estudantes. Para isso, além de conhecer e reconhecer as experiências, saberes e identidades culturais dos jovens estudantes, condição para o relacionamento e o diálogo, é preciso pensar na organização do trabalho

pedagógico que atenda a dinamicidade da juventude e a diversidade cultural. Logo, é possível minimizar as desigualdades nas condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais.

O trabalho realizado na escola passa pelos sujeitos do processo educativo, professor e aluno, em uma relação intergeracional entre jovens (estudantes) e adultos (professores). Assim, o trabalho pedagógico está para atender os direitos e as demandas dos jovens que compartilham tempos-espacos de suas vidas juvenis estando no lugar, na função e no papel de estudantes; e os professores, na de mestres: “sendo assim, o jovem é o substantivo e o aluno é o adjetivo, embora muitas vezes a gente se esqueça disso, nos relacionando com eles como se fossem somente alunos” (TEIXEIRA, 2014, p. 18).

Nesse sentido, a OTP possui finalidades e dinâmicas específicas, uma cultura própria que envolve, além de suas categorias centrais, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação (FREITAS, 1995), a organização dos tempos-espacos em que seja possível

[...] combinar a busca da universalidade da experiência escolar com a singularização dos processos educativos. Considerar as singularidades implica reconhecer nos estudantes sujeitos de suas próprias vidas, culturas e trajetórias. É neste sentido que a escola necessita rever valores, reorganizar seus tempos e espacos de forma a permitir que as múltiplas vozes do cotidiano escolar possam interagir em arenas de convivência democrática (BRENNER; CARRANO, 2014, n.p.).

Nessa perspectiva, o estudante em formação é entendido como um ser genérico, “representante do gênero humano”, que se desenvolve para se transformar em ser social “pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 22).

A OTP toma centralidade pelo seu caráter mediador na relação entre os sujeitos do processo educativo e na formação humana dos estudantes, que coincide com o processo de escolarização, no qual os estudantes, situados e determinados pelas condições do meio natural e cultural, podem ser capazes de intervir e transformar a realidade, assim como serem transformados por ela (SAVIANI; DUARTE, 2015).

Desse modo, a educação atua como mediadora na relação entre o sujeito e o conhecimento por meio do trabalho educativo, determinado pelas formas históricas de trabalho discutidas na próxima seção.

2.3 O trabalho na sociedade e trabalho pedagógico na escola

Nesta seção são discutidas as implicações da dinâmica da sociedade, onde os processos educativos se realizam e adquirem sentido para entender o trabalho pedagógico realizado na escola. O trabalho concebido como princípio ontológico do ser social (LUKÁCS, 1978), condição básica e fundamental para o homem³³ estabelecer uma relação intrínseca entre o seu desenvolvimento e o trabalho, transforma elementos da natureza para sua subsistência. Assim, pode-se afirmar que o trabalho é um processo que gera transformações na natureza e, ao atuar sobre a natureza, o homem também transforma a si e aos outros.

2.3.1 O trabalho como atividade humana

A existência humana está intimamente imbricada com o trabalho que, no sentido ontológico, possui uma dimensão criadora, ou seja, é a própria vida. Por meio da transformação da natureza o homem produz, antes de tudo, para suprir suas muitas necessidades (valor de uso), criando e recriando, de forma consciente, suas condições de vida.

A teoria marxiana que reverbera nas discussões acerca da categoria trabalho nos ajuda a compreender que o processo do trabalho transforma dialeticamente o objeto e o sujeito: o trabalhador é transformado pelo seu trabalho. Assim, a ação, na perspectiva da práxis, humaniza o homem ao transformar a natureza, tanto pelo trabalho material, criando produtos manipuláveis fisicamente, quanto pelo trabalho imaterial, ao produzir conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades.

Os elementos que compõem o processo do trabalho material são: a atividade adequada a um fim (próprio trabalho); a matéria a que se aplica o trabalho (objeto do trabalho); e os meios de trabalho (o instrumental), ressaltando que é o primeiro elemento que caracteriza o trabalho como uma dimensão exclusivamente humana, pois não se trata de uma ação intuitiva, mas intencional.

As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem, estudados por Lukács (1978, P. 9), reforçam a ideia de que “o trabalho é um ato de pôr consciente”. Ao executar o trabalho, por meio da transformação da natureza para atender as necessidades humanas, é gerado um produto, chamado por Marx (1989) de *valor de uso*, podendo servir como meio de trabalho (instrumental/ferramenta) e como matéria-prima (objeto).

³³ Na teoria marxiana, o homem é entendido como um ser social, não se trata de distinção de gênero (NETTO, 2011).

Já o trabalho imaterial, com forte tendência de se tornar hegemônico na sociedade do conhecimento, caracteriza-se por criar produtos imateriais, como a informação e a comunicação, mas não esvaziado de intenções. É nas relações que se estabelecem por meio do trabalho, consigo mesmo (individualidade), com a natureza e com os outros (ser social), que os seres humanos se produzem socialmente (FRIGOTTO, 2010). O autor traz, ainda, as contribuições de Marx, no sentido de pensar o trabalho em duas dimensões distintas e articuladas: o trabalho como mundo de necessidades (imperativas ao ser humano) e como mundo de libertação (princípio educativo do trabalho), que possibilita ir além do reino das necessidades.

A educação escolar surge da necessidade de alterar as relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber para o processo histórico de humanização e desenvolvimento do homem na sociedade capitalista, passando de uma atividade secundária, na sociedade antiga e feudal, pois não era determinante na produção das condições materiais de existência social, para uma condição de atividade dominante na formação do homem (SAVIAVI; DUARTE, 2015).

Desse modo, o trabalho do professor, caracterizado como trabalho não material, por não estar diretamente relacionado à produção de bens materiais, mas de produtos imateriais, como o conhecimento, a informação e a comunicação, em que, assim, o produto não é separável do ato de produção, torna-se essencial no processo de desenvolvimento humano por meio do trabalho educativo.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013b, p. 13).

Saviani (2013b) destaca, também, a importância de distinguir a produção não material em duas modalidades, uma em que o produto se separa do produtor³⁴; e outra que diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção, este se imbrica ao ato de consumo. É nessa segunda modalidade que a educação se situa.

Entretanto, Freitas (1995, p. 99-100) adverte que “[...] o trabalho, no interior da atual organização da escola, é ‘trabalho’ desvinculado da prática social mais ampla”, admitindo uma separação entre o sujeito/objeto, teoria/prática. Ele afirma ainda que, “a finalidade da

³⁴ Nesse caso, há um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado entre a autonomia e o produto e o ato de produção.

organização do trabalho pedagógico deve ser a produção do conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social [...]”.

A organização da escola tem sido concebida, historicamente, tanto na forma quanto no conteúdo, relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado. Dessa forma, o conjunto de tarefas cumpridas pelos sujeitos escolares, inclusive os estudantes, é invadido por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos das organizações econômicas hegemônicas, tornando-as padronizadas, divididas, planejadas e controladas.

Ao buscar compreender a relação entre o trabalho em sua dimensão ontológica (trabalho material) e o trabalho realizado pelo professor (trabalho imaterial), manifesta-se a necessidade de entender: Como se constitui e se organiza o trabalho docente? Como ele é materializado na realidade da escola?

2.3.2 A organização do trabalho pedagógico no cotidiano da escola

Assim como na vida social, a vida na escola possui caráter cotidiano, historicamente constituído, que contribui para que o jovem em formação também construa sua cotidianidade no tempo-espaço da escola. Nas palavras de Kosik (1976, p. 69),

A vida cotidiana é antes de tudo organização, dia a dia, da vida individual dos homens; a repetição de suas ações vitais é fixada na repetição de cada dia, na distribuição do tempo em cada dia. A vida de cada dia é divisão do tempo e é ritmo em que se escoam a história individual de cada um.

Nesse sentido, a existência humana possui sua própria cotidianidade, que define seu ritmo de vida, em que os fenômenos carregam uma familiaridade e estabilidade social que moldam a forma de viver dos indivíduos. Todavia, o existir no mundo carrega, em si, uma historicidade que rompe o cotidiano, estabelecendo uma relação de interpenetração entre a cotidianidade e a História. “[...] nessa interpenetração o seu pretense ou aparente caráter se muda; a cotidianidade não é aquilo que a consciência comum acredita, assim como a História não é aquilo que se manifesta à consciência comum” (KOSIK, 1976, P. 71)

Para entender e compreender a realidade, é preciso ir além da análise da vida de cada dia, do cotidiano. Para Heller (2014), é preciso superá-la situando-o historicamente.

O homem nasce já inserido em uma cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto que é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade...a assimilação da

manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais (HELLER, 2014, p. 33).

Ainda segundo a autora, “esse ‘amadurecimento’ para a cotidianidade, começa sempre ‘por grupos’ e esses grupos ‘face-to-face’ estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores” (HELLER, 2014, p. 33-34). Assim, ela afirma que o homem aprende, no grupo, os elementos da cotidianidade.

A escola também se orienta por atividades cotidianas a fim de manter certa uniformidade no pensamento e nas ações dos sujeitos que nela atuam, inclusive na organização do tempo-espço. No entanto, uma das características dominantes da vida cotidiana, segundo Heller (2014), é a espontaneidade.

É evidente que nem toda atividade cotidiana é espontânea no mesmo nível, assim como tampouco uma atividade apresenta-se como idêntica em situações diversas, nos diversos estágios de aprendizado. A espontaneidade caracteriza tanto as motivações particulares (e as formas particulares de atividade) quanto as atividades humano-genéricas que nela tem lugar. O ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade da vida cotidiana (que se rompem quando se produz a elevação acima da cotidianidade) não estão absolutamente em contradição com essa espontaneidade; ao contrário, implicam-se, mutuamente (HELLER, 2014, p. 47).

Assim, a vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea, pois atende a diferentes motivações subjetivas e atende a uma hierarquia de interesses, de acordo com as diferentes estruturas econômico-sociais; portanto, passível de mudanças determinadas pelo movimento histórico de cada época.

Apesar do seu caráter genérico, a vida cotidiana “é a vida do indivíduo” (HELLER, 2014, p. 35); logo, guarda uma essência particular. A realidade concreta de cada indivíduo e de cada instituição social faz com que as ações cotidianas sejam objetivadas e significadas de acordo com os sentidos atribuídos a elas.

O trabalho pedagógico do professor também está impregnado de elementos da cotidianidade, que tornam o ato educativo, em certa medida, previsível, inclusive pela antecipação das atividades a serem realizadas com o planejamento prévio das aulas. Entretanto, há de se considerar a relação dialética entre o cotidiano-não cotidiano, entre o previsível-imprevisível que implica em um movimento de tomada de decisões, pois “a vida de cada dia tem sua própria experiência, a própria sabedoria, o próprio horizonte, as próprias previsões, as repetições, mas também as exceções” (KOSIK, 1976, p. 69).

A organicidade do cotidiano envolve a definição do tempo-espço em que as atividades humanas serão realizadas. Ela é necessária, também, para o professor que, revestido de intencionalidade, modifique seu trabalho, repensando suas práticas valendo-se de um conjunto

de atributos socialmente construídos, que permite distinguir uma profissão dentre os diferentes tipos de atividades sociais, definindo a identidade do seu trabalho.

Nessa perspectiva, a função docente traz um distintivo que é a ação de ensinar, e essa atividade tem tomado diferentes formatos ao longo da construção histórico-social da sociedade e da escola (ROLDÃO, 2007). Ela é tensionada pelas diferentes concepções de educação constituídas no movimento histórico, em especial pela relação dialética entre o ensino transmissivo e o ensino ativo, que a autora diferencia como *professar um saber e fazer aprender alguma coisa a alguém*.

O entendimento da natureza da educação e da função docente possibilita uma compreensão de como esse trabalho se constitui e organiza. A OTP, segundo Freitas (1995), é composta de teorias que tanto buscam as regularidades subjacentes ao trabalho pedagógico quanto sugerem *princípios norteadores* sujeitos a revisões constantes. As teorias sistematizam a realidade prática em forma de conhecimento estruturado.

Para que a escola desenvolva as atividades que lhes são próprias, precisa organizar-se de tal forma que viabilize condições de assimilação e construção do conhecimento por meio de uma prática docente organizada, sistemática e intencional, reflita o valor social da escola e do saber escolar.

A OTP constitui-se de elementos organizados em categorias³⁵: objetivo/avaliação (como função social) e conteúdo/método (trato fragmentado que se dá ao conhecimento), formando pares dialéticos que se opõem em uma unidade. Estas categorias estruturam a organização do trabalho pedagógico da escola e repassam suas determinações para o interior do trabalho pedagógico da sala de aula.

No cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação. Na avaliação estão concentradas as relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método. Ou seja, os objetivos da escola como um todo (sua função social) determinam o conteúdo/forma da escola... O trabalho pedagógico da escola está na dependência dos seus objetivos (FREITAS, 1995, p. 59).

Além das categorias apontadas por Freitas (1995), outros elementos constituem o trabalho pedagógico, como a relação professor-estudante e a definição e organização dos tempos-espacos escolares. Estas categorias abarcam os sujeitos, os tempos e os espacos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Por estar inserida no projeto histórico de uma sociedade capitalista, os objetivos da escola incorporam-se à função social nessa mesma perspectiva, objetivada pela avaliação, que

³⁵ Freitas (1995) considera essas categorias provisórias que atendem ao projeto da sociedade capitalista.

é o “momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos” (FREITAS, 1995, p. 95). O autor afirma, ainda, que é possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação, e que esta está estreitamente ligada aos objetivos.

O par dialético objetivo-avaliação passa pelas opções e decisões que os professores fazem e que podem ser formalmente declarados e apresentados, ou nascer durante a ação, e vão se transformando com a experiência adquirida; ou seja, prescritos ou nascidos no dia a dia da escola. Desta forma, o trabalho docente caracteriza-se pela dialética regulado-flexível, um trabalho controlado que dispõe de certa autonomia e responsabilidade pessoal.

Essa contradição também se apresenta no par dialético conteúdo-método por meio do processo de interpretação, transformação e adaptação, enfim, de recontextualização do currículo escolar, em função de um processo concreto de suas interações com os alunos.

A complexidade da realidade escolar inviabiliza o controle total das situações, imprimindo à docência um caráter flexível para lidar com os acontecimentos e intenções, que produzem diferentes ações e reações inerentes ao trabalho com o outro. Nesse sentido, os professores recontextualizam os programas escolares, transformando-os em função das necessidades situacionais que encontram, das suas experiências anteriores, bem como de muitas outras condições, como seu entendimento da matéria, sua interpretação das necessidades dos alunos, os recursos disponíveis, etc. (BERNSTEIN, 1996). Desse modo, torna-se possível, também, a ressignificação da relação tempo-espaco escolar com esse mesmo propósito.

O trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas concretiza-se nas práticas docentes como atividade humana intelectual e consciente, na perspectiva de práxis humana, unicidade teoria-prática. Portanto, é passível de ser repensado de acordo com as particularidades de cada realidade na interação professor-estudante.

Tardif e Lessard (2014)³⁶ concebem essa interação como elemento essencial para o trabalho pedagógico, e defendem a teoria da docência como profissão de interações humanas, que tem o ser humano como *matéria-prima* do processo de trabalho interativo, visto como um dos principais vetores de transformação na organização socioeconômica das sociedades modernas (mediações linguísticas e simbólicas). Para eles, a docência é uma forma particular de trabalho sobre o humano, que é o *objeto* de trabalho na atividade do professor.

³⁶ Embora os autores não abordem uma perspectiva crítico-dialética, contribuem com as discussões sobre o trabalho docente sob o prisma da epistemologia da prática.

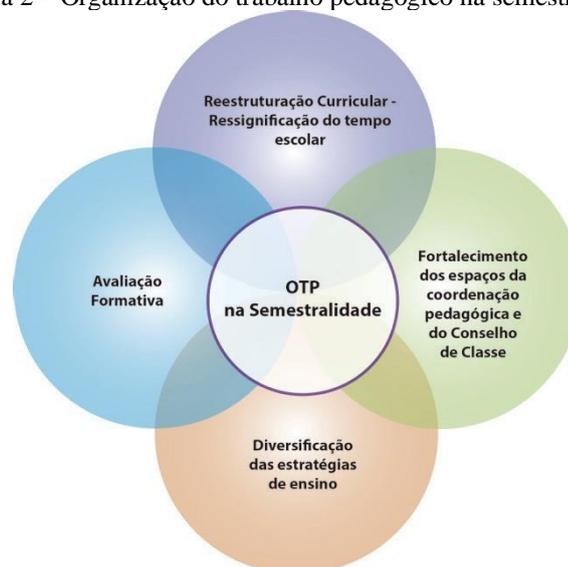
Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIFF; LESSARD, 2014, p. 23).

Tanto no trabalho mais amplo do professor, quanto na interação com o aluno em sala de aula, a finalidade comum da OTP é a produção do conhecimento e, para tanto, faz-se necessária pensar em uma forma de organizar a escola que favoreça esse propósito, que inclui a ressignificação dos tempos-espacos escolares, potencializando seus usos para atender às necessidades formativas dos estudantes.

A OTP na semestralidade pressupõe uma reorganização, considerando as mudanças estruturais e as finalidades expressas nessa forma de pensar e materializar a ação docente. Suas referências são as categorias que a compõem, e a integração dos elementos presentes na realidade escolar e nas intenções expressas no PPP, de forma articulada. Busca, assim, contrapor-se a um sistema determinado, hierarquizado e fragmentado de trabalho, que reproduz na divisão do trabalho escolar a clássica organização do trabalho na sociedade capitalista.

As discussões e o planejamento da proposta curricular; a diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem; a significação da coordenação pedagógica; a compreensão do papel do conselho de classe como instância avaliadora do trabalho da escola, do professor e das aprendizagens dos estudantes; a adoção de práticas avaliativas com função formativa também constituem elementos que precisam ser articulados, conforme expresso na figura 2.

Figura 2 – Organização do trabalho pedagógico na semestralidade



Todas essas ações integradas determinam o dia a dia do trabalho pedagógico na semestralidade. Villas Boas (2017, p. 15), lembra que, “sendo o professor a pessoa que está em contato direto e constante com o estudante, cabe-lhe planejar seu próprio trabalho, para que haja coerência com o papel precípua da escola”. Todavia, percebe-se um movimento contrário de desqualificação do trabalho pedagógico, retirando do professor a condição de planejar e decidir *o quê e como ensinar*, quando ele recebe prontas propostas pedagógicas que atendem a lógica do mercado, ampliando ainda mais a cisão entre o trabalho intelectual e manual, bem como os mecanismos de controle. Por isso, é urgente a necessidade de potencializar as discussões e decisões no interior da escola para que o professor se aproprie do processo de desenvolvimento do seu trabalho.

As especificidades e singularidades do trabalho do professor do EM que atua com um grande número turmas e de alunos e, em muitas realidades, com docência em mais de uma disciplina, por vezes sem a habilitação devida, tornam a carreira pouco atrativa. Isso tem gerado a escassez de professores em algumas áreas do conhecimento e em algumas áreas especializadas, dificultando ainda mais a efetivação de um trabalho pedagógico que repercute em uma melhoria na qualidade do ensino (VILLAS BOAS, 2017).

A escola e a escolarização são elementos comuns entre os jovens, mesmo com interrupções ao longo do percurso educativo. Nesse sentido, o tempo-espaço da escola constitui-se como um dos elementos da condição juvenil. Segundo Dayrell, Carrano e Maia (2014, p. 119), tais elementos

[...] estão condicionadas ao espaço onde são construídas. Esse passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, em um espaço do fluir da vida, do vivido, além de fornecer suporte e mediação para as relações sociais com sentidos próprios, o lugar como ancoragem para a memória, tanto a individual quanto a coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados.

Deste modo, sob a perspectiva juvenil, os tempo-espaços carregados de sentido surgem como *locus* de interações afetivas e simbólicas, onde realizam atividades cotidianas, e não é diferente no contexto escolar. Na escola, eles se encontram, se comunicam, se desafiam, produzem e reproduzem as culturas juvenis, as relações de poder e os padrões de consumo por meio das interações sociais com seus pares e com os professores. De alguma forma, isto influencia suas escolhas e seus projetos de vida. Tais referenciais são relevantes para pensar a realidade da escola contemporânea, em especial as dimensões da relação tempo-espaço escolar, discutidas no próximo capítulo.

3 OS TEMPOS-ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

*Que o que aconteceu ainda está por vir
E o futuro não é mais como era antigamente.
(Renato Russo, 1989).*

Este capítulo apresenta e discute a relação tempo-espaço escolar em uma perspectiva histórico-crítica, situando as transformações conceituais e enfoques dados às dimensões do tempo e do espaço escolar. Primeiro, são apresentados os determinantes históricos da relação tempo-espaço escolar; após, estas categorias são tratadas em seções distintas, visando a um maior aprofundamento em cada uma delas. Por fim, é discutida a relação tempo-espaço da aula, e como essa relação reverbera na OTP.

Fala-se com certa naturalidade da Educação que prepara os estudantes para o futuro, como se tempo-espaço fossem invariáveis, inalterados. Com a teoria da relatividade generalizada, estas categorias passaram a ser entendidas como quantidades dinâmicas, que afetam e são afetadas pelo movimento dos corpos e pela ação das forças que atuam no universo. Promoveu-se, assim, uma ruptura com o tempo absoluto, repercutindo no entendimento do tempo histórico.

Apesar da teoria da relatividade generalizada ter sido anunciada em 1915, desconstruindo a ideia de tempo-espaço como um suporte fixo no qual as coisas aconteciam, os discursos na área da Educação ainda desconsideram, em grande medida, a dimensão tempo-espaço como um tempo histórico (SAVIANI, 2015), que determina e é determinado pelos acontecimentos.

A ideia de projetar a educação para um tempo futuro, um tempo que há de vir, é permeada pela concepção de *vir a ser* da criança e do jovem, como sujeitos que ainda *não são*, e que precisam ser preparados para o futuro por meio da escolarização para *ser e estar* no mundo.

O tempo é comumente relacionado a um período, prazo ou duração. Nos dicionários, a palavra *tempo* refere-se a um período sem interrupções, no qual os acontecimentos ocorrem; continuidade que corresponde à duração das coisas (presente, passado e futuro); aquilo que se consegue medir através dos dias, meses ou anos; duração.

Já o espaço refere-se a uma extensão indefinida que contém e envolve todos os seres e objetos. O termo está relacionado a um lugar, que é designado como um espaço ocupado por um corpo, onde habitualmente se realizam determinadas atividades, também está relacionado a intervalo de tempo.

Os dois termos juntos, tempo-espaço, são utilizados para designar um *continuum* e determinar a posição de um fenômeno, espaço de quatro dimensões que, de acordo com a teoria da relatividade, possui três coordenadas espaciais e uma temporal. Percebe-se, assim, que o significado do binômio tempo-espaço traz consigo acontecimentos e atividades que ocorrem em um determinado tempo (período) em um espaço específico (lugar).

No sistema escolar, a dimensão *tempo* tem sido discutida sob o enfoque de ampliação da jornada escolar do aluno³⁷, como a educação em tempo integral³⁸, e da extensão do tempo de permanência na Educação Básica como, por exemplo, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos³⁹.

Outras discussões têm sido colocadas em uma perspectiva gerencialista, em relação à gestão do tempo escolar, tendo como referência o modelo de produção neocapitalista, que introduz mudanças na direção e organização do trabalho e, em consequência, do trabalho escolar (PEREYRA, 2014). Isso torna a discussão sobre os tempos escolares mais complexa, devido às transformações da realidade, que apresenta ritmo acelerado, e com demandas múltiplas cada vez mais mercantilizadas e descontextualizadas.

Entretanto, a escola, por sua natureza, difere de outras organizações, como lembra Almeida (2018, n. p.):

cada escola é, também, diferente de qualquer outra, pois possui características singulares, ou seja, uma cultura escolar, constituída a partir da transmissão e perpetuação entre a sociabilização dos novos indivíduos que passam a fazer parte do ambiente escolar. As escolas representam um lugar de intercruzamento de culturas e dentre elas a cultura da escola que sintetiza os valores, modos de convivência e significados, gerando um padrão coletivo de pensar, agir e perceber-se nesse ambiente. Por isso, a instituição escolar pode ser compreendida pela caracterização de elementos que compõem a sua cultura.

Assim, torna-se relevante estudar essas categorias, pois tempo-espaço são estruturantes da cultura escolar: todas as ações que ocorrem no interior da escola estão situadas em um tempo (ano letivo, dia letivo, uma semana, uma aula de 50 minutos, etc.), em um espaço determinado (laboratório, biblioteca, sala de aula, recreio, quadra, etc.).

Outrossim, essas dimensões não são dadas *à priori*, não são propriedades naturais dos homens, mas algo a ser apreendido e construído no movimento do real, determinando, e sendo

³⁷ Faz referência ao tempo total de permanência do aluno no centro escolar, incluídas todas as atividades nas quais o aluno participa sob a responsabilidade da escola (MAURÍCIO, 2014, n.p.)

³⁸ A Lei nº 9.394/96 (LDB), em seus artigos 34 e 87, prevê o aumento progressivo da jornada escolar para a jornada em tempo integral (BRASIL, 1996).

³⁹ A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, ampliando a escolaridade mínima de 08 (oito) para 09 (nove) anos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

determinada social e culturalmente. Por serem produtos da construção humana, estão impregnados de intencionalidade; portanto, não são neutros, e deixam marcas temporais e espaciais, inclusive no processo de escolarização.

Os tempos-espços escolares atendem as necessidades advindas das transformações sociais e culturais; logo, são construções humanas e, desta forma, passíveis de mudanças, mesmo diante da naturalização impregnada na realidade da escola. Sob essa óptica, as categorias tempo-espço foram investigadas de modo a possibilitar a análise da dinâmica da relação tempo-espço na realidade da escola de EM na semestralidade.

3.1 Determinantes históricos na forma de organizar os tempos-espços escolares

Em tempos remotos, o atendimento para fins educativos era realizado em qualquer espaço, jardins ou sala das casas, desde que tivesse estrutura mínima para a atividade de ensino. Na Idade Média, surgiu o espaço escola, devido ao aumento da demanda, que se concentrava, em sua maioria, aos estabelecimentos católicos, como os monastérios e catedrais para os encontros do preceptor e de seus discípulos. Entretanto, esses espaços tornaram-se insuficientes, com a intensificação da demanda pela educação formal também nos campos, que exigiu a organização de espaços físicos, mesmo que de forma improvisada, para as atividades de ensino, inicialmente focadas no atendimento dos quadros de formação da igreja católica (ALVES, 2017).

Alves (2017) discute a gênese da organização do trabalho didático na escola moderna, e aponta a passagem da forma individual para a forma coletiva de ensino, e a transição entre o *modus italicus* e o *modus parisiensis*⁴⁰ de ensinar, entre os séculos XV e XVI, como marco histórico na forma de organizar o trabalho pedagógico e significativo no processo de produção daquilo que viria a ser a escola contemporânea.

A relação educativa ocorria de forma individualizada, apesar de atender, eventualmente, grupos de jovens, o preceptor responsabilizava-se pela educação de cada um. O atendimento era feito de acordo com a organização do seu tempo diário de trabalho. Contudo, essa forma de organização não atendia mais as demandas por instrução da sociedade feudal, tanto para

⁴⁰ O *modus italicus* de ensinar era uma forma de organização do trabalho didático que expressava o artesanato. O mestre passava a atender um conjunto de discípulos, mas eles não eram subdivididos por níveis de domínio do conhecimento. O *modus parisiensis* é devedor da obra educativa dos jesuítas, que o incorporou à organização do trabalho didático levada a efeito em seu plano de estudos, elaborado ao longo da segunda metade do século XVI, na forma do *Ratio Studiorum* (ALVES, 2017).

formação da vida religiosa quanto para os estudos referentes às artes liberais demandadas pelos filhos da nobreza. Para Alves (2017, n.p.),

O aumento quantitativo dos estudantes gerou a necessidade de ser criado, dentro dessa instituição, um espaço físico específico onde fosse ministrado o ensino. Surgiu, dessa forma, a escola monástica, a base material para o desenvolvimento do ensino dirigido a um agrupamento de estudantes. Mais tarde, com a emergência das catedrais, nos burgos, foi reproduzida essa solução espacial, até então exclusiva dos monastérios, e, no interior de suas estruturas arquitetônicas monumentais, também foram criadas escolas. A escola da catedral ampliou o atendimento à clientela externa, de forma a envolver, ainda, os filhos de uma burguesia que começava a se enriquecer.

Desse modo, tanto a configuração do tempo-espaço escolar quanto a relação pedagógica precisaram ser repensadas, transitando do ensino individual ao coletivo, demandando uma sistematização intencional na forma de organizar o trabalho didático para que a relação entre o educador e o grupo de estudantes fosse mediada por procedimentos metodológicos que atendessem o processo de transição entre o atendimento individual e o atendimento coletivo, superando-o posteriormente.

O ensino mútuo constituiu, assim, uma alternativa indispensável à expansão da educação, foi tomando espaço na relação educativa, que se estende até os dias atuais. Esse processo reivindicou uma reorganização do trabalho didático, não só em relação aos procedimentos didáticos, também dos conteúdos, das tecnologias e do espaço físico que mediam essa relação.

O ensino mútuo foi concebido e expandiu-se porque os custos da instrução convencional eram elevados para assegurar a universalização dos serviços escolares. Em oposição e para dar conta dessa tarefa, configurou-se como um recurso perfeitamente ajustado à carência quantitativa de educadores, à inexistência de estabelecimentos escolares, bem como à insuficiência de recursos didáticos, limitações materiais que exigiam maior grau de riqueza produzida pela sociedade e um tempo mais dilatado para que fossem superadas (ALVES, 2017, n.p.).

Mesmo diante de algumas críticas severas, o ensino mútuo caracteriza-se como o primeiro recurso que possibilitou a ampliação do atendimento educacional, mesmo que precário e limitado, até como forma de minimizar a escassez nas condições materiais de trabalho e professores habilitados para o magistério. Esse quadro de escassez material e de pessoal potencializou o ensino mútuo.

Segundo Alves (2017), no ensino mútuo, difundido ao longo da primeira metade do século XIX, a escola resumia-se à sala de aula, organizado em classes em um espaço escolar amplo, sem divisórias, que abrigava centenas de estudantes dos mais diferentes níveis de adiantamento. Havia um projeto de sala que deveria ser um paralelogramo, com uma área para

determinado número de estudantes, sendo mais ou menos dois pés quadrados (equivalente a 0,61 cm²) para cada um.

O mobiliário era composto por bancos postos em fileira, um atrás do outro, com uma mesa estreita e comprida a sua frente, de maneira, que todos os estudantes se voltassem para o mestre, que ficava em um lugar elevado, de onde teria a visão de toda a classe.

O espaço escolar foi se adequando conforme as demandas educacionais, e a realidade escolar preservou, ao longo do tempo, a classe como uma organização básica relativamente estável. Tardif e Lessard (2014) intensificam a discussão sobre o ensino mútuo, ao destacar as características presentes na escola desde o século XVII, dentre elas os dispositivos temporais e espaciais que delimitam e estruturam um espaço social autônomo, fechado e separado da comunidade; o tratamento particular, coletivo, comum e de longa duração; a pedagogia escolar codificada, coletiva, impessoal e regulamentar; as relações sociais escolarizadas e definidas pelas regras da escola; a utilização de instrumentos que favorecem a cultura escrita, saberes codificados e objetivados; a presença do professor para ensinar a mesma coisa no mesmo tempo e da mesma maneira.

No que se refere aos dispositivos temporais e espaciais, os autores destacam uma organização socio-física como dispositivo simples e estável: as classes (célula básica). Cada turma organizada nas classes encontra-se em um espaço relativamente fechado, onde os professores efetivam, de forma solitária, sua tarefa de ensinar em um tempo determinado.

Ao desenvolver a teoria dos códigos e sua relação com questões de controle simbólico, Bernstein (1996) aponta que a prática pedagógica se distingue em termos de condutor, um transportador cultural (forma social), e em termos daquilo que ela conduz, transporta (conteúdo específico). A prática pedagógica entendida como condutor cultural é baseada em regras que atuam seletivamente sobre o seu conteúdo, definindo o *como* ensinar, em uma relação imbricada entre forma e conteúdo.

Para o autor, “a lógica essencial de qualquer relação pedagógica consiste da relação entre, essencialmente, três regras” (BERNSTEIN, 1996, p. 96). A primeira regra é a hierárquica, que está relacionada aos modos de comportamentos, às condutas, que dão condições para que a ordem se estabeleça no processo educativo. Nesse sentido, o professor (transmissor)⁴¹ tem que aprender a ser professor; e o estudante (adquirente), a ser estudante, por meio da aquisição “de regras de ordem social, de caráter e modos de comportamento que se tornam condição para a conduta apropriada na relação pedagógica” (BERNSTEIN, 1996, p. 96).

⁴¹ Para melhor compreensão dos termos utilizados pelo autor, ver no livro *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle* (BERNSTEIN, 1996).

A segunda regra refere-se à progressão em que a transmissão dos conhecimentos ocorre, chamada de regras de sequenciamento. A lógica temporal utilizada é de que algo deve vir antes e algo vir depois, em uma ideia de sequenciamento que deve estar presente em toda prática pedagógica. As regras de sequenciamento implicam em regras de compassamento, que se referem a velocidade para a aquisição das regras de sequenciamento, isto é, o espaço de tempo que se tem para aprender. Por fim, Bernstein (1996) apresenta as regras criteriosais, que dizem respeito aos critérios que se espera que o adquirente assuma e aplique em sua prática e na dos outros para compreender o que conta como comunicação, relação social, em uma relação legítima ou ilegítima.

No seu entendimento, as regras hierárquicas, chamadas de regras regulativas, são fundamentais, pois “toda educação é intrinsecamente uma atividade moral que expressa a(s) ideologia(s) do(s) grupo(s) dominante(s), de forma a gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes” (BERNSTEIN, 1996, p. 97).

Nesse sentido, os tempos-espacos escolares podem ser considerados dispositivos de controle simbólico, que são

[...] meios pelos quais a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais conduzem, transportam, uma determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes. O controle simbólico faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder (BERNSTEIN, 1996, p. 189-190).

O campo do controle simbólico é designado por um conjunto de agências e agentes que se especializam nos códigos discursivos que eles dominam. A educação é, nesse contexto, uma agência especializada de controle simbólico do tipo reprodutora, e o professor, agente de reprodução, devido ao forte controle do Estado em relação aos recursos físicos e discursivos, servindo como um amplificador da legitimação e da reprodução das relações de classe. Essa ideia se fundamenta na uniformidade presente nas práticas educacionais, com regras relativamente estáveis, como já dito anteriormente.

A organização do conhecimento e do tempo-espaço na escola são reguladas pela linguagem do controle simbólico, formas de se relacionar, pensar e sentir, e de suas regras que definem, por meio de códigos discursivos, *o quê, quando e por quanto tempo*, e *onde* deve ocorrer o processo educativo. As dimensões tempo-espaço são comumente utilizadas com um viés mais administrativo que pedagógico.

Pensar na qualificação dessas dimensões para favorecer o trabalho pedagógico e a formação dos estudantes requer compreender os significados e a apreensão dos sentidos elaborados pelos sujeitos que vivem essa realidade, detalhadas a seguir.

3.1.1 A dimensão temporal da organização escolar

Contar o tempo remonta ao século XIV, quando foi inventado o relógio mecânico, que só se popularizou no século XVIII. A invenção do relógio e a sua difusão social foi chave na origem do binômio tempo-espaço. Contar as horas do dia quase sempre esteve relacionado com as atividades humanas rotineiras (acordar, alimentar-se, trabalhar, estudar, dormir) realizadas em determinados espaços. A sociedade moderna passou a regular o tempo de forma mais uniforme com a adesão ao relógio mecânico, dando certa regularidade na organização pessoal e social.

Partindo do conceito de tempo como um período sem interrupções no qual os acontecimentos ocorrem, os tempos escolares configuram-se como tempos longos, em que a jornada escolar dos estudantes ocorre cadenciada pelo tempo cronológico objetivo.

[...] o relógio incorporado ao edifício escola é um organizador da vida da comunidade e da infância. Ele marca as horas da entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e todos os momentos da vida na instituição. A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 43-44).

A estrutura temporal da organização escolar é extremamente exigente para com os professores e estudantes, obrigando-os a um ciclo coletivo e abstrato que não depende nem da rapidez, nem da lentidão do aprendizado dos alunos (TARDIFF; LESSARD, 2014), reproduzindo o universo do mundo do trabalho, cadenciado como um relógio, onde tudo é medido, contado e calculado abstratamente: tal dia, tal hora eles deverão aprender tal coisa.

Descuidar-se dele pode ocasionar fracasso ou sucesso, produzindo uma diferenciação escolar e, *à posteriori*, social. É um tempo imposto aos professores e estudantes, que precisam ocupá-lo com atividades. Entretanto, o tempo escolar também é formador, porque organiza as primeiras percepções cognitivas da temporalidade e ajudam a internalizar a noção de exatidão, duração, aplicáveis a todos, constituindo, assim, um tempo social.

Como dito anteriormente, a ruptura com o tempo absoluto repercutiu no entendimento do tempo histórico, no qual o que aconteceu antes pode determinar acontecimentos atuais e futuros, desenhando uma trama histórica. Assim, o tempo escolar que segue, invariavelmente, ritmos de aprendizagem coletivos e institucionais, não acompanha o tempo variável de aprendizagem dos alunos e dos grupos, que foi desenhado ao longo da sua trajetória escolar. Ajustar o tempo escolar, regido por um tempo administrativo que independe dos indivíduos e da aprendizagem, com o tempo de aprendizagem que remete a tempos de vivências, situados em contextos que lhe dão sentido, é um dilema constante no dia a dia do trabalho docente.

A familiaridade com o sistema fabril, baseado no fordismo, modelo de produção de mercadorias em massa, que está na base organizacional da escola moderna, garante um tratamento uniforme do tempo e das atividades a serem realizadas, em um ciclo repetitivo para a racionalização do tempo e da produção.

Na escola, a experiência temporal também se insere em um universo ritmado com um relógio, cadenciado por campanhas, lições e recreios. O tempo é um dispositivo organizacional para equalizar as demandas burocráticas relacionadas ao funcionamento da escola, tanto internas quanto externas, de acordo com a divisão do trabalho realizado pelas diferentes equipes de profissionais que nela atuam. A ampliação dos agentes escolares torna o trabalho mais especializado e, em grande medida, mais fragmentado devido aos diferentes horários de atendimento aos estudantes. Há, assim, uma disputa pelo tempo escolar.

