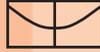


EDITORA



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 resolu o de problemas e atividades lúdicas...211

Maria Dalvirene Braga e Ant nio Villar Marques de S 

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

Kleber Xavier Feitosa

Capítulo 9. Coordena o pedagógica em Educa o 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 s  comida”: estudo da representa o dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador...335

Graziela Jacynto Lara

Sobre os autores...371

CAPÍTULO 1

A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Edileuza Fernandes Silva

Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar os sentidos atribuídos à organização do trabalho pedagógico (OTP) e curricular das escolas por docentes que vivenciaram experiências em funções diversas no período de implementação de ações de formação continuada no âmbito do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) no Distrito Federal. Os participantes da pesquisa atuaram em quatro unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal: um Centro de Ensino Médio e um Centro Educacional vinculados à Coordenação Regional de Ensino (CRE)¹ do

¹ As Coordenações Regionais de Ensino são instâncias intermediárias, vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Até a publicação desta obra, havia 14 coordenações, que articulam a gestão pedagógica, administrativa e financeira das escolas a elas vinculadas.

Recanto das Emas; um Centro de Ensino Médio vinculado à CRE de Taguatinga; e um Centro Educacional vinculado à CRE do Guará.

A proposta do PNEM visa articular a formação continuada dos professores ao redesenho curricular conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2012. Além disso, trata a formação como possibilidade de pensar e repensar os processos de ensinar, aprender e avaliar com vistas à garantia do direito à aprendizagem e formação humana integral dos estudantes da educação básica, conforme a meta 3 estabelecida no *Plano Nacional de Educação 2014–2024* (BRASIL, 2014). Diante disso, parto do pressuposto de que a sua consecução requer:

- Articulação do redesenho curricular ao processo de OTP da escola como um todo e, especificamente, da sala de aula, o que pressupõe seleção e organização integrada de conhecimentos científicos e culturais, metodologias inovadoras de ensino e de aprendizagem, práticas avaliativas com intenção formativa e relação colaborativa entre professor e aluno.
- Relação entre o trabalho pedagógico, a proposta curricular e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, documento sistematizador das ações da escola. A proposta curricular concretiza os objetivos de ensino e de aprendizagem e as intencionalidades explicitadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, sendo estes, portanto, indissociáveis.

O capítulo estrutura-se em seções articuladas, sem a pretensão de esgotar a discussão, pela complexidade da temática, mas de refletir acerca

da política pública do PNEM, abordando especificamente o trabalho pedagógico e curricular, fundamental para o cumprimento da função social da escola de ensino médio.

Formação docente para qual trabalho pedagógico?

Os projetos político-pedagógicos das escolas de ensino médio devem se fundamentar nas finalidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – LDBEN) e nas *Diretrizes Curriculares para o ensino médio* (DCNEM, 2012), de preparação básica para o trabalho e para a cidadania do estudante como condição para que ele possa prosseguir em seu processo formativo e inserir-se no mundo do trabalho.

Na perspectiva das Diretrizes, “o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2012, p. 2). Nesse sentido, Mészáros (2008) nos adverte para a necessária articulação entre educação e trabalho como condição para pensar uma educação emancipatória. Para ele, “educação significa o processo de ‘interiorização’ das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria” (MÉSZÁROS, 2008, p. 17); pensar outro projeto de educação, “para produzir insubordinação” a essa lógica, pressupõe reconhecer as relações da educação com o trabalho e com o mundo do trabalho, assumindo que elas são passíveis de produzir a alienação. Assim, em uma sociedade capitalista como a nossa, educação e trabalho estão subordinados a essa dinâmica que tem sido reproduzida, na maioria das vezes, acriticamente pelos professores em sala de aula, espaço primordial de desenvolvimento dos trabalhos docente e discente.

Na perspectiva discutida por Mészáros (2008), a escola de ensino médio assume uma função social, preparando jovens e adultos para desempenharem determinado papel social, socializando-os para o trabalho na sociedade por meio do trabalho pedagógico, concretizado por docentes e discentes. Assim, levanto a seguinte questão: quais são as contribuições na formação continuada proposta pelo PNEM aos docentes, no sentido de discutir e atualizar o trabalho pedagógico e curricular na escola de ensino médio de forma consciente e crítica?

