

■ ARTIGOS

■ O problema dos múltiplos referenciais teóricos na formulação das diretrizes norteadoras da semestralidade no âmbito da SEEDF

 André Luís Miranda de Barcellos Coelho *

Resumo: Neste trabalho teço alguns comentários sobre as inconsistências metodológicas e a escolha de múltiplos referenciais teóricos para a confecção das diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade no contexto do ensino médio, no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Discute-se a incompatibilidade conceitual entre teorias cognitivas e socioculturais utilizadas como referencial teórico para redigir este documento. À luz da teoria cognitiva da assimilação e retenção significativa, comenta-se sobre a prescrição metodológica conhecida como reagrupamentos, no contexto do ensino médio. Por fim, realizo breves comentários sobre a escolha das disciplinas dos blocos semestrais, com o intuito de demonstrar que esta escolha é incompatível com as prescrições normativas de Ausubel. Concluo, argumentando que, ao fazer uso de uma teoria educacional, compromete-se também com seus pressupostos e não se deve utilizar apenas os conceitos mais cômodos e que justifiquem escolhas arbitrárias, sob pena de invalidar a experiência educacional no contexto da pesquisa em educação.

Palavras-chave: Teorias de aprendizagem. Teoria da Assimilação. Semestralidade.

* André Luís Miranda de Barcellos Coelho é mestre em Ensino de Física pela Universidade de Brasília e professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: prof.barcellos@hotmail.com.

Introdução

Iniciou-se, em 2011, uma revisão curricular do ensino médio no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como resposta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) abaixo da meta projetada para o período (DISTRITO FEDERAL, 2012) (BRASIL, 2014). Logo nas primeiras prospecções da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), encontrou-se algumas experiências de interesse com a semestralidade em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal (nomeadamente, o Centro Educacional 13 de Ceilândia, atual CED 11 de Ceilândia, entre 1995 a 1999) e fora da rede em âmbito nacional (experiências semelhantes no Ceará, no Rio Grande do Norte, em Pernambuco, no Paraná e no Mato Grosso).

Em 26 de novembro de 2012, a SEEDF apresentou, como política pública, a organização do Ensino Médio em semestres. [...] Em 3 de dezembro de 2013, por meio do Parecer nº 229, do Conselho de Educação do Distrito Federal, foi aprovado o projeto da Organização Escolar em Semestres para o Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 12).

Em 2014, já eram 45 as unidades escolares que aderiram à semestralidade (DISTRITO FEDERAL, 2014) e este número veio crescendo gradativamente, até que em 2017 a semestralidade torna-se obrigatória na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Seria a semestralidade uma boa estratégia a ser implementada dentro do contexto da educação pública do Distrito Federal? De fato, há pelo menos um bom exemplo, em âmbito nacional, de uma escola optante pela semestralidade que alcançou os resultados almejados. Trata-se do Liceu de Maracanaú, Ceará, que foi objeto de estudo da tese de doutorado da professora Jeanette Ramos (2009). A autora demonstra em sua tese que a implementação da semestralidade nesta unidade escolar foi uma oportunidade para esta refletir sobre suas práticas pedagógicas e como resultado, chegou a ser ranqueada (pela nota obtida por seus alunos em uma edição do ENEM) como a melhor escola pública de Maracanaú e a 9ª do estado. Além disso, as médias obtidas nas disciplinas de português e matemática nesse exame estão acima da média para o estado. Entretanto, há certamente muitos outros bons exemplos de escolas públicas que apresentam bons resultados e que não optaram pela semestralidade. Parece consensual que não é somente a organização do espaço e tempo escolar que garante sucesso no processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez compreendida a complexidade do sujeito partícipe do referido processo no ensino médio.

Seja como for, a semestralidade como foi concebida e está sendo implementada na rede pública do Distrito Federal apresenta graves incongruências pedagógicas,

especialmente de ordem metodológica (mas também curricular), que serão explicitadas neste pequeno trabalho. As fragilidades encontradas no documento intitulado: “Diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade: Ensino Médio” (2013) refletem uma problemática que aqui nomeio como “problema dos referenciais teóricos” e que será desenvolvido na seção 2. Tal problemática permeia desde a concepção de políticas públicas na área da educação até a prática cotidiana dos professores e, por isso é relevante e deve ser, acredito, discutida com prioridade.