O tempo escolar direciona o conjunto de decisões e encaminhamentos pedagógicos e administrativos, de definição e sequenciamento dos conteúdos, dos procedimentos que serão utilizados dependendo da duração da aula, do calendário, que contempla dias letivos, interrupções das aulas, feriados, férias, matrícula, exames, a carga horária de cada componente curricular, dentre outros. Ele determina, também, o tempo de ensino, compreendido como o trabalho com os alunos, realizado, habitualmente, no espaço convencional da sala de aula por um período determinado.

Esse tempo de ensino apresenta um dilema entre o tempo cronológico (coletivo) e o tempo de aprendizagem (individual). Equalizar esses dois tempos é um desafio que se coloca diariamente na realidade da escola, especialmente de Ensino Médio, que tem o tempo do vestibular, o tempo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o tempo do Programa de Avaliação Seriada (PAS), ou seja, o tempo determinado externamente.

A relação do tempo com o conhecimento, instaurada ao longo do século XIX, perdura até os dias atuais com poucas mudanças, e marca a escola como instância que garante a transmissão e assimilação dos conhecimentos em um determinado tempo, regido e modulado por normas cada vez mais impessoais.

A gestão do tempo pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem exige uma avaliação constante dos ritmos e dos processos para tomada de decisão, que respeite tanto o planejamento quanto as necessidades evidenciadas durante a aula, ajustando o tempo às exigências de cada situação.

O tempo pode ser considerado o principal dispositivo na definição da rotina básica dos professores nas escolas, sendo considerado por Tardif e Lessard (2014) categoria central na análise do trabalho docente, constituído por rotinas coletivas que estruturam o trabalho no dia

a dia da escola (aula, intervalo, planejamento, ensino e avaliação). Também impõe a organização do *tempo*, do espaço e das tarefas, em uma ritualização do trabalho escolar de forma rotineira e institucionalizada.

Essa rotina é reproduzida fielmente, em grande parte das escolas, com pequenas variações na estruturação das atividades, em especial em relação ao tempo e ao espaço em que são realizadas. Isso constitui “uma poderosa demonstração de estabilidade da organização do trabalho na escola” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 166).

Em seu estudo sobre a construção dos tempos escolares, Parente (2010) amplia a discussão, fazendo uma divisão que abrange os diferentes tempos escolares. São eles: tempo de escola, que se refere ao início e à duração da escolarização; tempos de escolarização, relacionados à organização do processo de escolarização; e o tempo na escola, que trata das construções consolidadas no interior das instituições escolares.

O tempo de escola está associado à idade específica para frequentar a escola, modificada ao longo da história, e se relaciona com a função social da escola e ao papel da educação na formação dos indivíduos. Os tempos de escolarização referem-se às divisões temporais em séries anuais, que correspondem ao ano letivo, com predominância do modelo seriado na educação brasileira, herança da escola tradicional, sistematizada a partir da Idade Moderna.

Por fim, a autora apresenta os tempos na escola, que estão relacionados à organização do trabalho pedagógico, que delimita os tempos das práticas pedagógicas, bem como os demais tempos construídos pelas instituições para materializar as intenções expressas no projeto pedagógico, ou atender necessidades e demandas que surgem no cotidiano escolar, em uma relação dialética entre os tempos determinados socialmente e os tempos construídos pela escola.

Nesse sentido, aprofundar o estudo sobre o tempo escolar torna-se relevante para compreender sua importância e repercussões no processo educativo dos jovens e na cultura escolar⁴². Hargreaves (2014) apresenta o estudo de McLaren (1986) e ressalta que, em educação, a distinção entre esquemas de tempo monocrônico, que se caracteriza pela realização de atividades lineares e homogêneas; e policrônico, em que muitas coisas ocorrem intensa e simultaneamente no movimento do real a partir das relações interpessoais, ajudam a explicar por que os jovens têm demonstrado insatisfação e resistência ao caráter burocrático, controlado e despersonalizado sala de aula.

O tempo na escola está diretamente relacionado a OTP, por retratar a particularidade como cada escola organiza o seu trabalho a partir das necessidades evidenciadas na efetivação

⁴² A cultura escolar definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas (FRAGO; ESCOLANO, 2001).

do trabalho docente. A definição do tempo para cada umas das atividades escolares (entrada e saída dos estudantes, hora do intervalo, duração das aulas, etc.) implica uma tomada de decisão que reverbera em toda dinâmica escolar, da biblioteca à cantina, da portaria à limpeza dos banheiros. Por isso, deve ser pensado equalizando as dimensões pedagógica e administrativa para favorecer o funcionamento da escola, minimizando os imprevistos.

Nessa construção, a fluidez do trabalho escolar é, também, constituída de tempos mortos (TARDIF; LESSARD, 2014), que marcam os desdobramentos e descontinuidade das atividades. Os tempos mortos resultam da objetivação humana do trabalho docente, que introduz constantemente, nas rotinas das classes, algum tipo de interrupção, paradas, desvios, rupturas, brechas que os professores precisam preencher a fim de dar continuidade à ação em andamento.

A organização escolar [...] é organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas. Nesse sentido, as atividades escolares nunca são fechadas em si mesmas, como uma cadeia de montagem cibernética que gira sobre cilindros num movimento circular: dia após dia, os alunos entram e saem da classe modificando sem parar o ritmo escolar, introduzindo pontos de resistência, fazendo com que a escola perca o controle sobre aqueles que ela forma (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 44).

Mesmo com uma organização controlada pelo tempo, por normas e regras, a escola é um espaço de pessoas; portanto, sujeita a intervenções humanas de forma autônoma e imprevisível, próprias da natureza do homem. Desse modo, na realidade, tem-se um controle parcial.

Algumas escolas têm buscado alternativas para minimizar o impacto do tempo cronológico nas atividades e nos dispositivos que suscitam o mecanicismo presente na organização escolar. Uma das alternativas, bastante difundida nas escolas do DF, é a utilização de música em substituição à sirene, para demarcar a duração de determinadas atividades, tais como o intervalo e a troca de professores e/ou de salas de aula. A autonomia exercida pela escola na construção de uma cultura própria que, segundo Parente (2010), se constitui de tempo na escola, traz consigo um movimento que flexibiliza os tempos-espacos escolares com vistas a atender seus propósitos.

Cada vez mais as escolas, como instituições sociais que possuem sua própria cultura criam novos tempos em resposta aos seus objetivos específicos. Tempos pedagógicos relativos aos tempos dos professores e dos alunos, tempos para reuniões pedagógicas, tempos de encontros de formação, tempos de participação na gestão escolar, tempos de planejamento coletivo. Agrupamentos e enturmações flexíveis com base em diferentes propostas e que mexem com tempos de alunos e professores. Ampliação da jornada escolar, integrando-se ou não com outras instituições ou espaços sociais, conduzindo à educação em tempo integral (PARENTE, 2010, p. 152).

Na investigação sobre a influência da ação do professor na aprendizagem dos estudantes, Gauthier (2013) trata sobre a gestão da matéria⁴³, e apresenta que o tempo de aprendizagem (*academic learning time* ou *ALT*) possui três variáveis distintas e mensuráveis: o tempo concedido (*allocated time*), que consiste na quantidade de tempo de ensino disponível para que os alunos trabalhem nas tarefas escolares, definido pelos gestores e professores; o tempo de empenho (*engaged time*), que representa a proporção do tempo durante o qual os alunos prestam atenção e se empenham na tarefa com o fim de aprender; e por fim, o grau de dificuldade que a atividade de aprendizagem representa para os estudantes, que deve ser considerado em relação ao grau de êxito que permite alcançar. As duas primeiras variáveis, tempo concedido e de empenho, foram utilizadas como parâmetro para a observação em sala de aula.

O autor afirma que a maneira de usar o tempo é mais determinante do que o tempo disponível, o que levanta a discussão sobre a gestão do tempo e as prioridades definidas pelos professores na sua utilização. A dinâmica da aula cadenciada apenas pelo tempo cronológico desconsidera a dimensão pedagógica, e revela a concepção de trabalho dominante na escola. Com isso, torna-se relevante discutir coletivamente o gerenciamento do tempo com base nas intencionalidades pedagógicas, para que não se torne um grande limitador, reforçando narrativas, como *não há tempo*, *não tenho tempo suficiente*, *preciso de mais tempo*, que em nada qualificam o processo educativo.

Gauthier (2013), baseado em Doyle e Shulman (1986-1987) trata, também, da gestão da classe⁴⁴, que implica no planejamento e na tomada de decisão por parte dos professores, ao selecionar, organizar e sequenciar a rotina da sala de aula com o objetivo de minimizar os imprevistos e as interferências durante as aulas. Nesse sentido, o planejamento consiste em um trabalho de preparação, que leva o professor a tomar decisões para organizar o trabalho pedagógico, definindo os objetivos, os conteúdos, os procedimentos e a estratégia de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Será que as dimensões do tempo-espço também são consideradas no planejamento do professor, ou estas dimensões estão tão naturalizadas ao ponto de não serem incluídas como elementos constituintes da aula, que também precisam ser

⁴³ Segundo Gauthier (2013), a gestão da matéria remete-se a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto de operações que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo.

⁴⁴ Consiste em uma atividade fundamentalmente cognitiva, baseada na antecipação, pelos professores, da trajetória provável das atividades da sala de aula e no conhecimento das consequências dessas mesmas atividades sobre as situações de aprendizagem, caracterizada por um conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado, favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem (DOYLE *apud* GAUTHIER, 2013).

pensados, antecipados e planejados para atender as intencionalidades pedagógicas dos professores?

Esse debate se faz necessário, pois a materialização do currículo ocorre em um determinado tempo e lugar, que são dimensões definidoras do *como* ensinar. Atualmente, o cerne das discussões e reformas escolares refere-se ao que é importante aprender hoje, que limita as questões *no quê aprender* e não no *para quê aprender*, e em quais condições físicas, materiais e organizacionais se aprende melhor.

Nesse contexto, há de questionar a supremacia do tempo *fixo, objetivo* ou *técnico-racional* de cunho administrativo que impera na organização escolar em detrimento do tempo *vivido, subjetivo* ou *fenomenológico*.

Os esquemas monocrônicos do tempo prevalecem na administração educacional, não porque estejam mais de acordo com as leis do mundo natural nem porque sejam de maior eficácia educativa ou maior eficiência administrativa. Eles prevalecem porque são a prerrogativa dos poderosos (PEREYRA, 2014, n.p.).

O tempo, coadunado com o espaço escolar, constitui dimensões que definem o processo de formação dos estudantes na interação com o professor, e pode se caracterizar como dispositivo de controle organizacional e ideológico ou de autonomia da escola na construção de uma cultura própria.

3.1.2 A escola como *locus* do processo educativo

A escola está presente na memória de todos que nela estiveram como um lugar de aprendizagem. Esse lugar é materializado na forma de um edifício ou construção arquitetônica que remete aos momentos vividos como estudante, professor, pais ou funcionários.

Todavia, o lugar onde se aprende e se ensina, nem sempre foi a escola e a sala de aula. O espaço destinado à educação variou de acordo com o movimento histórico da função e finalidades da escola, indo do lar (preceptores) ao campo (mestres itinerantes) para atender as demandas de ensino. Com a institucionalização da educação formal, entre os séculos XIX e XX, o espaço escola tornou-se um *locus* privilegiado de formação, mas não o único.

Como já colocado anteriormente, os espaços educativos restringiam-se ao ambiente destinado à sala de aula, com um professor e um grupo de alunos heterogêneos, com idades e níveis de escolarização diferenciados. Com a criação da escola graduada, foi necessário pensar em uma nova organização do tempo-espaço escolar, com várias salas de aula e alunos distribuídos em classes homogêneas, e a definição de um calendário escolar com dias letivos e

duração da jornada escolar diária. Esse movimento “compreende uma organização administrativo-pedagógica racional e econômica de espaço e tempo escolares, cujas características apresentam-se como legados para a escola contemporânea” (ALMEIDA, 2018, n.p.).

Assim, a organização do espaço da sala de aula também teve mudanças para favorecer o uso racional dos espaços disponíveis, com carteiras enfileiradas individualmente, que permitiam a organização estética e simétrica do espaço, além de funcionar como forma de manter o controle da classe, evitando maior contato e comunicação entre os alunos para a manutenção da disciplina.

O espaço escolar foi organizado, inicialmente, para favorecer o funcionamento da estrutura básica para o atendimento aos estudantes; entretanto, a dimensão pedagógica é que sustenta a razão de existir da escola. Transcender a dimensão administrativa dá sentido à escola como um espaço de construção social e cultural, *lócus* de formação humana. O uso didático desse espaço, no qual são desenvolvidas as estruturas cognitivas, afetivas e sociais, dotadas de significados, não se restringe às dimensões voltadas para questões organizativas e disciplinares para controle dos movimentos e dos costumes.

O lugar-escola tem, na dimensão pedagógica, a possibilidade de produzir estímulos que favoreçam a educação e a socialização. Nas palavras de Frago e Escolano (2001, p. 26), “[...] as categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas ‘neutras’ nas quais deságua a ação escolar”. Os autores ainda afirmam que

[...] arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26).

Nesse sentido, a construção cultural se materializa na escola por meio dos discursos que mediam a relação entre a gênese e a formação dos primeiros esquemas mentais cognitivos e motores. Os discursos pedagógicos são impregnados de códigos/textos privilegiantes (BERNSTEIN, 1996) que, em uma visão mais ampla, “pode designar currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (BERNSTEIN, 1996, p. 243). O autor sugere uma ampliação do conceito de *texto* privilegiante, incluindo as características espaciais privilegiantes que são definidoras de regras no interior da escola.

Esse sociólogo inglês enxerga a escola como agência social onde ocorre a comunicação entre os transmissores (professores) e adquirentes (estudantes). Para ele, o trabalho dos

professores na escola envolve mecanismos de controle: os conteúdos que serão transmitidos aos estudantes; as relações entre eles e a maneira como acontece a transmissão ou comunicação.

Os mecanismos de controle também estão presentes na arquitetura e na organização espacial da escola. A disposição de suas instalações físicas e prediais tem relação com as atividades e práticas pedagógicas desenvolvidas e, sobretudo, controladas. O autor apresenta dois deles, classificação e enquadramento.

O primeiro é o modo como são reguladas as relações entre os grupos de pessoas ou os agentes que atuam na escola, bem como as atividades por eles exercidas. Quanto à hierarquia, a classificação pode ser forte, com uma separação rígida entre os professores, estudantes e funcionários; ou fraca, o que indica alguma interação entre eles.

O enquadramento forte ou fraco indica, ainda, o modo e o lugar da comunicação entre os sujeitos, em particular, entre os transmissores e adquirentes. A classificação regula as relações de poder envolvendo os espaços e o enquadramento as práticas de comunicação entre os sujeitos.

As atividades de enquadramento, discutidas na seção 4.1, contam com três regras que também podem ser utilizadas na organização do espaço escolar como, por exemplo, a disposição das salas de aula e sua distribuição com critérios, como as séries ou o rendimento dos estudantes. A turma A de qualquer série é conhecida como a dos estudantes mais inteligentes.

Isso também se aplica aos espaços e ambientes mais conservados, equipados e com melhor aparência, destinados a determinadas categorias funcionais (diretores, coordenadores, professores); enquanto os outros, menos valorizados e atrativos, destinam-se a outras categorias (funcionários da limpeza).

Essa discussão toma os contornos da sala de aula, tratada como *especialização disciplinar* (GIDDENS *apud* FRAGO; ESCOLANO, 2001), ao organizar minuciosamente os movimentos e os gestos, fazendo com que a escola seja um *continente de poder*. A separação dos estudantes em classes (de acordo com determinados critérios), e a organização da sala de aula não só favorecem a rotina e economia do tempo, como controla a ordem, que se julga necessária para que o processo educativo se desenvolva.

Assim como o tempo escolar, regulado pelo relógio (símbolo cultural), mecanismo de controle social da duração das atividades escolares (organização da vida coletiva), a organização espacial da escola também se mostra como uma estrutura estável e fixa, os movimentos que ecoam no dia a dia pouco alteram a configuração historicamente definida.

No EM, os dispositivos que demarcam o tempo-espaço das atividades realizadas estão ainda mais presentes e de forma mais controlada devido à subdivisão de disciplinas e do trabalho pedagógico, originado na pedagogia tecnicista, introduzida no Brasil na segunda metade do séc. XX. Nessa lógica, o trabalho pedagógico costuma ser realizado com um ritual repetitivo, mecanicamente desenvolvido por professores e estudantes.

Cada professor e cada atividade apresentam um ritual próprio. O ritual escolar costuma incluir ações desnecessárias que levam à perda de tempo, como por exemplo: fazer a chamada diariamente (um ato puramente burocrático depois que todos os estudantes são conhecidos), escrever no quadro, para os estudantes copiarem, o cabeçalho e longos deveres de casa, etc. (VILLAS BOAS, 2017, p. 18).

O isolamento dos sujeitos, em grande parte do tempo escolar, potencializado pela arquitetura e organização do ambiente escolar em certa forma, contradiz a proposta de trabalho colaborativo, tendo como referência o projeto comum de educação de cada escola, expresso no seu PPP. Na organização da sala de aula, isso fica mais evidente quando se privilegia uma distribuição geográfica das carteiras separadas e enfileiradas, que se justifica mais em uma perspectiva disciplinar e administrativa do que pedagógica.

Todos os espaços na escola precisam ser vistos como *locus* de aprendizagem; porém, a sala de aula é o lugar onde a relação pedagógica ocorre de forma mais sistemática e por mais tempo. Atentar o olhar para sua organização inclui, também, a manutenção e conservação da sua estrutura física (portas, janelas, pintura, ventiladores, entre outros), que a torna um ambiente adequado para o processo educativo. É preciso dar atenção especial à sala de aula.

Neste estudo, a observação em sala de aula foi realizada tendo como parâmetros os espaços físicos utilizados para a aula, como são organizados e usados, se favorecem a realização de atividades/projetos que dão protagonismo aos estudantes, a avaliação formativa e a interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos, articulando teoria e prática.

Em uma dimensão pedagógica, ao realizar o planejamento, o professor precisa antecipar a forma como a sala de aula será organizada para a realização das atividades. Diante das limitações materiais e estruturais, os diferentes agrupamentos podem contribuir para minimizar o caráter estático da sala de aula, dando dinamicidade a partir da reorganização das carteiras para viabilizar a interação entre os pares na construção do conhecimento. A formação em círculos, por exemplo, é carregada de significações sociais e históricas, que remetem a práticas sociais de alguns grupos, como os índios.

Freire (1987), em sua metodologia para a alfabetização de jovens e adultos, utilizava esta formação para favorecer o diálogo entre os estudantes, nos círculos de cultura, pois, para ele, a educação passa pelo reconhecimento da identidade cultural do aluno, sendo o diálogo a

base de seu método. Esta disposição da turma coloca professores e estudantes em uma condição de copartícipes do processo educativo.

Outras formas de agrupamentos em pequenos e grandes grupos também podem dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dialógico e interativo. A organização do espaço físico determina a dinâmica do trabalho docente.

A centralidade no professor, com aulas expositivas, que impera na maioria das escolas, contribui para a naturalização da distribuição dos estudantes em fileiras e potencializa o trabalho individualizado. Ressignificar os espaços escolares, tanto internos (bibliotecas, laboratórios, refeitórios, quadras poliesportivas) quanto os externos (praças, parques, comércio local, centros comunitários, etc.) para que possam constituir-se espaços organizados para as aprendizagens requer romper com a dimensão fixa do lugar onde as práticas pedagógicas ocorrem.

Sobre o espaço escolar, Nosella (2016, p. 24), defende que

O espaço físico deve ser adequado para estimular, no jovem, a pesquisa individual e coletiva, bem como a organização cultural e política. A “parte” de formação humana e cultura geral não pode ser “uma parte” do currículo (BNCC), paralela à “parte” de informação técnico-científica, pois uma é expressão e dimensão intrínseca da outra.

Em tempos de mudanças tão significativas, como a referenciada por Nosella (2016), com a implementação do Novo EM articulado à BNCC, que determina as formas de ensinar, aprender e avaliar, além da globalização e o desenvolvimento tecnológico, o binômio tempo-espaço toma outros sentidos e significados. As práticas realizadas de forma mecânica no interior da escola precisam ser repensadas para qualificar os tempos-espaços de formação.

A aquisição do conhecimento não ocorre mais somente no tempo-espaço da escola. Os ambientes virtuais, com sua configuração dinâmica em três ou quatro dimensões, tornam o espaço do aprender mais atrativo para o estudante, em um tempo menor para o acesso às informações, que expressam a mobilidade e a velocidade de acesso ao conhecimento.

Diante disso, torna-se necessário que a escola perceba as novas configurações do espaço e as significações construídas pelos sujeitos que nela atuam e se formam. Como repensar os espaços de formação? Há necessidade de conservar os espaços nos moldes que se encontram? Sua organização pode inviabilizar mudanças nas práticas pedagógicas? Ou é preciso resignificá-los alinhados à mudança nas práticas?

Na próxima seção, aprofunda-se a relação tempo-espaço da aula, *locus* privilegiado onde as práticas pedagógicas se efetivam para a formação humana e produção cultural por meio das relações sociais na interação entre professor e estudante.

3.1.3 Tempo-espaço da aula: ontem e hoje

Ao nos reportarmos à escola, ministrar aula surge como uma atividade intrínseca a ela. Segundo Houaiss (2001), aula é explicação, lição que, ministrada ou transmitida aos alunos por um professor, faz parte de um programa de ensino. A ação do professor ocorre no espaço da sala de aula, considerado o lugar apropriado para o exercício da docência. Na construção histórica da escola, esses termos apresentam-se com sentidos muito similares, por representarem “espaços-tempos privilegiados de formação humana que, ao serem ressignificados cotidianamente, assumem a condição de possibilidade de construção de uma nova realidade” (SILVA, 2008, p. 16).

Assim, a aula é vista como principal tempo-espaço da atividade docente, que “não deve ser confundida como processo de ensino aprendizagem” (PUENTES *et al.*, 2012, p. 67). A aula é onde se executam as relações dinâmicas entre os diferentes elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem, os objetivos, os conteúdos, a avaliação, a relação professor-aluno, dentre outros.

As demais atividades realizadas pelo professor no exercício da sua profissão, planejamento, estudos, registros, entre outras, estão de alguma forma imbricadas com a aula, como se fossem atividades periféricas à centralidade da aula na ação docente. Os autores apresentam o termo *classe* para designar tanto o grupo da turma quanto o direcionamento das atividades cognitivas dos alunos no contexto da sala de aula, que também se equivale à classe. Portanto, *classe*, *grupo da turma* e *sala de aula* possuem a mesma designação, por considerarem que o grupo de classe, o direcionamento de aprendizado dos alunos (aula) em sala de aula formam uma unidade dialética.

Em tempos remotos, a aula não tinha um espaço físico definido para ser realizada. Na Idade Média, as aulas eram dadas nos espaços domésticos, naturais e/ou improvisados para atender os estudantes, individualmente ou em grupos (ALVES, 2017). No Brasil, somente na segunda década do século XIX é que surgiram as primeiras preocupações relacionadas à definição de espaços para a escolarização das crianças.

A sala de aula é o espaço físico convencional para a realização da aula, com moldes organizacionais muito semelhantes em grande parte das escolas (cadeiras e carteiras dispostas linearmente, quadro de giz ou branco, mesa do professor em destaque), mesmo que atualmente sejam equipadas com os aparatos tecnológicos (projetores, televisão, lousas digitais). Entretanto, a aula pode ocorrer em lugares não-convencionais, em outros tempos e espaços de

aprendizagem, dentro ou fora da instituição educacional, tal como nos espaços verdes da escola, refeitório, biblioteca, ou no centro comunitário e comércio local.

Além da dimensão espacial, a aula é constituída pela dimensão do tempo, que determina um ritmo para a realização das atividades que, muitas vezes, privilegia a quantidade em detrimento da qualidade pela necessidade de produzir mais em menos tempo. *Precisamos vencer o conteúdo* é fala muito presente no discurso dos professores, que revela a desumanização e o automatismo em que o processo de ensino-aprendizagem está envolto.

Compreender como a relação tempo e espaço interfere na organização da aula nos ajuda a olhar para as ações, condições, situações e relações que nela ocorrem, procurando identificar influências sociais, próprias do modelo de sociedade capitalista que temos; culturais, que interferem na maneira de ser e estar no mundo dos sujeitos envolvidos no ato educativo; e teórico-metodológicas construídas nos diferentes momentos da história da educação e do ensino (SILVA, 2008, p. 38).

A estrutura da sala de aula não se modificou muito ao longo dos últimos tempos. Entretanto, a aula propriamente dita sofreu modificações consoantes com as diferentes correntes educacionais que perpassaram o movimento de construção da educação no Brasil, desde a vertente religiosa, ligada à pedagogia tradicional (1759 – 1932); passando pela pedagogia nova e pela pedagogia tecnicista (1932 – 1969); até chegarmos às pedagogias críticas (1969 – 2001)⁴⁵.

A dimensão mútua da aula permanece na escola, bem como a intencionalidade que subjaz a ela por meio do seu arranjo estrutural (ARAÚJO, 2008; VEIGA, 2008), que envolve sistematização, organização, ordenação, coerência, metodização, coesão, logicidade, racionalidade, entrelaçamento entre as categorias que compõem a organização do trabalho pedagógico: objetivos/avaliação, conteúdo/método (FREITAS, 1995).

Concebida como espaço de interação e interlocução entre os sujeitos, em uma relação mútua entre professor e estudante, o desenvolvimento das relações revela a concepção de ensino de cada posição teórico-educativa expressa na educação brasileira. A aula da pedagogia tradicional era centrada no professor, que verbalizava os conteúdos para a memorização dos alunos em uma relação linear e hierárquica do professor sobre o aluno, mediatizada pela cultura. No escolanovismo, essa relação se inverte, ao centrar a aula no aluno e na autoatividade, cabendo ao professor coordenar as iniciativas dos alunos.

Na pedagogia tecnicista, a relação entre os sujeitos é mediatizada pelos métodos, técnicas e tecnologia, tanto um quanto o outro tem que se apropriar para desenvolver ações efetivas e eficientes. A partir da teoria histórico-crítica, os conteúdos passam a ter uma

⁴⁵ Periodização definida por Saviani (2013a) no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*.

relevância, devido ao entendimento de que cabe à escola democratizar saberes. Professor e estudante são mediatizados pelo conteúdo, em que ao primeiro cabe direcionar o processo, em uma relação mais horizontalizada com o aluno.

Tanto na Escola Nova quanto na Pedagogia Tecnicista, a relação tempo-espaço tomou contornos que, de certa forma, inviabilizaram o desenvolvimento de ambas, já que exigiam espaços altamente equipados, como os laboratórios para o ensino das práticas científicas e das técnicas advindas do behaviorismo, do taylorismo, do formalismo psicológico na primeira e do formalismo lógico na segunda, cujas ênfases era no aprender a aprender e no aprender a fazer. Assim, a aula se reveste de grande importância para a materialização da proposta fundamentada nas correntes educacionais, interferindo na organização didático-pedagógico e, conseqüentemente no seu *tempo-espaço*.

Quando se fala da categoria *aula*, a dimensão temporal surge como uma das maiores preocupações já evidenciadas em pesquisas sobre a gestão do tempo escolar, desde a década de 70, nas quais os resultados apontam que a qualidade do desempenho dos estudantes está mais vinculada ao aproveitamento do tempo do que aos métodos de ensino e as estratégias de aprendizagem (PUENTES; AQUINO, 2008).

A aula é constituída por múltiplos determinantes sociais e históricos que transcendem os aspectos educacionais, estreitando a relação entre a escola e a totalidade social. A concepção da aula, entendida como mediação cultural, projeta-se para além das quatro paredes e dos 50 minutos de duração para atender aos objetivos e às finalidades da escola.

Para Puentes e Aquino (2008), o tempo não determina apenas o transcurso da aula, também a organização de toda escola. Nesse sentido, a forma como a escola organiza e define os tempos-espaços das atividades comuns reverbera no uso do tempo da aula. O professor, ao *dar* aula, percebe a complexidade desta atividade, que sofre a interferência de diferentes tarefas (administrativas e pedagógicas) imbricadas umas nas outras. Além das atividades, ele precisa gerir a imprevisibilidade presente nesse tempo-espaço de relações humanas.

A organização dos tempos-espaços escolares tem sido flexibilizada a fim de atender os objetivos e finalidades da Educação Básica, em especial do Ensino Médio, definidos na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a) e na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

Art. 17. O ensino médio, etapa final da educação básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, mediante diferentes formas de oferta e organização.

§ 1º O ensino médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular

de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2017a).

O artigo 20 da mesma Resolução trata da adequação às necessidades dos estudantes e do meio social para a garantia da liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, fortalecendo a capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas pedagógicas. Além disso, as alíneas *a* e *b* do item II, discorrem sobre as alternativas de organização institucional que possibilitem o respeito à identidade própria de adolescentes, jovens e adultos, organizando tempos-espacos adequados para a aprendizagem; várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espacos - intraescolares ou de outras instituições ou redes de ensino e da comunidade - para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes.

No item IV, está reforçada a possibilidade de promover a organização dos tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, a fim de atender ao interesse do estudante em seu processo de aprendizagem.

Percebe-se, assim, no movimento de ressignificação dos tempos-espacos da aula, que as dimensões espaciais e temporais se deslocam e são flexibilizadas para atender à formação dos indivíduos; todavia, não há como desconsiderar a necessidade de pensar nas condições objetivas e materiais necessárias para a materialização do currículo, seja em que formato for.

Nesse contexto, este trabalho corrobora com a ideia de que a aula continua sendo a principal entidade espaco-temporal de formação, principal célula presente na realidade da escola, que se constitui de uma organização própria, em que o trabalho pedagógico deve ocorrer de forma planejada e sistemática, incluindo a gestão dos tempos-espacos. Isto porque, apesar da velocidade das mudanças sociais do mundo contemporâneo,

[...] la escuela continúa siendo la principal institución socio-cultural, cuya responsabilidad principal consiste en instruir y educar a los ciudadanos a través de la asimilación consciente de la herencia cultural, científica y tecnológica que la humanidad ha venido acumulando en su devenir histórico. La clase continúa siendo la entidad tiempo-espacial principal donde se organizan y adquieren, individual y colectivamente, los conocimientos, las habilidades y los valores de los ciudadanos en formación. La enseñanza es y continuará siendo en grupos por mucho tiempo. El profesor continúa siendo el profesional especializado en dirigir los procesos cognitivos y la adquisición de habilidades, hábitos y valores por parte de los alumnos⁴⁶ (AQUINO, *et al*, 2012, p. 77)

⁴⁶ [...] a escola continua sendo a principal instituição sociocultural, cuja responsabilidade principal consiste em instruir e educar os cidadãos através da assimilação consciente da herança cultural, científica e tecnológica que a humanidade veio acumulando em sua transformação histórica. A aula continua sendo a entidade tempo-espacial

Ao buscar alternativas para a escola de EM seriada e anual, a semestralidade reverte-se como possibilidade de organização escolar que tem como cerne a ressignificação dos tempos-espacos de formação. Nesse sentido, o tempo-espaco da aula onde o currículo é materializado precisa ser problematizado e repensado pela escola. Por mais que seus contornos pareçam óbvios e similares, se fazem e refazem no movimento histórico e social em uma relação dialética entre *o que ela é* e *o que pode vir a ser*.

O próximo capítulo apresenta a análise dos dados evidenciados na realidade concreta da escola pesquisada, como ela organiza e efetiva o trabalho pedagógico nos documentos analisados e narrativas que desvelam o modo de pensar e agir dos sujeitos que vivem o tempo-espaco da escola de EM na semestralidade.

principal onde se organizam e adquirem, individual e coletivamente, os conhecimentos, as habilidades e os valores de cidadãos em formação. O ensino é e continuará sendo em grupos por muito tempo. O professor continua sendo o profissional especializado em dirigir os processos cognitivos e a aquisição de habilidades, hábitos e valores por parte dos alunos.

4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SEMESTRALIDADE: REPERCUSSÕES NA RELAÇÃO TEMPO-ESPAÇO

A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são seis horas!

Quando se vê, já é sexta-feira!

Quando se vê, já é natal...

Quando se vê, já terminou o ano...

(Mário Quintana, 1980).

Este capítulo apresenta a análise do conjunto de dados levantados por diferentes procedimentos e instrumentos: documentos, entrevistas com professores e estudantes, questionário para equipe gestora e coordenadores pedagógicos, e observações nas reuniões da coordenação pedagógica e nas aulas de Matemática e Biologia em duas turmas dos 3º anos, e de Língua Portuguesa e Sociologia em uma turma de 2º ano, nos turnos matutino e vespertino, respectivamente.

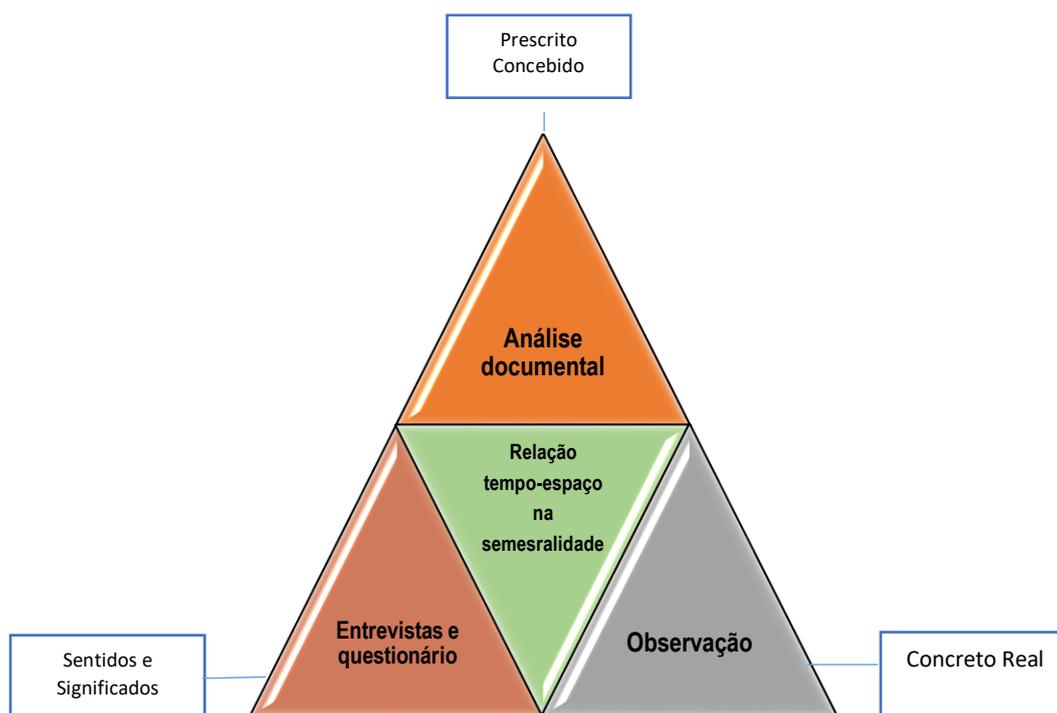
Procurou-se articular o concebido em documentos institucionais, as significações dos sujeitos envolvidos no processo de implantação da semestralidade, e o vivido na realidade concreta de uma Unidade Escolar (UE). Para conhecer e compreender a realidade da escola em sua totalidade, os dados foram triangulados em uma tentativa de transitar do concreto real ao concreto pensado, da aparência à essência do fenômeno estudado.

Adentrar a realidade da escola de EM da rede pública do DF com o objetivo de analisar em que medida a reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade repercute em outra relação tempo-espaço de formação dos estudantes reivindica uma atitude investigativa do movimento do real e, também, a apreensão dos sentidos e significados constituídos pelos sujeitos frente a essa realidade. A perspectiva é de que

o pensamento que intenciona compreender o concreto real começa pela observação imediata, procede à sua análise fazendo intervir as categorias simples num processo de abstração podendo, de posse desses elementos, retornar ao todo reproduzido, agora, como concreto de pensamento enquanto síntese de relações e determinações numerosas (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 128).

No movimento da pesquisa, a “compreensão dialética da totalidade, exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si” (CURY, 1985, p. 36), tornando-os concretos quando considerados no contexto das relações histórico-sociais. A figura 3, na página seguinte, ilustra esse movimento de análise.

Figura 3 – Sistematização da triangulação para análise de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

As intenções da pesquisa, expressas nos objetivos, orientaram a aproximação com a totalidade concreta do objeto de estudo, compreendido nas categorias de análise explicitadas ao longo deste capítulo, tendo as narrativas como elementos centrais a partir dos pré-indicadores que apontam as “teses próprias dos sujeitos”, buscando sua superação “no movimento da articulação com o todo que é a realidade histórica e social” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 73).

O conjunto de elementos objetivos e subjetivos, aspectos sociais da escola, seu contexto geográfico, condições de trabalho, entre outros, tornam a realidade da escola singular. Neste estudo, partiu-se dos fatos próprios do contexto da investigação e a eles retornou-se para o conhecimento objetivo dos fatos.

Após o levantamento de dados, o processo de organização dos núcleos de significação iniciou com a releitura dos textos de referência, seguida da leitura flutuante das narrativas obtidas nas entrevistas com professores e estudantes, continuando com a leitura das narrativas escritas no questionário aplicado à vice-diretora e aos coordenadores pedagógicos, visando à aproximação com o discurso.

Feita essa aproximação inicial com o discurso dos sujeitos, foi realizada a releitura das narrativas, destacando as palavras e trechos mais significativos para uma análise do discurso,

acompanhada pela análise do sujeito, movimento relevante para a compreensão do objeto de estudo.

A organização dos núcleos de significação iniciou com a elaboração de quadros, contendo a íntegra das narrativas dos sujeitos da pesquisa. Posteriormente, foram elaborados os quadros de pré-indicadores para a análise de informações, com destaque ao conteúdo da fala mais reiterativo. Após serem identificados os pré-indicadores que revelaram indícios na forma de pensar, sentir e agir dos sujeitos, estes foram articulados aglutinando as falas similares, complementares e/ou que se contrapunham para a sistematização dos indicadores acerca da realidade investigada.

A articulação e síntese dos conteúdos das falas ocorreu na etapa seguinte, em que os pré-indicadores e os indicadores foram sistematizados em núcleos de significação, em uma análise intra e internúcleos, distanciando a análise do campo empírico e aproximando-a da realidade concreta por meio da apreensão dos sentidos e significações constituídas pelos sujeitos acerca dessa realidade. Buscou-se entender os elementos particulares, relacionando-os com outros determinantes para a compreensão do todo.

Nesse movimento de fazer-refazer, organizar-reorganizar os pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, buscou-se apreender os sentidos e significados que os sujeitos atribuem à realidade da escola de EM na semestralidade e a as repercussões na reorganização do trabalho pedagógico pautado por outra relação tempo-espço escolar. Assim, esse movimento resultou nas categorias analisadas neste capítulo: Estranhamento da proposta da semestralidade: o concebido e o vivido; A OTP na semestralidade: ressignificando o trabalho pedagógico na sala de aula; A realidade objetiva da relação tempo-espço da aula: do real ao ideal; Aprendizagens construídas: para qual finalidade?; O movimento ainda possível: tempo-espço de travessia.

