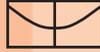


EDITORA



UnB

Wivian Weller e André Lúcio Bento (Org.)

**ENSINO
MÉDIO
PÚBLICO NO
DISTRITO
FEDERAL**

**TRABALHO PEDAGÓGICO E
APRENDIZAGENS EM
SALA DE AULA**

**ENSINO
MÉDIO
PÚBLICO NO
DISTRITO
FEDERAL**





Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira
: Fernando César Lima Leite
: Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
: Carlos José Souza de Alvarenga
: Estevão Chaves de Rezende Martins
: Flávia Millena Biroli Tokarski
: Izabela Costa Brochado
: Jorge Madeira Nogueira
: Maria Lidia Bueno Fernandes
: Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
: Verônica Moreira Amado

EDITORA



UnB

Wivian Weller e André Lúcio Bento (Org.)

**ENSINO
MÉDIO
PÚBLICO NO
DISTRITO
FEDERAL**

**TRABALHO PEDAGÓGICO E
APRENDIZAGENS EM
SALA DE AULA**

Equipe editorial
Preparação e revisão : Denise Pimenta de Oliveira
Diagramação e Capa : Wladimir de Andrade Oliveira

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação
poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem
a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

E59 Ensino Médio público no Distrito Federal : trabalho pedagógico
 e aprendizagens em sala de aula / Wivian Weller e André
 Lúcio Bento, [organização]. – Brasília : Editora Universidade
 de Brasília, 2018.
 380 p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-230-1214-4.

1. Ensino Médio – Distrito Federal Federal (Brasil).
Escoltação de professores. 4. Trabalho pedagógico. I. Weller,
Wivian, (org.). II. Bento, André Lúcio, (org.).

CDU 37(817.4)

SUMÁRIO

Introdução...7

André Lúcio Bento e Wivian Weller

Capítulo 1. A contribuição da formação continuada para a organização do trabalho pedagógico da escola de ensino médio...19

Edileuza Fernandes Silva

Capítulo 2. Linguística e ensino: um diálogo fundamental para o ensino de Língua Portuguesa...49

Tiago de Aguiar Rodrigues e Dionei Moreira Gomes

Capítulo 3. Uma boa aula de Biologia na percepção de estudantes do ensino médio...81

Ana Júlia Pedreira e Maria Helena da Silva Carneiro

Capítulo 4. Ensino de Química e rotulagem de embalagens de alimentos: um texto de apoio ao professor de Química...107

Cleoman da Silva Porto

Capítulo 5. Do discurso à prática: a concepção da avaliação da aprendizagem escolar entre professores de Biologia no ensino médio público do Distrito Federal...133

Ruth Longuinho de Moraes e Sandramara Matias Chaves

Capítulo 6. Percepções de professores de Matemática de ensino médio em relação à avaliação da aprendizagem: implicações na formação profissional docente...171

Valdir Sodré dos Santos e Cleyton Hércules Gontijo

Capítulo 7. Estratégias de estudantes de ensino médio na aprendizagem matemática com resolução de problemas e atividades lúdicas...211

Maria Dalvirene Braga e Antônio Villar Marques de Sá

Capítulo 8. Matemática no ensino médio ancorada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)...241

Kleber Xavier Feitosa

Capítulo 9. Coordenação pedagógica em Educação Física: o impacto das escolhas curriculares na autonomia de estudantes de ensino médio...271

Isabelle Guirelli Simões de Oliveira

Capítulo 10. “Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano de jovens de escolas públicas no Distrito Federal...299

Denise Gisele de Britto Damasco e Wivian Weller

Capítulo 11. “A gente não quer só comida”: estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador...335