1. Semestralidade

“A Semestralidade é uma proposta pedagógica de reorganização dos tempos historicamente organizados em séries anuais. Tem como pressupostos básicos a formação integral dos estudantes, o respeito a sua condição subjetiva, suas experiências e saberes.” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 14). Ao optar pela semestralidade a unidade escolar funcionará, em termos organizacionais, em dois blocos de disciplinas. As disciplinas são organizadas de forma tal que a carga horária total não sofra decréscimo nem infrinja as recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Isto é, uma unidade escolar que opte pela semestralidade e que tenha dez turmas de 1º ano do Ensino Médio, por exemplo, ministrará as disciplinas de um bloco para cinco destas turmas e do outro bloco de disciplinas para as demais cinco turmas, no primeiro semestre. No semestre seguinte, os blocos são invertidos de forma a garantir que todos os estudantes da escola tenham aulas de todas as disciplinas, no ano. Isto posto, é relevante informar que para se implementar a semestralidade em uma unidade escolar é necessário que esta opere com um número par de turmas. Além disso, ao ofertar ambos os blocos de disciplinas em ambos os semestres do ano, a transferência escolar de estudantes é realizada normalmente, desde que mantida a paridade de turmas.

A Semestralidade não é um fim em si, mas uma estratégia organizativa alternativa ao modelo tradicional seriado que [...] não atende mais ao perfil de estudantes do Ensino Médio, no contexto de uma sociedade da comunicação, da informação e da tecnologia. Para seu êxito, é necessária uma organização articulada do trabalho pedagógico, voltado ao fortalecimento da identidade escolar e dos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 20).

Em síntese, a semestralidade é uma opção de reorganização dos espaços e tempos escolares que almeja favorecer a aprendizagem e a formação cidadã dos estudantes envolvidos.

1.1 Embasamento legal

A opção pela semestralidade em unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal ampara-se em alguns dispositivos legais para que se possa realizar. Primeiramente, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na qual são destacados alguns princípios gerais relacionados. Especificamente no artigo 205, é dito que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Já na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação, o ensino médio é contemplado pela meta 3, e as estratégias 3.11 e 3.12 descrevem a necessidade de redimensionar e desenvolver formas alternativas de oferta do Ensino Médio. (DISTRITO FEDERAL, 2013)

Outra lei de suma importância e que autoriza esse tipo de intervenção em uma rede de ensino pública é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) que dispõe, no artigo 11, incisos I e III:

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:
I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; [...]

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

Especificamente no âmbito do Distrito Federal, a Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal em seu artigo 4º:

Cada unidade escolar formulará e implementará seu Projeto Político-Pedagógico, em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Parágrafo único. Cabe à unidade escolar,

considerada sua identidade e a de sua comunidade escolar, articular o Projeto Político-Pedagógico com os planos nacional e distrital de educação (DISTRITO FEDERAL, 2012).

1.2. Semestralidade na rede de ensino público do Distrito Federal

A semestralidade implementada na rede pública de ensino do Distrito Federal organiza-se em dois blocos (conforme os quadros 1 e 2), ficando as unidades escolares obrigadas a explicitarem, em seu projeto político-pedagógico, que são optantes pela semestralidade além de apontarem “suas características pedagógicas e estruturais e a proposta de organização do trabalho pedagógico e curricular” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 15).

As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

Quadro 1. Blocos de disciplinas semestrais ministradas no turno diurno

Bloco 1	Carga Horária	Bloco 2	Carga Horária
Língua Portuguesa	04	Língua Portuguesa	04
Matemática	03	Matemática	03
Educação Física	02	Educação Física	02
História	04	Geografia	04
Filosofia	04	Sociologia	04
Biologia	04	Física	04
Química	04	Arte	04
Inglês	04	Espanhol	02
Ensino Religioso ⁴	01	Ensino Religioso ⁴	01
		Parte Diversificada	02
Total semanal	30	Total semanal	30

Fonte: Distrito Federal, 2012.

Quadro 2. Blocos de disciplinas semestrais ministradas no turno noturno.