4.1 Estranhamento da proposta da semestralidade: o concebido e o vivido

Recuperar como ocorreu o processo de adesão à semestralidade na escola pesquisada é relevante para mostrar o movimento da realidade, suas condições materiais, humanas, os espaços físicos, recursos didáticos, o calendário escolar anual, além dos medos, inseguranças, valores e sentidos dos sujeitos diante de uma nova proposta de organização escolar.

A historicização do objeto significa considerá-lo em seu sentido mais amplo, como produção social, determinado pelas condições sociais de uma sociedade historicamente dada,

assim como as categorias que buscam explicá-la e compreendê-la, pois é “histórico o movimento do real” (CURY, 1985. P. 18).

Retomando o contexto da investigação, o CEMC aderiu à semestralidade em 2013 e organiza-se em dois regimes. No diurno foi adotado o regime semestral; e no noturno manteve-se o atendimento de Educação de Jovens e Adultos (EJA) 3º segmento. Entretanto, o PPP da escola não historiciza o processo de adesão e implantação da semestralidade na escola, a realização ou participação nas ações realizadas em nível local, regional e central para discussão e esclarecimentos à comunidade escolar. Assim, abre-se a possibilidade de professores e estudantes, que ingressaram na escola em anos posteriores, questionarem a proposta a partir de compreensões equivocadas.

4.1.1 Incompreensão dos “para quês” da semestralidade: as possibilidades pela formação e o trabalho coletivo

No campo educacional, é recorrente que propostas, programas e projetos emanados de secretarias de educação tenham a resistência de professores, estudantes, gestores. Resistência que se acentua quando não há compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam a proposta. Nesta seção, procura-se partir da narrativa da *incompreensão* para desvelar as condições existentes ou não, na rede pública de ensino do DF e na escola, que podem se apresentar como entraves ou possibilidades para o êxito da semestralidade.

Ao mesmo tempo, procura-se revelar o movimento instituinte que pode fazer a diferença a partir de um PPP que estabeleça uma cultura organizacional⁴⁷, ao definir objetivos, procedimentos, modos de agir e valores que sintetizem os interesses, desejos e as propostas daqueles que nela trabalham, “*cada escola tem o seu modo de fazer as coisas*” (LIBÂNEO, 2001, p. 83).

A incompreensão dos *para quês* da semestralidade, tanto por parte dos professores e coordenadores pedagógicos que passaram a atuar na escola a partir de 2014, após a implantação, quanto dos estudantes, passa pelo entendimento de que a semestralidade foi imposta de forma arbitrária, sem um diálogo prévio com os três níveis de gestão da SEEDF (central - Secretaria de Educação), intermediário - CRE e local - escolas) e a comunidade escolar. As narrativas são expressivas:

Quando cheguei na escola foi imposto. Sei que o grupo inicialmente não queria
(Coordenador Pedagógico Henrique).

⁴⁷ “Definida como o conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular” (LIBÂNEO, 2001, p. 82-83).

[...] eu avalio que eu **não colocaria a semestralidade como foi feito** agora, em todas as escolas do DF (Professor Carlos).

No tempo que eu também estou aqui, **nunca chegaram e explicaram o porquê**, o motivo. O pessoal chega e explica “é dessa forma e dessa maneira”, para a gente ir se adaptando naquilo (Estudante Irmão - 2º ano).

Mas eu acho que **faltou essa presença**, tanto do conselho da escola, como diretor e vice-diretor chegarem nos alunos, e auxiliarem de forma correta, **explicando como é que devemos reagir com a nova redistribuição das matérias** (Estudante Jhully - 2º ano).

E, pelo menos para mim, quando entrou a semestralidade, **foi um baque muito grande...** Foi uma coisa boa, mas também foi ruim, porque eu tive esse impacto todo [...] (Estudante Math – 3º ano).

A fala dos estudantes é similar a dos professores, também revelam o desconhecimento da proposta da semestralidade, sinalizando que não houve um momento de apresentação da proposta pedagógica da escola e esclarecimentos acerca reorganização de tempos-espacos pedagógicos para trabalhar o currículo do EM.

O caráter impositivo demonstrado nas falas remete à resistência e desconhecimento dos elementos constitutivos da OTP na semestralidade. Entretanto, os documentos orientadores revelam a tentativa de tornar o processo participativo com a viabilização de espaços de discussão, dentre eles plenárias nas quatorze CRE, para apresentar e discutir os elementos da organização do trabalho pedagógico da proposta.

Contraditoriamente, os professores e coordenadores pedagógicos que atuavam à época da implantação revelaram um entendimento diferenciado. Para eles, houve esclarecimento inicial sobre a proposta e a possibilidade de adesão com consulta aos segmentos da escola. Contudo, reconhecem que o processo de discussão foi árduo, tanto que a professora Juliana foi desfavorável à adesão da escola, no ano de implantação.

*Eu acho que **foi mais um consenso mesmo**. Existia a possibilidade de você optar ou não. Eu acho que **a gente acabou optando** porque, de todo jeito, **seria uma coisa imposta depois**, e a gente resolveu arriscar e deu tudo certo* (Professora Rosa).

*Bom, em um primeiro momento, em que houve uma votação, **eu fui uma das poucas pessoas** entre os professores que **votou contra a semestralidade**. Pelo fato de eu não a conhecer direito ainda* (Professora Juliana).

*O processo se deu utilizando as regras da Secretaria e fazendo o convencimento com os docentes. Foi **árduo o entendimento**, mas aos poucos as lacunas foram sendo fechadas* (Vice-diretora Helena).

O consenso ou resistência evidenciam o desconhecimento da proposta, que amplia a cisão entre o pensar e o agir, entre o concebido e o vivido, causando o estranhamento tão presente na fala de alguns professores e de grande parte dos estudantes. Assim, é preciso retomar sistematicamente as discussões sobre a semestralidade, para esclarecer, avaliar e propor

mudanças que minimizem a separação entre o que se propõe e o que se efetiva no cotidiano escolar. A coordenação pedagógica é o espaço-tempo primordial para isso.

Ressignificar os tempos-espacos escolares passa pela resignificação dos tempos-espacos da coordenação pedagógica, para que as ações pedagógicas sejam organizadas considerando o trabalho pedagógico da escola como um todo. Além disso, é preciso investir continuamente na formação dos professores, potencializando a Coordenação Pedagógica e demais espaços de formação para que a organização do trabalho docente esteja em consonância com as finalidades e o acordo mútuo assumidos no PPP da escola (2019), que sistematiza o compromisso com o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Das informações levantadas do questionário perfil e das falas dos sujeitos, apreende-se que as discussões iniciais não tiveram continuidade após a implantação da semestralidade na escola. A formação continuada para ampliar e aprofundar o conhecimento acerca dos elementos da organização do trabalho pedagógico da semestralidade não teve continuidade, o que ocasionou um esvaziamento conceitual e metodológico na ação dos professores. Nenhum dos professores e coordenadores pedagógicos entrevistados participaram de cursos de formação sobre a semestralidade, e os momentos de discussão se restringiram ao tempo-espaço da coordenação pedagógica.

Só na escola. Nas coordenações pedagógicas, discutimos as vantagens da semestralidade e regime anual (Coordenador Pedagógico Arthur).

Mas nós participamos de alguns encontros e de algumas reuniões aqui na escola para poder conhecer mais sobre a semestralidade, teoricamente (Professora Juliana). Muito disso veio da minha experiência como aluno [...] (Professor Carlos).

É preciso lembrar que, assim como os estudantes, os professores também se encontram em um processo de formação permanente para que possam enfrentar os desafios dos novos tempos, advindos de determinantes sociais, e preparar os estudantes para também enfrentá-los com o conhecimento construído na relação pedagógica. Para Veiga e Viana (2010, p. 32), é necessário

Um investimento contínuo na formação do professor. A formação é um processo, por isso, inacabado, não avança no isolamento, no individualismo. O compartilhar é imprescindível para que haja crescimento pessoal e coletivo. O homem como ser em construção, precisa assumir um compromisso intencional com sua prática, da qual ele é construtor a partir do que projeta e idealiza para atingir seus objetivos, pautados não em interesses individuais, mas coletivos.

A pouca participação nos momentos de discussão e formação continuada sobre a semestralidade revela que a prática tem sido desenvolvida desacompanhada da teoria. Dessa forma, a unidade entre teoria-prática, que constitui a práxis humana (VÁZQUEZ, 1977), não

se faz presente no trabalho pedagógico, contribuindo, assim, para a fragmentação, hierarquização e controle do trabalho, expropriando o professor de sua atividade. Segundo o este filósofo,

A atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com finalidades e essas só existem através do homem, como produtos da sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade (VÁZQUEZ, 1977, p. 189).

Nessa perspectiva, ao realizar seu trabalho de forma consciente e intencional, o professor adota uma posição diante da realidade, mobilizando as condições objetivas que dispõe para atuar e transformar a realidade e, assim, atender às necessidades humanas e sociais. Ao não ter consciência do trabalho realizado na e pela escola, devido ao desconhecimento das intenções expressas nos documentos que sistematizam os princípios teórico-metodológicos da proposta da semestralidade, o professor, mesmo inconscientemente, realiza um trabalho estranhado, que se manifesta na relação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho (resultado), e na relação entre o trabalhador e a atividade produtiva (processo) (MARX, 2004).

À luz de Marx, Saviani (2015) lembra que a Educação se situa na modalidade de produção não-material, em que o produtor não se separa do ato de produção, não podendo, assim, ser objetivada em sua plenitude. O professor se diferencia dos trabalhadores/operários que vendem sua força de trabalho, e não têm a oportunidade de pensar globalmente sobre ele. Destarte, a cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual é incompatível no campo educacional, e quando ocorre, o trabalho torna-se externo ao sujeito, que não se reconhece no ato produtivo, ficando a atividade estranha a ele.

O desconhecimento e estranhamento pelos professores e estudantes da proposta e das práticas pedagógicas previstas na semestralidade pode ocasionar individualismo e isolamento no processo de ensino-aprendizagem. A escola é uma organização social, inserida em uma sociedade impregnada de culturas que constituem e representam a própria escola, a partir da cultura profissional dos professores composta de conhecimentos, concepções, valores, comportamentos, práticas e modos de agir, assim como da cultura dos estudantes.

As relações interpessoais significativas desenvolvidas no nosso ambiente de trabalho têm poder de afetar positiva ou negativamente a formação pessoal e profissional. Segundo Fullan e Hargreaves (2006), a cultura dos professores pode ser caracterizada em dois elementos: conteúdo e forma. O conteúdo são as atitudes, valores, crenças e hábitos, pressupostos e modos de fazer as coisas em um grupo de professores. A forma representa os padrões característicos de relacionamento e a associação entre os membros da organização, sendo dois os tipos básicos de cultura escolar - individualismo e de trabalho em equipe.

Na cultura individualista, os professores trabalham de forma solitária e raras vezes discutem o trabalho que realizam, não observam as aulas dos colegas, não analisam e nem refletem coletivamente sobre o valor, a intenção ou orientação de sua área de atuação. Alguns aspectos do trabalho docente explicam essa tradição do individualismo: as características arquitetônicas dos lugares onde trabalham; sentimento de incompetência quando recebem ajuda ou orientação de supervisores; proteção de intromissões e inspeções; insegurança acerca do que podem oferecer; falta de tempo para a interação e trabalho em equipe, uma vez que buscam cumprir as altas expectativas de trabalho e resultados que se impõem (FULLAN; HARGREAVES, 2006).

Nesse processo de formação do professor, os autores alertam que o trabalho em equipe requer cuidado para não desconsiderar a individualidade ao tentar erradicar o individualismo, pois ela é a chave da renovação pessoal e o fundamento para a renovação coletiva. Portanto, não devem ser subestimados os obstáculos que se opõem à cultura de trabalho em equipe, pois este desenvolvimento representa uma mudança sutil e fundamental.

A significação atribuída ao trabalho em equipe pela professora Rosa dá indícios de que, ao tratar de trabalho coletivo, está se reportando à divisão de tarefas e grupos. Isto, necessariamente, não se traduz em trabalho em equipe.

Mas eu falo, em termos de coletivo, muda. Muda bastante. Porque aí a gente tem que separar os blocos e reunir por bloco (Professora Rosa).

Houve uma mudança pedagógica substancial: maior agregamento do grupo [...] (Vice-diretora Helena).

Na realidade das escolas públicas do DF, é garantido, aos docentes, o tempo-espço para discussões e planejamento coletivo na coordenação pedagógica, conquistado pela luta histórica da categoria⁴⁸. Esse tempo-espço assegura, mas não garante a realização do trabalho coletivo, conforme constatado no estudo de Tavares *et al.* (2015), que sinaliza a necessidade de ressignificar o espaço da coordenação pedagógica para que seja reconhecido como *lócus* de formação de qualidade para o professor e de fomento a ações colaborativas, compartilhamento e inter-relação de experiências docentes para que a proposta da semestralidade seja materializada na escola de EM do DF.

Nesse contexto, o tempo-espço da coordenação pedagógica nas escolas do DF é terreno fértil para a “construção coletiva do PPP da escola, em contraposição a um trabalho

⁴⁸ O Projeto Escola Candanga foi um projeto da SEEDF no período de 1995 -1998, implantado em algumas escolas, com jornada ampliada de cinco horas de regência diária, vinte e cinco horas semanais, e as quinze horas restantes dedicadas à coordenação pedagógica. A reorganização na carga horária dos professores foi universalizada em toda a rede pública de ensino do DF no ano de 2000.

fragmentado, individualizado, descontextualizado e que reproduza a exclusão social de professores, por meio da desvalorização profissional, e a dos alunos [...]” (FERNANDES, 2010, p. 96). Assim, questiona-se o fato de políticas, como a semestralidade, não serem objeto de estudo, debate, planejamento, acompanhamento e avaliação na coordenação.

Na reunião observada, o trabalho dos professores em equipe resumiu-se à elaboração de perguntas por área de conhecimento para a realização das *Olimpíadas do Conhecimento*. Deduz-se, assim, que o trabalho colaborativo é desenvolvido no pragmatismo, centrado nas atividades planejadas pela escola e/ou demandadas pela SEEDF. O sentido do trabalho orienta-se pela epistemologia da prática, baseada nos paradigmas da racionalidade teórica e técnica, preocupa-se com o como fazer. Buscam-se receitas e não a compreensão da proposta de trabalho.

Nessa perspectiva, a compreensão da realidade para transformá-la não é contemplada, implicando a OTP da semestralidade, devido ao desconhecimento dos elementos que a constituem. Isto, em certa medida, dificulta a atividade docente de forma crítica e consciente. O trabalho do professor torna-se esvaziado de sentido.

A transição eficaz para o trabalho em equipe exige mudanças profundas e complexas. Em face disso, é possível que a fragmentação, tão presente nas escolas de EM, aconteça pelo distanciamento entre o trabalho realizado pelos professores das diferentes áreas do conhecimento. Isso caracteriza a construção de um trabalho em equipe fácil⁴⁹ e/ou trabalho em equipe artificial⁵⁰, que merece ser repensado para que se estabeleça uma interação e o intercâmbio entre os professores, compreendendo as características e valorizando o trabalho realizado por cada grupo. O desenvolvimento individual e coletivo torna-se, assim, fundamental para a ruptura da histórica fragmentação do trabalho na escola. A semestralidade propõe isso.

Segundo o Coordenador Pedagógico Arthur, no processo de adesão à proposta da semestralidade, os argumentos mais significativos para o convencimento dos professores referiam-se aos dados de rendimento dos estudantes, dentre eles o de reprovação e evasão escolar.

⁴⁹ Reduz-se a discussões sobre as unidades de trabalho e os temas de estudo particulares, no que é imediato, nos problemas de planejamento, sem se preocupar com questões mais amplas sobre o quê e o como se ensina. Nesse contexto, são comuns expressões com o sentido de compartilhar, trocar, coordenar, celebrar e apoiar. Quase não se fala em indagar, questionar, refletir, criticar ou dialogar como atividades valiosas e positivas necessárias para o trabalho em equipe (FULLAN; HARGREAVES, 2006).

⁵⁰ Caracteriza-se por uma série de procedimentos formais, específicos e burocráticos que privilegiam o planejamento conjunto entre os docentes, a consulta entre eles e outras formas de colaboração. Há o controle e domínio por parte dos administradores para que os professores trabalhem em conjunto, contrariando a lógica do trabalho em equipe, no qual as lideranças fomentam e facilitam a associação entre colegas (FULLAN; HARGREAVES, 2006).

Houve muito debate sobre a proposta, os principais argumentos se referiam à taxa de repetência, baixo desempenho, excesso de tarefas para os alunos e problemas de disciplina (Coordenador Pedagógico Arthur).

Em 2013, a escola tinha 1.010 estudantes matriculados no EM diurno, sendo 156 deles reprovados, a maior parte no 1º ano, perfazendo um percentual de 15,4% de estudantes retidos.

Tabela 10 - Mapeamento Anual de Matrícula e rendimento escolar - 2013

2013			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matriculados	439	294	277
Aprovados	265	180	243
Reprovados	85	45	26
Dependência	70	55	-
Desistência	19	14	06

Fonte: PPP (CEMC, 2019).

Os resultados de desempenho foram decisivos para que a escola buscasse formas alternativas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e dos indicadores de rendimento por meio da semestralidade. Diante disso, com aprovação da comunidade escolar, foi feita a adesão.

No PPP da escola, intitulado *Planejamento participativo-estratégico* referente ao período de 2019/2021, a justificativa para a adesão à proposta da semestralidade restringe-se em apontar que “é necessário considerar a organização do tempo e do espaço como integrantes do PPP, a partir do estudo da realidade e ou peculiaridade de cada escola e da Rede Pública de Ensino como um todo” (CEMC, 2019, p. 22). Não são apresentadas proposições conceituais e metodológicas que viabilizem a ressignificação dos tempos-espacos escolares.

Na observação realizada da Coordenação Pedagógica, no início do 2º semestre letivo, percebeu-se a intenção de planejar o calendário das atividades e projetos a serem realizados ao longo do semestre. Foram abordadas questões relativas ao funcionamento da escola e encaminhamentos pedagógicos para viabilizar a realização das atividades propostas. Todavia, não houve discussão detalhada acerca dos tempos-espacos em que as ações seriam realizadas e de que forma essas atividades provocariam mudanças no tempo-espaco da aula.

A naturalização com que essas dimensões são tratadas sinaliza cristalização no uso dos tempos-espacos escolares, como se não fossem estruturantes da cultura escolar (FRAGO; ESCOLANO, 2001), mas instituídos e praticados sem nenhum questionamento quanto às

condições particulares da realidade da escola, negando-os como constructo humano e, portanto, cultural.

Repensar como o tempo e o espaço são concebidos e utilizados no interior da escola é o que propõe a semestralidade, que significa ir além da definição do tempo cronológico (dias, horas, semanas, etc.) e do lugar (biblioteca, pátio, sala de aula) onde as atividades pedagógicas serão desenvolvidas, porque são dimensões que determinam e são determinados pela dinâmica social e cultural, e revelam, em sua materialidade, determinados discursos, que não são neutros.

As narrativas dos sujeitos demonstram a contradição na relação dialética entre o novo-velho, em uma luta em que o novo (semestralidade) se impõe, e o velho (seriação anual) busca sua permanência. Provocam, ainda, a reflexão sobre o que é comum e o que há de específico em cada uma dessas formas de organização escolar, e o que as diferenciam qualitativamente.

Mas, no final das contas, é a mesma coisa. A questão de ser melhor ou pior, não sei. As diferenças. A diferença é que nós temos essa quantidade menor de turmas e acaba sendo bom, também para o aluno, que tem menos matérias (Professora Juliana).

Mas eu vejo que, na semestralidade, é aquela coisa, tem certas vantagens, esse contato com o aluno, mas tem, também, as suas desvantagens. Nesse sentido, eu avalio que eu não colocaria a semestralidade como foi feito agora, em todas as escolas do DF (Professor Carlos).

[...] a semestralidade ajuda para separar as matérias, para não ficar muita sobrecarga, como ele disse. Mas tem o contraponto que seria a pressão que os alunos têm, por causa da semestralidade. Porque é um curto período de tempo para se estudar várias matérias, e ao mesmo tempo, também (Estudante Math – 3º ano).

Em meio às contradições do processo de implementação da proposta, professores e estudantes sinalizam a dificuldade de romper com as concepções e práticas arraigadas no cotidiano da escola. Esse movimento contraditório nas formas de pensar e agir foi evidenciado em uma reunião realizada no mês de outubro, pelos coordenadores intermediários da CRE de Ceilândia e o corpo docente da escola. Foi destacada a relevância do trabalho realizado pela escola, tomado como referência para outras unidades escolares, que somente passaram a trabalhar com a semestralidade em 2018, quando a proposta foi universalidade em todas as escolas de EM da rede pública do DF, conforme PDE (2015-2024). Os professores pontuaram e questionaram a carência de condições estruturais e materiais para viabilizar a proposta da semestralidade em sua totalidade. Esses determinantes foram decisivos para que a escola não aderisse como escola-piloto à proposta da SEEDF para o Novo Ensino Médio⁵¹, mesmo com toda a experiência na semestralidade.

⁵¹ O Novo Ensino Médio foi instituído pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na

Retomar sistematicamente o movimento histórico das mudanças nas discussões coletivas com toda a comunidade escolar (professores, estudantes, pais, profissionais de apoio, etc.) contextualizando-a, pode contribuir com o entendimento do que a escola foi e do que ela é hoje e de quais determinantes foram significativos para que a escola adotasse essa estrutura organizacional, apontando caminhos para a resolução das questões e desafios postos na realidade concreta da escola.

Diante dessas discussões emergiu o segundo núcleo de significação, tendo como categoria de análise a forma como a escola organiza o trabalho pedagógico.

4.2 A OTP na semestralidade: (re) significando o trabalho pedagógico na sala de aula

Para discutir a OTP na semestralidade, necessário se faz situar o entendimento de trabalho assumido. O trabalho é processo de construção da vida material (MARX, 2004) que, de modo geral, é a maneira como o homem se relaciona com a natureza a fim de transformá-la, transformando a si mesmo, para atender suas necessidades de sobrevivência.

Para Saviani (2013b), o processo de produção da existência humana implica na garantia de condições materiais em que o homem extrai da natureza os meios para sua subsistência e na produção do saber sobre a cultura, ideias, atitudes, valores, dividindo o trabalho em duas categorias: trabalho manual e não material, situando a educação nesta segunda.

O trabalho pedagógico, compreendido como trabalho não material é mediado pelo conhecimento, no entanto, a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola, historicamente, tem se estruturado para reforçar a separação entre o sujeito que conhece e o objeto a conhecer, incorporando a cisão entre teoria e prática, tal como na organização social.

A ideia de trabalho pedagógico, aqui defendida, prevê a indissociabilidade entre a teoria e a prática numa unidade dialética entre sujeito e ação prática, de forma articulada. A epistemologia da práxis, defendida por Vásquez (2007) toma o professor como um sujeito histórico-social que incorpora uma intencionalidade individual e social, modificando a si e o outro numa relação dialética. Para ele a atividade teórica por si só não transforma o mundo natural e social, sem uma ação real e objetiva sobre a realidade não se pode falar em práxis.

A análise do que é práxis ajuda a compreender a relação teoria/prática, conteúdo/forma nas atividades docentes, tornando-a categoria fundante no trabalho pedagógico, ao articular o

escola de 800 para 1.000 horas anuais (até 2022), e definindo uma nova organização curricular, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes itinerários formativos aos estudantes, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Na proposta da SEEDF, mantém-se a semestralidade como forma de organização escolar no EM. (BRASIL, 2019).

sujeito e o objeto no processo de construção do conhecimento como uma atividade humana intelectual e consciente, em uma relação indissociável entre teoria-prática, a ciência-técnica.

Ao propor outra relação tempo-espaço, a semestralidade motiva uma mudança na relação teoria e prática para transformar a realidade da escola, exigindo o conhecimento de seus elementos estruturantes a fim de romper com práticas repetitivas (mecânicas) e burocráticas (formal/administrativas), que apresentam resultados semelhantes e previsíveis e, assim, instaurar uma práxis criadora e reflexiva⁵².

Villas Boas (2017) discute o trabalho pedagógico realizado na escola, e afirma que ele comporta um sentido mais amplo, que se refere ao trabalho como um todo e um sentido mais restrito, que ocorre na interação entre professor e aluno em sala de aula, foco da pesquisa. Compreendê-lo em uma proposta nova para o EM, requer explorar a relação teoria-prática pela relevância que assume em processos de transformação da realidade e no sentido de constituição de práxis pedagógica.

Nesse sentido, pensar mudanças na organização do trabalho pedagógico exige mobilização de todas as categorias que o compõem e constituem pares dialéticos, “que se opõem em sua unidade” (FREITAS, 1995, p. 95). A categoria avaliação/objetivos, entendida como objetivação/apropriação, articula-se na medida em que um sem o outro não possibilitaria verificar a concretude da objetivação. O par dialético conteúdo/método incorpora um ao outro em uma interação que dá conteúdo e forma ao trabalho pedagógico (FREITAS, 1995). Como o PPP contempla a organização curricular a partir dos objetivos gerais da escola e articula objetivos/avaliação?

Segundo Veiga (2004), o PPP da escola deve expressar o que foi idealizado e planejado pelo coletivo da escola, suas intenções do que fazer e realizar, antevendo um futuro diferente do presente. Portanto, as ações previstas no PPP da escola direcionam o trabalho pedagógico nela realizado, é onde está a relevância de que estejam expressos de maneira clara para que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo da escola tenham ciência de qual rumo se pretende tomar, quais as intenções para que as decisões, os ajustes e redefinição dos caminhos a serem trilhados sejam alicerçadas na vivência democrática, de forma consciente, para cumprir as finalidades da escola de garantir, aos estudantes, a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade.

⁵² A práxis criadora propõe uma reflexão sistemática sobre o trabalho pedagógico para construção de novas práticas, dada a imprevisibilidade do processo educativo.

Os professores, equipe gestora e estudantes sinalizaram que as mudanças na organização do trabalho pedagógico têm contribuído para a melhoria do desempenho dos estudantes em consonância com os que estes consideram.

*O resultado foi bem positivo. O índice de reprovação diminuiu. Eu acho que até em relação ao próprio rendimento mesmo, **as notas melhoraram** (Professora Rosa).*

*A semestralidade, no início, eu não acreditava que pudesse melhorar, mas eu acredito que sim, na nossa escola, ela implantou, ela foi o projeto piloto e **tem surtido efeitos positivos**. 100% não existe, nenhum modelo é 100%. Mas, o que a semestralidade pode estar ajudando, ela está ajudando, sim, nessa questão (Professora Juliana).*

*A **reprovação** nos 2° e 3° anos **diminuiu** bastante. Nos 1° anos nem tanto (Coordenador Pedagógico Arthur).*

*Eu acho bom. Assim, tem muita gente que não consegue se adaptar. Mas eu **consegui me adaptar melhor** (Estudante Cleo - 2° ano).*

A fala do coordenador pedagógico Arthur traz uma preocupação em relação aos estudantes que ingressam no EM, na transição com o EF, complementada pela professora Melissa e evidenciada pelos dados de rendimento escolar (Tabela 11), apontando a descontinuidade do processo de formação na EB. Espera-se que haja progressão continuada das aprendizagens nesse nível de ensino, o que se constitui um desafio para o trabalho das escolas.

*Apesar de que eu percebo que, **para os alunos, principalmente no primeiro ano, não é uma experiência muito positiva**. Eles têm dificuldade de se organizar quanto ao tempo. Eles têm dificuldade de... o tempo passa e, daqui a pouco, o semestre acaba e eles percebem que precisam de mais (Professora Melissa).*

Carneiro (2012) alerta sobre o afastamento que o EM guarda da EB como desdobramento de ambiguidade estrutural e semântica intencional, em que as partes se encontram desarticuladas. O autor considera que o EM funciona de costas para a EB e de frente para o vestibular, e que descolado dela e distante do processo contínuo de uma formação geral essencial não responde ao quadro de emergências das transformações sociais e produtivas, em tempos de mudanças aceleradas.

A nossa escola de ensino médio vive a fantasia de um aprendizado divorciado da ideia de educação básica. Por isso, todo o seu formato organizacional, curricular e docente não é para formar sujeitos autônomos, mas para conformar identidades. Além disto, é uma escola escassa de meios e recursos que a qualifiquem (CARNEIRO, 2012, p. 139).

Nesse sentido, a reivindicação feita pelos estudantes, sobre esclarecimentos necessários para melhor compreensão da proposta da semestralidade, tratada na seção anterior, faz sentido para minimizar as dificuldades oriundas da transição do EF para o EM, para que não se aprofunde a ruptura entre as etapas de ensino da EB, mas estabeleça um processo de continuidade da formação geral básica.

A partir dessas referências teóricas, a próxima seção aborda o trabalho no sentido mais restrito, o trabalho pedagógico realizado na sala de aula, destacando as categorias da OTP e as mudanças mais significativas, segundo os professores e estudantes, propostas na semestralidade: a aula dupla e o bloco de disciplinas.

4.2.1 Elementos da organização do trabalho pedagógico na semestralidade: o que muda?

Os elementos teórico-metodológicos que constituem as bases conceituais e práticas do trabalho docente são alvo de muitas discussões na escola, sendo muito comum a dicotomia entre teoria e prática retratada em falas, do tipo *a teoria, na prática, é outra; é na prática que as pessoas aprendem*; ou *entre a teoria e a prática tem uma enorme distância*, como se fossem excludentes, propagando a ideia de que basta uma teoria sólida para que o professor realize um trabalho exitoso, ou vice-versa, de que uma prática consistente responde as exigências educativas.

Para atender aos elementos da semestralidade, é necessária a adoção de diferentes estratégias didático-metodológicas de intervenção pedagógica, alicerçada por bases teóricas que favoreçam a realização do trabalho pedagógico voltado para as aprendizagens. O objetivo é superação dos processos dicotomizados e conservadores de ensino, aprendizagem, avaliação, e o currículo fragmentado na escola.

A proposta da semestralidade sugere reestruturação curricular, que requer mudanças na organização do tempo letivo anual destinado ao tratamento dos conteúdos de ensino, garantindo o cumprimento da carga horária prevista. As aulas, antes de 50 minutos, passaram a ser desenvolvidas em aulas duplas, com duração aproximada de 90 minutos. Os componentes curriculares previstos para cada ano são distribuídos em dois blocos semestrais a partir de uma seleção e organização que busca oportunizar o trabalho com os conhecimentos de forma mais abrangente, integrada e contextualizada, conforme os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014c). Em relação a essa organização, professores e estudantes expressam:

*Eu acredito que as aulas duplas ajudam a gente. Porque a gente aprende o conteúdo e a gente não precisa se deslocar ou tirar o foco da aula, da matéria, para a gente fazer algum exercício. Então, eu acho que o professor, nessa questão, **tem mais tempo, em questão de ensinar e de ter o foco do aluno** (Estudante Carol - 2º ano).*

*Já agora, eu consigo pegar... eu tenho três matérias em um dia e **eu consigo me expressar mais, consigo prestar atenção, entender, chegar em casa, colocar aquilo em prática e estudar**. Eu acho que, para mim, **melhorou** (Estudante Cleo - 2º ano).*

*Agora, as outras disciplinas, pelo menos pelo que eu vejo, os alunos gostam bastante. Eles acham **melhor ter as disciplinas todas em um semestre e depois, no semestre seguinte**, trocar o bloco e mudar. E eles já estão acostumados, é super tranquilo (Professora Rosa).*

*Ainda que tenha essa carga - **a carga duplica por semana** - acredito que **prejudique nesse sentido, do montante de conteúdo** (Professor Carlos).*

A organização de um reduzido número de componentes curriculares a cada semestre letivo, e a redistribuição da carga horária são destacadas como mudanças significativas, que têm favorecido o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, os professores Carlos e Melissa revelam preocupação com relação ao montante de conteúdo a ser ensinado em um semestre letivo.

Percebe-se, assim, que as mudanças relacionadas à reorganização temporal das aulas e ao redesenho curricular estão imbricadas, sendo discutidas a seguir.

4.2.2 A aula dupla em pauta: novas práticas para um novo tempo de aula

O tempo destinado à aula no EM segue um padrão histórico da hora-aula do professor, definida em 50 minutos nas matrizes curriculares. Entretanto, ao considerar o tempo como construção cultural, ele é passível de mudanças e ajustes para atender as necessidades humanas.

Nesse sentido, na semestralidade, o tempo é entendido em uma dimensão dinâmica, podendo ser transformado qualitativamente, de forma a repercutir na organização do processo didático que desenvolve o ensino para a promoção das aprendizagens dos estudantes. O tempo da aula deve, assim, ser organizado em torno desse propósito, diversificando e potencializando o tempo de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

A redistribuição da carga horária dos componentes curriculares em aulas duplas foi destacada pelos professores e estudantes, apesar de ser uma prática comum em escolas de EM. No caso da semestralidade, as aulas duplas foram institucionalizadas e contemplam todos os componentes curriculares. Segundo eles, tal mudança permitiu melhor apropriação do conteúdo, porque o professor tem mais tempo para explicar a matéria e tirar dúvidas dos estudantes.

*O **ganho pedagógico**, principalmente, na redução de disciplinas e nas quatro aulas semanais (Vice-diretora Helena).*

*[...] eu acho que **rende mais**. Por passar mais tempo com os alunos, eu acho que rende mais do que um período, apenas (Professora Rosa).*

*Então, agora, com a semestralidade, eu **consigo ficar mais tempo nesse dia com esses alunos e não quebrar a aula**, por exemplo. E o aluno tem essa dedicação maior e essa consciência de que ele precisa estudar mais, porque senão ele vai levar essa matéria para o outro semestre (Professora Juliana).*

As **mudanças** ao longo dos seis anos foram **substanciais**. As aulas dobram; o professor diminui a carga de turmas; o horário contrário passou a ser bem utilizado (Vice-diretora Helena).

E o professor também, essa questão de se dedicar mais, porque ele vai ter sete turmas, na anual ele teria 14, e nesse semestre ele vai ter sete. Então, ele **tem um momento a mais de dedicação para essas turmas** (Professora Juliana).

Em contrapartida, os coordenadores pedagógicos apontam os desafios no planejamento dessas aulas duplas:

O plano de aula e o planejamento tem de ser feito quase que diariamente, pois o ritmo da aula é mais rápido (Coordenador Pedagógico Arthur).

A dinâmica da semestralidade é mais rápida, logo, o professor tem de ser mais organizado e preparado (Coordenador Pedagógico Henrique).

A mudança no tempo da aula guarda uma subjetividade expressa na sensação de que o ano letivo ficou espremido em um semestre, associado à sensação de que a aula ficou *mais corrida*, devido ao fato de que os professores têm que desenvolver o mesmo conteúdo anual em apenas um semestre, sobrecarregando os estudantes, mesmo com um número menor de disciplinas.

A reorganização do tempo escolar com aulas duplas é reconhecida como uma mudança favorável ao processo de ensino-aprendizagem, por ampliar o tempo de contato com o professor e o conteúdo, e diminuir o desperdício de tempo na transição entre uma aula e outra.

Você ter dois encontros na semana já os ajuda a pelo menos fixarem melhor o conteúdo (Professora Rosa).

[...] o aluno tem mais tempo para tirar dúvida com o professor, como já foi citado. Ele tem mais espaço, ou seja, vai ter uma quantidade menor de turmas para ele conseguir conversar com todos em geral. Tem menos sobrecarga de coisas ao professor e ao aluno. Então, tudo é um favorecimento à relação ao tempo (Estudante Nando - 3º ano).

Embora tenham indicado fragilidades na organização curricular, por considerarem que a duplicação da carga horária exige mais dos alunos, os professores afirmam, quase consensualmente, que não mudou muita coisa no planejamento e execução das aulas, em especial, os de Matemática e Língua Portuguesa, que não tiveram a carga horária de aulas alteradas⁵³.

Apesar que a Língua Portuguesa ser semestral[sic], eu estou com o mesmo bloco todo ano. Então, a minha experiência dentro da disciplina de Língua Portuguesa, ela é bem parecida com a anual (Professora Melissa).

⁵³ Os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, na organização da semestralidade no DF, foram mantidos sem alteração na carga horária semanal, com oferta durante todo o ano letivo para todos os estudantes, independente do bloco que estejam cursando no semestre.

Na disciplina de matemática não mudou muita coisa... mas afetou essa minha área, porque os alunos ficam meio perdidos (Professora Rosa).

A única coisa que eu vejo que entrou dentro da semestralidade é porque eu faço um diálogo com os professores das outras áreas (Professora Melissa).

Na pesquisa, o plano de ensino dos professores não foi disponibilizado para análise, mesmo diante da solicitação da pesquisadora durante a entrevista. Alguns professores disseram não ter um planejamento sistematizado institucionalmente, mas registros individuais em cadernos e/ou arquivos no computador. Dois deles se comprometeram em enviar por e-mail; no entanto, isso não ocorreu. Talvez pelo receio de terem seu trabalho revelado a uma pesquisadora, ou por eventual fragilidade no registro formal do planejamento das aulas.

Em uma pesquisa sobre o desenvolvimento profissional de professores que atuam no EM na cidade de Uberlândia, Puentes *et al.* (2012) afirmam que os professores que não planejam e improvisam seu trabalho causam danos reais ao aprendizado dos estudantes, e que aqueles que fazem um planejamento sistemático, sem necessariamente ser rígido, influenciam positivamente a aprendizagem deles. Na organização do trabalho, os professores realizam um conjunto de tarefas, como a definição dos objetivos de aprendizagem, correlacionando-os aos conteúdos, definindo a forma de ensiná-los e os procedimentos de avaliação que serão utilizados. No planejamento é preciso estar atento à organização do ambiente educacional, que envolve o tempo, o espaço e os recursos disponíveis. A impossibilidade de analisar os planos de ensino inviabilizou a análise da relação teoria-prática na ação individual dos professores.

Não foi evidenciado que a dinâmica da aula na semestralidade tenha tido alteração significativa, tanto pelas narrativas dos docentes como pelas observações das aulas, ocasiões em que foi possível constatar que técnica mais utilizada em grande parte das aulas continua sendo a aula expositiva. No geral, a dinâmica das aulas não propõe superação de processos de ensino centrados na figura do professor, com a explicação oral da matéria e realização de exercícios no caderno e/ou no livro didático pelos estudantes, que a maioria não o levava consigo.