Graziela Jacynto Lara

Sobre os autores...371

INTRODUÇÃO

André Lúcio Bento

Wivian Weller

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, o ensino secundário passou por um processo de regulamentação, mais conhecido como a Reforma Francisco Campos, decretada em 1931. Embora considerada moderna e inovadora, em razão de fixar o aumento do número de anos do ensino secundário, sua divisão em dois ciclos, a frequência obrigatória dos estudantes e a seriação do currículo (DALLABRIDA, 2009), tal reforma mantém um compromisso do Estado com as camadas mais privilegiadas da sociedade brasileira, dado seu interesse no ingresso de estudantes nos cursos superiores. Mais adiante, em 1942, a Reforma Capanema instituiu os cursos médios em ciclos e ramos distintos. De acordo com Saviani (2008):

O Ensino Médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundários e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário. Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites

condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estritamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2008, p. 269).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 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 ramos e níveis. Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971¹ instituiu o ensino de 2º grau de três anos com ênfase na diversificação de percursos nas distintas habilitações profissionais (BRASIL, 1978), que permaneceram como oferta obrigatória até 1982, quando a Lei nº 7.044/1982 concedeu a possibilidade de as escolas voltarem a oferecer somente a educação geral em nível médio. Eliminou-se nesse período o caráter de terminalidade existente nos cursos técnico-profissionalizantes até os anos 1960. No entanto, a profissionalização compulsória instituída em 1971 com a implementação do 2º grau não ocorreu nas proporções esperadas e com a qualidade necessária, o que contribuiu para a desvalorização dessa medida obrigatória (KUNZER, 2009). Ao mesmo tempo, a continuidade dos estudos em nível de 3º grau gerou novas desigualdades nas disputas por vagas nos exames vestibulares, sobretudo nas universidades públicas e nos cursos de maior prestígio social, que ainda persistem na atualidade.

¹ A Universidade de Brasília desempenhou um papel decisivo nessa reforma, na medida em que, sob a presidência do professor Valnir Chagas da Faculdade de Educação, abrigou o grupo de trabalho responsável pela elaboração do anteprojeto aprovado em 11 de agosto de 1971 “sem grandes nem substanciais alterações” (PINTO, 2010, p. 53).

Com a Lei nº 9.394/1996, aprovada após 14 anos de tramitação no Congresso Nacional, o 2º grau foi substituído por um “projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2004, p. 37) e articulado às demais etapas da educação básica. De acordo com Barbosa (2009), o caráter de continuidade estabelecido entre o ensino fundamental e o médio promoveu

um conjunto indivisível de formação, posicionando-o como um processo educativo iniciado anteriormente, posto sua finalidade de “consolidação” e de “aprofundamento” de uma etapa educativa fundamental à população brasileira. Deste modo, o ensino médio também se tornou fundamental, e não mais secundário. (BARBOSA, 2009, p. 82).

No ano de 2016 a Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente aprovada e transformada em Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, provocou intensos debates em torno do projeto que passou a ser denominado de novo ensino médio.² Em linhas gerais, a Lei propõe a ampliação da carga horária anual para 1.400 horas em 200 dias letivos, a ser implementada progressivamente pelos estados e Distrito Federal; a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular com no máximo 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio; e a seleção, pelo estudante, de um itinerário formativo referente às seguintes áreas: I) Linguagens e suas tecnologias; II) Matemática e suas tecnologias; III) Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV) Ciências Humanas e Sociais aplicadas;

² Para uma análise desse debate, ver entre outros: Cunha (2017); Motta e Frigotto (2017).

e V) formação técnica e profissional. Como as discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio ainda não foram finalizadas até a data desta publicação, ainda não há previsão de implementação do novo formato do ensino médio nas escolas. No entanto, essa “contrarreforma do ensino médio” (FERREIRA, 2017) é motivo de preocupação, uma vez que obriga o estudante a decidir-se por um percurso formativo que o impede, por exemplo, de cursar disciplinas que não façam parte do itinerário escolhido. A Lei também deixa a critério dos sistemas de ensino a organização e oferta desses percursos (art. 36). Essa flexibilização poderá fazer com que algumas escolas ofereçam, por exemplo, um único percurso formativo, que poderá ser ministrado em módulos e por meio de convênios com instituições de educação a distância. Com essa flexibilização, corre-se o risco de aprofundar ainda mais as desigualdades existentes entre escolas privadas localizadas nas regiões centrais e escolas públicas situadas nas periferias urbanas e no meio rural.