Pensar a organização do trabalho pedagógico nos remete àquilo que o caracteriza. Na acepção de Villas Boas (2002), ele é realizado pela escola como um todo, com o envolvimento de diferentes sujeitos, incluindo os estudantes, e, em um “sentido restrito, resulta da interação do professor com seus alunos, em sala de aula, convencional e em outros espaços” (2002, p. 203). Não cabe, portanto, restringir a concepção, o desenvolvimento e a avaliação desse trabalho ao professor. Assim, o trabalho pedagógico pressupõe a colaboração entre os protagonistas da relação pedagógica: professor e estudantes. Estes, no entanto, não foram contemplados nesta pesquisa pela impossibilidade de contato da pesquisadora no período de levantamento de dados, que ocorreu durante as férias escolares do ano letivo de 2016.

A perspectiva assumida pelo PNEM, identificada no caderno *Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio*,² envolve práticas coletivas

² A formação do Pacto para o Fortalecimento do ensino médio foi desenvolvida em duas etapas. A etapa I contemplou o estudo dos seguintes cadernos: I) Ensino médio e formação humana integral; II) O jovem como sujeito do ensino médio; III) O currículo do ensino médio, seus sujeitos e os desafios da formação humana integral; IV) Área de conhecimento e integração curricular; e V) Organização e gestão democrática da escola. A etapa II, por sua vez, contemplou o estudo dos seguintes cadernos: I) Organização do trabalho pedagógico no ensino médio; II) Ciências Humanas; III) Ciências da Natureza; IV) Linguagens; V) Matemática (BRASIL, 2014a).

intencionais, o que deve ser sistematizado no Projeto Político-Pedagógico da escola. A sua consecução requer, por parte dos docentes, gestores, coordenadores pedagógicos e estudantes, o reconhecimento da diversidade e da pluralidade presentes no contexto escolar como ponto de partida para planejar o trabalho pedagógico e curricular.

O trabalho pedagógico nas escolas de ensino médio do DF desenvolve-se em diferentes espaços e tempos: em escolas de diversas especificidades (centros de ensino médio e centros educacionais), nos turnos diurno e noturno, de modo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O uso dos tempos e dos espaços escolares orientados para os objetivos de formação integral dos estudantes exige, ao contrário do que pode parecer à primeira vista, um nível mais complexo e flexível de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, os tempos e os espaços previstos nos projetos pedagógicos das escolas e na organização curricular do ensino médio precisam ser organizados para possibilitar itinerários formativos diversificados, observando condições diversas e plurais para atender aos interesses e às necessidades dos estudantes conforme a fase de desenvolvimento (BRASIL, 2012).

Para tanto, é vital que os docentes organizem o trabalho pedagógico de modo que ele atenda ao perfil heterogêneo dos estudantes do ensino médio, sistematizando-o no Projeto Político-Pedagógico da escola. Essa organização não pode perder de vista os objetivos de ensino-aprendizagem e deve estar articulada ao que propõem as DCNEM (2012), vislumbrando conteúdos significativos e metodologias que mobilizem os estudantes a assumirem a corresponsabilidade pelo trabalho pedagógico. A expectativa é trabalhar a relação tempo-espço para além das dimensões quantitativa e física. Para isso, é fundamental que os planejamentos sejam flexíveis e integrados,

possibilitando o compartilhamento e a realização de tarefas que oportunizem a vivência de experiências de ensino e de aprendizagem diversificadas em uma carga horária curricular articulada.

Esse nível de organização do trabalho pedagógico precisa ter como núcleo a organização dos tempos, dos espaços e das condições humanas e materiais existentes no espaço escolar, sendo que estes, organizados de maneira integrada, podem possibilitar uma formação condizente com os interesses e as necessidades do estudante.

É importante salientar que a organização do trabalho pedagógico não deve subordinar-se a uma sequenciação hierarquizada e rígida que espelhe apenas a lógica e a organização do professor, mas deve se adaptar e respeitar os diferentes ritmos dos estudantes. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico que dá liberdade e admite o imprevisto, respeitando os estudantes e seus ritmos, não pode levar ao espontaneísmo; é fundamental observar a intencionalidade no planejamento do trabalho pedagógico na escola de ensino médio. Para isso, a formação continuada dos professores é condição para que estes possam rediscutir e atualizar as suas práticas docentes em consonância com as DCNEM (2012) e o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Organizar o trabalho pedagógico articulado ao redesenho curricular para o ensino médio requer que se compreenda que essa organização deve visar à formação do ser humano em sua integralidade e para sua emancipação, o que pressupõe ampliar espaços, tempos e oportunidades educacionais, respeitando as múltiplas dimensões de desenvolvimento humano. Esse processo deve ser construído na interação entre escola e instituições formativas e entre educação e trabalho.