Os processos didáticos das aulas de Biologia e Matemática eram similares, alternando a explicação do conteúdo com a realização de exercícios do livro didático ou lista de exercícios e, posteriormente, era feita a correção de forma coletiva, utilizando o quadro branco. Durante a realização da atividade, havia uma dispersão de grande parte dos estudantes, com o uso de celulares e conversas paralelas, e um pequeno grupo se concentrava na realização da tarefa.

As práticas escolares, em certa medida, seguem rituais e atitudes arraigadas e reproduzidas sem muitos questionamentos. Há previsibilidade e naturalização dos processos educativos que ocorrem na escola e na sala de aula.

As práticas conservadoras de ensino ainda estão presentes na escola contemporânea, conforme constatado no estudo de Silveira (2003) que, ao analisar aulas dos anos finais do EF, evidenciou uma regularidade na espacialização do conhecimento escolar, também presente nas aulas, com primazia da escrita no quadro branco, eventualmente substituída pela tecnologia dos projetores com a escrita em slides, ou textos em papel acrescentados pelo livro didático. Essas práticas também foram observadas nas aulas do EM.

No entanto, há movimentos individuais de mudança, como o observado na aula de Sociologia, que primou pelas discussões coletivas, com a diversificação de estratégias metodológicas, prevalecendo a aula expositiva dialogada. Houve diversificação de técnicas de ensino, seminários em duas aulas e confecção de mural com temas previamente definidos em outra. Na aula de Língua Portuguesa, foram utilizadas outras estratégias, como leitura compartilhada, música, dinâmica de interação, produção de textos, além da resolução de exercícios do livro didático e lista de exercícios.

Adotar uma nova forma de organização escolar não pressupõe rever, também, as formas de ensinar? O ato de ensinar mantém interdependência com a ação de aprender, e implica pôr em movimento as categorias da OTP (objetivo-avaliação, conteúdo-método) e os recursos pedagógicos disponíveis em uma situação concreta, para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos sistematizados, função precípua do processo de ensino-aprendizagem (VEIGA, 1996).

Há de se considerar, também, as condições materiais e organizacionais em que o processo ocorre, para que sejam criadas situações que estimulem a atividade e a iniciativa, com diálogo permanente entre professores e estudantes, mediado pelo conhecimento. Assim, para cada realidade, semestralidade ou não, deve-se buscar uma ação transformadora de ensinar e aprender a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a prática pedagógica, e dos determinantes sociais e culturais do contexto escolar.

A dificuldade de promover mudanças no trabalho pedagógico de sala de aula pode ser explicada porque o ritual pedagógico tem um caráter coercitivo e burocrático, que “submete o trabalho a uma série de regras como horários, tempo de trabalho, normas de conformidade, calendários e tudo mais” (CURY, 1985, p. 118). Sobre isso, o autor completa:

A nível do ritual pedagógico, não cumprem funções apenas os programas, os conteúdos, as provas e o calendário. Há toda uma linguagem não-verbal que,

expressando-se por meio dos comportamentos sociais manifestos, transmite valores e confirma relações estabelecidas. Cerimoniais, ritos profanos, normas não-escritas mas existentes, conversas, modismos, contêm uma ética que impregna a vida cotidiana das escolas, pela qual as representações da classe dominante se tornam senso comum, e passam a ser vividos como leis naturais (CURY, 1985, p. 120).

Contudo, como parte da realidade, o ritual pedagógico também é um fenômeno contraditório. Ao enxergar a face transformadora do ritual pedagógico, abrem-se caminhos para repensar as práticas escolares, pois, “ao criar automatismos, pode abrir espaços para maiores possibilidades de pensar” (CURY, 1985, p. 120). Ele tem uma função predominante de reproduzir, mas guarda elementos de transformação. Então, ampliam-se as possibilidades de atuação do professor ao exercer sua autonomia pedagógica, mesmo diante dos limites impostos, como foi possível perceber em situações, como a flexibilização do planejamento ao readequar as atividades ao tempo da aula, o uso de recursos multimídia para ampliar a discussão sobre determinados conteúdos, entre outros.

Ao discutir as práticas pedagógicas como expressão imitativa ou criadora, Silva (2010, p. 62) declara que “as práticas docentes são construídas num contexto social, em determinado tempo histórico, sendo, portanto, relacionadas à realidade social e cultural de grupos nos quais os docentes se inserem”. As concepções que fundamentam as práticas pedagógicas dos professores definem suas intencionalidades, projetadas e antecipadas por meio do planejamento. Entretanto, como observa a autora, a intencionalidade e o planejamento não bastam para que o professor cumpra seu papel social de promover mudanças e transformações, mudando e transformando a si e aos outros.

Tendo como referência os níveis de práxis discutidos por Vázquez (1977), as práticas imitativas⁵⁴ baseiam-se em atividades que, em algum momento, foram criadoras. No entanto, a imitação e a repetição de padrões pré-definidos, cujos resultados são semelhantes e previsíveis, sobrepõem a prática à teoria. Enquanto na prática criadora se pode falar em relação teoria e prática em uma unicidade, pois estas duas dimensões tomam outros significados, resguardadas a autonomia e a dependência de uma em relação à outra (SILVA, 2010).

A prática criadora no tratamento curricular pressupõe a integração dos conteúdos e a utilização de metodologias, de acordo com a especificidade dos conhecimentos. Isso exige um movimento de reflexão permanente do trabalho pedagógico, ação-reflexão-ação, para que construa práticas que, efetivamente, materializem as intenções expressas no planejamento.

Embora tenham sido identificadas práticas que buscam superar o caráter reprodutivista e racional da educação, com a promoção de atividades dialógicas que promoveram discussões

⁵⁴ Ver detalhadamente no livro *Filosofia da Práxis* (VÁZQUEZ, 1977).

temáticas de cunho social, econômico, cultural, como presenciado na aula de Sociologia, outras formas de linguagem foram pouco utilizadas, destacando-se a exibição de documentário na aula de Biologia e uso de imagens em slides na aula de Sociologia. A ampliação do tempo de aula não repercutiu, necessariamente, em ampliação de possibilidades metodológicas que desenvolvam a autonomia dos estudantes.

Transitar de uma prática pedagógica tradicional para uma reflexiva e crítica requer perceber os limites impostos pelas condições materiais e estruturais da escola, bem como a especificidade de cada componente curricular, também reconhecer as diferentes formas de pensar e realizar o processo de ensino-aprendizagem, em um contexto histórico em construção, que apresenta caminhos diversos para que as mudanças se efetivem na realidade da escola.

Os estudantes percebem a tentativa dos professores, de se adaptarem à semestralidade a partir de suas práticas em sala de aula, mas destacam que alguns ainda se perdem um pouco, em especial na gestão da matéria, que se “remete ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou parte dela” (GAUTHIER, 2013, p. 196). Cada professor tem o seu jeito de ensinar de acordo com a especificidade de cada disciplina.

*Eu acho que tem muitos professores que conseguiram se adaptar. Conseguem passar as matérias. Vejo muito professor que, numa aula, passa um conteúdo, na outra passa uma atividade, no outro corrige. E assim vai sendo um ciclo. Porém, **tem muitos professores que se atrapalham com isso**, e acabam prejudicando o aluno, porque não conseguem passar o conteúdo todo. Não conseguem dar aquela atenção, e tudo. Então, acho que vai do professor e vai da matéria, para ele se adaptar a colocar aquilo no horário e tudo certinho (Estudante Cleo - 2º ano).*

*Eu vejo que **os professores tentam se adaptar da melhor forma possível** a essa nova reforma (Estudante Carol - 2º ano).*

*Acho que **varia muito de professor para professor**. A aula de Física, tem que ser aquilo ali e não tem como fugir daquilo (Estudante José – 3º ano).*

Há, também, por parte dos estudantes, uma reivindicação de que, com o tempo diário da aula ampliado, existe a possibilidade de mudanças metodológicas com aulas mais práticas, dinâmicas e menos expositivas.

***Colocar alguma coisa prática**. E na semestralidade, como o período de aula é maior, tem como fazer isso mais vezes (Estudante José – 3º ano).*

*Acho que eu estou tão acomodada com essa semestralidade, mas eu acho que a gente podia incrementar aulas, como ele falou, **aulas que fossem dinâmicas**, que ajudassem o aluno a captar mais (Estudante Cleo - 2º ano).*

A redistribuição da carga horária das disciplinas, com a mudança do tempo de aula semanal, de duas para quatro horas-aulas, por si só, requer uma reorganização do trabalho pedagógico, tanto das atividades coletivas da escola quanto das aulas.

Porque, no regime anual, eram 50 minutos de aula em um dia e 50 minutos de aula no outro. Agora, nós temos em torno de uma hora e dez, uma hora e vinte de aula, que são duas aulas duplas (Professora Juliana).

O horário da escola, por ser duplo, favorece uma organização. Acho que se tivessem horários únicos, ou duplos ou uma aula sozinha, seria bem mais difícil. Mas o horário da escola facilita bastante. Todo mundo tem aula dupla (Professora Melissa).

*Aqui, na semestralidade, é mais complicado o professor fazer isso, porque é muito rápido. Então, se você pegou, pegou. Se você não pegou, **ele pode tirar um tempinho para te explicar**, mas... é, se sobrar. Se não, não (Estudante Cleo - 2º ano).*

O tempo escolar ordenado no calendário escolar acaba determinando os períodos em que as atividades educativas devem ser realizadas, divididas em dias letivos. Em decorrência, o currículo segue a mesma lógica, ao ser segmentado por períodos letivos (bimestres, semestres) e fragmentado em componentes curriculares. Desse modo, há controle sobre o tempo-espaço escolar e o currículo, em uma relação de interdependência, na qual o currículo é desenvolvido em um tempo-espaço escolar. Isto justifica a ideia de que a reestruturação curricular passa pela ressignificação do tempo-espaço escolar. Conforme Veiga (2004, p. 30),

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula.

Adequar o planejamento em função da quantidade e duração de aulas semanais requer esforço coletivo na definição de estratégias metodológicas para tornar o tempo de aprendizagem (GAUTHIER, 2013) mais efetivo. Contudo, a fragmentação curricular ainda se configura como determinante na realidade da escola, influenciada pela forma de organização social que divide o conhecimento em uma perspectiva pragmática e reducionista.

Tal tensionamento revela a necessidade de contemplar, na organização do trabalho pedagógico, a reestruturação curricular, e não apenas a adequação dos conteúdos ao tempo escolar semestral, como revelado na fala dos sujeitos. A construção do conhecimento previsto no currículo mediado pelo trabalho pedagógico e pelas práticas realizadas na sala de aula estabelecem as relações entre professores e estudantes.

A despeito disso, considera-se que a forma como o conhecimento é organizado e objetivado pode contribuir para romper com a linearidade, a fragmentação e descontextualização dos conteúdos escolares, intenção expressa nas Diretrizes da Semestralidade (DISTRITO FEDERAL, 2014a), ao propor uma alternativa de organização curricular em blocos de disciplinas que, por ser central na proposta, está discutida na seção seguinte, pois foi reiteradamente indicada pelos participantes da pesquisa.

4.2.3 Limites e possibilidades da organização curricular em blocos de disciplinas

O processo de organização curricular situa o trabalho específico de cada professor(a), identificando todas as inter-relações possíveis com professores(as) do mesmo componente curricular e/ou com os de outras áreas de conhecimento. Assim, sistematiza e registra a forma como o conhecimento previsto no currículo será desenvolvido nos diferentes tempos-espacos de aprendizagens para contribuir com a melhoria do trabalho pedagógico e da qualidade da formação dos estudantes.

Santomé (1998) contribui com essa discussão, ao sugerir o trabalho com o currículo integrado, em que os conteúdos culturais são relevantes e se encontram nas fronteiras dos componentes curriculares. Ele apresenta, como finalidades do currículo integrado, contribuir para pensar interdisciplinarmente; favorecer a visibilidade dos valores, ideologias e interesses presentes em todas as questões sociais e culturais; trabalhar com base em projetos curriculares integrados que favorecem a *colegialidade* nas instituições escolares; permitir que os alunos possam se adaptar a uma inevitável mobilidade nos futuros empregos e despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes, vinculando o conhecimento às questões reais e práticas.

Nesse sentido, há uma flexibilização nas formas de organizar o currículo, podendo ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas: temas, projetos, problemas, períodos históricos, espaços geográficos, entre outros.

O bloco de disciplinas é a opção de organização curricular, na semestralidade, que adota uma matriz curricular única para todas as escolas na organização dos componentes curriculares e em sua carga horária, mantendo a tradicional divisão por série anual. O que diferencia é que cada série é formada por dois blocos, contemplando todas as áreas do conhecimento.

Todavia, com base nos documentos norteadores da SEEDF, a escola tem autonomia para reorganizar o currículo definindo e apresentando a forma como promove a interdisciplinaridade, o trabalho com projetos, temas transversais, a relação da teoria com a prática, a contextualização. A organização curricular redefinida pela escola deve compor o PPP.

Nesta seção estão discutidos limites e possibilidades da organização em blocos de disciplinas que reverberam na OTP. Como limites são tratados: a sobrecarga de conteúdo em um tempo reduzido, inviabilização de diálogo disciplinas que não compõem o mesmo bloco, e superficialidade no trato dos conteúdos. Mesmo com a redução do número de componentes curriculares estudados em cada semestre, as falas dos estudantes e professores revelam preocupação com a sobrecarga de conteúdos e tarefas.

[...] posso dizer que eu **tenho sentido uma certa correria em termos de conteúdo...** você tem uma carga muito pesada de conteúdo, porque o conteúdo anual está ali, naquele semestre (Professor Carlos).

Você tem uma carga, principalmente para o iniciante, dessa leitura Física, que é o primeiro ano, **você tem uma carga muito pesada de conteúdo**, porque o conteúdo anual está ali, naquele semestre. Então acho que, [em] pequenas doses, durante o ano todo, constrói uma habilidade com mais... vai construindo as habilidades com mais segurança (Professora Melissa).

Na **organização anual**, a **quantidade de disciplinas era grande**, isto sobrecarregava os alunos (Professora Rosa).

Por mais que seja outro tempo, tem a **mesma carga horária**, eles têm que **expor toda a matriz curricular, naquele mesmo tempo**, só que com mais peso (Estudante Beto - 2º ano).

A preocupação com o aprofundamento dos conteúdos e a necessidade de a escola repensar sua organização curricular, considerando a mudança no tempo da aula, reestruturando-a a partir das estratégias e metodologias definidas para a materialização do currículo na sala de aula também foi revelada.

Por mais que seja a mesma carga horária, a gente sente essa diferença. Então, eles acabam, **muitos, não aprofundando em algumas coisas** (Estudante Carol - 2º ano). Então, eu sinto a **ausência do tempo que a gente tinha para estudar toda uma matéria muito completa**, e acho que é isso. Dá uma diminuída e acaba sobrecarregando um pouco (Estudante Levi - 2º ano).

E tendo que fazer tudo isso, meio que em quatro meses, me deixa um pouco angustiado, porque **toda semana eu tenho que dar um conteúdo novo**. Então os alunos não têm um tempo para digerir aquele conteúdo, e eu já tenho que falar de outro conteúdo (Professor Carlos).

Outro elemento limitador é a dificuldade na integração dos conteúdos, em especial, naquelas que compõem o bloco ofertado em outro semestre.

[...] o que eu acredito, tem **matérias do semestre em um bloco e as outras matérias em outro e elas não se encontram naquele semestre** (Professora Juliana).

Além disso, foi apreendido nas narrativas que, quando os professores tratam da reorganização curricular, estão se referindo à exclusão ou priorização de conteúdo em função do tempo insuficiente para contemplar todos os conteúdos previstos no currículo.

[...] acho que é uma outra coisa que eu tiro dessa experiência: é que a gente tem que fazer várias opções. Às vezes, **eu queria dar o conteúdo inteiro, aprofundar, mas você tem que escolher** [...] (Professor Carlos).

Porque, com certeza, durante o ano todo poderia ser mais aprofundado, as habilidades de análise, de discussões e de debates teriam mais espaço. Então eu acho que ficou um pouco a desejar nesse sentido. E eu acredito um pouco na **superficialidade de alguns conteúdos** (Professora Melissa).

[...] *eles (professores) acabam, muitos, não aprofundando em algumas coisas (conteúdos)* (Estudante Carol - 2º ano).
Só que também tem a questão que, às vezes, ele tem que deixar de dar algum conteúdo porque o período é pouco [...] (Estudante Letícia - 3º ano).

Dentre os avanços e possibilidades, os estudantes pontuaram a diminuição da sobrecarga de tarefas, porque passaram a ter um número menor de componentes curriculares por dia, podendo dedicar mais sua atenção ao conteúdo e participar mais durante a aula.

Eu acho que essa distribuição foi mais para deixar os alunos captarem melhor. Porque é difícil você aprender muita coisa ao mesmo tempo e o tempo bem curto. Então eu acho que é para o aluno conseguir captar mais o conteúdo (Estudante Cleo - 2º ano).

Mas, pela convivência, eu acredito que seja para diminuir o peso dos alunos em questão da quantidade de matérias que a gente tem no ano. E para tornar mais, vamos dizer assim, melhor a convivência (Estudante Carol - 2º ano).

Que serve para aliviar mesmo e para captar mais o conteúdo, de redistribuir as matérias (Estudante Beto - 2º ano).

Já agora, eu consigo pegar... eu tenho três matérias em um dia e eu consigo me expressar mais, consigo prestar atenção, entender, chegar em casa, colocar aquilo em prática e estudar. Eu acho que, para mim, melhorou (Estudante Carol - 2º ano).

Acredita-se que esta forma de organização curricular pode viabilizar uma interação entre os componentes curriculares dos blocos e permitir aprofundamento dos conteúdos, com vistas a contextualizá-los, tornando-os mais significativos para os estudantes. O diálogo entre as disciplinas poderia ser viabilizado.

A única coisa que eu vejo que entrou dentro [sic] da semestralidade é porque eu faço um diálogo com os professores das outras áreas. Então, agora eu estou fazendo um diálogo com a Patrícia, de Sociologia, com a crônica. E no semestre passado, eu fiz um diálogo com o André, com a Filosofia. Então, o que muda é esse diálogo que eu vou ter com as outras disciplinas. Mas organização do conteúdo durante o ano, ela é praticamente bimestral (Professora Melissa).

Só que, pelo menos na nossa escola, um exemplo que eu vou dar, a nossa aula de História tem muita ligação com a aula de Geografia que a gente teve no semestre passado (Estudante Math - 3º ano).

Como uma matéria já conecta à outra, então dá para dar uma lembrada do semestre anterior ou ter uma noção do que vai vir no próximo semestre (Estudante José - 3º ano).

É, realmente porque a gente pode ver que algumas matérias estão ligadas a outras. Por exemplo, em Artes a gente estuda Romantismo e em Português também. Em Geografia, a gente estuda Guerra Fria e em História também. Realmente, tem essa ligação. Mas tem conteúdo que não tem essa ligação (Estudante Paixão - 3º ano).

No entanto, essa perspectiva é reafirmada por alguns e contestada por outros sujeitos da pesquisa.

[...] o que eu acredito, tem matérias do semestre em um bloco e as outras matérias em outro e elas não se encontram naquele semestre (Professora Juliana).

Para contemplar a concepção de currículo integrado, as Diretrizes da Semestralidade (DISTRITO FEDERAL, 2014a) propõem uma reestruturação curricular com o planejamento sistemático e integrado dos conteúdos, assim como a adoção de novas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação. A proposta é que o planejamento de aulas seja feito por unidades didáticas⁵⁵, como uma das possibilidades de integração dos conteúdos, tornando-os mais contextualizados e significativos, conforme previsto nos pressupostos teórico-metodológicos do Currículo do Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014c), e que coaduna com a práxis criadora, ao desenvolver práticas mais dinâmicas e articuladas ao conhecimento.

Como a construção do conhecimento é um processo dinâmico, repensar a organização curricular reverbera em opções metodológicas a serem adotadas, recursos didáticos que favorecem a transmissão, assimilação e construção dos conhecimentos, e em estratégias de avaliação de aprendizagem que possam contribuir para uma organização mais integrada, contextualizada, e que favoreça a articulação da teoria à prática. Apesar da rigidez e do controle hierárquico estabelecido no calendário escolar, a escola tem autonomia para organizar os tempos-espacos destinados à construção do conhecimento de acordo com as especificidades e necessidades dos estudantes.

A redução do número de estudantes a serem atendidos pelos professores por período letivo possibilitou, segundo os entrevistados, melhor aproveitamento do tempo-espaco da coordenação pedagógica, devido à diminuição de tarefas burocráticas (menor quantidade de diários, de trabalhos e provas para serem corrigidos, etc.), ampliando, assim, o tempo destinado ao atendimento de estudantes, de planejamento e reuniões coletivas. Em tese, isto viabilizaria um planejamento coletivo e integrado dos conteúdos.

Mesmo com a organização semestral dos conteúdos curriculares, percebe-se a dificuldade dos profissionais em romper com a forma bimestral de tempo para o trabalho pedagógico, revelando uma visão linear e hierarquizada sobre o currículo, que cria obstáculos à integração entre as áreas, componentes e conteúdo. Como justificativas, indicam a inadequação dos instrumentos de registro, como o diário de classe, que ainda se estrutura na organização temporal do ano letivo.

⁵⁵ A unidade didática é planejada com uma série ordenada e articulada de objetivos/conteúdos/atividades que favoreçam a construção do conhecimento, podendo ser pensada para um único componente curricular, para uma área de conhecimento ou, ainda, para um Bloco da semestralidade, buscando as interações possíveis (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Na disciplina de matemática não mudou muita coisa... mas afetou essa minha área porque os alunos ficam meio perdidos. Eles não sabem se estudam para as disciplinas semestrais ou para as disciplinas anuais, e acabam deixando Matemática para o último bimestre, como sempre (Professora Rosa).

Às vezes não dá tempo de corrigir todos os exercícios, porque já tenho que dar um outro conteúdo, porque são... ainda mais agora que a gente está no do final ano, terceiro e quarto bimestres. O quarto bimestre é um bimestre que é pela metade, então, você já tem que considerar que o último mês, agora, dezembro, é só prova, recuperação e enfim (Professor Carlos).

Um problema que considero sério é que o diário ainda não se adequou ao regime, isto quanto à recuperação, não existe campo para lançar as notas de recuperação (Coordenador Pedagógico Arthur).

A reformulação do tempo-espaço do trabalho pedagógico e do currículo na semestralidade visam à

funcionalidade e ao aproveitamento do tempo e do espaço da escola, o que melhora as condições de trabalho do professor e de aprendizagem dos estudantes e centrada no processo de aprendizagem, possibilita uma reconfiguração das relações com o conhecimento e das relações inter e intrapessoais, na medida em que amplia os horizontes interacionais entre estudantes e estudantes, professores e estudantes, gestores e estudantes, gestores e professores, escola e comunidade (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 26).

A definição de tempos-espaços de formação é fundante para romper com a forma fragmentada e linear com que os conhecimentos têm sido trabalhados ao longo do tempo. Essa ruptura requer que a semestralidade seja entendida para além da mudança do tempo das aulas e divisão dos componentes curriculares em blocos semestrais. Dar um novo sentido à dimensão do tempo-espaço, na escola de EM, requer uma desconstrução da estrutura organizacional arraigada no cotidiano, transformando essa experiência em uma oportunidade de adequação do currículo do EM às necessidades e interesses dos estudantes. Nesse sentido, uma das principais finalidades da semestralidade (ressignificar os tempos e espaço escolares) ainda está em processo de entendimento por parte dos que a implementam.

Com a sobreposição de conteúdos e a organização do tempo escolar em hora-aula, surge a necessidade de sincronizar e ajustar o tempo e conteúdo em uma cuidadosa sequência de prioridades do processo educativo, de acordo com as características das aprendizagens e dos biorritmos dos educandos, pois como lembram Tardif e Lessard (2014), o tempo do ensino e o tempo da aprendizagem são diferentes. Nesse sentido, a gestão do tempo escolar implica em avaliar e tomar decisões a cada aula, conforme a dinâmica e exigências de cada situação. Também é necessário pensar os espaços articulados ao tempo. Quais espaços pedagógicos são planejados, além da aula, para complementar e enriquecer a formação dos estudantes?

Para Tomazi (2014), esta mudança na organização curricular em dois blocos foi muito significativa, e provocou alterações no tempo-espaço escolar. Na transição entre o ensino anual e o semestral, “esta nova relação com o tempo afetou tanto o processo de ensino aprendizagem, a organização burocrática dos documentos como também, a auto-organização dos sujeitos nele inseridos” (TOMAZI, 2014, p. 136).

O que se propõe é uma reformulação espaço-temporal do trabalho pedagógico e do currículo, com a intenção de torná-lo mais funcional e atrativo para os estudantes, com maior concentração de aulas semanais por disciplina. Em tese, isto levaria a um melhor aproveitamento do tempo e do espaço da aula e da escola, considerando a diminuição significativa do número de turmas (metade) por professor. Espera-se, com isso, melhorias nas condições de trabalho pedagógico, no sentido de possibilitar maior aproximação do professor com os estudantes, reconfigurando as relações com o conhecimento e os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

O PPP da escola apresenta uma lacuna quanto à definição das estratégias de ação para a materialização do currículo. Esse pode ser um elemento dificultador para a compreensão de quais as possibilidades de organização do trabalho pedagógico a escola pode adotar para ressignificar os tempos-espaços escolares, utilizando de sua autonomia para conceber um PPP que reflita suas intencionalidades educativas. As discussões precisam ser constantemente retomadas, de acordo com a realidade e as determinações que se impõem em cada movimento histórico da escola e as decisões sistematizadas no PPP da escola, a fim de garantir sua continuidade.

O CEMC explicita, em seu Projeto Político-Pedagógico, que adota a semestralidade. Entretanto, não aponta, de forma clara, suas características pedagógicas e estruturais, bem como sua proposta de OTP e curricular. Assim, o entendimento de que a semestralidade se resume à organização curricular em dois blocos disciplinas e à reorganização do tempo escolar em aulas duplas se justifica pela ausência de propostas pedagógicas para além desses dois elementos contemplados nas Diretrizes da Semestralidade (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Em face disso, questionar se sua estrutura organizacional, pedagógica e administrativa tem viabilizado a proposta da semestralidade deve ser um exercício sistemático na escola. Nesse sentido, estudo de Ramos (2009) aponta que a reorganização do trabalho pedagógico é necessária, mas não suficiente para contrapor o modo de produção capitalista. A prática pedagógica no EM ainda é eminentemente instrumental, e apesar dos esforços de romper com a lógica tradicional e primar pela formação de cidadãos produtivos, flexíveis e autônomos, a

escola ainda dá continuidade ao projeto liberal, ao reproduzir os princípios da racionalização e modernização no trabalho educativo.

A contradição presente na organização curricular em blocos de disciplina também se estende à dimensão tempo-espaço escolar, tradicionalmente reduzida ao tempo cronológico e ao espaço físico da sala de aula para se desenvolver a rotina de cada atividade específica. A relação tempo-espaço não se reveste apenas de um dispositivo objetivo, limitador e controlador, mas também um dispositivo subjetivo, histórico e social que contribui para a formação dos sujeitos.

4.3 A realidade objetiva da relação tempo-espaço da aula: do real ao ideal

Na prática cotidiana da escola de EM, a rotina de tempos e espaços definidos para cada atividade específica é regida pela *intocável* hora-aula, e concretizada na *indispensável* sala de aula, sendo a da aula lócus essencial para o trabalho do professor. Desse modo, a atividade em sala de aula é o centro da docência (TARDIF E LESSARD, 2014; HARGREAVES, 2014), sendo as atividades realizadas em outros espaços e tempos consideradas periféricas ou suplementares.

A aula é entendida como uma estrutura física e pedagógica, e apresenta, em sua dinâmica, dimensões para além do caráter cronológico (dimensão temporal) e arquitetônico (dimensão espacial), que envolvem a quantidade de tempo disponível e como ele será utilizado, e os espaços existentes e disponíveis e como organizá-los. Somam-se a essas dimensões outras duas: a dimensão funcional, que trata de como se utiliza e para qual finalidade; e a dimensão relacional, quem utiliza e em quais circunstâncias (VEIGA, 2008).

Neste estudo, as dimensões temporais e espaciais têm centralidade, por sua relevância na compreensão de uma proposta de reorganização da relação entre essas categorias, como a semestralidade.

4.3.1 A dimensão temporal da aula

No CEMC, a organização do tempo-espaço escolar, assim como em todas escolas de EM da rede pública de ensino do DF, a jornada escolar dos alunos tem a duração de cinco horas diárias, distribuídas em seis horas aula. Com a adesão à semestralidade, as aulas passaram a ser desenvolvidas em três horários, variando de 1h25 a 1h35 minutos, com intervalos entre elas, expressas na grade horária como 1º, 2º e 3º horários. O primeiro intervalo tem duração de 20

minutos; e o segundo de 10 minutos, não havendo uniformidade quanto ao tempo de duração das aulas e nem do tempo de intervalo.

Professores e estudantes atribuem diferentes sentidos à dimensão temporal no trabalho pedagógico na semestralidade. Para um grupo, houve redução do tempo com exigências que geraram sobrecarga de trabalho para professores e estudantes. Para outro, não mudou muita coisa; e um terceiro compreende que a redistribuição do tempo das aulas não alterou a carga horária diária e anual.

Não teve muita alteração não (Professora Rosa).

*Muita gente acha que **pode ser corrido**, mas é a mesma quantidade de aulas* (Professora Juliana).

***Mudou o tempo, mas a grade curricular continua com a mesma pressão.** As habilidades que eles têm que desenvolver, que eles desenvolveriam durante um ano, eles vão ter que desenvolver em um semestre. Então, é muito mais difícil para os alunos do que para o professor, do meu ponto de vista* (Professora Melissa).

Tem menos sobrecarga de coisas ao professor e ao aluno.** Então, tudo é um favorecimento à relação ao tempo. Se não fosse na semestralidade, o professor, talvez, não conseguiria tirar dúvidas, não teria tempo para tirar realmente de sala de aula. Como ele citou, **teria pedaços cortados de aula (Estudante Nando – 3º ano).

*Então, eu sinto a ausência do tempo que a gente tinha para estudar toda uma matéria muito completa e acho que é isso. **Dá uma diminuída e acaba sobrecarregando um pouco*** (Estudante Beto - 2º ano).

*É, é **mais tempo por dia, mas menos tempo por ano*** (Estudante José – 3º ano).

A subjetividade da categoria tempo evidencia-se: alguns consideram que o tratamento do conteúdo ficou mais corrido; para outros, favorece a realização das atividades em sala de aula e melhor fixação dos conteúdos, pois o intervalo de tempo entre uma aula e outra, do mesmo componente curricular, é menor.

*Assim, eu acredito que **o tempo para as aulas**, e para passar todo o conteúdo do professor, **seja muito curto**. Por conta da semestralidade, e também porque muitas vezes o professor fica no prejuízo por conta dos feriados, e esses períodos mais sazonais* (Estudante Cientista - 2º ano).

*[...] **o tempo passa e, daqui a pouco, o semestre acaba**, e eles percebem que precisam de mais* (Professora Melissa).

*[...] quando a gente entrou no processo **de semestralidade**, eu percebi que **o professor tinha mais tempo para explicar toda a matéria**, de uma vez só* (Estudante Claudio – 3º ano).

Entretanto, alguns professores sugerem a necessidade de diminuir o número de atividades dadas nas aulas.

*O número de **atividades de laboratório também ficou reduzido**, de oito para quatro* (Coordenador Pedagógico Arthur).

Um problema que vejo é de que tive que reduzir o número de atividades que fazia com as turmas (Professor Carlos).

A dimensão temporal foi subjetivada quantitativamente, polarizada entre ter mais tempo e menos tempo. Sobre isso, Gauthier (2013) lembra que os professores trabalham com um tempo limitado e precioso para desenvolver sua tarefa de ensinar. Em função disso, os professores devem maximizar o tempo de empenho⁵⁶ em relação às atividades propostas, priorizando, assim, o momento da explicação do conteúdo. Entretanto, ele alerta que é preciso propor atividades de aprendizagem diversificadas que mantenham os estudantes motivados, adaptando o processo de ensino-aprendizagem às necessidades e capacidades dos estudantes.

Pesquisas realizadas sobre o tempo-espço da aula nas diferentes etapas de ensino, anos iniciais do EF (GARCIA, 1999), anos finais do EF (SILVEIRA HESSEL, 2003) e ES (PUENTES; AQUINO, 2008) apontam que a dinâmica da aula guarda certas semelhanças em todas as etapas de ensino. As que mais se aproximam das aulas do EM são as do EF anos finais e ES, devido a maior fragmentação das disciplinas e dos tempos escolares.

No estudo sobre a gestão eficaz do tempo escolar no ES, Puentes e Aquino (2008) afirmam que a aula se tornou um produto em falta. Os autores evidenciaram o desperdício e a má gestão do tempo da aula, entendido como o tempo destinado ao ensino dos conteúdos curriculares distribuídos ao longo de um determinado período letivo, ano ou semestre, na forma de hora-aula.

Alguns fenômenos e comportamentos verificados no estudo de Puentes e Aquino (2008) em torno da aula no ES se assemelham aos observados na presente pesquisa. Atrasos no início das aulas; ampliação do tempo de intervalo entre as aulas; interferências durante as aulas, provocando sua interrupção por diferentes motivos, como utilização de celulares; o formato de aula expositiva; entre outros.

Eles asseveram que toda essa dinâmica ocasiona esgotamento, para os professores e estudantes, e que a forma como a instituição define o tempo de aula pode comprometer a *performance* final da turma. Por entender que o uso correto do tempo é vital para o processo de ensino-aprendizagem, os autores concluem que o mal uso e desperdício do tempo acadêmico é uma lamentável realidade, mas que pode ser mudada com melhor gerenciamento do tempo gasto por professores e estudantes nas atividades.

⁵⁶ Refere-se a uma das variáveis distintas e mensuráveis que compõem o tempo de aprendizagem (*academic learning time* ou *ALT*). O tempo de empenho (*engaged time*) representa a proporção do tempo durante a qual os alunos prestam atenção e se empenham na tarefa com o fim de aprender (GAUTHIER, 2013).

Tardif e Lessard (2014) definem esses tempos como *tempos mortos*, que interrompem a rotina da escola e da aula, classes com paradas, desvios, rupturas, brechas que os professores precisam preencher a fim de dar continuidade à ação em andamento.

Para maior aproximação com a essência do fenômeno estudado, buscou-se entender a estrutura e a dinâmica da semestralidade foram mensuradas algumas variáveis do tempo da aula para qualificar os dados. No intuito de conhecer e analisar a gestão do tempo na aula, foram quantificados o tempo de duração das aulas, atentando para o tempo de aprendizagem (*academic learning time* ou *ALT*), que comporta o tempo concedido (*allocated time*) e o tempo de empenho (*engaged time*) (GAUTHIER, 2013). Em relação à dinâmica da aula, a observação foi baseada nas contribuições de Doyle (1986) sobre a ecologia da classe, conforme explicitado no capítulo 2.

Com base nesses referenciais, as observações das aulas foram realizadas de setembro a outubro de 2019, em três turmas, uma de 2º ano e duas de 3º anos. Na turma do 2º ano, foram observadas aulas de dois componentes curriculares, Língua Portuguesa e Sociologia; e nas turmas de 3º ano, de Matemática e Biologia, contemplando disciplinas das quatro áreas do conhecimento definidas no Currículo do Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014c). Foram observadas as aulas do 2º e 3º horários, em um total de trinta e duas aulas, sendo dezesseis em cada turno.

Ao analisar o quadro de horários do CEMC, referente ao ano letivo de 2019, foi verificado, de modo geral, que, no horário definido pela escola não há uniformidade quanto ao tempo de duração das aulas, variando de 1h25 a 1h35 minutos, do primeiro ao último horário, tendo este o maior tempo de duração.

No turno matutino, a aula que teve um déficit menor de tempo foi de 12 minutos, chegando a 1h25 nos dias em que não houve aula, conforme intercorrências apresentadas no quadro (Apêndice J). A média de déficit do tempo de duração da aula no 2º horário foi de trinta e sete minutos/dia, e de 01h05 no 3º horário.

Dentre as intercorrências que incorreram na redução do tempo da aula estão a ampliação do tempo de intervalo, devido à baixa umidade do ar⁵⁷ (01), ausência de professores (02), ampliação do intervalo para apresentação de trabalhos e apresentações culturais (02), realização de atividade externa com presença não obrigatória (01), e aplicação da Prova Brasil - SAEB⁵⁸

⁵⁷ Devido às condições climáticas do DF, a SEEDF, em parceria com a Defesa Civil, disponibilizou orientações a fim de amenizar os impactos causados pela seca, que em casos extremos, sugere o cancelamento ou redução do horário das aulas (SEEDF, 2019).

⁵⁸ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(01). Portanto, das dezesseis aulas observadas no turno matutino, em apenas duas o horário transcorreu normalmente.

No turno vespertino, o menor déficit de tempo foi de dez minutos; entretanto, a média por dia foi de 25 minutos no 2º horário e de 32 min no 3º horário. As intercorrências do turno vespertino foram: ampliação do tempo de intervalo devido à baixa umidade do ar (02), ausência de professores (01), culminância do Projeto Olimpíadas do Conhecimento⁵⁹ (01). Assim, das dezesseis aulas observadas no turno vespertino, oito delas ocorreram dentro da rotina da escola.

Nota-se, assim que, em grande parte dos dias letivos observados, ocorreram intercorrências que implicaram em alterações no horário das aulas, ocasionado déficit na carga horária dos estudantes. Algumas delas pedagógicas, previamente planejadas pela escola, mas que guardam certa imprevisibilidade e outras administrativas, para atender demandas ocasionais ou pontuais. A média de déficit de tempo foi maior no turno matutino devido a maior quantidade de dias letivos sem aulas e um maior número de intercorrências que interferiram no horário das aulas.

As Diretrizes da Semestralidade (DISTRITO FEDERAL, 2014a) reiteram que, na escola de EM, a dimensão de tempo de aulas expressa no tempo de 50 minutos está sujeita ao sentido que os sujeitos da escola dão a ele, podendo ser transformado qualitativamente por meio da OTP e atividades didáticas que se desenvolvem no processo de ensino-aprendizagem. Assim, todos se tornam corresponsáveis pela qualidade do tempo destinado ao processo educativo.

A relevância da aula está nos processos de formação humana que ocorrem nesse tempo-espço; ensinar, aprender e avaliar para concretizar objetivos e intencionalidades expressas no PPP da escola por meio de ações que podem ocorrer em tempos flexíveis e em espaços não convencionais, como aulas de campo, visitas à museus e bibliotecas, entre outros.

De modo geral, nas aulas observadas, após o sinal de entrada na sala de aula e a acomodação dos estudantes e professores, eram dadas as orientações iniciais sobre a dinâmica da aula e o que seria tratado, dando continuidade ou introduzindo um novo conteúdo.