Observa-se, a partir dessa breve revisão, que, ao longo de boa parte da nossa história, o ensino médio manteve-se à mercê de políticas governamentais que propuseram experiências ora mais acadêmicas ora mais profissionalizantes, sem, contudo, comprometer-se com uma educação e formação cultural voltada e acessível para todos. Somente com a Constituição de 1988, a educação formal alcança uma condição de direito de todos no Brasil, o que, paulatinamente, ocasiona a entrada na escola de sujeitos advindos das mais diversas camadas da sociedade. Essa diversificação exige rearranjos em termos de políticas públicas e, ao mesmo tempo, impõe desafios aos que atuam na gestão, na docência e na coordenação de nossas escolas para que favoreçam uma formação humana pautada nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 2013).

Um dos maiores desafios para uma escola de ensino médio que pretende ser acessível “para todos” a partir do enfrentamento das desigualdades geradas no próprio sistema educacional é, justamente, conseguir estabelecer-se como espaço de aprendizagens e de oportunidades de todos. Nesse sentido, o debate em torno de como a escola organiza seu trabalho pedagógico é essencial, tendo em vista que as ações pedagógicas e escolares precisam ser coletivas, planejadas e com intenção inequívoca de promover aprendizagens e vivências para o mundo da vida e não somente para os exames de avaliação. Desse modo, a organização do trabalho pedagógico da escola e, particularmente, da sala de aula deve ser capaz de favorecer uma dinâmica que reconfigure a aula como um espaço-tempo de interação, diálogo, reflexão, construção de conhecimento, aprendizagens, contextualização e formação para a vida.

Sobre o livro

Este livro nasce com a intenção de contribuir com o debate acerca dos desafios que se impõem para a escola de ensino médio em termos pedagógicos. A obra apresenta resultados de pesquisas empíricas sobre o ensino médio público no Distrito Federal, bem como de estudos decorrentes do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio no DF. Nosso recorte recai sobre as possibilidades de organização do trabalho pedagógico na escola de ensino médio, sobre a coordenação pedagógica, sobre a avaliação e, principalmente, sobre a sala de aula como espaço de construção de sujeitos

autônomos, humanizados e críticos.³ Nesse sentido, os onze capítulos que compõem este livro partem da convicção de que os jovens das nossas escolas de ensino médio são, sem dúvida, sujeitos de aprendizagens.

No primeiro capítulo, “A contribuição da formação continuada para a organização do trabalho pedagógico da escola de ensino médio”, Edileuza Fernandes Silva analisa os sentidos atribuídos por professores às ações de formação continuada desenvolvidas no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), nos anos de 2014 e 2015, e suas contribuições à organização do trabalho pedagógico e curricular de quatro escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Dentre algumas considerações produzidas pela autora, destaca-se que foi possível identificar, nas escolas pesquisadas, o uso da coordenação pedagógica para a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico e curricular de modo mais reflexivo e integrado.

O segundo capítulo, “Linguística e ensino: um diálogo fundamental para o ensino de Língua Portuguesa”, de Tiago de Aguiar Rodrigues e Dionei Moreira Gomes, aborda a possibilidade de a Linguística contribuir para o ensino de língua por meio do uso de alguns conceitos, como variação e mudança linguística. Os autores defendem que a aplicação de conceitos e metodologias da Ciência da Linguagem implica propor um ensino que priorize a pesquisa e que incentive o aluno a pensar a respeito da língua que ele aprende na escola, em contraste com o

³ Para a produção deste livro foi realizada uma chamada pública, divulgada aos professores de ensino médio da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) e aos Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília. Infelizmente não recebemos capítulos oriundos de pesquisas sobre o ensino de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Artes no ensino médio.

paradigma tradicional, que limita o ensino de Língua Portuguesa à mera transmissão de regras de uma língua imaginária e reforça as noções preconceituosas de “certo” e de “errado”.