Bloco 1	Carga Horária	Bloco 2	Carga Horária
Língua Portuguesa	04	Língua Portuguesa	04
Matemática	03	Matemática	03
História	04	Educação Física	02
Filosofia	03 ⁵	Geografia	04
Biologia	04	Sociologia	04
Química	04	Física	04
Inglês	02	Arte	02
Ensino Religioso ⁶	01	Espanhol	02
Total semanal	25	Total semanal	25

Fonte: Distrito Federal, 2012.

são ministradas em ambos os blocos. Isto acontece por conta da carga horária elevada dessas disciplinas. O componente curricular Educação Física também consta em ambos os blocos, mas apenas no ensino médio diurno. Para o noturno, optou-se por oferecer apenas no bloco 2, por conta da carga horária reduzida em um ensino médio noturno (prevista pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Além disso, o ensino religioso é ofertado, mas a matrícula é opcional, conforme artigo 33 da LDB que diz:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1996)

Outra particularidade da semestralidade adotada pela SEEDF é a escolha das disciplinas em cada bloco. Em outras unidades da Federação, os blocos são separados por afinidade, de forma a constituírem-se os famigerados blocos por área de concentração (disciplinas de ciências exatas e língua portuguesa em um bloco, e as ciências humanas e matemática em outro bloco). Isso foi feito dessa maneira sob a alegação de que:

[...] a expectativa é favorecer o estudo de diversas áreas de conhecimento dentro dos Blocos, romper com as barreiras rígidas entre as áreas e possibilitar maior integração do próprio componente curricular, integração interna e entre componentes curriculares - conforme preconizam os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Essa escolha é um tanto pitoresca dado a escolha da teoria da Assimilação como um referencial teórico importante na formulação das diretrizes para semestralidade. Como será discutido na seção seguinte, na verdade, há uma irresponsável miscelânea de referenciais teóricos com o propósito de justificar escolhas arbitrárias na confecção das diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade.

1.3 Referenciais teóricos que embasam a semestralidade no âmbito da SEEDF

É possível reconhecer, ainda que implicitamente, uma grande quantidade de referenciais teóricos. Eu fui capaz de distinguir: a Teoria da Assimilação, de David Ausubel; a Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani; a Psicologia Histórico-Cultural, de Lev Vygotsky; a Pedagogia dos Multiletramentos, de Cope e Kalantzis. Apesar de não serem auto-excludentes metodologicamente, no campo semântico dos conceitos componentes de cada uma dessas teorias o diálogo é arriscado.

Oficialmente, na SEEDF, a Pedagogia Histórico-Crítica

e a Psicologia Histórico-Cultural são as concepções educacionais que orientam e organizam o trabalho pedagógico e as práticas docentes e discentes. Como é desenvolvido no documento “Currículo em movimento da educação básica: Pressupostos teóricos” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 30):

O Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, opção teórico-metodológica que se assenta em inúmeros fatores, sendo a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal um deles.

No referido documento é possível verificar que os pressupostos teóricos são bastante robustos e certamente suprem a necessidade, não apenas teórica, mas da epistemologia adjacente a qualquer prática educacional desenvolvida na rede pública do Distrito Federal. Entretanto, uma teoria educacional trata, eminentemente, de descrever os fatores, mecanismos e agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Elas, em geral, não são acompanhadas, no desenvolvimento de suas formulações, de prescrições metodológicas. Essas são ulteriores à teoria em si, o que significa que uma teoria educacional não é aplicável *in natura*, necessitando, com frequência de uma metodologia clara de aplicação que ao mesmo tempo atenda às normatização teóricas e às condições circunstanciais.

Isto dito, uma metodologia educacional responde, pretensamente, a uma única teoria balizadora - ou a um grupo de teorias próximas¹. Isto é, uma metodologia, na concepção aqui adotada, deve ser uma extensão dos pressupostos teóricos, uma vez que sua formulação é atrelada aos conceitos estruturantes desta. É, precisamente, esse o ponto que foi inobservado na concepção da semestralidade na rede pública do Distrito Federal. Questão esta que nos debruçamos a partir deste ponto.