Nas aulas de Matemática e Biologia enfatizava-se a resolução de exercícios do livro didático e listas de exercícios, momento em que o conteúdo era explicado e as dúvidas sanadas. Em ambas as disciplinas foi seguido o padrão de aula expositiva e correção de exercícios de

(Inep/MEC), que têm por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

⁵⁹ As *Olimpíadas do Conhecimento* têm como objetivo motivar o trabalho em equipe, levando os alunos a interagir entre si, compartilhando conhecimentos básicos das diversas áreas e habilidades de estudo (CEMC, 2019).

forma coletiva. Era recorrente a dispersão dos estudantes em conversas paralelas e uso de celulares.

Os professores não definiam o tempo concedido (*allocated time*) aos estudantes para a realização das atividades. Com isso, havia muitas distrações e, quando percebiam que grande parte não estava concentrada na tarefa, realizavam a correção dos exercícios de forma coletiva para retomar a atenção deles. Assim, o tempo de empenho (*engaged time*) não era utilizado por parte dos estudantes de forma eficiente, não havia atenção necessária e nem envolvimento com as tarefas.

A maioria dos estudantes se desconcentra com certa facilidade, demonstrando confiança na memorização dos conteúdos, e não fazia registros nos cadernos ou livros didáticos, isso quando estavam com eles. O tempo destinado pelo professor para a realização de tarefas em sala não era valorizado, podendo acarretar a *sobrecarga* e a *falta de tempo* que muitos deles destacaram em suas falas.

A utilização de estratégias diversificadas nas aulas de Sociologia e de Língua Portuguesa favoreceu uma correlação positiva entre o tempo concedido (*allocated time*) e o tempo de empenho (*engaged time*), demonstrando melhor gerenciamento do tempo da aula. O tempo concedido (*allocated time*) para as atividades era mais definido, os estudantes realizavam as tarefas e depois as professoras corrigiam coletivamente.

Assim, nas aulas observadas, houve diversificação na forma de gerenciar o tempo da aula, dependendo do tipo de atividade realizada. Alguns professores não definiam o tempo concedido para as atividades realizadas em aula (leituras, exercícios, correções, apresentações), outros definiram sem controle rígido do tempo. Essa indefinição contribuiu para uma dispersão de grande parte dos estudantes (uso de celulares, cabeça baixa sobre a mesa, conversas paralelas), com poucos alunos focados na realização das atividades.

A maior parte do tempo das aulas, apesar das interrupções para avisos da escola, saída de alunos de sala por motivos diversos e para a instalação de recursos audiovisuais, foi destinada à gestão da matéria. Entretanto, observou-se um desperdício de tempo no início e no final das aulas, citado anteriormente, devido à demora no retorno de professores e estudantes após o intervalo, e na finalização da aula e/ou dispensa dos estudantes antes do horário de término, em especial no último horário, tanto no turno matutino quanto no vespertino. Nesse sentido, abre-se uma discussão sobre a falta de tempo ou a falta de gestão do tempo.

Assim, o tempo de duração das aulas observadas, efetivamente, não correspondia ao tempo previsto, devido a diversas intercorrências e interrupções ao longo do turno. Hargreaves (2014) lembra que os professores têm autonomia para aumentar e reduzir o tempo, sem

necessariamente vê-lo como algo fixo e imutável. Todavia, também é preciso ser guardião desse tempo, pois o trabalho docente é limitado pela dimensão temporal. Nas palavras do autor,

o tempo é mais que uma grande contingência de organização que inibe ou facilita as tentativas da direção de produzir mudanças. Sua definição ou imposição é parte da própria essência do trabalho dos professores e das políticas e percepções daqueles que administram esse trabalho (HARGREAVES, 2014, n.p.).

O modo de organizar e gerenciar o tempo escolar, que se diferencia sobremaneira dos outros tempos sociais (família, lazer, entre outros), compassado por regras e normas socialmente instituídas, torna o tempo-espaço da aula impessoal e descontextualizado. Entretanto, a interação entre os sujeitos do processo educativo, que ocorre em uma trama temporal (horas, dias, semanas, meses), e a acepção ontológica da educação possibilita entender que tudo que parece cristalizado, na verdade, encontra-se em movimento; portanto, passível de ser ressignificado.

4.3.2 A dimensão espacial da aula

Quanto à diversificação de espaços para desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, as mudanças não se revelaram tão significativas, pois as atividades pedagógicas se concentram, em grande parte, na sala de aula. Ocorreram algumas apresentações de trabalhos e atividades culturais durante o intervalo no refeitório, nos blocos de sala de aula e na quadra de esportes, nem sempre acompanhadas pelos professores.

Todas as aulas observadas ocorreram no espaço da sala de aula, com exceção da atividade de culminância do projeto *Olimpíadas do Conhecimento*, no turno vespertino, realizada na quadra de esportes.

Sobre as condições físicas e estruturais dos espaços disponíveis na escola, os estudantes revelaram algumas insatisfações.

[N]A sala **faz muito calor**, por causa do teto [...] (Estudante Jhully - 2º ano).
Mas essa questão do CEMC [...] **eu não vejo a estrutura do CEMC como escola de Ensino Médio** [...] (Estudante José – 3º ano).

A questão do espaço, eu não gosto muito. Eu **acho muito apertado pela quantidade de alunos** que a escola abrange (Estudante Carol - 2º ano).

Embora conste no PPP da escola que as salas de aula são todas aparelhadas com data show, quadro branco e climatizadores, observou-se que os últimos não funcionavam em algumas salas de aula, gerando desconforto para professores e estudantes, principalmente, no turno vespertino, devido ao calor e à baixa umidade do ar. Assim, isto aumentava a saída de

estudantes para beber ou encher as garrafinhas de água. Quanto aos recursos audiovisuais, eles não estavam disponíveis na sala de aula. Quando os professores os utilizaram, foi dispendido um tempo significativo da aula para sua instalação, evidenciando a necessidade de formação continuada que contemple o uso de tecnologias no ensino. O quadro branco era utilizado sistematicamente, tanto para anotações ao longo da aula, quanto para a projeção dos slides, filmes e listas de exercícios.

No geral, a estrutura e organização espacial da escola e da sala de aula apresentam características semelhantes à da maioria das escolas públicas do DF, tendo como diferencial a opção de definição de uma sala fixa para cada componente curricular, como salas ambiente. Entretanto, tais salas estavam sem equipamentos e materiais pedagógicos e de apoio que favoreçam a aprendizagem dos conteúdos específicos de cada disciplina. São essas as condições para justificar a existência de ambientes fixos, e os blocos de salas são organizados por área de conhecimento.

Alguns estudantes declaram-se descontentes com essa forma de organização espacial devido ao desperdício de tempo durante o deslocamento de uma sala de aula para outra, gerando antecipação do final da aula para não prejudicar o tempo de intervalo, além de provocar grande movimentação de pessoas, materiais, mochilas e carteiras. Em algumas situações, os estudantes tiveram que buscar carteiras em outras salas de aula, o que acarretou interrupções, devido à quantidade de estudantes em sala de aula, entre trinta e oito a quarenta e dois estudantes.

Eu acho que, a sala ambiente, prejudica os alunos... Para se locomover até a outra sala, já é um grande desperdício de tempo (Estudante Jhully - 2º ano).

O espaço ficaria muito tumultuado também. Não é porque não é semestralidade que seria organizado. Seria do mesmo jeito, mas poderia rolar uma bagunça. Porque, vamos supor, sala de Física e vai pra Química, e rola aquele tumulto entre turmas. Além disso, o professor também não conseguiria organizar. Porque vai que um aluno vem de outra sala para assistir a aula dele, está matando aula... então, seria realmente um aspecto negativo (Estudante Nando – 3º ano).

Eu mudaria mais a questão da redistribuição do tempo. Porque foi o que mais me chamou a atenção. Tendo cada sala fixa para cada turma, o tempo gasto dos alunos para transitar e mudar de sala, poderia ser investido mais [...] (Estudante Beto - 2º ano).

A organização do espaço em salas ambientes demonstrou não representar ganhos pedagógicos significativos para a aprendizagem dos estudantes, em função da falta de condições materiais, recursos didáticos e de apoio que potencializariam a processo de ensino-aprendizagem.

É urgente a necessidade de discussão mais ampla sobre a organização espacial da escola, em que o uso das salas de aula, laboratórios, quadras, auditórios, bibliotecas e pátios

sejam planejados e transformados para criar as condições favoráveis à formação integral dos estudantes. No PPP da escola não há referência, justificativa ou argumento sobre os motivos que os levaram a esse tipo organização.

A organização da sala de aula ocorre em um formato tradicional, com as cadeiras, modelo universitário, enfileiradas de maneira não-linear; e mesa do professor próximo ao quadro branco, mantendo-se inalterada na maioria das aulas observadas. As pequenas alterações foram para viabilizar atividades em dupla ou grupo e em círculo, que ocorreram em quatro aulas do turno vespertino, das trinta e duas observadas.

Embora no vespertino tenha havido maior diversificação de técnicas de ensino-aprendizagem (seminários, dinâmicas, apresentação de cartazes, música) e de organização espacial da sala de aula, no geral, predomina a padronização, demonstrando a necessidade de investimento em formação dos professores para que compreendam novas técnicas e processos didáticos.

O desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem deve possibilitar a interação dos sujeitos por meio de uma organização diversificada do espaço físico e das ações nele desenvolvidas, seja no coletivo, em pequenos ou grandes grupos. Assim, a geografia da aula deve ser repensada para favorecer a interlocução com o outro e atender as ações didático-pedagógicas que favorecem a construção coletiva do conhecimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Apesar de a escola ter outros espaços, como laboratórios de Biologia, Química, Física e informática, nos dias de observação não foi realizada nenhuma atividade pedagógica nesses espaços. O laboratório de Biologia, acessado no dia da realização da entrevista narrativa com os professores, estava sem condições de uso devido ao grande número de materiais nele guardados.

Há um entendimento, por parte dos estudantes, de que os espaços da escola não são bem utilizados, apesar da tentativa de alguns professores em explorar outros espaços de aprendizagem ou ressignificar os disponíveis.

Aqui, o laboratório é relativamente pequeno, precisaria de equipamentos sofisticados que a gente não tem (Professor Carlos).

Eu também acho que os espaços não são tão bem aproveitados como poderiam (Estudante Carol - 2º ano).

Geralmente, na aula de Química, a gente usa o laboratório de Química. Na aula de Educação Física, a gente usa a quadra. Em algumas aulas, como Sociologia e Filosofia, a gente usa o balcão. E geralmente, nas aulas de Artes, tem a sala específica para a aula de Artes. Mas, às vezes, a gente fazia no refeitório (Estudante Math – 3º ano).

Conforme discutido ao longo deste trabalho, a organização do tempo cronológico e do espaço físico para a construção do conhecimento na escola é regulada por regras (controle simbólico) e pelas formas de pensar, sentir e de se relacionar, que definem, por meio de códigos discursivos, *o quê*, conteúdo a ser trabalhado; *quando e por quanto tempo*, tempos; e *onde*, espaços, devem ocorrer o processo educativo (BERNSTEIN, 1996).

Essas regras, em grande medida, fazem parte do que Silva (2011, p. 78) denomina *currículo oculto* “[...] todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Nele, os estudantes aprendem atitudes, comportamentos, valores e orientações para o ajustamento social, por meio de normas, rituais e regulamentos.

O autor considera, dentre outros elementos, a organização do espaço escolar como um dos componentes estruturais que ensinam aos estudantes certos comportamentos sociais: “[...] o espaço rigidamente organizado da sala de aula tradicional ensina certas coisas; o espaço frouxamente estruturado da sala de aula mais aberta ensina outro tipo de coisas” (SILVA, 2011, p. 79). Ele aponta, ainda, que o mesmo ocorre com o tempo, no qual aprende-se a pontualidade e o controle do tempo na realização de cada tarefa.

A proposta da semestralidade define a reorganização dos tempos e espaços de formação como elemento fundante para romper com a forma fragmentada e linear com que os conhecimentos têm sido trabalhados ao longo do tempo. Designar um novo significado à relação tempo-espaço na escola de EM requer uma desconstrução da estrutura organizacional arraigada no fazer pedagógico.

A ressignificação da relação tempo-espaço escolar no trabalho pedagógico na semestralidade visa à “funcionalidade e ao aproveitamento do tempo e do espaço da escola, o que melhora as condições de trabalho do professor e de aprendizagem dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 26). Ela reverbera na relação fundamental entre professor e estudante, mediada pelo conhecimento, que também passa por uma reconfiguração, na medida em que amplia os horizontes interacionais.

4.3.3 Relações interativas no tempo-espaço da aula: vínculos pedagógicos

A relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno, mediada pelo conhecimento, ocorre majoritariamente na aula, tempo-espaço de relações e interações, mas de contradições, dissensos e conflitos também. Em estudo sobre relação pedagógica, Veiga (2019, p. 18) adverte:

A ausência de uma relação de confiança entre os pares dificulta a criação de espaços para o debate, para a socialização de experiências, para o diálogo aberto e transparente que permita ao professor e estudantes compartilharem sucessos, superarem fragilidades e construir novos caminhos. A melhoria das relações e das interações que ocorrem na sala de aula se relaciona fortemente ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Foi possível constatar, pelas narrativas dos estudantes, professores e gestores/coordenadores pedagógicos, que a ampliação de duas para quatro aulas semanais, de grande parte das disciplinas, possibilitou maior proximidade entre professores e estudantes.

Os estudantes corroboram com Veiga (2019), ao afirmarem que a aproximação com os professores trouxe benefícios para o processo de ensino-aprendizagem para o acolhimento e esclarecimento das suas dúvidas.

É uma visão mais amigável. Então, esse contato a mais com o professor faz com que a gente se sinta mais íntimo do professor, que facilita o ensino e a questão das dúvidas. Quando a gente tem uma duvidazinha, fala com o professor, porque tem um horário a mais. Então, ajudou bastante (Estudante Jhully - 2º ano).

Com a semestralidade, que são pouco professores em um curto período de tempo, seis meses, vem essa intimidade com o próprio professor. A gente às vezes sai, a gente pode tirar dúvidas. A gente tem um tempo para, às vezes, a gente até conhece o professor direito. A pessoa-professor. A pessoa do professor, e não o próprio professor (Estudante Paixão – 3º ano).

[...] vendo mais o professor, você pode ter mais esclarecimento de dúvidas, mais aprendizados sobre tal conteúdo [...] (Estudante Beto - 2º ano).

Gauthier (2013), Tardif e Lessard (2014) defendem o ensino como um ofício/trabalho interativo, em que a “qualidade do relacionamento pedagógico e humano que se estabelece entre os professores e os alunos depende, entre outros aspectos, do conhecimento mútuo” (GAUTHIER, 2013, p. 277). Tal afirmação foi evidenciada nas narrativas dos professores, que passaram a conhecer melhor os estudantes e a dedicar mais tempo a eles, além de favorecer o trabalho coletivo, pois se sentem mais próximos.

Para decorar o nome deles é mais fácil, já tenho uma relação um pouco mais próxima (Professor Carlos).

E o professor também, essa questão de se dedicar mais, porque ele vai ter sete turmas, na anual ele teria 14, e nesse semestre ele vai ter sete. Então, ele tem um momento a mais de dedicação para essas turmas (Professora Juliana).

As quatro aulas semanais permitiram maior contato com os alunos, ajudando a conhecê-los melhor (Professora Melissa).

Destaca-se a narrativa do Professor Carlos, por evidenciar as limitações de estabelecer uma relação pedagógica desconhecendo a identidade dos estudantes. O reconhecimento do seu

nome coloca-o em uma condição de cidadão, com direitos e deveres, reconhecendo-se assim, como ser social.

Retomando Bernstein (1996), a relação pedagógica é, também, definida por regras hierárquicas, que se referem aos modos de comportamentos e condutas que estabelecem a ordem no processo educativo. Assim, professores e estudantes têm que aprender a atuar conforme seu papel nessa relação, por meio da aquisição de regras de ordem social que dão condições apropriadas para a relação pedagógica. Portanto, para que se estabeleçam relações pautadas no respeito e confiança mútua, é preciso que cada um reconheça o seu papel, identificando de que forma pode contribuir para criar um ambiente acolhedor e propício para as aprendizagens.

Nas Diretrizes da Semestralidade (DISTRITO FEDERAL, 2014a), é sugerido contrato didático como prática corresponsabilização dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo é ampliar as possibilidades de participação dos estudantes nas atividades realizadas na escola, e contribuir com o processo educativo. A definição coletiva, em cada turma, de condutas e comportamentos adequados para a relação pedagógica favorece a organização do tempo-espaço de aprendizagem.

Freitas (1995), baseado em Pistrak, ressalta que a atual organização da escola inibe a participação de professores e estudantes na gestão, tensionando a gestão autoritária e a participação do coletivo da escola. O processo de auto-organização dos estudantes por ele defendido remete ao envolvimento nas diferentes instâncias da gestão escolar, e visa a promover a participação como atividade educativa e a vivência de formas democráticas de trabalho (FREITAS, 1995).

Alguns estudantes destacaram que condutas inadequadas têm prejudicado o andamento das aulas e, por consequência, as aprendizagens.

*Mas em relação a esse tempo, como o Math citou, muitas vezes também não é culpa da semestralidade, ou até do professor, e sim de **alguns alunos que atrasam a turma** (Estudante Nando – 3º ano).*

*Porque, muitas vezes, você vê que o professor está com vontade de fazer algo diferente. Mas, devido ao tamanho da turma, devido a **alguns alunos ficarem fazendo bagunça**, eles vão levar meia hora, 40 minutos para explicar uma coisa que, dentro de sala de aula, são 15 minutos, dez, 15 minutos (Estudante Carol - 2º ano).*

O contrato didático⁶⁰ também diz respeito ao modo como cada sujeito pode ser partícipe do processo de concepção, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico, em uma relação de corresponsabilidade. Embora conste na proposta da semestralidade, não foi verificado, durante o período de observação, e nem no PPP da escola, evidências de que a escola tenha adotado tal estratégia.

Ao serem indagados sobre o que mais gostam na semestralidade, os estudantes do 3º ano destacaram a maior aproximação com os professores.

Essa aproximação na relação é o principal fator que auxilia a gente. Porque ele também vai ter tempo para ajudar, se a gente tiver alguma dúvida. A gente chega nele e pergunta, tem tempo na aula, não vai acabar (Estudante José – 3º ano).

Com o professor tendo menos aluno[s] do que ele teria se fosse de outra forma, ele dá mais atenção, para tirar dúvidas, ou para buscar questões de vestibular. Coisas que realmente podem nos ajudar. E eu gosto disso (Estudante Letícia – 3º ano).

Eu acabo gostando mais da intimidade que a gente tem com os professores. Como a gente dar apelidos para eles, e eles retribuem e fazem brincadeiras com isso. A gente se sente mais à vontade nas aulas deles para se entreter mais, e o professor também se sente mais assim (Estudante Math – 3º ano).

Nas observações em sala de aula, percebeu-se uma relação afetiva e respeitosa entre professores e estudantes, embora em alguns momentos o excesso de conversas paralelas e de uso indevido do celular tenha exigido dos professores uma intervenção e, em alguns casos, a paralisação da aula até houvesse condições para continuá-la.

A relação pedagógica, entendida como um “conjunto de relações humanas, sociais, históricas e profissionais que se estabelecem entre professor, aluno e o conhecimento” (VEIGA, 2008, p. 293), guarda uma subjetividade, tornando sua construção complexa. A concepção de educação dos sujeitos também interfere na forma como a relação pedagógica é constituída, definindo, inclusive, o tipo de vínculo estabelecido, de dependência ou de libertação (VEIGA, 2019).

Se a concepção for baseada na racionalidade técnica ou na educação bancária (FREIRE, 1987), há uma grande possibilidade de a relação pedagógica estimular a dependência e a dominação, em que o professor *treina* ou *deposita*, nos estudantes, os conhecimentos que precisam ser memorizados, sem a devida contextualização histórica dos conteúdos e dos estudantes, como destacado pela estudante no excerto abaixo.

Porque eu acho que o que falta, no nosso ensino, é essa questão, de algumas coisas mais atrativas, para chamar a nossa atenção. Para a gente falar “caraca, olha que

⁶⁰ Ver detalhes sobre o processo de construção do contrato didático nas Diretrizes da Semestralidade (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

interessante”. E usar na prática, porque teoria por teoria a gente decora. Faz a prova e sabe para o vestibular, para alguma coisa e acabou. Depois você não sabe o porquê daquilo (Estudante Carol - 2º ano).

Na realidade da escola investigada, há prevalência do trabalho pedagógico voltado para a assimilação dos conteúdos, justificada pela pressão do vestibular e dos exames de seleção para o ingresso no ES. Sobre isso, Freitas (1995) lembra que a avaliação implementa os objetivos educacionais gerais, e que eles estão subordinados às funções sociais da escola em uma sociedade capitalista, asseverados pela política de avaliação externa neoliberal, que desqualifica o trabalho da escola e do professor. Ela ainda “agrava a perda de controle de seu processo de trabalho, uma vez que cria o ‘efeito cursinho’” (FREITAS, 1995, p. 262). Isso torna a avaliação interna da escola dependente da avaliação externa, aumentando, assim, a governabilidade do Estado, diminuindo a autonomia do professor.

A determinação da avaliação externa sobre o trabalho pedagógico foi assim significada pelos professores e estudantes:

[...] principalmente pela questão do terceiro ano, tem muito o fantasma do vestibular. Aqui no CEMC, muitos alunos passaram nas universidades públicas; então, tem uma certa pressão aqui, para o vestibular. Talvez mais do que nas outras escolas públicas (Professor Carlos).

Eu tento fugir um pouco dessa coisa do cursinho, da coisa das dicas, então, a única... o que eu trabalho com eles em relação a essas seleções são os textos, a capacidade de análise, de como resolver uma prova. Acho que eles têm que saber chegar, se deparar com a prova e saber resolver aquilo ali (Professora Melissa).

O PAS e o ENEM são no final do ano, dá tranquilamente para o professor poder trabalhar. O professor do primeiro semestre, que é o de fevereiro a julho, trabalhar essas obras do PAS. E os do final do ano, como é o meu caso, por exemplo, de trabalhar as obras do PAS que lhe cabem. Ainda mais porque, nessa escola, nós temos o pré-PAS e o pré-ENEM ao longo do ano (Professora Rosa).

Como agora, no último bimestre, a gente tem um mês para estudar todas as matérias para o PAS ou o ENEM (Estudante Math – 3º ano).

E quando ele estiver focando terceiro, só o terceiro ano, que daí já ajuda a gente para os vestibulares, e tudo mais (Estudante Nando 3º ano).

No entanto, há o entendimento por parte da Professora Melissa, que o ingresso no ES não é o único caminho a ser trilhado pelos estudantes do EM.

E nem todo mundo vai fazer a prova. Então, a gente tem que tomar esse cuidado. Você tem muitos alunos que não querem participar nem do PAS e nem do ENEM. Então, eu acho que tem que ser uma questão mais universal (Professora Melissa).

Nesse sentido, a escola precisa se atentar para que a ênfase nas avaliações e exames externos não sobreponham as finalidades de formação geral e consolidação dos conhecimentos,

transformando-se em um cursinho pré-vestibular. Sobre isso, Nosella (2016) alerta que a falta de definição de um estatuto pedagógico claro, sobre função educacional e social, coloca a escola de EM em risco, chegando a ser dispensável, pois os cursinhos atendem as demandas para o acesso ao ES; e os cursos profissionalizantes, as de inserção do mundo do trabalho, pela prática direta na produção.

O fato de as avaliações externas ocorrerem, geralmente, no final do ano, implica em contestações acerca da organização curricular na semestralidade, que distancia alguns componentes curriculares do período de realização das provas e exames. Para a estudante Carol, isso constitui uma situação problemática.

E se a gente tiver uma matéria no começo do ano, no final do ano, se a gente esquecer é problema nosso. Se a gente tem dúvida, até achar o professor para a gente poder comentar, é um tempo muito demorado (Estudante Carol, 2º ano).

Entretanto, compete à escola buscar caminhos para o enfrentamento das atuais condições sociais e educacionais, repensando o fenômeno avaliativo com o propósito de superar as contradições entre o desempenho real do aluno e o esperado pelos objetivos. Fortalecer a relação entre professor e estudante é, segundo Freitas (1995, p. 262), “o que conta”, não “a existência de um instrumento objetivo de avaliação”, mas “as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno durante o próprio processo de aprendizagem”.

No cotidiano da escola, foram identificadas diferentes formas de interação entre professores e estudantes, que se alternaram entre condutas mais diretivas na realização das atividades e na disciplina dos estudantes durante as aulas; e condutas dialógicas na construção dos conhecimentos de forma participativa, caracterizando-se por uma relação horizontalizada. Os vínculos de dependência (impositiva) e de emancipação (não-impositiva) coexistem na realidade da escola, mas isso não inviabiliza que se busquem formas para romper com a dependência dos estudantes em relação aos professores, tornando-os mais autônomos e críticos.

O tipo de relação que se estabelece na escola orienta a forma como o trabalho pedagógico é organizado, e pode se constituir em elemento facilitador ou dificultador da OTP, que inclui não só os aspectos cognitivos e afetivos que contribuem para a relação pedagógica. Também estão incluídas as condições físicas e materiais que envolvem o tempo-espço da aula, dentre eles, a gestão do tempo e a organização do espaço, que podem favorecer ou não a interação entre os sujeitos.

Como tratado anteriormente, as formas de organização da aula foram alteradas ao longo da história, e com ela, a relação pedagógica entre professor e aluno, que inicialmente se baseava em uma relação de dependência, com primazia da dimensão cognitiva. No movimento histórico,

até chegarmos à escola contemporânea, foram incorporadas dimensões pessoais, afetivas, que estão imbricadas à dimensão cognitiva. Compreender essas dimensões aproxima os professores dos estudantes, tornando a relação pedagógica mais dialógica, reconhecendo-os como sujeitos pensantes, na construção das aprendizagens.

4.4 Aprendizagens construídas: para qual finalidade?

As finalidades de cada etapa da Educação Básica, expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), definem a função social da escola em cada etapa da escolarização.

No EM as finalidades abarcam desde a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, até a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Também, o aprimoramento do educando como pessoa humana e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina. Demonstra-se, assim, do ponto de vista legal, um compromisso educacional amplo na terminalidade na EB, compreendendo a formação geral e formação específica dos estudantes.

Saviani (2013b) afirma, resumidamente, que a escola é uma instituição que tem o papel de socializar o saber sistematizado, elaborado, que justifica sua existência. É preciso atentar-se para o fato de que a assimilação e a construção do conhecimento não ocorrem de forma homogênea e linear, e nem espontânea, mas mediada por ações intencionais no movimento das relações pedagógicas, que torna a escola uma instituição social única, dada a singularidade dos sujeitos que a constituem.

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (SAVIANI, 2013b, p. 14, grifos do autor).

A objetivação do que a escola é também ocorre pela forma como é pensado e organizado o trabalho pedagógico da escola, que norteará a prática pedagógica dos professores na sala de aula, de forma intencional e direta, na identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos (conhecimentos), e nas formas e estratégias adequadas (espaços, tempos, materiais de apoio, procedimentos) que favoreçam a aquisição e a produção de novos conhecimentos.

4.4.1 Significações sobre o processo de ensino-aprendizagem na semestralidade

No entendimento dos professores, coordenadores pedagógicos e estudantes, a estrutura e a dinâmica da semestralidade têm viabilizado melhor assimilação dos conteúdos e refletido em melhorias no desempenho escolar dos alunos.

*Os alunos passaram a **assimilar melhor os conteúdos**, pois a distância entre uma aula e outra é menor (Coordenador Pedagógico Arthur).*

*Você ter dois encontros na semana já os ajuda a pelo menos **fixarem melhor o conteúdo**, eu acho que rende mais (Professora Rosa).*

*Então, ele **explica de uma maneira que a gente pode compreender melhor** (Estudante José – 3º ano).*

*Outro ponto que eu queria colocar é que **todo mundo pensa que, a partir da metade do ano, a gente esquece as matérias** (Estudante Math – 3º ano).*

*O resultado foi bem positivo. **O índice de reprovação diminuiu**. Eu acho que até em relação ao **próprio rendimento mesmo, as notas melhoraram** (Professora Rosa). **A reprovação nos 2º e 3º anos diminuiu bastante**. Nos **1º anos nem tanto** (Coordenador Pedagógico Arthur).*

A tabela apresenta os resultados de desempenho da escolar que, em certa medida, não se alinha às falas quanto à diminuição do número de estudantes reprovados. A diminuição de um ano para o outro, quando houve, não foi tão expressiva, apontando uma situação preocupante no 1º ano, destacada na fala do coordenador pedagógico Arthur.

Tabela 11 - Mapeamento Anual de Matrículas e Desempenho de 2013 a 2019

2013				
Situação	1º ano	2º ano	3º ano	Total
Matriculados	439	294	277	1.010
Aprovados	265	180	243	688
Reprovados	85	45	26	156
2014				
Matriculados	393	333	205	931
Aprovados	287	189	195	671
Reprovados	22	58	05	85
2015				
Matriculados	442	394	283	1.119
Aprovados	222	236	266	724
Reprovados	139	65	06	210
2016				
Matriculados	535	324	292	1.151
Aprovados	215	232	274	721
Reprovados	143	17	12	172
2017				
Matriculados	468	330	275	1.073

Continua na página seguinte |

Continuação da página anterior

	2017			
<i>Aprovados</i>	192	204	229	625
<i>Reprovados</i>	105	35	36	176
2018				
<i>Matriculados</i>	477	355	284	1.116
<i>Aprovados</i>	182	212	278	672
<i>Reprovados</i>	132	39	03	174
2019				
<i>Matriculados</i>	506	324	277	1.107
<i>Aprovados</i>	385	291	245	921
<i>Reprovados</i>	121	33	32	186

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP (CEMC, 2019).

O número de matrículas apresentou pequena variação de 2013 a 2019, nas três séries do EM. No ano de 2014, segundo ano de implementação da semestralidade, houve uma diminuição no quantitativo de matrículas e uma redução significativa no total de reprovações, em especial no 1º ano. No ano seguinte, 2015, foi registrado um aumento considerável de reprovações, que não foi acompanhado, proporcionalmente, pelo número de matrículas. Nos anos subsequentes, a diferença não foi tão expressiva.

Nesse período, houve fluxo regular de entrada dos estudantes; entretanto, questiona-se a diferença de 196 estudantes matriculados do 1º para o 2º ano. Para onde estes alunos migraram? Quais os motivos que os levaram a sair da escola? A semestralidade pode ter sido um dos motivos de inadaptação à escola?

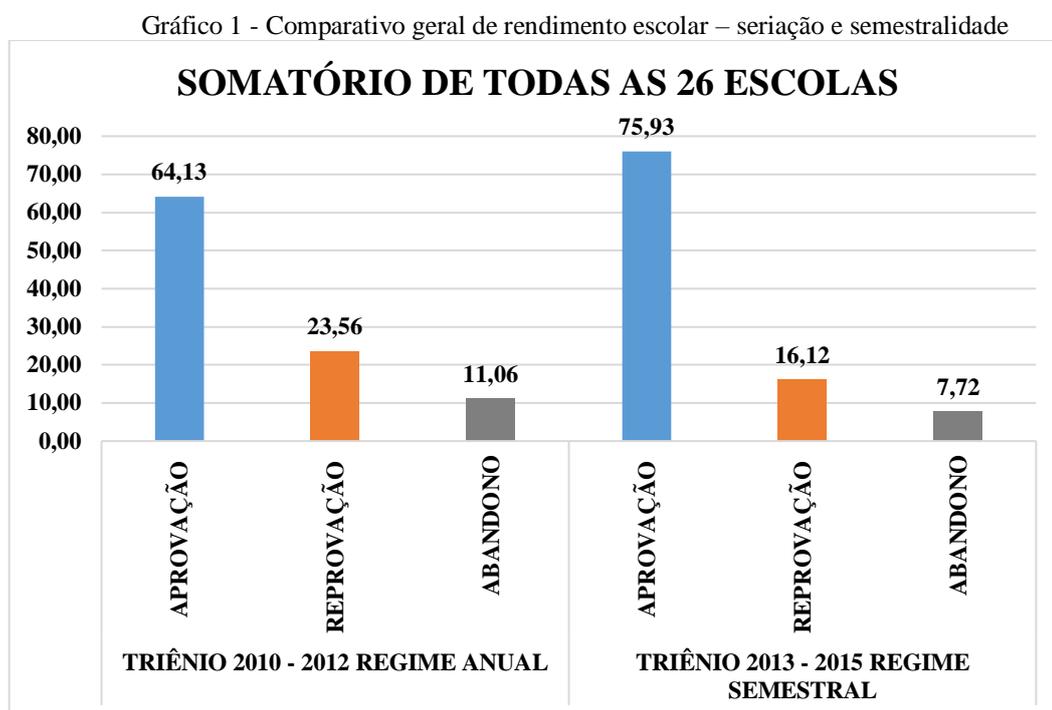
A diferença nos dados de matrícula e reprovação do 1º ano para as séries seguintes, 2º e 3º anos, é significativa. Esse dado evidencia novamente o impacto na escolarização dos estudantes na transição entre o EF e EM, descontinuando o processo de formação geral essencial (CARNEIRO, 2012).

Os dados do Censo 2018 reforçam esse movimento em todas as escolas de EM da CRE de Ceilândia, em que o número de matrículas se diferencia consideravelmente do 1º ano para o 2º e 3º, sendo 5.157 estudantes matriculados no 1º; 3.893 no 2º; e 3.045 no 3º ano, turno diurno. O índice de reprovação também revela a singularidade do 1º ano do EM em relação ao rendimento escolar, com um percentual de 17,93% (922 estudantes). No 2º ano, o percentual é de 12,09% (461 estudantes); no 3º ano, de 5,26% (155 estudantes), que representa uma redução significativa, apesar de ainda apresentar um quantitativo preocupante para toda a rede pública de ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Apesar desse quadro de resultados, ainda insatisfatórios em relação ao rendimento escolar dos estudantes, a semestralidade demonstrou ser uma experiência exitosa nos primeiros

anos de implantação, conforme apresentado no relatório de avaliação solicitado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), de 30/05/2017 (DISTRITO FEDERAL, 2017), que apresentou informações a respeito dos aspectos pertinentes ao monitoramento, acompanhamento e política de formação de profissionais sobre a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

No cenário das 26 escolas contidas no relatório, foi revelada melhoria nos índices de aprovação, que reverberou, ao longo dos anos, em uma diminuição no percentual de alunos reprovados (Gráfico 1), assim como nos dados do CEMC (Gráfico 2, na página seguinte).

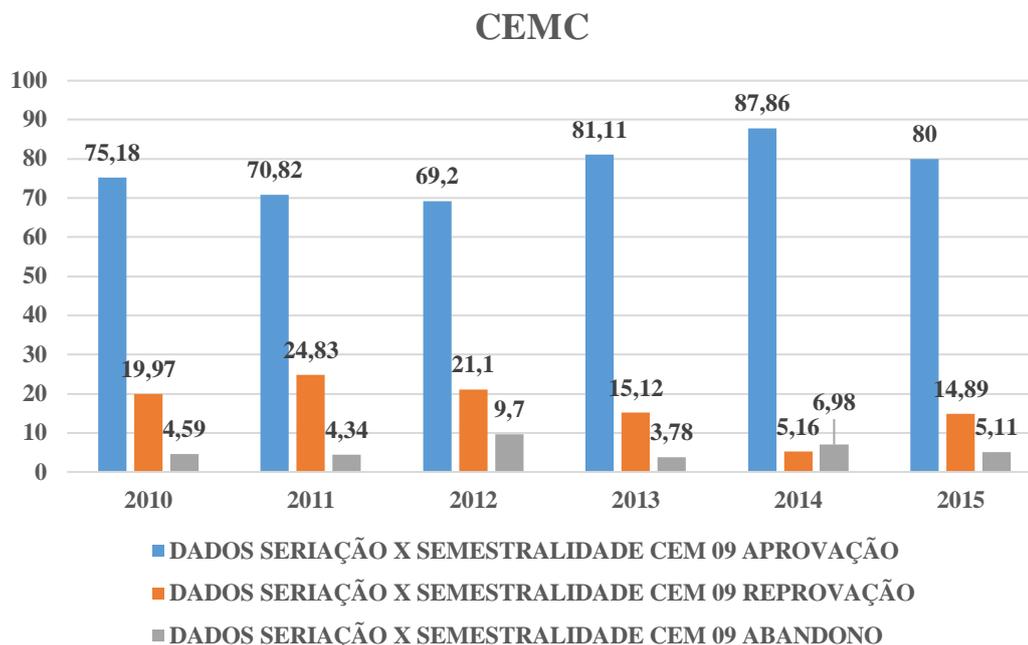


Fonte: Distrito Federal (2017).

O relatório evidenciou melhoria nos resultados do rendimento escolar com a implantação da semestralidade. Entretanto, apontou como principais entraves para a adesão à semestralidade a distribuição de carga horária de professores durante a modulação da UE, devido à composição dos blocos de disciplinas oferecidos em cada semestre, e as limitações de espaço físico para execução de estratégias ensino e aprendizagem diferenciadas no turno e no contraturno das aulas.

Diante desses dados, as mudanças evidenciadas na aprendizagem dos estudantes não se traduziram em resultados tão expressivos. A vice-diretora Helena destacou que uma das maiores dificuldades em produzir mudanças mais significativas está em mudar a mentalidade dos professores em relação à organização seriada anual, que revela o conflito entre o *velho* e o *novo*, diante de concepções e práticas arraigadas.

Gráfico 2 - Comparativo de rendimento escolar – seriação e semestralidade (CEMC)



Fonte: Distrito Federal (2017).

De modo geral, os professores demonstraram que a experiência na semestralidade tem sido positiva, mesmo diante das dificuldades apresentadas, e acreditam que os estudantes também têm se adaptando bem a ela. A professora Melissa não compartilha da mesma opinião em relação aos estudantes do 1º ano, talvez em decorrência de estarem na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, sempre complexa, do ponto de vista da adaptação.

Eu só tenho coisas boas, mesmo, em relação à semestralidade. Para a gente foi bem e está sendo muito proveitoso (Professora Rosa).

Bom, a minha experiência, como professora, creio eu, que a semestralidade veio para ajudar (Professora Juliana).

Então, a minha experiência tem sido positiva. Apesar de que eu percebo que, para os alunos, principalmente no primeiro ano, não é uma experiência muito positiva (Professora Melissa).

Os estudantes também sinalizaram melhoria no processo de ensino-aprendizagem, apesar da sensação de tempo mais corrido das aulas e de que há mais conteúdo. Entre os estudantes do 3º ano, foi unânime a resposta de que eles gostam e já se adaptaram à semestralidade; e entre os do 2º ano, somente uma aluna disse que gosta; e os demais, que não gostam, em sua maioria, por acharem que tem muito conteúdo para pouco tempo.