Ana Júlia Pedreira e Maria Helena da Silva Carneiro, em “Uma boa aula de Biologia na percepção de alunos do ensino médio”, terceiro capítulo, apresentam um estudo que identifica a compreensão dos estudantes de três escolas de ensino médio de Brasília sobre o que seria uma “boa aula de Biologia”. Os resultados alcançados pelas autoras apontam um claro desprezo dos estudantes pela aula expositiva na sua concepção tradicional, uma valorização das aulas práticas e a importância do uso de recursos de ensino que estimulem a aprendizagem como um dos elementos constitutivos de uma “boa aula de Biologia”.

No quarto capítulo, “Ensino de Química e rotulagem de embalagens de alimentos: um texto de apoio ao professor de Química”, Cleoman da Silva Porto propõe que as mudanças de hábitos alimentares têm reflexos para toda a vida das pessoas, o que constitui um desafio para o ensino de Química e, sobretudo, para o professor em sala de aula. O autor busca desenvolver uma proposta cujos pilares sejam assentados na interdisciplinaridade e na contextualização, pois, para facilitar o entendimento das informações contidas nos rótulos dos alimentos, é necessária uma ação integradora das diversas disciplinas para mediar o uso de uma *literacia* científica em uma linguagem acessível e compreensível para o estudante.

“Do discurso à prática: a concepção da avaliação da aprendizagem escolar entre professores de Biologia no ensino médio público do Distrito Federal”, quinto capítulo, de Ruth Longuinho de Moraes e Sandramara Matias Chaves, apresenta um estudo sobre concepções e práticas avaliativas de professores de Biologia e suas repercussões junto aos estudantes.

Trata-se de um conjunto de reflexões e de análises que emergem de alguns questionamentos, entre eles: “em que consiste a avaliação da aprendizagem escolar?”; “Como se dá a avaliação da aprendizagem em Biologia no Ensino Médio?”; “Quais são os instrumentos e procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem escolar?”; e “A prática avaliativa adotada interfere no comportamento e/ou participação dos alunos em sala de aula?”.

O sexto capítulo, “Percepções de professores de Matemática de ensino médio em relação à avaliação da aprendizagem: implicações na formação profissional docente”, de Valdir Sodré dos Santos e Cleyton Hércules Gontijo, constitui parte de uma pesquisa sobre as percepções de professores acerca da avaliação “da” e “para” as aprendizagens. Os autores identificam, entre outros aspectos, uma notória divergência entre os docentes no que diz respeito à forma de avaliar, defendendo que isso ocorre em razão de uma influência direta da formação inicial e continuada e, também, por experiências adquiridas na prática e no exercício profissionais. Além disso, o capítulo aponta que os professores reproduzem uma cultura avaliativa influenciada tanto por suas vivências na condição de estudantes quanto pelas experiências dos docentes que conduziram suas formações profissionais.

Maria Dalvirene Braga e Antônio Villar Marques de Sá, em “Estratégias de estudantes de ensino médio na aprendizagem matemática com resolução de problemas e atividades lúdicas”, sétimo capítulo, destacam as contribuições de metodologias relacionadas à ludicidade e à resolução de problemas no ensino médio. Para tanto, os autores discutem enfoques da aprendizagem lúdica e da resolução de problemas em Matemática, concluindo que ainda temos um longo caminho a percorrer até que se consiga trabalhar a resolução de problemas contextualizados e as atividades lúdicas como metodologia. Entretanto, o capítulo aponta que os estudantes sujeitos da pesquisa foram

receptivos às atividades lúdicas, que gostaram delas e que aprenderam com elas. Além disso, os autores consideram que a prática de resolução de problemas e as atividades lúdicas são estratégias promissoras nas escolas de ensino médio.