2. O problema dos referenciais teóricos

Com o objetivo de elucidar a posição aqui adotada e balizar a crítica à implementação da semestralidade na rede pública do Distrito Federal como proposta pelas diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade (DISTRITO FEDERAL, 2013), escolho um dos referenciais teóricos utilizados na confecção das referidas diretrizes e demonstro, a partir desse ponto, as comentadas incongruências.

O referencial escolhido é o da Teoria da Assimilação, de David Ausubel. O motivo da escolha dessa teoria da aprendizagem, em especial, é pragmático, uma vez que é notório que a maior parte das recomendações metodológicas e curriculares descritas nas referidas diretrizes é antagônico às prescrições ausubelianas.

Esclarece-se, antes da análise proposta, que não se

trata de invalidar os métodos e currículos propostos pelas diretrizes, nem muito menos questionar os pressupostos teóricos, mas antes questionar a (pretensa) utilização de diversos referenciais teóricos e, convenientemente, extrair os conceitos que corroboram escolhas arbitrárias.

Portanto, é útil descrever algumas das recomendações da teoria de aprendizagem de David Ausubel que são incompatíveis com as prescrições metodológicas e curriculares das diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade.

2.1 Teoria da Assimilação

O primeiro trabalho de Ausubel que causou grande repercussão no campo da psicologia do desenvolvimento e educação foi o *"The psychology of meaningful verbal learning"*, publicado em 1963. Nele, Ausubel descreve sua teoria da Assimilação, fundamentalmente, uma resposta às teorias da "aprendizagem por descoberta", muito em voga na época. Em contraposição às argumentações construtivistas de um lado e neobehavioristas de outro, ele fabrica sua teoria cognitiva para, a assim nomeada, aquisição e retenção de conhecimento (AUSUBEL, 2003). O autor buscava fornecer uma teoria genuinamente cognitivista, isto é, romper com a tradicional educação americana neobehaviorista, mas servir também como uma alternativa viável à "aprendizagem por descoberta". De fato, como afirma o próprio autor:

Uma boa parte daquilo que, hoje em dia, passa como teoria cognitiva, lida, na verdade, mais com os fenômenos perceptuais e trata-se ou de uma doutrina neobehaviorista revestida de terminologia cognitiva, ou de uma teoria pseudocognitiva ocultada em termos de pressupostos mecanicistas (neobehavioristas) subjacentes (AUSUBEL, 2003, p. XVII).

A teoria da Assimilação propõe uma leitura cognitiva para a retenção e aquisição de novas informações. Especificamente, trata de desenvolver um conceito central, nomeadamente a *aprendizagem significativa*. Em uma primeira abordagem rudimentar à teoria da Assimilação, podemos descrever a aprendizagem significativa da seguinte forma:

1. Só é possível adquirir novos conhecimentos significativos, uma vez que estes estejam relacionados com algum conceito já existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Parece óbvio, mas vale ser dito, que a diferença entre um conceito significativo e um não significativo é que este último não é relevante para a estrutura cognitiva preexistente do aprendiz. Um conceito como, por exemplo, o da inferência bayesiana muito provavelmente não está relacionado com nada existente na estrutura cognitiva de uma criança em fase de alfabetização e, por isso, não pode ser aprendido significativamente.

Esses conceitos preexistentes são chamados, na teoria da Assimilação, de **subsunçores**.

2. Ao introduzir novos conceitos de forma adequada estes tomam lugar em uma estrutura cognitiva hierarquizada. Entende-se por forma adequada duas possibilidades: a introdução de novos conceitos por meio de materiais potencialmente significativos e ou por mecanismos de aprendizagem significativa. De toda forma, esse novo material só será integrado na estrutura cognitiva do aprendiz se ele tiver alguma relação explícita com um (ou vários) subsunçores. Entende-se por materiais potencialmente significativos aqueles que são capazes de servir como conectores entre o que já se conhece pelo aprendiz e o que se deseja conhecer.