A meu ver, minha experiência é boa. Então eu gosto. Para mim está ótimo. Até terminar o Ensino Médio está tranquilo (Estudante Cleo - 2º ano).

Então, a semestralidade realmente se torna melhor por conta da melhor relação como o professor. É minha opinião (Estudante Paixão – 3º ano).

Eu acho que fica muito corrido para a gente (Estudante Carol - 2º ano).

Não tem aquele tempo de aprender, de estudar, e tudo mais. Acredito que seja muito conteúdo em pouco tempo, na semestralidade (Estudante Irmão - 2º ano).

Eu não sei se eu gosto ou se eu desgosto. Eu acho que é indiferente, nesse sentido. Porque eu nunca tive a possibilidade de ver outro modo para comparar com esse, no Ensino Médio (Estudante Cientista - 2º ano).

Em relação ao ensino, os estudantes revelaram satisfação, reconhecendo a especificidade de cada disciplina.

No geral, eu acho que o ensino está ótimo. Na minha opinião. O ensino está ótimo para mim. Eu estou gostando, como sou recente aqui na escola. Estou gostando de todos os professores. Todos estão tendo uma boa proposta sobre todos os assuntos que eles estão expondo (Estudante Beto - 2º ano).

Eu acho que, considerando a semestralidade, ela se encaixa perfeitamente. É a melhor medida para se tomar, considerando a semestralidade como método de ensino no decorrer do ano (Estudante Cientista - 2º ano).

Há uma confusão conceitual por parte dos estudantes Beto e Cientista, que se referiram à semestralidade como uma reforma do ensino e método de ensino, o que confirma o desconhecimento da proposta, conforme analisado anteriormente.

Os estudantes consideram, ainda que, assim como eles, os professores estão se adaptando à semestralidade.

Eu acho que tem muitos professores que conseguiram se adaptar. Conseguem passar as matérias. Vejo muito professor que, numa aula, passa um conteúdo; na outra, passa uma atividade; no outro, corrige. E assim vai sendo um ciclo (Estudante Cleo - 2º ano).

Então, tem professor que já tem muito tempo, e ele já se adapta naquele que é proposto para ele (Estudante Irmão - 2º ano).

A adaptação, apontada pelos professores e estudantes, releva que, após o estranhamento inicial da semestralidade, foram instituídos mecanismos de adaptação à nova realidade, constituindo, assim, uma nova cotidianidade na forma de lidar com as mudanças. Sobre isso, Heller (2014) considera que a assimilação do novo que se torna rotineiro é assimilação das relações sociais.

Essa assimilação, esse “amadurecimento” para a cotidianidade, começa sempre “por grupos” (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E esses grupos face-to-face estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade (por exemplo, que deve levantar e agir por sua conta) (HELLER, 2014, p. 33-34)

Aquilo que era estranho passou a fazer parte da realidade da escola, tornando-se familiar e criando nova regularidade, uma repetição, mas não necessariamente de forma alienada. A autora defende que, mesmo que o cotidiano seja um terreno fértil para a alienação, ele pode criar, nos indivíduos, uma margem de movimento e possibilidades, pois sua estrutura não está cristalizada. É com essa brecha que a escola precisa trabalhar.

Saviani (2013b, p. 18) corrobora essa ideia, ao afirmar que o automatismo também pode ser condição de liberdade, por entender que a criatividade advém do domínio de certos mecanismos, tornando-os familiares e automáticos, ao “torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser”. Desse modo, o indivíduo pode mobilizar outras formas de pensamento para aprender outras coisas e, no caso da nova proposta, partir do instituído pelos documentos e instituir processos, práticas que qualifiquem o trabalho pedagógico e identifiquem a escola pela natureza do trabalho pedagógico que realiza.

Ao incorporar a proposta da semestralidade, o CEMC constitui nova cotidianidade adaptada ao processo de ensino-aprendizagem, tornando-o natural e espontâneo, de segunda natureza⁶¹, mas mantendo uma ação intencional, deliberada e sistematizada, evidenciada nas observações.

Nessa perspectiva, o conhecimento e a compreensão dos elementos da organização do trabalho pedagógico na semestralidade podem abrir espaço para que a escola repense a organização do tempo-espaço escolar, mediando a passagem da cultura popular para a cultura erudita ao oferecer um ensino crítico, criativo e participativo, pautado em uma visão transformadora do processo de ensino-aprendizagem, conforme expresso em seu PPP.

Ao tratar do processo de ensino-aprendizagem, emergiu a categoria *avaliação* na fala dos sujeitos, analisada a seguir.

4.4.2 O tempo-espaço das avaliações

A escola organiza o trabalho pedagógico traçando objetivos, definindo conteúdos e procedimentos metodológicos com vistas à aprendizagem dos estudantes. Todavia, é a avaliação que dá visibilidade ao trabalho realizado na escola, por ser categoria-chave para compreender e transformar a escola, por desvelar os objetivos reais, e não somente aqueles proclamados pela instituição de ensino (FREITAS, 1995). É a avaliação e os objetivos que determinam as demais categorias da OTP, conteúdo/método.

⁶¹ Quando o objeto de aprendizagem adquire um *habitus*, torna-se natural, irreversível (SAVIANI, 2013b).

O PPP da escola sinaliza que adota a concepção de avaliação continuada e formativa (dimensão político-pedagógica). No entanto, não especifica as estratégias e instrumentos de avaliação e de recuperação contínua adotados (dimensão técnica).

A concepção de avaliação formativa ainda é um desafio para a escola, dada a padronização imposta pelas avaliações externas ao seu trabalho. Ao mesmo tempo, foi possível observar pouca variedade de procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados. O processo de avaliação é centrado em provas bimestrais, instrumentos usados para avaliar formalmente os estudantes e para a recuperação ao final desses. A avaliação formal envolve o uso de instrumentos e procedimentos que oferecem resultados/informações claros, podendo ser examinados de forma objetiva.

Além da prova escrita, na aula de Biologia observou-se a utilização da prova oral em grupo e realização de tarefas no caderno; na de Sociologia, seminários e confecção de cartazes em grupo; na de Língua Portuguesa, produção textual com correção por pares. Estas configuram práticas isoladas em meio às práticas conservadoras de avaliação.

Uma dificuldade destacada pelos coordenadores pedagógicos foi a incompreensão, por parte dos professores, em relação à dinâmica da recuperação contínua. Alegam que, por estarem apegados aos tempos burocráticos que definem períodos específicos para o lançamento de notas no diário eletrônico, e pela organização curricular em blocos de disciplinas, questionam se a recuperação pode ser feita ao longo do ano ou se encerra no bimestre/semestre letivo.

Muitos colegas não compreenderam a dinâmica da recuperação contínua e acham que, findo o primeiro semestre, não se pode fazer mais nada pelos alunos de recuperação (Coordenador Pedagógico Arthur).

A maior dificuldade é a recuperação dos alunos que trocaram de bloco (Coordenador Pedagógico Henrique).

Quanto ao processo de recuperação contínua na semestralidade, as Diretrizes da Semestralidade (DISTRITO FEDERAL, 2014a), amparadas pelas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014d), em consonância com o artigo 12, inciso V da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - BRASIL, 1996), apresentam que cada escola deve definir suas estratégias e intervenções pedagógicas contínuas que garantam, aos estudantes, o atendimento sempre que suas lacunas de aprendizagem forem evidenciadas, para garantir a progressão das aprendizagens. Para isso,

podem recorrer a atividades diversificadas, reagrupamentos⁶², projetos interventivos⁶³ e outros procedimentos definidos coletivamente pela escola, no horário das aulas ou no contraturno.

O documento ressalta, ainda, que as ações interventivas não devem ser fixadas em tempos específicos (término de bimestre), podendo ocorrer durante todo o ano letivo, inclusive para os componentes curriculares do bloco cursado no primeiro semestre, de forma contínua no dia a dia da sala de aula e da escola, logo que as dificuldades específicas sejam constatadas.

Os estudantes do 3º pontuaram, como estratégia de intervenção mais significativa, as monitorias realizadas aos sábados, ratificados pelo coordenador pedagógico, que acrescentou o atendimento individual no turno contrário.

*Como o caso aqui da escola, sábado **tem as monitorias**, que já ajudam demais. A monitoria funciona como se cada disciplina tivesse um aluno monitor. Então, todo sábado alguém vem aqui e pergunta para esse aluno monitor, que seria o aluno que mais entende da matéria, e sábado essas pessoas vêm, com dúvidas, e aí essas dúvidas são esclarecidas [...] (Estudante Math – 3º ano).*

*Mas nesse ano acabou mudando. As **pessoas que ficaram de dependência** no primeiro e segundo ano, **é obrigatório vir na monitoria** [...] (Estudante Claudio – 3º ano).*

***Sobre as monitorias**, que eu sou o monitor mais na parte da Física: o único lado negativo em si, que ocorreu na minha área dos estudos, **foi uma sobrecarga**. Porque tem dias que não dá para eu vir mesmo, porque eu tenho outras obrigações (Estudante Nando – 3º ano).*

***Atendimento individualizado** em turno contrário. Atendimento aos alunos no sábado através das **monitorias** (Coordenador Pedagógico Henrique).*

Além da participação nas monitorias, os estudantes em dependência realizam uma prova. O PPP da escola apresenta a monitoria como uma estratégia de reforço escolar; no entanto, não explicita a forma como é desenvolvida. O envolvimento e a participação dos estudantes nessa ação interventiva apontam possibilidades de desenvolver outras atividades em uma perspectiva mais colaborativa para a organização do trabalho pedagógico, planejadas e realizadas em equipe ou em pares, minimizando o isolamento profissional e o trabalho individualizado dos professores. Assim, todos se tornam responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem (FULLAN; HARGREAVES, 2006).

⁶² O reagrupamento consiste em um conjunto de estratégias pedagógicas que permitem agrupar os estudantes de acordo com suas dificuldades e potencialidades de aprendizagem, a fim de promover o avanço contínuo das aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

⁶³ O Projeto Interventivo é destinado a grupos de estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem, sendo sua oferta permanente; e o atendimento aos estudantes, provisório e dinâmico, tendo como principal objetivo trabalhar as dificuldades de aprendizagem no momento em que surjam, por meio de estratégias diversificadas (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Quanto às estratégias de avaliação utilizadas no CEMC, a estudante do 2º ano questionou a prova integrada, confrontando a professora Rosa.

Eu acho que eu mudaria a questão da prova integrada. Porque eu acho que não ajuda muito os alunos. Nós tínhamos os seminários, dois seminários por cada bloco (Estudante Jhully - 2º ano).

A avaliação multidisciplinar teve que ter toda uma reformulação. Todo mundo se adaptou muito bem. Todos os professores se adaptaram muito bem. Lógico que, no início, é muito ruim. Tudo que é novo assusta (Professora Rosa).

Evidencia-se, assim, a necessidade de discutir coletivamente as intencionalidades pedagógicas, as opções avaliativas, a definição de critérios e procedimentos avaliativos com observância às Diretrizes de Semestralidade e de Avaliação da rede. A contradição se potencializa quando a prática pedagógica não ocorre de forma interdisciplinar.

As provas ou testes integrados (multidisciplinares ou interdisciplinares) só terão sentido se as aulas e atividades que os antecedem se inserirem na mesma perspectiva. Não faz sentido aplicar prova multidisciplinar ou interdisciplinar se o trabalho pedagógico (entre os professores e estes com os estudantes) não for assim desenvolvido (DISTRITO FEDERAL, 2014d, p. 51).

Para os professores e estudantes do 3º ano, o processo de avaliação das aprendizagens está centrado nas provas, tendo como referência o vestibular, PAS e ENEM.

Então, todo o meu trabalho pedagógico, até agora, sempre me pautei também nessa questão. Sempre me preocupando com o vestibular, porque é o foco de muitos dos alunos (Professor Carlos).

Em relação ao PAS e ao ENEM. O PAS e o ENEM são no final do ano, dá tranquilamente para o professor poder trabalhar (Professora Juliana).

Acredito que seja muito conteúdo em pouco tempo, na semestralidade. E que em um ano há uma melhor distribuição de matérias e de conteúdo. Até você, ao final do ano, faz um vestibular, PAS ou ENEM (Estudante Levi - 2º ano).

Como agora, no último bimestre, a gente tem um mês para estudar todas as matérias para o PAS ou o ENEM. Então, eu acho que seria um contraponto da semestralidade. Pelo menos para mim (Estudante Math - 3º ano).

Carneiro (2012) alerta quanto ao desvirtuamento da avaliação no EM, em especial das avaliações e exames de larga escala, que têm desviado o foco da avaliação das aprendizagens construídas ao longo da EB para os conhecimentos necessários para o ingresso na ES. Para ele,

É na relação ensino médio/educação superior que se há de localizar o campo das distorções dos processos de avaliação do ciclo de estudos do EM. Tal alinhamento relacional tem feito esmaecer a ideia de EM como etapa de coroamento de todo ciclo da educação básica, assumindo, definitivamente, a natureza de passaporte para a educação superior... Os descaminhos do Enem/Vestibular impõem enormes desafios aos sistemas de ensino. O maior deles é reintroduzir o jovem concreto das classes

populares no processo de avaliação do Ensino Médio, visto e entendido este como etapa final da educação básica (CARNEIRO, 2012, p. 24-25).

A continuidade nos estudos na ES é uma fala recorrente no EM como perspectiva de futuro. No entanto, a professora Melissa, do 2º ano, ponderou que nem todos os estudantes demonstram interesse em fazer o vestibular, *nem todo mundo vai fazer a prova*. Na pesquisa diagnóstica feita pela escola, descrita no PPP, demonstrou-se que cerca de 20% dos estudantes disseram que, ao terminar o EM, pretendem estudar para fazer concursos públicos; 20,42% querem fazer curso técnico/profissionalizante; 45,03% visam ao vestibular; 27,69% pretendem fazer vestibular e trabalhar; e somente 7,13% intencionam interromper os estudos para trabalhar.

De todas as formas a gente está saindo do Ensino Médio, a maioria vai querer faculdade, vai trabalhar. Então, eu acho que eles poderiam abrir, também, como se fala... um incentivo para a gente poder ir pegando o ritmo da vida adulta (Estudante Cleo - 2º ano).

Ao discutir projetos de vida e perspectivas de futuro do jovem do EM, período propício para projetar o futuro, Weller (2014) ressalta a relevância da escola, alinhada com outras instituições para oferecer os instrumentos necessários aos estudantes para que possam desenvolver seus projetos de vida, individual e coletivamente. Para ela,

o Ensino Médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos. É uma fase de ruptura e de reconstrução. Os jovens não estão apenas aprendendo Matemática, Geografia, Física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático, que importa nesse momento. É também um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras (WELLER, 2014, p. 149).

O que diferencia o estudante de EM dos estudantes das outras etapas da EB é a sua aproximação como o mundo do trabalho, como perspectiva de futuro e de realização pessoal. Esse processo nem sempre é uma opção, mas uma necessidade, “para grande parte dos adolescentes o trabalho não é um princípio pedagógico, ele é o substituto da escola” (NOSELLA, 2016, p. 141). A entrada precoce no mundo do trabalho tira dos estudantes a possibilidade de um estudo de qualidade, em especial os das camadas populares, que se dividem, muitas vezes, entre as atividades escolares e o trabalho para atender as necessidades da vida concreta, isto quando não abandonam a escola.

Os adolescentes ainda se encontram em idade escolar e, como estudantes, precisam cumprir as exigências do processo de escolarização em um momento em que a aprendizagem vem acompanhada pela formação de sua personalidade e da busca por seu lugar no mundo,

tornando essa etapa da vida tão complexa. Logo, não se pode reduzir sua análise apenas aos aspectos naturais e biológicos do desenvolvimento humano.

Os estudantes revelam suas angústias diante das demandas sociais que lhes são impostas.

Para mim seria a pressão. O problema da pressão (Estudante Math – 3º ano).

Então, no meu ponto de vista, a pressão que a gente tem. Porque aí, tem os vestibulares. Então, a gente tem que estudar, estudar e estudar. E já acabou o semestre. Esse seria o ponto negativo (Estudante José – 3º ano).

Há, sobre o jovem, uma pressão social e, muitas vezes, econômica, que imputa a necessidade cada vez mais precoce de uma definição profissional e/ou de uma atividade laborativa que o torne sujeito produtivo socialmente, inclusive para o sustento da própria família. Isso gera uma contradição, pois “a escola trabalha com os valores ideais e o aluno jovem com os valores reais” (CARNEIRO, 2012, p. 171).

Embora os estudantes não tenham evidenciado a categoria trabalho em suas falas, foi percebido um número significativo de estudantes que precisavam sair mais cedo das aulas, com autorização prévia da escola, em função da necessidade de ir para o trabalho ou estágio no contraturno, que provocava um encurtamento no último horário das aulas.

Apesar de a vinculação entre trabalho e educação, defendida na teoria marxiana, ser primordial para o desenvolvimento da formação do ser humano, na realidade objetiva de muitos jovens, trabalhar e estudar é uma necessidade, e não uma opção. Nosella (2016, p. 46) destaca criticamente que “o trabalho, de manifestação de si, se tornou perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho com libertação plena do homem”. Nesse sentido, a forma como a escola organiza o seu trabalho pedagógico pode contribuir para recuperar esse sentido ou para representar a *perdição de si*.

Sob esse ponto de vista, a vinculação entre trabalho e educação é indissociável, pois constituem condição para o processo de humanização, ao elevar o pensamento para além da vida cotidiana, e despertar a consciência por meio dos conceitos científicos para o desenvolvimento das capacidades ontológicas do homem.

Reconhecer as diferentes perspectivas de futuro dos jovens leva a escola a pensar em uma organização que minimize as dificuldades estruturais e a escassez de condições materiais, que a limitam para ir além dos conteúdos específicos de cada componente curricular.

Conscientes da relevância da avaliação no processo educativo, os estudantes reivindicam uma diversificação dos instrumentos e procedimentos avaliativos, para além das provas.

*Eu acho que **deveria ter mais seminários**. Porque ajuda tanto nós, alunos, a ensinar para os professores o que nós sabemos, quanto para o primeiro ano, que não está tão por dentro, assim, dos assuntos. Porque **é uma forma de interagir tanto com os nossos colegas e com os professores**. Porque acaba que a gente toca em assuntos sensíveis, que ocorrem na sociedade. Acabamos trocando ideias. Então, seria uma ótima forma (Estudante Jhully- 2º ano).*

*E também **mudaria, eu acho que a distribuição de notas**. Na minha visão, algumas notas são distribuídas muito mal. São dez pontos e alguns professores, eu não sei se eles fazem de mal gosto, ou porque eles acham que assim é melhor. Mas é uma nota muito grande dividida em poucas coisas. Então, ou a gente tira uma nota muito alta, ou se a gente tira uma nota muito baixa (Estudante Levi - 2º ano).*

A fala da estudante Jhully revela que as relações sociais na adolescência e atividades em grupo ampliam as possibilidades de comunicação. Sob o prisma da psicologia histórico-cultural, Santos e Duarte (2016) citam o trabalho de Elkonin (1987), que apresenta a teoria da atividade-guia⁶⁴ em cada fase do desenvolvimento humano.

Na adolescência, uma das faces da atividade-guia é a comunicação íntima pessoal, que se trata da “maneira de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos” (SANTOS; DUARTE, 2016, p. 198). O adulto torna-se referência, tendo suas condutas e ações reproduzidas pelos adolescentes até que formem a autoconsciência.

Na interação com o professor (adulto) e com seus pares, por meio da comunicação pessoal, os adolescentes desenvolvem seus pontos de vista sobre a vida, o futuro e sobre as relações sociais. Nesse sentido, Santos e Duarte (2016, p; 201, grifo dos autores) alertam que o trabalho pedagógico deve,

pautar-se no grupo adolescente, e não apenas no indivíduo isoladamente, considerando que a opinião dos adolescentes sobre si e sobre suas qualidades coincide mais com a valoração que seus colegas fazem, e não do que pensam seus pais e professores. A educação escolar deve trabalhar sobre o grupo, pois é de acordo com ele que o adolescente vai agir. Vale frisar que a opinião social da coletividade escolar adquire uma importância significativa para os adolescentes. A princípio ele se vê “com os olhos dos outros”.

Na contramão das características de desenvolvimento dos adolescentes, as estratégias tradicionais estão arraigadas na escola com a primazia do trabalho individualizado. O trabalho em grupo e os diferentes agrupamentos (duplas, trios, grandes grupos) são pouco explorados pelos professores.

A superação do trabalho individualizado e fragmentado passa pela reflexão crítica acerca da organização do trabalho pedagógico a partir da compreensão do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, de forma a produzir mudanças qualitativas no interior da

⁶⁴ Atividade dominante de cada período de desenvolvimento (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

escola por meio do trabalho colaborativo, com condições efetivas de participação no trabalho e nas decisões da escola, transformando-a e transformando a si mesmos.

4.5 O movimento ainda possível: tempo-espço de travessia

O movimento do real possibilita que os sujeitos o transformem e sejam transformados, definindo novos caminhos possíveis para que a atividade humana seja realizada em um tempo-espço situado historicamente.

Ao interrogar o passado, o presente coloca-se como possibilidade, e não como incontestância; e o futuro mostra-se aberto para a construção de uma nova realidade, mesmo diante das limitações estruturais e conceituais que surgem no cotidiano da escola e que precisam ser enfrentadas para que se possa vislumbrar mudanças e perspectivas de futuro para o ambiente escolar. É nessa perspectiva que são apresentadas as vicissitudes para a concretização da semestralidade na escola pesquisada.

4.5.1 Vicissitudes para a semestralidade

A mudança na forma de organizar a escola implicou na passagem do conhecido ao desconhecido, mas que conserva, de certo modo, práticas escolares historicamente construídas que constituem a cultura escolar. Mesmo diante das mudanças ocorridas no interior da escola, com a implantação da semestralidade, o movimento do real induz novas mudanças que, sendo realizadas de forma consciente, potencializam a ação transformadora do processo educativo.

Ao serem perguntados sobre o que mudariam na semestralidade, os estudantes destacaram os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores para o desenvolvimento das aulas. Eles reivindicaram aulas mais dinâmicas e atrativas.

*Acho que eu estou tão acomodada com essa semestralidade, mas eu acho que a gente **podia incrementar aulas**, como ele falou, aulas que fossem dinâmicas, que ajudassem o aluno a captar mais (Estudante Cleo - 2º ano).*

*[...] eu **tornaria obrigatório algumas aulas fora de sala de aula**, para todas as matérias (Estudante Carol - 2º ano).*

*Como eles disseram, acho que **precisam mais de aulas práticas**, em relação à Química, Física, laboratório, ou Artes no galpão (Estudante Levi - 2º ano).*

***Colocar alguma coisa prática. E na semestralidade, como o período de aula é maior, tem como fazer isso mais vezes** (Estudante José - 3º ano).*

Ao postular atividades práticas, os estudantes podem estar demonstrando uma visão utilitarista do conhecimento, ou reivindicando a vinculação entre educação e trabalho,

entendida como determinante na formação dos adolescentes que vivenciam um período propício e significativo para o desenvolvimento de suas potencialidades. Segundo Leal e Mascagna (2016), no EM deve haver uma relação explícita e direta entre o conhecimento e a atividade prática para recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Ideia também defendida por Saviani (2007), ao propor a formação politécnica, entendendo o trabalho como princípio educativo que, segundo Nosella (2016), teve sua origem no processo de industrialização.

O trabalho como princípio educativo foi pensado e proposto com base no processo de industrialização, quando os homens compreenderam que o conhecimento científico necessário à indústria era fruto da articulação entre as atividades práticas e os estudos teóricos, uma vez que a inteligência e as mãos, executavam, conjuntamente, operações segundo regras objetivas teóricas e práticas. Pela experiência científica, criava-se uma nova forma histórica de interação entre o homem e a natureza, um novo método de produção. Assim, trabalho como princípio educativo passou a significar o objetivo geral de todo processo educativo, isto é, capacitar as gerações mais novas para transformar a natureza, de forma científica, humanizando-a. Destarte, à instituição escolar compete desenvolver atividades didáticas específicas e próprias de cada fase etária visando alcançar o objetivo geral (NOSELLA, 2016, p. 58-59).

O autor aponta, ainda, que a LDBEN de 1996 buscou contrapor a visão neoliberal. Entretanto, as políticas educacionais instituídas desde então transitaram entre fortalecer ou enfraquecer o ensino propedêutico, a meritocracia e a identidade do EM e do ensino técnico. A visão neoliberal da Educação não foi abandonada, passou por modificações, mas não por rupturas.

Atualmente, tal visão tem sido intensificada pelo movimento reformista, ao instituir a Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017a), e a Resolução nº 3, de 8 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e propõem uma articulação com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM - BRASIL, 2017b).

A ampliação da carga horária total dedicada ao EM, de 2.400 para 3.000 horas, não representa, necessariamente um avanço, pois incide sobre a redução do tempo destinado à formação geral básica, que passa a ter a duração máxima de mil e oitocentas horas (BRASIL, 2017a).

No caso do DF, a carga horária total do EM de três mil horas passará a ser dividida em mil e oitocentas horas para a formação geral (FG), e as mil e duzentas horas restantes serão destinadas aos itinerários formativos (IF)⁶⁵. A proposta representa um retrocesso na formação

⁶⁵ Traduzem-se em um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, clubes, entre outras situações de trabalho que os estudantes poderão escolher.

dos estudantes, ao retomar o EM em uma perspectiva profissionalizante que prepara profissionais para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado.

Outra mudança relaciona-se à diversificação dos espaços em que as aulas são realizadas, mesmo diante das limitações estruturais da escola reconhecidas pelos estudantes. Como já abordado anteriormente, tal pleito é legítimo diante da realidade de que todas as aulas observadas foram realizadas no espaço da sala de aula.

Eu acho que o professor tem recursos cabíveis para poder fazer alguma coisa fora de sala de aula (Estudante Carol - 2º ano).

[...] fora da sala, para que algumas coisas chamem a atenção do aluno. Estar ali fora, mostrando, ali, como é que é de verdade. Ir no laboratório, lá na aula de Biologia, de Química. Eu acho que ajuda, chama a atenção do aluno. Às vezes ele não está nem ali, focado, mas ele vai aprender, porque aquilo chamou a atenção dele. Então eu também acho que mudaria essas coisas (Estudante Irmão - 2º ano).

Mas acho que não é tanto culpa dos professores. Acho que falta mais investimentos. Temos a sala de informática, mas não serve para nada. No laboratório também, falta muita coisa. Na verdade, nem serve, o laboratório. É necessário bastante investimento para voltar a funcionar, se funcionar algum dia (Estudante Levi - 2º ano).

Quanto ao tempo da jornada escolar, os estudantes sinalizaram a necessidade de melhor distribuição do tempo e/ou de sua ampliação com a implantação da Educação Integral, mesmo que inviável para alguns estudantes, devido à necessidade de trabalhar.

Colocaria em tempo integral. Porque aumentaria ao tempo de estudos em cada aula, mas continuaria semestral, mas aumentaria ainda mais, teria como abranger mais ainda o conteúdo. Então, você conseguiria aprender melhor, tirar suas dúvidas e não precisaria ficar pesquisando, vindo conversar com o professor fora do seu horário. Seria realmente melhor (Estudante Paixão - 3º ano).

Bom, na minha opinião, acho que deveria ser a junção do tempo integral com os reforços e tudo o mais. Só que eu também acho que não deveria... o tempo integral não ia favorecer o aluno de Ensino Médio, porque uma boa parte deles trabalha (Estudante Claudio - 3º ano).

[...] escolas em tempo integral é muito bom. Porque, quando eu era da (inint), existia um projeto na minha antiga escola, que era de tempo integral, que me ajudava demais. Porque eu entrava na escola de manhã, porque eu estudava à tarde. A matéria que eu estudava à tarde, reforçava de manhã. Então eu não tinha, às vezes, nenhuma dúvida na matéria. Porque eu tinha um professor de manhã, e também à tarde. É uma boa ideia, o turno integral (Estudante Math - 3º ano).

Outra mudança sugerida está relacionada à organização dos espaços da escola em salas fixas para cada componente curricular, por interferir, segundo os estudantes, negativamente no aproveitamento do tempo escolar.

É, a gente passa cinco horas dentro de uma sala de aula, apesar de ser a sala ambiente, os alunos mudam de sala. Não tem tanta mudança assim. Eu acho que, a sala ambiente, prejudica os alunos. Por quê? São, por sala, deve ser uns 40 alunos.

Em torno de 40. Para se locomover até a outra sala, já é um grande desperdício de tempo. A gente perde muito tempo para passar para a outra sala. Além dos alunos que vão no banheiro, vão beber água. Acho que deveria os professores trocarem. Porque ficaria mais fácil achar também as turmas (Estudante Jhully - 2º ano).

Entre os professores, a dimensão espacial foi problematizada apenas por um dos entrevistados, reforçando a naturalização do uso da sala de aula como espaço exclusivo para a realização das aulas.

Aqui, o laboratório é relativamente pequeno... precisaria de equipamentos sofisticados que a gente não tem. Então, as atividades práticas que eu faço, eu faço mesmo na sala. Então, o espaço que eu utilizo é basicamente a sala de aula. No outro dia, alguns alunos foram para o pátio, a gente estava fazendo alguns cartazes, e alguns alunos foram para o pátio, mas além disso eu nunca utilizei nenhum outro espaço aqui na escola (Professor Carlos).

Para finalizar, os estudantes revelaram o desejo de mudanças na dinâmica da escola, com a realização de atividades culturais para que eles possam explorar e desenvolver outros conhecimentos e aptidões.

[...] poderia ser investido mais, por exemplo, em um momento vocacional por semana, que poderia ser feito, ali, um vocacional. Os alunos poderiam se expressar com algumas apresentações. Isso por semana, para mudar mais a dinâmica e comunicação dos alunos com a escola (Estudante Beto - 2º ano).

Que os alunos aprendem a teoria, mas também tem um espacinho, pintura, teatro, refazer algumas encenações famosas. Eu acho que seria uma forma de tirar um pouco do peso, de estar sempre centrado aqui na escola. Porque a escola é um lugar onde tem muitos talentos (Estudante Jhully - 2º ano).

As possibilidades de mudanças apresentadas nesta seção surgiram do movimento real da escola, no qual os sujeitos, com suas singularidades, reconhecem o que há de universal e particular na semestralidade, incluindo a relação indissociável entre tempo-espaço na cultura escolar.

Os determinantes sociais e culturais colaboram com o movimento de mudanças, assim como a ação dos sujeitos na realidade da escola. As vicissitudes sugeridas pelos estudantes revelam que eles estão motivados para superar a realidade atual da escola. Logo, fortalece as ações previstas no PPP da escola, emanadas de uma discussão coletiva e projetando um *vir a ser* em que sejam repensadas as formas de organização do trabalho pedagógico que contemple a coletividade como atividade concreta, contribuindo para o processo formativo.

4.5.2 Tempos-espaços que favorecem as aprendizagens: projetos educativos

Dentre as ações interventivas e projetos interdisciplinares desenvolvidos pela escola citados no PPP estão: Olimpíadas Cem 09; Mostra de Ciências; A Arte de Ler e Escrever/

Redação Interdisciplinar; Cine Mais Cultura; Melhor Ambiente; Pré-PAS e ENEM e a Escola de Pais. Embora os projetos estejam citados no referido documento, disponibilizado no site da SEEDF, não estão explicitadas as formas de sua organização e operacionalização, dificultando, assim, melhor compreensão de seus objetivos (CEMC, 2019).

Dentre esses, o Projeto Pré-PAS/ENEM foi destacado pela professora Juliana, por possibilitar que os professores trabalhem seus conteúdos sem prejuízo ao estudante, em relação às avaliações e exames externos.

O atendimento aos estudantes no turno contrário (tempo-espço da coordenação pedagógica) pelos professores, e as monitorias realizadas por estudantes do 3º ano aos sábados, que priorizam o atendimento aos estudantes que ficaram de dependência nas disciplinas, também foram destacados como ações que ajudam os estudantes a minimizar as lacunas de aprendizagem.

Tais ações interventivas são reconhecidas pelos estudantes do 3º ano; entretanto, não foram citadas pelos professores nas entrevistas e nem nas aulas observadas. Isto leva a inferir um descompasso entre as atividades desenvolvidas em sala de aula, tese reforçada pela ausência de detalhamento das ações desenvolvidas no PPP da escola.

Não se pode desconsiderar a relevância da implantação de projetos na escola, levando em conta a complexidade do aprender, a importância de integrar o ser humano às diversas áreas de conhecimento, para que os estudantes ampliem seus próprios conhecimentos. Porém, é essencial que o projeto seja desenvolvido em intenção de unidade, do todo, que pressupõe uma forma de pensar integrada, e não fragmentada. Nesse sentido, o projeto não pode ser um mundo à parte dentro da dinâmica escolar.

Para Hernández (1998, p. 32), a escola deve ser vista como “geradora de cultura e não só de aprendizagem de conteúdo”. Desta forma, há que se considerar os saberes oriundos dos diferentes segmentos sociais, desafiando a escola a pensar em um currículo integrado. Nessa perspectiva, os projetos surgem como possibilidade de dar conta do que acontece fora da escola, a prática social e suas transformações que geram novos conhecimentos e uma enorme produção de informações que caracterizam a sociedade atual. Assim, dá ao estudante a oportunidade de aprender a dialogar de maneira crítica com todos esses fenômenos.

Dentre as diferentes formas de organizar o trabalho pedagógico e as atividades que por meio dele se desenvolvem, destacam-se os projetos de trabalho que se baseiam em uma perspectiva de ensino que volta a situar concepções e práticas educativas da escola, repensando-as e refazendo-as em resposta às mudanças sociais (HÉRNANDEZ, 1998).

No sentido etimológico, que vem do latim, projetar significa lançar para diante (particípio do passado de *projicere*), para frente, o que pressupõe uma ação intencional, um propósito, um plano que, no caso da escola, deve estar imbricado com o processo de ensino-aprendizagem. O caráter coletivo, contextualizado e interdisciplinar dos projetos de trabalho desafia a escola a repensar a aula, aqui concebida como *práxis* pedagógica que possibilita articular as diferentes áreas do conhecimento, primando pelas múltiplas formas de diálogo e interação entre os sujeitos.

A proposta de projetos educativos preocupa-se em articular os conhecimentos que se aprendem na escola (organização curricular) com as preocupações, questões e problemas oriundos da realidade de *fora da escola*, estabelecendo diálogo permanente com o contexto. As escolas comportam, em geral, uma infinidade de projetos elaborados para atender finalidades diversas; entretanto, nem sempre são definidos a partir do currículo, incluindo os objetivos, conteúdos, eixos e questões sociais e culturais nele contemplados. São, em geral, projetos de trabalho desenvolvidos sem a devida preocupação com a necessária articulação entre os conhecimentos curriculares e as práticas sociais.

Os projetos escolares questionam a finalidade social dos conteúdos e colocam professores e estudantes como coautores do processo de ensino-aprendizagem, “juntos devem descobrir a que serve os conteúdos científico-culturais propostos pela escola” (GASPARIN, 2012, p. 2). Para o autor,

Desta maneira, os conteúdos não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, ahistórico, mas como uma expressão completa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história. Os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos (GASPARIN, 2012, p. 3).

Nem sempre os conhecimentos trabalhados na escola estão contemplados no currículo escolar. Assim, a escola é desafiada a agir pedagogicamente, considerando a complexidade e a dinâmica social, sem perder de vista sua função social de democratizar o acesso ao conhecimento com qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, os projetos de trabalho devem ter, como ponto de partida, a realidade social, fazendo uma leitura crítica que produz o movimento de um novo pensar e agir (GASPARIN, 2012).

O trabalho com projetos se apresenta não como um método ou uma pedagogia, mas como uma concepção de educação e de escola que permitem os questionamentos e a dúvida, o atendimento à diversidade e às diferentes formas de aprender. A flexibilidade, a intencionalidade, originalidade e interdisciplinaridade são elementos constitutivos dos projetos,

possibilitando que as escolas adotem práticas metodológicas mais dinâmicas e significativas, que motivem os alunos a construir suas aprendizagens, orientados pelos professores, em situações reais de colaboração e reciprocidade entre os pares.

Desse ponto de vista, o projeto escolar apresenta uma abertura que permite ir além do currículo básico, por meio da aproximação com as práticas sociais. Também prevê uma organização curricular na perspectiva do currículo integrado, que contribui “[...] para pensar interdisciplinarmente, para a criação de hábitos intelectuais que obriguem a levar em consideração as intervenções humanas de todas as perspectivas e pontos de vista possíveis” (SANTOMÉ, 1998, p. 122).

Na experiência da escola do estado do Ceará (RAMOS, 2009), a semestralidade foi implantada objetivando o desenvolvimento de projetos de trabalho que possuem, em seu cerne, uma perspectiva interdisciplinar. Portanto, percebeu-se a necessidade de uma nova configuração na distribuição dos componentes curriculares para que os projetos de trabalho concebidos e desenvolvidos na escola fossem materializados. Para tanto, a carga horária dos professores foi concentrada em semestres letivos. Nesse caso, o Liceu Maracanaú exerceu sua autonomia, utilizando-se da legislação vigente para atender os anseios coletivos previstos no Projeto Político Pedagógico.

A experiência do Liceu de Maracanaú com a organização semestral apresenta especificidades, pois a opção pela semestralidade corresponde ao meio para se trabalhar com projetos de trabalho. Neste projeto, as áreas de conhecimento e as disciplinas se mantêm, a organização da seriação anual também. A mudança, então, constitui a reorganização dos tempos do trabalho educativo e docente por meio da germinação das aulas, ou seja, da concentração da carga horária dos professores em semestres letivos. Em outras palavras, mais tempo em sala de aula se apropriando de determinado conhecimento por meio de práticas pedagógicas diferentes (RAMOS, 2009, p. 205).

Desta forma, para que um projeto agregue valor ao trabalho que a escola realiza, faz-se necessário repensar a escola, seus tempos-espacos e a forma de lidar com os conteúdos, articulando-os como eixo central do planejamento de ensino, comprometido com a formação dos estudantes.

Pensar na aprendizagem como um processo global e complexo significa romper com um modelo fragmentado e linear de educação e recriar a escola, transformando-a em espaço significativo de aprendizagem para todos que dela fazem parte, sem perder de vista os determinantes sociais e culturais que constituem a realidade concreta da escola, de seus alunos e professores.

5 EM TEMPO...AS PONDERAÇÕES FINAIS

Recupera-se Thiago de Mello (1981) para expressar, neste momento de desfecho necessário em uma pesquisa acadêmica, que as *ensinanças* do processo tornaram ainda mais frágil o *chão de certezas* dos tempos de outrora. As incertezas abriram espaços em um *caminho de barro umedecido de dúvidas*, que provocaram a compreensão da dinâmica da realidade de uma escola de EM da rede pública de ensino do DF em sua totalidade.