No oitavo capítulo, “Matemática no ensino médio ancorada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)”, Kleber Xavier Feitosa apresenta uma proposta para resolução de problemas em Matemática a partir da concepção de que a formulação do problema pelo estudante pode ajudá-lo a entender e a resolver outros problemas matemáticos que encontrar em sua trajetória escolar. O capítulo destaca que o estudante, ao trabalhar com problemas, busca conceitos, indaga suas soluções, acredita no próprio potencial, formula outros problemas e tem uma visão mais profunda dos problemas apresentados nos livros didáticos.

“Coordenação pedagógica em Educação Física: o impacto das escolhas curriculares na autonomia de estudantes de ensino médio”, nono capítulo, de Isabelle Guirelli Simões de Oliveira, discute como a coordenação pedagógica em Educação Física pode contribuir com a autonomia dos estudantes de ensino médio, usando como meio as escolhas curriculares por modalidades esportivas. A partir desse problema central, foram analisadas as ações da coordenação pedagógica em Educação Física que contribuíram para possibilitar escolhas curriculares aos estudantes do ensino médio e seu impacto na autonomia destes. A autora analisa como o currículo favorece a autonomia de estudantes de Educação Física, descreve a experiência da coordenação pedagógica na articulação das escolhas curriculares dos estudantes e discute a importância de o professor “saber ouvir” as expectativas discentes, favorecendo a expressão autônoma dos jovens.

O décimo capítulo, “Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...’: línguas estrangeiras no cotidiano de jovens de escolas públicas no Distrito Federal”, de Denise Gisele de Britto Damasco e Wivian Weller, apresenta uma pesquisa sobre línguas estrangeiras no cotidiano escolar e de lazer de jovens que estudam em uma escola de francês conveniada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e em alguns Centros Interescolares de Língua (CIL) da rede pública do Distrito Federal. As autoras debatem dificuldades intrínsecas e motivações para estudar línguas estrangeiras e constatam que o desejo e a vontade de aprender não são suficientes para que isso se concretize, pois a oferta de ensino de línguas não é universal, ou seja, nem todos os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede pública do DF têm acesso assegurado ao Centro Interescolar de Línguas. Para aqueles que tiveram acesso a essa oferta, a aprendizagem de um outro idioma representou um desafio que gerou novas oportunidades: oportunidade de ser melhor, de se comunicar, de ter bons resultados acadêmicos, de interagir.

No décimo primeiro capítulo, “A gente não quer só comida’: estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador”, Graziela Jacynto Lara discute o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que é pautado pela necessidade de proporcionar aos jovens estudantes situações de aprendizado significativas, aproximando a escola dos interesses e da cultura juvenis. O capítulo apresenta e analisa a opinião dos estudantes em relação ao ProEMI e avalia como a participação da escola no programa modificou a vida escolar desses alunos.

Convidamos o leitor a debater conosco os assuntos abrangidos por esta obra. Esperamos, com esta publicação, contribuir para a compreensão de uma escola pública de ensino médio contemporânea e para todos, especialmente no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico, aos processos de avaliação, à relevância da coordenação pedagógica, à promoção das aprendizagens e ao desenvolvimento de projetos de vida dos sujeitos do ensino médio, em sua grande maioria jovens entre 15 e 19 anos.

Referências

BARBOSA, Ericka Fernandes Vieira. *Políticas públicas para o ensino médio e juventude brasileira*. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. *Ensino de 2º grau – habilitação profissional*. Brasília: MEC, 1978.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200373&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2018.

DALLABRIDA, Norberto. Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200293-&lng=pt&nrm-iso>. Acesso em: 14 jan. 2018.

KUENZER, Acacia (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2009.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355-&lng=pt&nrm-iso>. Acesso em: 14 jan. 2018.

PINTO, Aloyson Gregório de Toledo. *Valnir Chagas*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC).

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004. p. 37-52.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2008.