3. Por processos que levam a conceitos mais específicos e diferenciados, em contraposição aos conceitos de base (mais próximos aos subsunçores) que são gerais e pouco diferenciáveis, a estrutura cognitiva do aprendiz torna-se, progressivamente, mais completa e complexa. Neste ponto, passa-se a uma fase posterior a da aprendizagem, classificada como retenção-esquecimento. Mede-se o grau de propensão ao esquecimento pela intensidade da força dissociativa entre o conceito subsumido e o subsunçor. Verifica-se dissociação máxima nos primeiros instantes após o primeiro contato entre o conceito preexistente e o recém-introduzido. Ao decorrer do tempo, esses conceitos vão se acomodando, o que significa um relaxamento nas tensões cognitivas entre esses conceitos, uma vez que são melhor assimilados, compatibilizados e elaboradas as relações entre eles.

2.2 Incompatibilidade conceitual entre a teoria da Assimilação e a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural

O primeiro apontamento a ser feito sobre a disposição dos referenciais teóricos nas diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade é a respeito da incompatibilidade, ainda que parcial, de teorias cognitivas de aprendizagem e, as aqui chamadas, teorias sociais para aprendizagem. Fundamentalmente, são teorias que assumem pressupostos antagônicos e que, ainda que seja possível certa coalescência, um embasamento teórico que se vale de ambas é tão frágil quanto à falta de um referencial teórico absolutamente.

Para exemplificar a referida incompatibilidade dos pressupostos fundamentais entre a teoria da Assimilação e as teorias basais da SEEDF, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, analiso, muito brevemente, a estrutura da aquisição de conhecimento em ambas teorias.

No documento que discute os pressupostos teóricos adotados pela SEEDF é dito, na página 34:

Na organização do trabalho pedagógico, a prática social, seguida da problematização, instiga, questiona e desafia o educando, orienta o trabalho do professor com vistas ao alcance dos objetivos de aprendizagem. (DISTRITO FEDERAL, 2014)

Essa definição é seguida por um diagrama esquemático para o processo de construção de conhecimentos que se segue (Figura 1).

Como dito, a teoria da Assimilação surge como resposta a “aprendizagem por descoberta”. A despeito das incongruências entre teorias sociais de aprendizagem e teorias de aprendizagem por descoberta, a crítica ausubeliana à postura do estudante durante o processo de aprendizagem em ambas ainda é válida. A aprendizagem significativa por recepção exige uma postura pró ativa do estudante e exige do aprendiz, no mínimo:

- (1) O tipo de análise cognitiva necessária para se averiguarem quais são os aspectos da estrutura cognitiva existente mais relevantes para o novo material potencialmente significativo;
- (2) algum grau de reconciliação com as ideias existentes na estrutura cognitiva, ou seja, apreensão de semelhanças e de diferenças e resolução de contradições reais ou aparentes entre conceitos e proposições novos e já enraizados; e
- (3) reformulação do material de aprendizagem em termos dos antecedentes intelectuais idiossincráticos e do vocabulário do aprendiz em particular. (AUSUBEL, 2003, p. 7)

Verifica-se, isto posto, que a postura ativa sugerida por Ausubel é bastante diferente daquela proposta por teorias de aprendizagem por descoberta e pelas referidas teorias sociais de aprendizagem. Para ele a atividade do aprendiz acontece no campo semântico, ou ainda cognitivo, enquanto que para as outras referidas teorias entende-se atividade no campo empírico e/ou experiencial concreto. Ausubel se opõe, em diversas ocasiões, a trabalhar com problematizações como metodologia para a aquisição e retenção do conhecimento. Segundo a concepção ausubeliana para a aquisição e retenção significativas, basta que o novo conceito tenha ancoragem estável o suficiente para que ele seja adquirido apropriadamente pelo aprendiz. Isto é, a utilização de uma situação-problema, ainda que relevante e significativa dado o contexto social do estudante, não é imperativo para aprendizagem significativa, enquanto é indispensável para a teorias sociais de aprendizagem.

Figura 1. Diagrama para a obtenção de conhecimento nas perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural



Fonte: Distrito Federal, 2014.