O conhecimento dessa realidade, articulado aos referenciais teóricos, orientou o processo de análise do objeto estudado nesta pesquisa, para apreender em que medida a reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade repercute em outra relação tempo-espço de formação dos estudantes em uma escola pública de EM no Distrito Federal.

O processo de construção e reconstrução da realidade, no caso estudado a partir da implementação de uma proposta de reorganização escolar, contou com a disposição dos sujeitos para acolher o novo, influenciados pelas determinações históricas. Esse processo permeado por contradições movimentam os sujeitos rumo às mudanças, imprimindo um novo sentido e significado às concepções e práticas pedagógicas.

Reconhece-se a disposição dos participantes da pesquisa em compreender os processos vivenciados na implementação da semestralidade que, embora ainda sem muita sistematização, integra e caracteriza o movimento de mudanças que a escola tem vivenciado desde 2012, com a implantação da semestralidade. As narrativas de professores, estudantes e gestores demonstram que há um processo em **transição**, de repensar concepções e práticas predominantes no modelo de organização do EM anterior à semestralidade, que permitiu identificar **avanços** como:

- a) A disposição dos sujeitos para acolher o novo, ao aderir à implementação de uma alternativa de organização escolar, visando à melhoria da qualidade de ensino;
- b) o movimento instituinte de mudanças individuais e coletivas vivenciadas nos últimos anos, com a implantação da semestralidade caracteriza-se como experiência exitosa, tendo em vista os avanços em relação aos elementos analisados;
- c) o reconhecimento por parte dos sujeitos acerca das condições objetivas e materiais necessárias para viabilizar a implementação da política que propõe o tratamento do conteúdo curricular em outra relação tempo-espço;
- d) a organização curricular em blocos, com redução do número de componentes curriculares em cada semestre letivo e a redistribuição da carga horária em aulas duplas favoreceram o processo de ensino-aprendizagem;

- e) a melhoria no desempenho dos estudantes amplia as possibilidades de acesso ao Ensino Superior e ao mundo do trabalho;
- f) as mudanças na OTP têm possibilitado melhor apropriação do conteúdo pelos estudantes, devido ao maior tempo de contato com os professores, pois eles têm mais tempo para explicar a matéria e tirar dúvidas dos estudantes;
- g) a aproximação com o currículo integrado, em que as fronteiras de cada disciplina são enfraquecidas, revelando o tratamento de conhecimentos curriculares de forma contextualizada;
- h) a instauração de uma nova cotidianidade e uma cultura escolar próprias, mesmo diante das limitações conceituais e de condições materiais, valendo-se da autonomia pedagógica conferida à escola e aos professores;
- i) melhor aproveitamento do tempo-espço da coordenação pedagógica com a diminuição na sobrecarga de tarefas burocráticas aos professores, devido ao menor número de estudantes atendidos em cada semestre letivo;
- j) redução da sobrecarga aos estudantes com a redução da quantidade de trabalhos e atividades em função do menor número de componentes curriculares cursados em cada período letivo;
- k) a definição de projetos escolares coletivos para atender aos interesses e necessidades dos estudantes, como as monitorias.

Com essa abertura ao novo, o CEMC tornou-se referência para as demais escolas de EM do DF, por não se furtar em buscar alternativas pedagógicas e organizacionais a fim de qualificar o processo de ensino, garantindo aprendizagens e permanência dos estudantes na escola. Entretanto, o desconhecimento da proposta gera prejuízos pedagógico e político, porque desconsidera a necessidade de diálogos permanentes entre os sujeitos concretos da realidade escolar, dificultando a instauração de uma reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas expressas ou não em seu PPP. Há de se avançar em uma maior articulação da prática à teoria, em unidade, para que os professores se reconheçam como autores de sua atividade como ato produtivo e, assim, terem condições de repensá-la constantemente.

A categoria central deste estudo, tempos-espços escolares no EM em semestralidade, exigiu da pesquisadora a compreensão do trabalho pedagógico articulado a uma totalidade mais ampla do que a escola e as salas de aula observadas: como o que propõem as políticas públicas emanadas do governo federal para a etapa; as relações entre a escola pesquisada e a Secretaria de Educação; e o contexto de rede pública com 88 unidades escolares que ofertam o EM. Assim, o olhar de pesquisadora ampliou-se no esforço teórico e metodológico de identificar as

determinações sobre o trabalho realizado na escola, consciente de que ele não se esgota em si mesmo. Em outras palavras, exigiu o reconhecimento das condições objetivas e materiais necessárias para viabilizar a implementação da política que propõe outra relação tempo-espço no tratamento do currículo e na formação dos estudantes.

Para compreender os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a proposta da semestralidade, no que concerne à relação tempo-espço de formação dos estudantes, foi necessário analisar os sentidos e significados constituídos pelos gestores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes sobre essa relação, e entender como é construída no trabalho pedagógico da sala de aula.

A incompreensão das finalidades e dos elementos da organização do trabalho pedagógico da semestralidade constitui-se em um desafio a ser superado na reconstrução da realidade de um Ensino Médio historicamente com outra organização de tempo-espço. Compreender a proposta favorece a tomada consciente e coletiva de decisões, que contribuem para a superação de práticas cristalizadas.

Reconhece-se que qualquer mudança que se queira instituir no interior da escola enfrenta resistências, principalmente quando os sujeitos do processo educativo não são ouvidos. Esse aspecto pode estar na base das narrativas que enfatizam o sentido impositivo da implantação da semestralidade. Em face disso, é possível indicar **desafios** a serem enfrentados pela escola na implementação da proposta.

- a) Superar o desconhecimento por parte de estudantes e professores acerca dos elementos da organização do trabalho pedagógico da semestralidade. É sua apropriação que possibilitará a realização do trabalho pedagógico organizado de forma intencional, dando novo significado à relação tempo-espço escolar;
- b) superar a dicotomia entre os regimes anuais e semestrais, equalizando os tempos pedagógicos e administrativos. A coexistência dos marcos temporais do regime anual (bimestres) e da semestralidade (semestres), tanto nas concepções quanto na operacionalização dos registros escolares, dificulta a superação da lógica linear e hierarquizada no trabalho com o currículo que cria obstáculos à integração entre as áreas, componentes e conteúdos;
- c) repensar as formas de trabalho pedagógico que ocasionam o individualismo e o isolamento no processo de ensino-aprendizagem;
- d) potencializar o projeto político-pedagógico da escola, articulando os elementos da organização do trabalho pedagógico na semestralidade com as ações desenvolvidas na

- escola a partir dos objetivos e metas definidas, da reorganização curricular, das estratégias metodológicas e avaliativas de forma clara e objetiva;
- e) romper com práticas repetitivas, mecânicas e burocráticas comuns na organização escolar anual e seriada, caracterizadas pelo pragmatismo, fragmentação e linearidade na OTP;
 - f) consolidar o sentido de pertencimento ao trabalho pedagógico, possível pelo compartilhamento de experiências entre os pares por meio do diálogo pedagógico na escola, minimizando a cisão entre o que se propõe e o que é efetivado no cotidiano escolar, entre o pensar e o agir;
 - g) superar a descontinuidade do trabalho causada pela mobilidade de docentes e discentes que se renovam a cada ano letivo, tornando a realidade da escola sempre nova para os que chegam;
 - h) desconstruir o significado atribuído ao tempo-espço escolar como dispositivos reguladores que limitam o processo de aprender e ensinar, ressignificando-os;
 - i) gerir a falta de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas que concretizem o currículo;
 - j) atender a diversidade cultural, social e de interesse dos jovens estudantes diante das demandas sociais e das limitações estruturais e de condições materiais da escola;
 - k) superar a sobreposição de conteúdos, devido à falta de uma reestruturação curricular que atenda os princípios da semestralidade, para que se compreenda a relação tempo-espço;
 - l) repensar o par *conteúdo e forma*, transformando-o qualitativamente de modo a repercutir na organização do processo didático, com a adoção de estratégias diversificadas de intervenção pedagógica que favoreçam as aprendizagens e a superação de processos conservadores de ensino, aprendizagem e avaliação;
 - m) romper com a subordinação do tempo-espço escolar ao currículo, que precisa ser *vencido* em função das provas e exames externos de avaliação e acesso ao Ensino Superior.

A mudança na forma de organizar a escola, motivada pelos resultados de desempenho que dão a concretude ao trabalho nela realizado, comporta movimentos contraditórios sinalizados por professores e estudantes. É nesse movimento que os desafios se configuram como determinantes a serem enfrentados com a autonomia conferida pela LDB e pela Lei de Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do DF. Ao fazer uso dessa autonomia, a

escola cria as possibilidades de construir elementos de transformação que comporão o PPP da escola, negociado de forma coletiva e participativa.

Diante dos **avanços** e **desafios** desvelados pela análise dos dados, é possível apontar caminhos para qualificar ainda mais o trabalho pedagógico na semestralidade, a partir da instauração de outra relação tempo-espaço de formação dos jovens estudantes do ensino médio.

- a) Instaurar fóruns permanentes de discussão sobre os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a proposta da semestralidade no que concerne à relação tempo-espaço de formação dos estudantes, seja nas coordenações pedagógicas coletivas ou por área de conhecimento, avaliação institucional ou debates envolvendo todos;
- b) repensar o trabalho pedagógico na perspectiva da práxis, em que a prática deve ser acompanhada pela teoria, em unidade, para que os professores se reconheçam no ato produtivo e, assim, de forma consciente, terem condições de tomar decisões que favoreçam a aprendizagem dos estudantes;
- c) promover a formação continuada no âmbito escolar e incentivar a participação dos docentes nas discussões e estudos realizados pelas outras instâncias da SEEDF/EAPE/CRE, a fim de fortalecer e ampliar a compreensão conceitual e metodológica da semestralidade na ação dos professores;
- d) fomentar ações coordenadas e o compartilhamento de experiências com o objetivo de incentivar mudanças individuais e coletivas, assim como a disseminação da cultura de trabalho colaborativo;
- e) reorganizar o tempo-espaço escolar, gerenciando qualitativamente o tempo gasto nas atividades e otimizando os espaços existentes no ambiente da escola e da sala de aula, podendo adotar configurações que potencializem as estratégias metodológicas;
- f) repensar a organização curricular da escola, reestruturando-a por meio de projetos integradores que potencializem e aproximem os componentes curriculares de forma interdisciplinar;
- g) fortalecer ações didáticas que contemplem a totalidade do processo educativo relacionado com o processo histórico, e não ao mero exercício técnico-burocrático do trabalho pedagógico, com a adoção de diferentes estratégias de intervenção e de avaliação das aprendizagens;
- h) ampliar parcerias com instituições educacionais e sociais para alargar as experiências e vivências dos estudantes, no sentido de avançar em uma perspectiva de formação integral, como prevê o Currículo em Movimento da SEEDF;

- i) compreender que a relação tempo-espaço escolar vai além das fronteiras cronológicas, das paredes da sala de aula e dos muros da escola;
- j) fortalecer o planejamento sistemático, coletivo e intencional, adequando-o ao tempo-espaço das aulas com o intuito de potencializar o tempo de aprendizagem e maximizar o tempo de empenho. Sem mudança nas intenções não há mudanças no planejamento e, de modo consequente, não se instauram mudanças na prática pedagógica;
- k) ampliar as possibilidades de participação dos estudantes nos fóruns de discussão e decisão para que experimentem formas democráticas de convivência e desenvolvam processos de auto-organização.

Ao revelarem estar adaptados à organização da escola na semestralidade, evidenciando suas limitações e possibilidades, professores e estudantes demonstraram uma concepção de que novas mudanças podem ser instituídas, constituindo, assim, uma cotidianidade aberta às transformações demandadas pelos jovens estudantes. A condição juvenil expressa uma forma própria de viver o tempo e o espaço. O que predomina é o tempo presente, o hoje, com uma pressão sobre o futuro, o amanhã. A convivência em diferentes espaços, os institucionais marcados por horários e tarefas, como a casa e a escola; outros não institucionais, onde experimentam a liberdade e espontaneidade ajudam a construir a multiplicidade dos modos de ser jovem.

Instaura-se, portanto, a necessidade de compreender a atual mudança contemplada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que defende a ideia de um novo EM que atende a diversidade de interesses dos jovens baseada em concepções que reforçam a dualidade estrutural, em que a formação profissional disputa o tempo-espaço da formação geral, acompanhada pela BNCC descolada da Educação Básica.

Esse movimento provocou discussão sobre o Ensino Médio no Brasil que, no caso do DF, inclui a semestralidade. Na proposta da SEEDF, implantada em 12 escolas piloto no ano letivo de 2020, a semestralidade será mantida. Entretanto, a matrícula passará a ser semestral em sistema de créditos, parte deles destinados à formação geral (1.800 horas) e a outra parte aos itinerários formativos (1.200 horas).

A partir dessa realidade, novas questões são suscitadas e demandam outros estudos: de que forma será organizado o currículo? Quais tempos-espaços serão viabilizados para a formação nos itinerários formativos? Qual a concepção de formação continuada proposta para os professores que atuarão com conhecimentos diversificados? Como ocorrerá a progressão dos estudantes de um semestre para outro? Haverá retenção em cada semestre letivo?

Por fim, importa situar que o momento de análise dos dados da pesquisa aconteceu em cenário de crise global de saúde com a pandemia do COVID-19, movimento do real, que reverberou em crises sociais e econômicas, ampliando os desafios da Educação em reencontrar o seu lugar nesse contexto e se reinventar para manter o processo contínuo de aprendizagem de forma não presencial. A relação tempo-espaço escolar foi diretamente afetada em um contexto em que a aula se deslocou para o tempo-espaço doméstico, tanto dos professores quanto dos estudantes, mediada pelos aparatos tecnológicos. Isto exigiu flexibilização dos tempos-espaços escolares e reorganização do trabalho pedagógico para atender a realidade, preocupando-se em não desumanizar a relação pedagógica.

O cenário atual demonstra a premência das redes de ensino, escolas e universidades contemplarem, em processos formativos de professores, a discussão sobre os tempos e os espaços de ensino-aprendizagem para além da convencional sala de aula e do tempo regulado pelo relógio e calendário escolar, muito direcionado pelo ano civil.

O movimento do real revela que os tempos-espaços podem e devem ser transformados e ressignificados para atender as necessidades humanas, e não o contrário. A escola é um lugar de formação que, por um período de tempo, faz parte da cotidianidade do homem. É nesse sentido que esta pesquisa buscou contribuir e ampliar o campo de produção sobre a temática, reconhecendo os limites e as possibilidades de transformar os tempos-espaços escolares como construção das relações humanas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. n. 236, jan.-abr. 2013. 299-322.
- AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleo de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, jan- mar. 2015. 56-75.
- ALMEIDA, W. R. A. de. **História Institucional e Cultura Escolar: A Dinâmica do Tempo-Espaço Escolar (1940-2010)**, 1ª ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018. Edição Kindle.
- ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. Coleção Educação contemporânea. Edição do Kindle.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3ª ed. Brasília: Liber Livros, 2008.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.
- AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V.; BORGES, M. C.; LONGAREZI, A. M. La planificación de la gestión de la clase en la enseñanza media: un estudio diagnóstico. **Ensino Em Re-vista**. v. 19. n. 1. jan-jun. 2012.
- ARAÚJO, J. C. S. Disposição da aula: os sujeitos entre a *tecnia* e a *polis*. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BEZERRA, C. F. **O ensino na modalidade de semestralidade na rede de ensino pública estadual do Ceará na percepção dos professores: um estudo de caso**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez, Brasília.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/1/2001, Página 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 12 nov. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004b**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/7/2004, Página 18. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 12 nov. 2019.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União. Brasília, 11 nov. 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Lei no 12.852/2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>, Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/> Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra – jun., Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: seção: 1, Brasília, DF, ano 155, p. 146, 21 dez. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 3/2018. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: edição: 224, seção: 1, Brasília, DF, p. 21, 22 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 3, 21 de novembro de 2018**. Altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União nº 224, de 22.11.2018. Seção 1, p. 21-23. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação do ENEM**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – Perguntas e respostas**. 20-?. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRENNER, A. K.; CARRANO, P. C. R. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educação&Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1223-1240, out.-dez., 2014.

CARNEIRO, M. A. **O nó do Ensino Médio**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Armed, 2007.

CURADO, K. A. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, p. 13-31, jan./abr. 2011.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DAYRREL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DEMO, P. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 2ª ed., v. VIII, Brasília: Liber Livro, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação**. Brasília: SEDF, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2012**. Brasília: SEDF, 2012. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2016**. Brasília: SEDF, 2016. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2017**. Brasília: SEDF, 2017. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2018**. Brasília: SEDF, 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade: ensino médio**. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: ensino médio**. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. Brasília, 2014d.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Distrital de Educação 2015-2024**. Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Guia da Semestralidade**. Brasília, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão; CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal – PDADDF – 2015/2016**. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br> . Acesso em: 10 jun. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão; CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal – PDADDF – 2018**. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto político-pedagógico: planejamento participativo-estratégico**. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Proposta Pedagógica**. Brasília, 2019.

FERNANDES, R. C. D. A. Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. D.; (ORGS) A

escola mudou. Que mude a formação de professores! Campinas: Papirus, 2010. p. 83-114 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

FERREIRA, N. S. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXIII, n. 79, p. 257 – 272, Agosto 2002.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRAGO, A. V; ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRAGO, A. V; ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010 (p. 11-27).

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Escuelas totales. La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar**. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos. 2007.

GARCIA, T. M. F. B. A riqueza do tempo perdido. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 109-125, jul./dez., 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 12 set. 2019.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ª ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GÜNTHER, H. **Como Elaborar um Questionário**. Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01, Brasília, DF: UnB, 2003.

HARGREAVES, A. A política do tempo e do espaço no trabalho dos professores. In: MAURÍCIO, L. V. (orgs.) **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 2014. p. n.p. EBOOK.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2010: Superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas. São Paulo: Cortez, 2000. v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre a educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, p. 4-18, Mai./Ago 2018.

LEAL, Z. F. D. R. G.; MASCAGNA, G. C. Trabalho, educação e formação omnilateral. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 221-237.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, v. 4, 1-18.1978.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. (org.) Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1. Vol I. 13ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MAURÍCIO, L. M. *et al.* **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 2014. p. n.p. EBOOK.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, P. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

PARENTE, C. da M. D. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.135-156, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PEREYRA, M. A. A jornada e os tempos escolares. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.) **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 2014. n.p. EBOOK.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 111-129, jan./jun 2008. ISSN 1516-4896.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; LONGAREZI, A. M. (org.) **Ensino Médio: processos, sujeitos e docência**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

RAMOS, J. F. P. **Projeto Educativo e Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio: tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ROLDÃO, M. do C. **Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n.34, p. 94-103, jan-abr. 2007.

RUSSO, R. Índios. In: LEGIÃO URBANA. **As quatro estações**. [Álbum]. 1989.

- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, R. E. D.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. (orgs) Campinas: Autores Associados, 2016. p. 195-219.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed., Campinas: Autores Associados, 2013a. (Coleção Memória da Educação).
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.
- SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história de educação**. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção Memória da Educação).
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. (orgs.). Campinas: Autores Associados, 2015.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul/dez., 2005.
- SILVA, C. R.; LOPES, R. E. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n.2, p 87-106. jul./dez., 2009. Disponível em: <http://www.cadernosdeto.ufscar.br/>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- SILVA, E. F. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. (org.), **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- SILVA, E. F. **Docência universitária: a aula em questão**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Brasília, Brasília, 2009.
- SILVA, E. F. As práticas pedagógicas de professoras da educação básica: entre a imitação e a criação. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010. p. 61-82 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- SILVA, E. F. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2011. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SILVEIRA HESSEL, R. M. Tempo, espaço e cohecimento escolar: uma análise. **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal, v. 16, n. 2, p. 177-196, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- SIMÕES, G. A. M.; DEUS, L. P. A.; DARTORA. Análise dos modelos de reorganização do tempo-espaço escolar para o Ensino Médio e da Semestralidade. **Cadernos RCC#11**, Brasília, v. 4, n. 4, p. 157-165, nov., 2017.

SOARES, M. Metamemória - **Memórias**: Travessia de uma educadora. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, M. G.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br>. Acesso em: 4 abr. 2020.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TAVANO, S. **Como começa?** 2ª ed. São Paulo: Callis, 2009.

TAVARES. *et al.* Formação Continuada e Currículo em Movimento: multiletramentos e coordenação pedagógica na semestralidade. **Revista de Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. I, n. 03, p. 256 – 265, dez 2015.

TEIXEIRA, I. Uma carta, um convite. In: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, (orgs.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TOMAZI, J. F. **Ensino Médio organizado em blocos de disciplinas semestrais: avanços e limites no contexto escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIOESTE Campus de Francisco Beltrão, Paraná, 2014.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 11-33 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A. **Relação pedagógica na aula da educação superior**. (org.) - Campinas: Papirus, 2019.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA (ORGS), E. F. **A escola mudou: que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010. p. 13-34 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I.P.A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola**. Uma construção possível. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1996.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação: políticas e práticas**. (org.) Campinas: Papirus, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. (org.) Campinas: Papirus, 2017.

VIOLA, P. **Rumo dos Ventos**. In: A Toda Hora Rola Uma Estória [Álbum]. 1982.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 135-154.

WELLER, W.; SILVA, C. V. C. da, Ensino Médio Público no Distrito Federal: Breve histórico. In: WELLER, W.; FERREIRA, C. S.; BENTO, A. L. **Juventude e Ensino Médio no Distrito Federal**: percepção de professores, gestores e estudantes. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.

XAVIER, O. S., FERNANDES, R. C. de A. **A aula em espaços não-convencionais**. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZUIN, P. B. Considerações a respeito do significado e sentido em Vygotsky e Bakhtin: encaminhamentos para o ensino da língua. **Trilhas pedagógicas**, v. 1, n. 1. Ago. 2011, p. 23-37.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação
 Mestranda: Claudimary Pires de Oliveira
 Orientadora: Prof^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que fui informado/a, de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar em que medida a reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade, em uma escola de ensino médio pública do DF, repercute em outra relação tempo-espço de formação dos estudantes. Afirmo que tenho pleno conhecimento de que serão realizados os seguintes procedimentos: observação nos espaços-tempos da coordenação pedagógica, da aula e demais atividades realizadas no período de observação, com registros em notas de campo; aplicação de questionário para caracterização dos participantes; entrevista narrativa com professores; grupo focal com estudantes e análise de documentos. Estou ciente de que minha participação no estudo não é obrigatória, podendo desistir a qualquer momento caso me sinta constrangido (a), antes ou durante a realização do trabalho. Declaro estar ciente de que o pesquisador tratará das informações em caráter confidencial e que todas as respostas que comprometem a minha privacidade serão mantidas em sigilo. Estou ciente ainda que, receberei informações atualizadas durante o estudo, mesmo que interfiram na decisão de continuar participando. Declaro ainda que, estou esclarecido/a que as informações poderão ser obtidas com a mestranda Claudimary Pires de Oliveira e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em segredo minha identidade e da instituição de ensino. Por fim, afirmo estar ciente de que minha participação no estudo é voluntária, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, _____ de 2019.

Interlocutor(a) da pesquisa

Claudimary Pires de Oliveira
 Responsável pela pesquisa

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA GRAVAÇÃO DE ÁUDIO



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Claudimary Pires de Oliveira
Orientadora: Prof^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva

Eu, _____, declaro para os devidos fins que aceitei participar da pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar em que medida a reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade, em uma escola de ensino médio pública do DF, repercute em outra relação tempo-espaço de formação dos estudantes. Declaro ainda que, autorizo a gravação de áudio, desde que minha identidade permaneça resguardada e não seja utilizada em prejuízo da (s) pessoa (s) envolvida (s) e/ou da instituição e que poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. Por ser verdade, firmo, assinando o presente instrumento em (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, _____ de 2019.

Interlocutor(a) da pesquisa

Claudimary Pires de Oliveira
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação
 Mestranda: Claudimary Pires de Oliveira
 Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

Documento:	
Elementos de análise	Observações
Os elementos da organização do trabalho pedagógico na semestralidade presentes no documento analisado em relação à semestralidade.	
Elementos históricos e políticos que originaram a proposta de organização escolar semestral em nível internacional, nacional e local, pelos entes federais (MEC/CNE), distrital (SEEDF).	
Marcos legais: Leis Federais e Distritais, Diretrizes, Resoluções, etc.	
Discursos predominantes nos textos sobre a semestralidade e a relação tempo-espço.	
A existência de inconsistências, contradições e ambiguidades nos textos dos documentos.	
As intencionalidades expressas e busca de soluções e consensos acerca dos problemas que emergem na escola em relação a semestralidade.	
A articulação do PPP com os documentos da SEEDF (Currículo em Movimento, Diretrizes da Semestralidade).	

APÊNDICE D – PROTOCOLO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação
 Mestranda: Claudimary Pires de Oliveira
 Orientadora: Prof^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva

Dimensão temporal - tempo de aprendizagem (“academic learning time” ou “ALT”), utilizando duas variáveis mensuráveis: tempo concedido (“allocated time”) que consiste na quantidade de tempo de ensino disponível para que os alunos trabalhem nas tarefas escolares, tempo das aulas, definido pela instituição de ensino e tempo de empenho (“engaged time”), dedicado a explicação do conteúdo em que os estudantes prestam atenção e se empenham na tarefa, na realização das atividades durante as aulas, definido pelos professores. (GAUTHIER, 2013).

Dimensão espacial - espaços físicos utilizados para a aula, como são organizados e usados, se favorecem a realização de atividades/projetos que dão protagonismo aos estudantes, a avaliação formativa e a interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos, articulando a teoria e prática.

Nº	Tempo da aula (horário)	Espaço e organização da sala e/ou outro local de realização da aula	Dinâmica da aula/Estratégias metodológicas
01	Tempo concedido	Onde?	Tempo de empenho
	Tempo de empenho	Como?	
Comentários da pesquisadora			

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PERFIL PARA PROFESSORES



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação
 Mestranda: Claudimary Pires de Oliveira
 Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

Prezado(a) Professor(a),

Solicito sua colaboração no sentido de preencher este questionário, que subsidiará a realização da pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar em que medida a reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade, em uma escola de ensino médio pública do DF, repercute em outra relação tempo-espaço de formação dos estudantes. Agradeço antecipadamente sua valorosa participação.

Claudimary Pires de Oliveira
 Mestranda em Educação pela UNB

I. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome do docente:

1.2. Pseudônimo/Apelido _____

1.3. Componente curricular que atua: _____

1.4. Gênero: () Masculino () Feminino () Outro

1.5. Idade: _____

1.6. Naturalidade: _____ U.F. _____

1.7. Nacionalidade: _____

1.8. Regime de trabalho: () 40 horas () 20 horas

1.9. Vínculo empregatício: () Efetivo () Contrato Temporário

1.10. Tempo de exercício no magistério:

Escola pública: _____

Privada: _____

Tempo na escola atual: _____

Tempo de exercício em escolas com organização semestral: _____

II. FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Formação Inicial e Continuada

a) Graduação: () público () privado () outro

b) Curso: _____

c) Ano de conclusão: _____

d) Cidade/UF: _____

Pós-graduação (preencha o quadro abaixo)

Titulação	Curso / Tema	Nome da IES Federal e ou Estadual/Particular	Ano de conclusão
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

2.2. Além da atividade docente, você realiza outras atividades remuneradas relacionadas à sua profissão?

() Não

() Sim. Qual(ais)? _____

Carga horária semanal: _____

2.3. Selecione as três opções que mais contribuem para a sua formação:

() Cursos de pós-graduação

() Cursos oferecidos no âmbito da SEEDF (EAPE e outros)

() Experiências de trabalho

() Formação em serviço (espaço da coordenação pedagógica)

() Eventos da área (seminários, simpósios)

() Leitura por conta própria

() Internet

() Outros/especifique: _____

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA COM OS PROFESSORES



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Claudimary Pires de Oliveira
Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

I. DADOS DO(A) PROFESSOR(A)

a) Nome: _____

b) Pseudônimo/Apelido _____

c) Disciplina que leciona na escola: _____

II – NARRATIVA – Tópico central

Relate como tem sido sua experiência como docente na semestralidade.

III – QUESTIONAMENTOS

Questões exmamentes - relacionados ao tempo-espaço de formação dos estudantes

Questões imanentes – de acordo com os fatos relatados.

IV – FALA CONCLUSIVA

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA GESTOR (A) E COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Claudimary Pires de Oliveira
Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

Prezado (a) Gestor (a) e/ou Coordenador (a),

Solicito sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo, que subsidiará a realização da pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar em que medida a reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade, em uma escola de ensino médio pública do DF, repercute em outra relação tempo-espço de formação dos estudantes. Agradeço antecipadamente sua valorosa participação.

Claudimary Pires de Oliveira
Mestranda em Educação pela UNB

I. DADOS DO (A) GESTOR(A)/COORDENADOR(A)

- 1.1 - Nome: _____
- 1.2 - Pseudônimo/Apelido _____
- 1.3 - Função: () Supervisor(a) () Coordenador(a) () Gestor(a)
- 1.4 - Componente curricular que atua: _____
- 1.5 - Gênero: () Masculino () Feminino () Outro
- 1.6 - Idade: _____
- 1.7 - Naturalidade: _____ U.F. _____
- 1.8 - Nacionalidade: _____
- 1.9 - Regime de trabalho: () 40 horas () 20 horas
- 1.10 - Vínculo empregatício: () Efetivo () Contrato Temporário
- 1.11 - Tempo de exercício no magistério:
- Escola pública: _____
- Privada: _____
- Tempo na escola atual: _____
- Tempo de exercício em escolas com organização semestral: _____

II. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1- Como você se tornou professor(a)?

2.2 - Como você assumiu a função de gestor(a)/supervisor(a)/coordenador(a)?

2.3 – Há quanto tempo atua como gestor(a)/supervisor(a)/coordenador(a)?

() 01 ano () 02 anos 03 anos () 04 anos ou mais ()

2.4 - Como foi a sua experiência como estudante do ensino médio?

III. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SEMESTRALIDADE

3.1 - O que é trabalho pedagógico para você?

3.2 – Há quanto tempo trabalha em uma escola com organização semestral?

() 01 ano () 02 anos 03 anos () 04 anos ou mais ()

3.3 - Você participou das discussões de implementação da semestralidade na SEEDF e na escola?

() Somente na escola () Em ambos () Não

3.4 - O que é semestralidade para você?

3.5 - Para você qual a diferença entre a organização anual e semestral?

3.6 - O CEMT/CEMC aderiu a semestralidade desde 2013. Você atuava na escola na época da adesão? () Sim () Não

Se sim, como se deu esse processo? Se não, o que você sabe sobre o processo inicial de adesão?

3.7 - O que mudou na escola com a semestralidade?

3.8 - Quais as maiores dificuldades evidenciadas no dia a dia da escola em relação a semestralidade?

Outras considerações:

APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO PERFIL PARA OS ESTUDANTES PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação
 Mestranda: Claudimary Pires de Oliveira
 Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

Caros (as) Estudantes,

Este questionário tem o objetivo de levantar seus dados pessoais que auxiliarão na análise das informações levantadas por meio do Grupo Focal. Peço-lhes que respondam com atenção e solicitem auxílio no caso de qualquer dúvida.

Data: ____/____/____

1) Pseudônimo/Apelido: _____

2) Idade: _____ 3) Estado civil _____

4) Cidade em que mora: _____

5) Quem responde por você? (grau de parentesco ou outro vínculo):

() Pai () Mãe () Outro: _____

6) Ano em que estuda: () 1º ano () 2º ano () 3º ano

7) Tempo que estuda na escola:

() 01 ano () 02 anos () 03 anos () 04 anos ou mais

8) Já foi reprovado? () Sim () Não

Se já foi reprovado, quantas vezes? _____

Muito obrigada por sua participação e colaboração com a pesquisa.

APÊNDICE I – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA TÉCNICA DO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestranda: Claudimary Pires de Oliveira
Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

I. ESCLARECIMENTOS INICIAIS E APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO DO GRUPO FOCAL

Este Grupo Focal é mais um dos procedimentos que estão sendo realizados para o levantamento de dados para uma pesquisa desenvolvida no curso Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade de Brasília. O objetivo geral da pesquisa é analisar em que medida a reorganização do trabalho pedagógico na semestralidade, em uma escola de ensino médio pública do DF, repercute em outra relação tempo-espço de formação dos estudantes. Nesse sentido, conhecer as percepções e expectativas de vocês, estudantes, sobre a semestralidade e a relação tempo-espço é imprescindível para o êxito deste estudo. Espero que vocês participem do debate, lembrando que, como se trata de uma investigação, não existem respostas certas ou erradas, o importante são as opiniões sinceras e relatos de fatos e ou questões relacionadas ao tema proposto. Todas as informações serão mantidas em sigilo, portanto, sintam-se livres para o debate.

II. PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO PERFIL DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

III. QUESTÕES PARA O DEBATE

1. Vocês sabem o que é proposto na semestralidade?
2. Alguém de vocês vivenciou a organização escolar anual no Ensino Médio?
Se sim...fazer pergunta 3, se não ir para pergunta 4.
3. Quais as diferenças percebidas entre a semestralidade e a organização escolar anual?
4. Como é o ensino realizado na aula pelos professores?
5. Como é organizado o trabalho do professor?
6. O tempo de aula e o espaço em que elas ocorrem são adequados?

7. O que vocês acham da divisão das disciplinas em dois Blocos?
8. A ampliação do tempo semanal de contato com os professores e com as disciplinas ajudou no processo de aprendizagem?
9. Além da sala de aula, os professores utilizam outros espaços (internos e externos) para ministrar as aulas?
10. O que vocês gostam na semestralidade?
11. O que vocês não gostam?
12. Se vocês pudessem mudar alguma coisa na semestralidade, o que mudariam?

**APÊNDICE J – QUADRO DE OBSERVAÇÃO TEMPO-ESPAÇO DA AULA
(MATUTINO/VESPERTINO)**

Horário Oficial	Dias/Horário observado								Déficit total em horas	Déficit total em aulas
	Aula 1 05/09	Aula 2 12/09	Aula 3 19/09	Aula 4 26/09	Aula 5 03/10	Aula 6 10/10	Aula 7 24/10	Aula 8 07/11		
2º horário 09h05/10h30 (1h25)	09h13 a 10h17	09h14 a 10h25	09h 10 a 10h23	Não houve aula	09h28 a 10h24	09h10 a 10h12	09h33 a 10h22	Não houve aula	-----	-----
Déficit de duração da aula por dia	20 min	14 min	12 min	1h25	29 min	23 min	28 min	1h25	269 min/ 4h29 37 min/dia	03 aulas
3º horário 10h40/12h15 (1h35)	10h50 a 12h05	10h48 a 11h55	Não houve aula	Não houve aula	11h05 a 12h05	Não houve aula	10h41 a 11h50	Não houve aula	-----	-----
Déficit de duração da aula por dia	20 min	28 min	1h35	1h35	30 min	1h35	26 min	1h35	484 min/ 8h04 1h05/dia	05 aulas
Intercorrência do dia	Intervalo ampliado (baixa umidade)	Aula normal	Subiu aula - professora acompanhan do alunos nas Olimpíadas de Matemática	Aula da saúde (atividade de presença não obrigatória)	Intervalo ampliado (apresentaç ão de trabalhos durante o intervalo)	Subiu aula devido à ausência de um dos professor es.	O horário das aulas foi alterado devido a apresentação de músicos do Clube do Choro durante o intervalo	Não houve aulas devido a aplicação da Prova Brasil para as turmas do 3º ano (SAEB)		

Fonte: Elaborado pela autora a partir das observações em sala de aula

Horário Oficial	Dias/Horário observado								Déficit total em horas	Déficit total em aulas
	Aula 1 02/09	Aula 2 09/09	Aula 3 16/09	Aula 4 23/09	Aula 5 30/09	Aula 6 07/10	Aula 7 21/10	Aula 8 28/10		
2° horário 15h05/16h30 (1h25)	15h18 a 16h25	15h20 a 16h22	15h23 a 16h15	14h45 a 15h45	13h a 17h	Não houve aula	15h12 a 16h25	15h10 a 16h25	-----	-----
Déficit de duração da aula por dia	18 min	23 min	33 min	25 min	00	1h25	12 min	10 min	206 min 3h26 25min/dia	3 aulas
3° horário 16h40/18h15 (1h35)	16h45 a 18h	16h54 a 18h05	16h50 a 17h54	15h55 a 16h52	13h a 17h	Não houve aula	16h52 a 17h51	16h40 a 18h	-----	-----
Déficit de duração da aula por dia	20 min	24 min	31 min	38 min	00	1h35	36 min	15 min	259 min 4h19 32 min/dia	4 aulas
Intercorrênci a do dia	Aula normal	Aula normal	O horário das aulas foi revisto devido à baixa umidade, sendo: 1h05 de aula e 45min de intervalo.	O horário das aulas foi revisto devido à baixa umidade, sendo: 1h de aula e 45min de intervalo.	Olimpíadas do Conhecime nto	As turmas onde haveria observação foram liberadas no término do 2° horário devido à ausência de professores por motivo de abono e LTS.	Aula normal	Aula normal		

Fonte: Elaborado pela autora a partir das observações em sala de aula

Turno	Horário observado	Espaço da aula/Organização da sala de aula							
		Aula 1 05/09	Aula 2 12/09	Aula 3 19/09	Aula 4 26/09	Aula 5 03/10	Aula 6 10/10	Aula 7 24/10	Aula 8 07/11
Matutino	2º horário	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula	Não houve aula	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula	Não houve aula
		Fileira	Fileira	Fileira	-----	Fileira	Fileira	Fileira	-----
	3º horário	Sala de aula	Sala de aula	Não houve aula	Não houve aula	Sala de aula	Não houve aula	Sala de aula	Não houve aula
		Fileira	Fileira	-----	-----	Fileira	-----	Fileira	-----
Atividade(s)	-----	Aula expositiva	Aula expositiva	Aula expositiva	-----	Aula expositiva	Aula expositiva	Aula expositiva	-----
		Aula 1 02/09	Aula 2 09/09	Aula 3 16/09	Aula 4 23/09	Aula 5 30/09	Aula 6 07/10	Aula 7 21/10	Aula 8 28/10
Vespertino	2º horário	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula	Quadra de esportes	Não houve aula	Sala de aula	Sala de aula
		Em duplas	Círculo	Fileira	Fileira	-----	-----	Fileira	Fileira
	3º horário	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula	Quadra de esportes	Não houve aula	Sala de aula	Sala de aula
		Dois grandes grupos um de frente para o outro	Fileira	Fileira	Fileira	-----	-----	Fileira	Organizada em U
Atividade(s)	-----	Estudo dirigido Debate	Atividade com música			Olimpíadas do Conhecimento			Apresentação de cartazes

Fonte: Elaborado pela autora a partir das observações em sala de aula

APÊNDICE K – ORGANIZAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação
 Mestranda: Claudimary Pires de Oliveira
 Orientadora: Profª Drª Edileuza Fernandes Silva

Pré-indicadores/Conteúdos temáticos		Indicadores	Núcleos de Significação
Vice-diretora, coordenadores pedagógicos, professores	Estudantes		
<p>1) Imposição <i>Quando cheguei na escola foi imposto. Sei que o grupo inicialmente não queria.</i></p> <p>2) Convencimento dos professores <i>Houve muito debate sobre a proposta, os principais argumentos se referiam a taxa de repetência, baixo desempenho, excesso de tarefas para os alunos e problemas de disciplina.</i></p> <p>3) Processo árduo de entendimento <i>O processo se deu utilizando as regras da secretaria e fazendo o convencimento com os docentes. Foi árduo o entendimento...</i></p> <p>4) Formação continuada <i>Só na escola. Nas coordenações pedagógicas... Mas nós participamos de alguns encontros e de algumas reuniões aqui na escola para poder conhecer mais</i></p>	<p>1) Desconhecimento da proposta <i>No tempo que eu também estou aqui nunca chegaram e explicaram o porquê, o motivo.</i></p> <p>2) Imposição <i>O pessoal chega e explica “é dessa forma e dessa maneira”, para a gente ir se adaptando naquilo.</i></p> <p>3) Estranhamento <i>E, pelo menos para mim, quando entrou a semestralidade, foi um baque muito grande... Foi uma coisa boa, mas também foi ruim, porque eu tive esse impacto todo...</i></p>	<p>1) Incompreensão dos “para quês” da semestralidade: as possibilidades pela formação e o trabalho coletivo</p>	<p>1) Estranhamento da proposta da semestralidade: o concebido e o vivido</p>

<p>sobre a semestralidade, teoricamente.</p> <p><u>5) Desconhecimento da proposta</u> Eu precisaria de outros elementos porque decidir assim é uma coisa bem complicada.</p> <p><u>6) Pouca discussão sobre a semestralidade</u> Muito disso veio da minha experiência como aluno...</p>			<p>2) OTP na semestralidade: (re) significando o trabalho pedagógico na sala de aula</p>
<p><u>7) Planejamento</u> <i>O plano de aula e o planejamento tem de ser feito quase que diariamente pois o ritmo da aula é mais rápido.</i></p> <p><u>8) Não mudou muito</u> <i>Na disciplina de matemática não mudou muita coisa...mas afetou essa minha área porque os alunos ficam meio perdidos.</i></p> <p><u>9) Bloco de disciplinas</u> <i>Tem um número menor de disciplinas, as demais, mas em contrapartida tem uma quantidade maior de conteúdo.</i></p> <p><u>10) Aumento do número de aulas semanais</u> <i>Para cada série são quatro aulas semanais perfazendo 80 semestrais.</i></p> <p><u>11) Horário contrário melhor aproveitado</u> <i>As aulas dobram; o professor diminui a carga de turmas; o horário contrário passou a ser bem utilizado.</i></p> <p><u>12) Ganho pedagógico</u></p>	<p><u>4) Adaptação</u> <i>Eu vejo que os professores tentam se adaptar da melhor forma possível a essa nova reforma. Porém, tem muitos professores que se atrapalham com isso e acabam prejudicando o aluno, porque não consegue passar o conteúdo todo.</i></p> <p><u>5) Sobrecarga para os alunos</u> <i>Então eu sinto a ausência do tempo que a gente tinha para estudar toda uma matéria muito completa e acho que é isso. Dá uma diminuída e acaba sobrecarregando um pouco.</i> <i>Eu imagino que a semestralidade é um modo de encurtar a carga horária, tanto dos funcionários da escola quanto dos alunos, para tornar mais fácil de ministrar tudo. Esse é o meu ver.</i></p> <p><u>6) Ensino depende de cada professor</u></p>	<p>2) Elementos da organização do trabalho pedagógico na semestralidade: o que muda?</p>	

<p><i>O ganho pedagógico, principalmente, na redução de disciplinas e nas quatro aulas semanais.</i></p> <p><u>13) Dinâmica mais rápida</u> <i>A dinâmica da semestralidade é mais rápida, logo, o professor tem de ser mais organizado e preparado.</i></p> <p><u>14) Mudança pedagógica</u> <i>Houve uma mudança pedagógica substancial: maior agregamento do grupo; tempo pedagógico mais flexibilizado; diminuição da evasão e da repetência entre outros.</i></p>	<p><i>Acho que varia muito de professor para professor. A aula de Física, tem que ser aquilo ali e não tem como fugir daquilo.</i></p> <p><u>7) Aulas mais práticas</u> <i>Colocar alguma coisa prática. E na semestralidade, como o período de aula é maior, tem como fazer isso mais vezes.</i></p>		
<p><u>15) Organização bimestral</u> <i>Mas organização do conteúdo durante o ano, ela é praticamente bimestral.</i></p> <p><u>16) Interdisciplinaridade</u> <i>A única coisa que eu vejo que entrou dentro da semestralidade é porque eu faço um diálogo com os professores das outras áreas.</i></p> <p><u>17) Priorizar conteúdos</u> <i>...acho que é uma outra coisa que eu tiro dessa experiência: é que a gente tem que fazer várias opções. Às vezes, eu queria dar o conteúdo inteiro, aprofundar, mas você tem que escolher...</i></p> <p><u>18) Menos tempo para o mesmo conteúdo</u></p>	<p><u>8) Blocos de disciplinas</u> <i>...eu consigo pegar... eu tenho três matérias em um dia e eu consigo me expressar mais, consigo prestar atenção...</i> <i>Na organização anual a quantidade de disciplinas era grande, isto sobrecarregava os alunos.</i></p> <p><u>9) Aprofundamento dos conteúdos</u> <i>...eles acabam, muitos, não aprofundando em algumas coisas. Por mais que seja a mesma carga horária, a gente sente essa diferença. Então, eles acabam, muitos, não aprofundando em algumas coisas.</i></p>	<p>3) Limites e possibilidades da organização curricular em blocos de disciplinas</p>	

<p><i>...posso dizer que eu tenho sentido uma certa correria em termos de conteúdo.</i></p> <p><u>19) Mudou o tempo, mas não o currículo</u> <i>...você tem uma carga muito pesada de conteúdo, porque o conteúdo anual está ali, naquele semestre.</i></p> <p><u>20) Superficialidade do conteúdo</u> <i>E eu acredito um pouco na superficialidade de alguns conteúdos.</i></p>	<p>Por mais que seja outro tempo, tem a mesma carga horária, eles têm que expor toda a matriz curricular, naquele mesmo tempo, só que com mais peso.</p> <p><u>10) Prioridade para alguns conteúdos</u> <i>Só que também, tem a questão que, às vezes, ele tem que deixar de dar algum conteúdo porque o período é pouco...</i></p> <p><u>11) Interdisciplinaridade</u> <i>Ela explica português e ainda pode interligar algo da Redação. Então, eu acho que esse tempo assim, auxilia mais ainda os professores...</i> <i>Como uma matéria já conecta à outra, então dá para dar uma relembração do semestre anterior ou ter uma noção do que vai vir no próximo semestre.</i></p>		
<p><u>21) Tempo-espaço da aula</u> <i>Não teve muita alteração não.</i></p> <p><u>22) Menos turmas</u> <i>...na semestralidade você tem menos turmas...</i></p> <p><u>23) Carga pesada para os alunos</u> <i>...eu acho que fica uma carga bem pesada para eles, ter que colocar essa disciplina do ano todo em apenas um semestre.</i></p> <p><u>24) Carga duplicada na semana</u></p>	<p><u>12) Aumento da quantidade de aulas por semana</u> <i>...quando a gente entrou no processo de semestralidade, eu percebi que o professor tinha mais tempo para explicar toda a matéria, de uma vez só.</i></p> <p><u>13) Menos tempo para todo o conteúdo</u> <i>Assim, eu acredito que o tempo para as aulas, e para passar todo o conteúdo do professor, seja muito curto.</i></p>	<p>4) A dimensão temporal da aula</p>	<p>3) A realidade objetiva da relação tempo-espaço da aula: do real ao ideal</p>

<p><i>Ainda que tenha essa carga - a carga duplica por semana - acredito que prejudique nesse sentido do montante de conteúdo.</i></p> <p><i>Muita gente acha que pode ser corrido, mas é a mesma quantidade de aulas.</i></p> <p><u>25) Aula dupla favorece a organização</u></p> <p><i>Você ter dois encontros na semana já os ajuda a pelo menos fixarem melhor o conteúdo.</i></p> <p><u>26) Dificuldade para organizar o tempo</u></p> <p><i>... o tempo passa e, daqui a pouco, o semestre acaba e eles percebem que precisam de mais.</i></p> <p><u>27) Diminuição do número de atividades</u></p> <p><i>O número de atividades de laboratório também ficou reduzido, de oito para quatro.</i></p> <p><i>Um problema que vejo é de que tive que reduzir o número de atividades que fazia com as turmas.</i></p>	<p><u>14) Aula dupla</u></p> <p><i>Eu acredito que as aulas duplas ajudam a gente. Porque a gente aprende o conteúdo e a gente não precisa se deslocar ou tirar o foco da aula, da matéria, para a gente fazer algum exercício</i></p>		
<p><u>28) Espaços restritos</u></p> <p><i>Aqui, o laboratório é relativamente pequeno... precisaria de equipamentos sofisticados que a gente não tem.</i></p>	<p><u>15) Sala ambiente</u></p> <p><i>Eu acho que, a sala ambiente, prejudica os alunos... Para se locomover até a outra sala, já é um grande desperdício de tempo.</i></p> <p><u>16) Infraestrutura</u></p> <p><i>A sala faz muito calor, por causa do teto...</i></p> <p><i>Mas essa questão do CEMC... eu não vejo a estrutura do CEMC como escola de Ensino Médio...</i></p> <p><u>17) Quantidade de alunos por sala</u></p>	<p>5) A dimensão espacial da aula</p>	

	<p><i>A questão do espaço, eu não gosto muito. Eu acho muito apertado pela quantidade de alunos que a escola abrange.</i></p> <p><u>18) Uso de outros espaços</u> <i>Geralmente, na aula de Química, a gente usa o laboratório de Química. Na aula de Educação Física, a gente usa a quadra. Em algumas aulas, como Sociologia e Filosofia, a gente usa o balcão. E geralmente, nas aulas de Artes, tem a sala específica para a aula de Artes. Mas, às vezes, a gente fazia no refeitório.</i></p> <p><u>19) Espaço</u> <i>Eu também acho que os espaços não são tão bem aproveitados como poderiam.</i></p>		
<p><u>29) Maior contato com alunos</u> <i>As quatro aulas semanais permitiram maior contato com os alunos, ajudando a conhecê-los melhor.</i></p> <p><u>30) Trabalho coletivo</u> <i>Houve uma mudança pedagógica substancial: maior agregamento do grupo...</i></p> <p><u>31) Relação mais próxima</u> <i>Para decorar o nome deles é mais fácil, já tenho uma relação um pouco mais próxima.</i></p> <p><u>32) Dedicção maior aos alunos</u></p>	<p><u>20) Maior contato com o professor</u> <i>...esse contato a mais com o professor faz com que a gente se sintam mais íntimo do professor, que facilita o ensino e a questão das dúvidas...</i></p> <p><u>21) Esclarece mais dúvida</u> <i>...vendo mais o professor, você pode ter mais esclarecimento de dúvidas, mais aprendizados sobre tal conteúdo...</i></p>	<p>6) Relações interativas no tempo-espaço da aula: vínculos pedagógicos</p>	

<p><i>...tem um momento a mais de dedicação para essas turmas.</i></p> <p>33) O coletivo muda <i>Mas eu falo, em termos de coletivo, muda. Muda bastante. Porque aí a gente tem que separar os blocos e reunir por bloco.</i></p>			4) Aprendizagens construídas: para qual finalidade?
<p>34) Melhor assimilação dos conteúdos <i>Os alunos passaram a assimilar melhor os conteúdos pois a distância entre uma aula e outra é menor.</i></p> <p>35) Diminuição da evasão e da repetência <i>A reprovação nos 2 e 3 anos diminuiu bastante. Nos 1º anos nem tanto.</i></p> <p>36) Dificuldades <i>Mudar a mentalidade do regime anual.</i></p> <p>37) Incompreensão do processo de recuperação contínua <i>Muitos colegas não compreenderam a dinâmica da recuperação contínua... A maior dificuldade é a recuperação dos alunos que trocaram de bloco.</i></p> <p>38) Alunos gostam <i>Eles acham melhor ter as disciplinas todas em um semestre e depois, no semestre seguinte, trocar o bloco e mudar. E eles já estão acostumados, é super tranquilo.</i></p> <p>39) Rende mais <i>...eu acho que rende mais.</i></p> <p>40) Aluno precisa estudar mais <i>Acho que a semestralidade ela requer um estudo</i></p>	<p><u>22) Absorve melhor o conteúdo</u> <i>Então ele explica de uma maneira que a gente pode compreender melhor.</i> <i>Outro ponto que eu queria colocar é que, todo mundo pensa que a partir da metade do ano a gente esquece as matérias.</i></p> <p><u>23) Gosto na semestralidade</u> <i>Eu não sei se eu gosto ou se eu desgosto.</i> <i>Para mim está ótimo. Até terminar o Ensino Médio está tranquilo.</i></p> <p><u>24) Não gosto na semestralidade</u> <i>Eu acho que fica muito corrido para a gente.</i> <i>Não tem aquele tempo de aprender, de estudar, e tudo mais.</i> <i>Bom, eu também não gosto muito, estou familiarizada com a anuidade.</i> <i>Acredito que seja muito conteúdo em pouco tempo, na semestralidade.</i></p>	7) Significações sobre o processo de ensino-aprendizagem na semestralidade	

<p><i>frequente não só na escola, mas em casa.</i></p> <p><u>41) Experiência positiva e proveitosa</u> <i>Eu só tenho coisas boas mesmo em relação à semestralidade. Para a gente foi bem e está sendo muito proveitoso.</i></p>			
<p><u>42) Avaliação das aprendizagens</u> <i>A gente trabalhou muito para poder chegar em um consenso e agora está super tranquilo. Todo mundo se adaptou muito bem.</i></p> <p><u>43) Foco no vestibular</u> <i>E nem todo mundo vai fazer a prova. ...principalmente pela questão do terceiro ano, tem muito o fantasma do vestibular. Sempre me preocupando com o vestibular, porque é o foco de muitos dos alunos.</i></p> <p><u>44) PAS e ENEM</u> <i>Em relação ao PAS e ao ENEM. O PAS e o ENEM são no final do ano, dá tranquilamente para o professor poder trabalhar.</i></p>	<p><u>25) Vestibular/ PAS e ENEM</u> <i>Acredito que seja muito conteúdo em pouco tempo, na semestralidade. E que em um ano há uma melhor a distribuição de matérias e de conteúdo. Até você, ao final do ano faz um vestibular, PAS ou ENEM.</i> <i>Como agora, no último bimestre, a gente tem um mês para estudar todas as matérias para o PAS ou o ENEM. Então, eu acho que seria um contraponto da semestralidade. Pelo menos para mim. Para mim seria a pressão. O problema da pressão.</i></p> <p><u>26) Diversificar os instrumentos de avaliação</u> <i>Eu acho que deveria ter mais seminários.</i></p>	<p>8) O tempo-espaço das avaliações</p>	<p>5) O movimento ainda possível: tempo-espaço de travessia</p>
<p><u>45) Diário de Classe inadequado</u> <i>Um problema que considero sério é que o diário ainda não se adequou ao regime, isto quanto a recuperação não existe campo para lançar as notas de recuperação.</i></p>	<p><u>27) Aulas mais dinâmicas e atrativas</u> <i>...aulas que fossem dinâmicas, que ajudassem o aluno a captar mais.</i> <i>...eu tornaria obrigatório algumas aulas fora de sala de aula, para todas as matérias.</i></p>	<p>9) Vicissitudes para a semestralidade</p>	

28) Reorganização do tempo e lugar das aulas

*Eu mudaria mais a questão da **redistribuição do tempo.... Tendo cada sala fixa para cada turma, o tempo gasto dos alunos para transitar e mudar de sala...***

29) Atividades vocacionais

*...poderia ser investido mais, por exemplo, em um **momento vocacional por semana...***

30) Estratégias de avaliação

*Eu acho que eu mudaria a questão da **prova integrada.... Eu acho que deveria ter mais seminários.***

31) Educação

Integral

*Colocaria em **tempo integral**. Porque aumentaria ao tempo de estudos em cada aula, mas **continuará semestral...***

32) Reforço escolar

*...acho que **deveria ser a junção do tempo integral com os reforços e tudo o mais. Só que eu também acho que não deveria... o tempo integral não ia favorecer o aluno de Ensino Médio, porque uma boa parte deles trabalha.***

33) Aulas mais práticas

*Colocar alguma **coisa prática**. E na semestralidade,*

	<i>como o período de aula é maior, tem como fazer isso mais vezes.</i>		
<p><u>46) Pré PAS e ENEM</u> <i>Ainda mais porque nessa escola nós temos o pré-PAS e o pré-ENEM ao longo do ano.</i></p> <p><u>47) Atendimento individualizado</u> Atendimento individualizado em turno contrário.</p> <p><u>48) Monitoria</u> <i>Atendimento aos alunos no sábado através das monitorias.</i></p>	<p><u>34) Monitoria</u> <i>Como o caso aqui da escola, sábado tem as monitorias, que já ajudam demais. A monitoria funciona como se cada disciplina tivesse um aluno monitor. Mas nesse ano acabou mudando. As pessoas que ficaram de dependência no primeiro e segundo ano, é obrigatório vir na monitoria...</i></p>	<p>10) Tempos-espacos que favorecem as aprendizagens: projetos educativos</p>	

ANEXOS

ANEXO A



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia



Memo. nº 147/2013 - CEM 09

Ceilândia-DF, 20 de dezembro de 2013.

PARA: GREB/CREC /com vistas a SUBEB

ASSUNTO: Ata de opção pela Semestralidade 2014.

Senhora Gerente,

Segue anexa a ata da reunião de opção pelo regime de semestralidade 2014 do CEM 09 de Ceilândia.

Atenciosamente,



José Gadelina Loureiro
Diretor do CREC
MAT. 0008-6/SEEDF
GDF Nº 183 de 10/03/2012

Almael R. do Nascimento
Vice-Diretor do CREC
MAT. 0008-6/SEEDF
GDF Nº 116 de 10/03/2012

Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
Recebido em 20.12.2013
@ 65234-2
Espetáculo - Assinatura: Mônica



Secretaria de Estado de Educação
Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia
EQNO 03/05 Área Especial - CEP: 72.250-035
Telefone: 3901-6865 - E-MAIL: cem09cel@gmail.com



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia



Ata de reunião de opção pelo regime de semestralidade 2014



Aos vinte dias do mês de dezembro do ano de 2013, às nove horas, reuniram-se na sala de Coordenação Pedagógica, a equipe gestora e o corpo docente desta I.E., abaixo assinado e ratificaram o regime de semestralidade para 2014, já aprovado por unanimidade pelo Conselho de Educação do Distrito Federal.

Airton Rocha Silva	25.234-4	
Alexânia Rodrigues	66.622-X	
Antônio Fonseca da Silva	CT	
Amanda Cristina A. de Carvalho	214.840-4	
André Azenha Pinto Ribeiro	205.662-3	AUSENTE
Ana Paula Dias de Oliveira	CT	
Carmem Lúcia R. de Medeiros	67.058-8	
Cláudio Luiz N. Pereira	28.803-9	
Cleiry da Silva Pereira	36.230-1	
Eliane Macedo de Oliveira	31.024-7	
Elieusa Aparecida de Resende	300.893-2	AUSENTE
Eric Henrique de Araújo Marques	CT	
Ezivaldo Carvalho das Neves	206.971-7	
Fábio Conrado Kran	32.952-5	
Graciela Alves da S.S. Paixão	CT	
Ivonei Feltosa Calado	62.616-3	
Jarson Marcel da S. Pernambuco	CT	
Jemima de Nazareth Costa	201.049-6	
Kelson Rosa Pinto	202.616-3	
Leandro Sousa Brandão	CT	



Governo do Distrito Federal
 Secretaria de Estado de Educação
 Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
 Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia



Maria de Lourdes M de Araújo	26.940-6
Maristela Francisca Reges	49.636-7
Marlene Almeida Sérgio Ribeiro	28.245-6
Marrubson Melo Freitas	39.320-7
Maria José Ferreira dos Passos	44.996-2
Mércia Mayumi Mori	62.076-9
Paula K. I. Nishikawa	37.976-X
Porfírio Magalhães Sousa	68.539-9
Rodrigo Otavio Selxas Ferreira	211.255-8
Ricardo Santos Silva	175.534-X
Rosa Neta A dos Santos	200.546-8
Rosângela de N S Costa	66.191-0
Tiago Reis Lopes de Assis	CT
Valdinéia Chaves Marques	205.369-1

[Handwritten signatures and notes next to the table entries]
 Maristela Reges
 M.
 M. Passos
 Mércia Mayumi Mori
 Paula K. I. Nishikawa
 AUSENTE
 R. S. Ferreira
 Ricardo Santos Silva
 Rosa Neta A dos Santos
 AUSENTE
 Tiago Reis Lopes de Assis
 Valdinéia Chaves Marques

Corpo Gestor

Rosineide Saturnino de Sousa da Costa
 Rosineide Saturnino de Sousa da Costa – 209.978-0
 Supervisora Administrativa

Samuel da Silva Melo
 Samuel da Silva Melo – 208.663-8
 Supervisor Pedagógico

Abmael Rodrigues do Nascimento
 Abmael Rodrigues do Nascimento – 26.631-0
 Vice-Diretor

José Gadelma Loureiro
 José Gadelma Loureiro – 62.508-69
 Diretor

ANEXO B

Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Coordenação Regional de Ensino de Brasília

REC. GDE. BRAS
000000/2016

MEMORANDO Nº 03/2016

Brasília, 04 de janeiro de 2016.

Para: Diretoria de Ensino Médio
Assunto: adesão à semestralidade

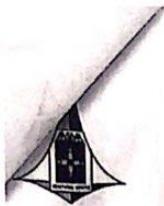
Prezados (as):

Em resposta à Circular Conjunta SUBEB/SUPLAV nº 17/2015, de 26 de novembro de 2015, informamos que as escolas de Ensino Médio de Brasília não vão aderir ao regime de semestralidade em 2016, pelos seguintes motivos:

- Centro de Ensino Médio 01: a gestora da escola deixará a direção e a nova equipe ainda não foi definida. Em conversas anteriores, o corpo docente optou por discutir mais as diretrizes, postergando a implantação da semestralidade;
- Centro Educacional 03: o regime de semestralidade foi implantado em 2013 e 2014. Em reunião com a comunidade escolar, mediante ata encaminhada à COÊMED em 2014 e 2015, na qual há exposição de motivos, a escola retornou ao regime de anualidade;
- Centro Educacional 04: a escola tem apenas uma turma de 1º ano, uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano; nem uma delas ultrapassa 17 alunos. Como não há índice de evasão e a taxa de reprovação é mínima, quase zero, a escola não vê motivo para mudar o regime de anualidade;



Gerência de Educação Básica
Coordenação Regional de Ensino de Brasília
Área Especial -05 Setor Tradicional
Telefone (61) 3901-3683 - (61) 3901-6627
crebrz2015@gmail.com



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Coordenação Regional de Ensino de Brasília

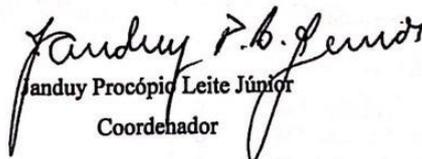
- Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes Regis: a escola atende dos anos iniciais ao Ensino Médio, EJA e implantou, em 2015, O EJAII, com o Curso Técnico em Controle Ambiental. A escola fez a discussão acerca da adesão ao 3º Ciclo da Aprendizagem, recebeu a equipe da CEPROF e da CEJAD, por mais de uma vez e decidiu, em 2016, intensificar a formação do corpo docente, não aderindo, também por questões estruturais e operacionais, ao regime de semestralidade;
- Centro Educacional INCRA 08: a escola optou por aprofundar as discussões acerca do regime de semestralidade, a fim de que a implantação aconteça de forma mais participativa.

Diante do exposto, esta Coordenação Regional de Ensino afirma o propósito de retomar as discussões com os gestores a fim de que a discussão se estenda à comunidade escolar e a implantação da semestralidade ocorra de forma exitosa e planejada.

Em anexo, cópia de mais um documento de envio das Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade.

À disposição para esclarecimentos necessários,

Atenciosamente,


Janduy Procópio Leite Júnior
Coordenador



Gerência de Educação Básica
Coordenação Regional de Ensino de Brasília
Área Especial -05 Setor Tradicional
Telefone (61) 3901-3683 – (61) 3901-6627
crebrz2015@gmail.com

ANEXO C



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
 Secretaria de Estado de Educação
 Subsecretaria de Educação Básica
 Coordenação de Ensino Médio

Referência: REG CRE CEIL 086857/2015
 Interessado: Centro de Ensino Médio 10 de Ceilândia
 Assunto: Saída da semestralidade

À Subsecretaria de Educação Básica,

Versam os autos sobre solicitação de saída da semestralidade, registrada em ata de reunião realizada com gestores, coordenadores, professores, equipe de apoio e Conselho Escolar do Centro de Ensino Médio 10 de Ceilândia no dia 03/03/2015, encaminhada à Subsecretaria de Educação Básica por intermédio do memorando Nº 053/2015 – CREC/GEB.

Considerando que a Coordenação de Ensino Médio (COEMED) enviou às Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e Gerências de Educação Básica (GEB) a Circular Nº 19/2014 – SUBEB/SUPLAV, com orientações sobre novas adesões à Organização Escolar em Semestres (Semestralidade) para o ano de 2015, em 13/11/2014, com prazo para consolidação e comunicação das definições à COEMED até o dia 11/12/2014 e não houve manifestação da solicitante quanto ao seu interesse à época.

Considerando a aprovação das *Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio* pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), por meio do Parecer Nº 224/2014 – CEDF emitido em 16/12/2014, etapa fundamental para a consolidação da semestralidade na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Considerando que a aprovação das diretrizes pelo CEDF encontra amparo em estudos realizados pela COEMED que apontam para o potencial da organização semestral do trabalho pedagógico em melhorar os resultados de desempenho escolar dos estudantes do ensino médio, conforme relatórios semestrais encaminhados ao CEDF no ano letivo de 2014.

Considerando a realização do encontro para entrega do caderno impresso das diretrizes da semestralidade às CRE/GEB, escolas de ensino médio e outros, para o qual os gestores das escolas optantes pela semestralidade foram convidados, conforme Circular Nº 02/2015 – SUBEB.

A COEMED, embora reconheça a legitimidade do ato emanado do colegiado de servidores e do Conselho Escolar da unidade escolar solicitante, não referenda a solicitação apresentada por entender que o momento é inoportuno para uma decisão dessa magnitude, em

Secretaria de Estado de Educação
 SBN – QD 02 - Bloco "C" – Lote 17 – Edifício Phenícia – 8º andar – Brasília-DF – CEP: 70.040-020
 Tel: 3901-3261 – E-mail: coemed.subeb@gmail.com



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Ensino Médio

virtude da decisão ter sido tomada após o início do ano letivo e repercutir na redefinição da organização do trabalho pedagógico em andamento.

Não obstante, entendemos que a manutenção da organização do trabalho pedagógico semestral na unidade escolar no período noturno, não representará nenhum agravo para o bom andamento das atividades pedagógicas, haja vista o potencial da semestralidade em consolidar as aprendizagens e redundar na melhoria do desempenho escolar dos estudantes, inclusive, os atendidos no período noturno, público para o qual a semestralidade foi inicialmente concebida.

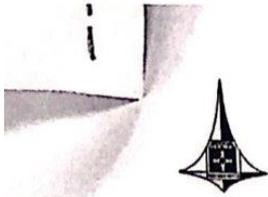
Diante do exposto, recomendamos a permanência da escola na organização semestral, assim como a sua participação no fórum permanente da semestralidade e nas demais ações relativas à semestralidade. Durante esse ano letivo, sugerimos que a escola promova o diálogo com toda a comunidade escolar, inclusive os estudantes do ensino médio noturno e, assim, se organize antecipadamente para o próximo ano letivo.

Brasília, 19 de março de 2015.

Atenciosamente,

Jairo Gonçalves Carlos
Coordenador

ANEXO D



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Ensino Médio

Referência: REG CRE SAM 171965/2015
 Interessado: Centro Educacional 123 de Samambaia
 Assunto: Não adesão à semestralidade

À Coordenação Regional de Ensino de Samambaia,

Trata-se de memorando enviado pela direção do Centro Educacional 123 de Samambaia com o objetivo de informar a Gerência de Educação Básica da Coordenação Regional de Ensino de Samambaia e a Coordenação de Ensino Médio (COEMED) sobre a saída da escola da semestralidade no ano letivo de 2015.

Constam dos autos uma ata de reunião realizada com o corpo docente, equipe gestora e Serviço de Orientação Educacional da referida unidade escolar no dia 19/02/2015.

Considerando que a Coordenação de Ensino Médio enviou às Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e Gerências de Educação Básica (GEB) a Circular N° 19/2014 – SUBEB/SUPLAV com orientações sobre novas adesões à Organização Escolar em Semestres (Semestralidade) para o ano de 2015, em 13/11/2014, com prazo para consolidação e comunicação das definições à COEMED até o dia 11/12/2014 e não houve manifestação da solicitante quanto ao seu interesse em tempo hábil.

Considerando que a presente solicitação apresentada no memorando N° 034/2015, de 14/04/2015, conflita com o memorando N° 206/2014 – CRESAM/GEB, de 29/12/2014, na qual a GEB ratifica a permanência do CED 123 de Samambaia no regime de trabalho pedagógico semestral.

Considerando a aprovação das *Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio* pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), por meio do Parecer N° 224/2014 – CEDF emitido em 16/12/2014, etapa fundamental para a consolidação da semestralidade na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Considerando que a aprovação das diretrizes pelo CEDF encontra amparo em estudos realizados pela COEMED que apontam para o potencial da organização semestral do trabalho pedagógico em melhorar os resultados de desempenho escolar dos estudantes do ensino médio, conforme relatórios semestrais encaminhados ao CEDF no ano letivo de 2014.

Secretaria de Estado de Educação
 SBN – QD 02 - Bloco "C" – Lote 17 – Edifício Phenícia – 8º andar – Brasília-DF – CEP: 70.040-020
 Tel: 3901-3251 – E-mail: coemed.subeb@gmail.com



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Ensino Médio

Considerando a realização do encontro no dia 13/02/2015 para entrega do caderno impresso das diretrizes da semestralidade às CRE/GEB, escolas de ensino médio e outros, conforme Circular Nº 02/2015 – SUBEB, data anterior à tomada da decisão pelo coletivo da unidade escolar.

Considerando a informação de que a unidade escolar desconhecia o memorando Nº 206/2014 – CRESAM/GEB e que já opera, desde o início do ano letivo de 2015, no regime anual e não semestral.

Considerando ainda o caráter intempestivo da decisão da unidade escolar e sua comunicação aos setores responsáveis da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, resta à COEMED tão somente ratificar o processo ocorrido e se colocar à disposição para assistir a escola na implementação da proposta curricular do ensino médio, que permanece a mesma, independentemente da organização do trabalho pedagógico anual ou por semestres.

Durante este ano letivo, sugerimos que a escola promova momentos de estudo coletivo e diálogo com toda a comunidade escolar, inclusive os estudantes do ensino médio e seus responsáveis legais, acerca das *Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio* e, assim, se organize antecipadamente para o próximo ano letivo.

Brasília, 11º de maio de 2015.

Jairo Gonçalves Carlos
Coordenador

ANEXO E



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
 Secretaria de Estado de Educação
 Subsecretaria de Educação Básica
 Coordenação de Ensino Médio

Referência: REG CRE PPC 154752/2015
 Interessado: Centro Educacional 02 do Cruzeiro
 Assunto: Ata de encerramento da semestralidade

À Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro,

Trata-se de memorando enviado pela Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro com o objetivo de informar a Coordenação de Ensino Médio (COEMED) sobre o encerramento do programa de semestralidade no Centro Educacional 02 do Cruzeiro no ano letivo de 2015.

Constam dos autos as atas de reunião extraordinária do Conselho Escolar e da Comunidade Escolar do CED 02 do Cruzeiro, nas quais é manifestado o interesse da unidade escolar em abdicar da semestralidade.

Considerando que a Coordenação de Ensino Médio enviou às Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e Gerências de Educação Básica (GEB) a Circular Nº 19/2014 – SUBEB/SUPLAV com orientações sobre novas adesões à Organização Escolar em Semestres (Semestralidade) para o ano de 2015, em 13/11/2014, com prazo para consolidação e comunicação das definições à COEMED até o dia 11/12/2014 e não houve manifestação da solicitante quanto ao seu interesse em tempo hábil.

Considerando a aprovação das *Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio* pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), por meio do Parecer Nº 224/2014 – CEDF emitido em 16/12/2014, etapa fundamental para a consolidação da semestralidade na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Considerando que a aprovação das diretrizes pelo CEDF encontra amparo em estudos realizados pela COEMED que apontam para o potencial da organização semestral do trabalho pedagógico em melhorar os resultados de desempenho escolar dos estudantes do ensino médio, conforme relatórios semestrais encaminhados ao CEDF no ano letivo de 2014.

Considerando a realização do encontro para entrega do caderno impresso das diretrizes da semestralidade às CRE/GEB, escolas de ensino médio e outros, para o qual os



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Ensino Médio

gestores das escolas optantes pela semestralidade foram convidados, conforme Circular Nº 02/2015 – SUBEB.

Considerando ainda o caráter intempestivo da decisão da unidade escolar e sua comunicação aos setores responsáveis da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, resta à COEMED tão somente ratificar o processo ocorrido, uma vez que a unidade escolar já opera no regime anual desde o início do ano letivo. Não obstante, colocamo-nos à disposição para assistir a escola na implementação da proposta curricular do ensino médio, que permanece a mesma, independentemente da organização do trabalho pedagógico anual ou por semestres.

Finalmente, sugerimos que a escola promova, durante este ano letivo, momentos de estudo coletivo e diálogo com toda a comunidade escolar, inclusive os estudantes do ensino médio e seus responsáveis legais, acerca das *Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio* e, assim, se organize antecipadamente para o próximo ano letivo.

Brasília, 11 de maio de 2015.

Jairo Gonçalves Carlos
Coordenador

ANEXO F



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
 Secretaria de Estado de Educação
 Subsecretaria de Educação Básica
 Coordenação de Ensino Médio

Referência: REG CRE SAM 170930/2015
 Interessado: Centro de Ensino Médio 304 de Samambaia
 Assunto: Saída da semestralidade

À Coordenação Regional de Ensino de Samambaia,

Versam os autos sobre solicitação de saída da semestralidade, registrada em ata de reunião realizada com gestores, coordenadores, professores, Conselho Escolar, equipe pedagógica e de apoio e orientador educacional do Centro de Ensino Médio 304 de Samambaia no dia 12/12/2015, encaminhada à Coordenação de Ensino Médio (COEMED) por intermédio do memorando Nº 025/2015.

Considerando que a Coordenação de Ensino Médio enviou às Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e Gerências de Educação Básica (GEB) a Circular Nº 19/2014 – SUBEB/SUPLAV com orientações sobre novas adesões à Organização Escolar em Semestres (Semestralidade) para o ano de 2015, em 13/11/2014, com prazo para consolidação e comunicação das definições à COEMED até o dia 11/12/2014 e não houve manifestação da solicitante quanto ao seu interesse em tempo hábil.

Considerando que a presente solicitação apresentada no memorando Nº 025/2015, de 07/01/15, conflita com o memorando Nº 206/2014 – CRESAM/GEB, de 29/12/2014, na qual a GEB ratifica a permanência do CEM 304 de Samambaia no regime de trabalho pedagógico semestral.

Considerando a aprovação das *Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio* pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), por meio do Parecer Nº 224/2014 – CEDF emitido em 16/12/2014, etapa fundamental para a consolidação da semestralidade na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Considerando que a aprovação das diretrizes pelo CEDF encontra amparo em estudos realizados pela COEMED que apontam para o potencial da organização semestral do trabalho pedagógico em melhorar os resultados de desempenho escolar dos estudantes do ensino médio, conforme relatórios semestrais encaminhados ao CEDF no ano letivo de 2014.

Considerando a realização do encontro para entrega do caderno impresso das diretrizes da semestralidade às CRE/GEB, escolas de ensino médio e outros, para o qual os

Secretaria de Estado de Educação
 SBN – QD 02 - Bloco "C" – Lote 17 – Edifício Phenícia – 8º andar – Brasília-DF – CEP: 70.040-020
 Tel: 3901-3251 – E-mail: coemed.subeb@gmail.com



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
 Secretaria de Estado de Educação
 Subsecretaria de Educação Básica
 Coordenação de Ensino Médio

gestores das escolas optantes pela semestralidade foram convidados, conforme Circular Nº 02/2015 – SUBEB.

A COEMED, embora reconheça a legitimidade do ato emanado do colegiado de servidores e do Conselho Escolar da unidade escolar solicitante, não referenda a solicitação apresentada por entender que esta conflita com os encaminhamentos dados pelo memorando Nº 206/2014 – CRESAM/GEB, datado de 29/12/2014, época em que, pelo que consta nos autos, a decisão da escola já havia sido consolidada, mas que, no entanto, não foi comunicada em tempo oportuno, instaurando um conflito de informações. Em que pese o agravante de que os documentos que compõem os autos e a decisão da escola de sair da semestralidade não foram encaminhados por ocasião do memorando Nº 206/2014 – CRESAM/GEB, mas somente a partir de 26/02/2015, tendo chegado a esta coordenação somente em 17/03/2015, portanto, após o início do ano letivo.

Não obstante, entendemos que a manutenção da organização do trabalho pedagógico semestral na referida unidade escolar, não representará nenhum agravo para o bom andamento das atividades pedagógicas, haja vista o potencial da semestralidade em consolidar as aprendizagens e redundar na melhoria do desempenho escolar dos estudantes.

Diante do exposto, recomendamos a permanência da escola na organização semestral, assim como a sua participação no fórum permanente da semestralidade e nas demais ações relativas à semestralidade. Durante esse ano letivo, sugerimos que a escola promova o diálogo com toda a comunidade escolar, inclusive os estudantes do ensino médio, seus responsáveis legais e, assim, se organize antecipadamente para o próximo ano letivo.

Brasília, 23 de março de 2015.

Atenciosamente,

Jairo Gonçalves Carlos
 Coordenador