2.3 Reagrupamentos e as fases do desenvolvimento cognitivo

Ausubel, assim como boa parte dos teóricos cognitivistas aceita a ideia de fases de desenvolvimento com relativa naturalidade. Em seu trabalho original de 1963 e revisto no final da década de 90, Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva (2003), Ausubel evita categorizar, *a la Piaget*, as fases do desenvolvimento, evitando, inclusive, redigir um capítulo dedicado a esse tema. Isto é, se assume a realidade de fases do desenvolvimento cognitivo bem definidas, entretanto não se atrela à aprendizagem como é feito na escola construtivista. Para Ausubel, as fases do desenvolvimento cognitivo, apesar de aparecerem em ordem invariável, o momento (idade) exata não é possível precisar. Infere-se desse trabalho que as fases do desenvolvimento cognitivo são três: concreta, concreta-abstrata e abstrata.

Como dito, aparecem em ordens invariáveis e sempre se deve levar em conta a fase do desenvolvimento cognitivo do aprendiz ao se planejar uma instrução. Entretanto, segundo o autor, o referido desenvolvimento cognitivo “(...) não lida diretamente (nem mesmo indiretamente) com os processos e mecanismos da aprendizagem e da retenção significativas” (AUSUBEL, 2003, página XIV). A alegação de Ausubel para a observância da fase do desenvolvimento cognitivo que o aprendiz se encontra deve ser respeitada, pois pode comprometer a aprendizagem, mas não se deve assumi-las como condicionantes, nem muito menos generalizar experiências educacionais bem sucedidas em uma fase para as demais. É, precisamente isso, que acaba recomendando as diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade ao propor reagrupamentos.

O reagrupamento é uma ferramenta educacional amplamente utilizada em classes de alfabetização escolar. Consiste-se em agrupar os estudantes por níveis de aprendizado demonstrado. Por exemplo, agrupar os alunos em grupos daqueles que não sabem, sabem pouco ou muito sabem sobre determinado assunto. Essa estratégia visa personalizar a experiência educacional e atender às demandas corretas, ou mais próximas da real necessidade educacional do estudante. De fato, os reagrupamentos parecem ser

uma formidável ferramenta para estudantes em fase de alfabetização. (RODRIGUES, 2018)

Entretanto, ao se transportar essa experiência educacional bem sucedida com estudantes na fase de desenvolvimento cognitivo concreto para um grupo de estudantes em fase de desenvolvimento abstrato, incorre-se em equívoco, já previsto por Ausubel. Segundo ele:

Esta extrapolação injustificada [...] forneceu um pressuposto pseudonaturalista para (e ajudou, assim, a perpetuar) o mito aparentemente indestrutível de que, em todas e quaisquer circunstâncias, as abstrações não podem ser de forma alguma significativas, a não ser que sejam precedidas por experiências empíricas diretas. (AUSUBEL, 2003, p. 53).

Isto dito, é notório que tal prescrição metodológica jamais encontraria ressonância na teoria da Assimilação.

2.4 Comentários sobre a escolha das disciplinas nos blocos semestrais

Por último, tecerei breves comentários sobre a escolha das disciplinas nos blocos tal como são propostos nas diretrizes para a implementação da semestralidade na SEEDF (quadros 1 e 2).

A disponibilidade de subsunçores, como já dito, é imperativa para que aconteça aprendizagem significativa. Esta variável cognitiva é de fundamental importância, uma vez que, uma ancoragem realizada em um subsunçor pouco estável ou ainda pouco ligante fada o processo educacional ao insucesso. É provável, segundo Ausubel, que os fatores que influenciam a clareza e a estabilidade das ideias de subsunção incluam a repetição, o uso de exemplares e a exposição multicontextual (AUSUBEL, 2003). Isto é, a repetição, o uso de exemplos e a exposição a ambientes multicontextuais favorecem a aprendizagem significativa, na medida que essas intervenções fornecem ancoragens mais longevas e seguras.

Por conseguinte, um currículo que busque, de fato, seguir as prescrições normativas da teoria da Assimilação visará promover repetição em contextos múltiplos. Isto não chega a ser impossível pela proposta de divisão dos conteúdos proposta pela SEEDF (quadros 1 e 2), entretanto é inegável que não se leva em conta a afinidade natural entre disciplinas correlatas. É, inclusive, como mostrado na seção anterior, proposital o não agrupamento das disciplinas por afinidade conceitual, sob a alegação de que a disposição das disciplinas tal como foi proposto nas diretrizes possibilita maior integração inter e multidisciplinar, além de “romper com as barreiras rígidas entre as áreas” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 18). Isto não só se opõe a proposta de exposição multicontextual, como também negligencia a hierarquia cognitiva - pressuposta existente - na teoria da Assimilação. Isto porque, para a teoria da Assimilação, um novo conceito introduzido deve ser

ancorado a um subsunçor existente e para tanto é necessário que haja interface correlacional entre esses dois conceitos. Um contexto multidisciplinar pode não favorecer essa ancoragem na medida que cada disciplina não afim utiliza subsunçores diferentes e até alheios.

Conclusões

Concluo, argumentando que, ao fazer uso de uma teoria educacional, compromete-se também com seus pressupostos e não se deve utilizar apenas os conceitos mais cômodos e que justifiquem escolhas arbitrárias, sob pena de invalidar a experiência educacional no contexto da pesquisa em educação.

Reconheço, entretanto, que no contexto da prática educacional todas essas incongruências são subjugadas a segundo plano. Isto porque vínculos mais fortes aparecem como prioritários, tais como as condições ambientais e disposição técnica do corpo docente e discente. Ou seja, o problema brevemente comentado neste trabalho é muito mais relevante para as descrições teóricas do que para as prescrições metodológicas - fazendo a ressalva de que prescrições metodológicas ancoradas em teorias balizadoras são indispensáveis para a experiência educacional no contexto da pesquisa em educação.

Argumenta-se, nas diretrizes norteadoras da semestralidade no âmbito da SEEDF, que a semestralidade vem suprir uma demanda pujante do alunato da escola média do Distrito Federal, uma vez que a organização tradicional “não atende mais ao perfil de estudantes do Ensino Médio, no contexto de uma sociedade da comunicação, da informação e da tecnologia”. Em síntese, a semestralidade é uma opção de reorganização dos espaços e tempos escolares que almeja favorecer a aprendizagem e a formação cidadã dos estudantes envolvidos. Entretanto, questiona-se: quais evidências mostram que a escolha da anuidade é o que faz com que o Ensino Médio não atenda os estudantes?

É evidente, pelo IDEB e outros índices, que estamos longe do desejável em termos de “qualidade” de educação. Mas não se pode simplificar de maneira ingênua o problema a uma mera remodelação dos espaços e tempos escolares. Pode ser, inclusive, que a nova escolha de organização dos espaços e tempos escolares venha a mascarar vieses importantes que passam a ficar menos evidentes meramente porque a atenção à educação pública em nível de ensino médio passa a ser outra. Pode ser também, para ser razoável, que esta mudança venha a calhar e beneficie de maneira exemplar a referida qualidade educacional. O problema posto é que não saberemos identificar as razões reais para o sucesso ou fracasso dessa empreitada - pelo menos não do ponto de vista acadêmico -, pois se baliza toda a proposta em um apanhado seletivo de conceitos e teorias que justificam escolhas arbitrárias. ■

Nota

¹ Teorias próximas a que me refiro são aquelas que adotam os mesmos pressupostos epistemológicos. As teorias cognitivas, por exemplo, admitem tacitamente a existência de um ser cognoscente, uma mente (que é o campo onde aprendizagem acontece) ainda que discorram sobre os mecanismos, agentes e fatores envolvidos no processo de aprendizagem.

Referências bibliográficas

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, v. 1, 2003.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores Educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 20 out. 2014.
- _____. **Constituição (1988)**. 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: 15/11/2017.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf?sequence=1> Acesso em: 15/11/2017.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2012**. Brasília: SEDF, 2012.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade: Ensino Médio**. Brasília, SEDF, 2013.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. **SEDF divulga lista das escolas que aderiram ao 3º Ciclo e à Semestralidade em 2014**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/k2/item/2395-sedf-divulga-lista-das-escolas-que-aderiram-ao-3%C2%BA-ciclo-e-%C3%A0-semestralidade-em-2014.html>>. SEDF, 2014. Acesso em: 15/11/2017.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n.º 1/2012 – CEDF estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2012.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2014.
- 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.
- RODRIGUES, Débora Cristina. **Olhares sobre o reagrupamento como intervenção pedagógica no bloco inicial de alfabetização**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação)—Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2017.