O caminho percorrido e os sujeitos da caminhada

As reflexões deste capítulo se fundamentam em informações geradas a partir da aplicação de questionários a oito docentes que participaram do PNEM, sendo dois gestores escolares, três coordenadores pedagógicos, um orientador de estudo,³ uma professora em formação e um dos autores do *Caderno Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio*, elaborado para a segunda etapa da formação no PNEM no ano de 2014.

A construção da amostra da pesquisa observou os seguintes critérios: *i*) disposição dos professores para participarem da pesquisa e responderem aos questionários; *ii*) seleção de professores que assumiram diferentes funções na escola e no PNEM durante sua execução nos anos de 2014 e 2015 no DF; *iii*) formação acadêmica que contemplasse as áreas do currículo do ensino médio; e *iv*) tempo de exercício na escola onde foi realizada a formação do PNEM, a partir de 3 anos. Acredita-se que as referências de trabalho anterior à formação no PNEM poderiam favorecer a análise acerca das contribuições da formação na organização do trabalho pedagógico.

No momento do levantamento das informações, que ocorreu em janeiro de 2017, os participantes da pesquisa situavam-se na faixa etária entre 27 e 51 anos. O tempo de exercício no magistério era variado: dois professores lecionavam dentre o período de 5 a 10 anos; três, de 16 a 20 anos; e três, de 22 a 27 anos. Isso sugere que esses profissionais viveram diferentes experiências de formação continuada em espaços e tempos diversos, tendo referências distintas que favorecem a análise do PNEM como política voltada à formação continuada de professores.

³ No Distrito Federal, o orientador de estudo foi um professor, responsável pela formação na escola.

A formação acadêmica dos participantes contempla as quatro áreas do currículo do ensino médio – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza –, o que contribui para a compreensão do processo formativo no PNEM à luz de referenciais teóricos de diferentes campos científicos. Todos os participantes têm formação em nível de pós-graduação, sendo seis especialistas, um mestre e um doutor, seguindo a tendência da carreira docente do DF.

Perfil socioeconômico do estudante do Distrito Federal

Discutir a organização do trabalho pedagógico e curricular na escola de ensino médio requer conhecer um pouco do perfil dos estudantes dessa etapa da educação básica. Estudo realizado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) nos anos de 2015-2016, a partir dos dados levantados na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), para subsidiar a construção do Plano Distrital da Juventude e para o planejamento e o aprimoramento de ações e políticas públicas para a juventude no Distrito Federal, intitulado *O Perfil da Juventude do Distrito Federal – uma análise dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2015/2016*, indica que esses estudantes representam 24,1% da população de 2,9 milhões de habitantes do DF.

As informações relativas à educação assinalam que 77,8% dos jovens, na faixa etária de 15 a 17 anos, estudam em escolas públicas; 13,7%, em instituições particulares e 8,5% não estudam (CODEPLAN, 2016, p. 18). Os jovens na faixa etária em que deveriam cursar o ensino

A contribuição da formação continuada para a organização do trabalho pedagógico

médio, moradores de regiões administrativas⁴ periféricas e vulneráveis, registram os menores percentuais de frequência escolar. As regiões de Brazlândia e Fercal são as que apresentam os menores percentuais de frequência, 17% e 15%, respectivamente.

Em relação à conclusão do ensino médio, os dados reforçam a tendência de distribuição entre as regiões administrativas, uma vez que “as regiões com menor poder aquisitivo e com maior proporção de jovens são as com menores percentuais de conclusão do ensino médio.” (CODEPLAN, 2016, p. 20). Esses dados evidenciam quão desafiador é pensar e concretizar um projeto de formação humana integral nas perspectivas defendidas nas DCNEM (2012), de educação como garantia de direitos, e não como privilégio.

Nesse contexto de desigualdades e contradições, é preciso repensar o papel da escola e do professor do Ensino Médio, o que

supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo. (BRASIL, 2011, p. 10).

Nesse sentido, é preciso investir na formação docente e na organização do trabalho pedagógico para atender ao perfil cada vez mais heterogêneo de estudantes do ensino médio.

⁴ O Distrito Federal é dividido em 31 Regiões Administrativas (RA), que correspondem a cidades com certo grau de autonomia.

Trabalho pedagógico nas visões dos professores

A análise das informações levantadas por meio de questionários objetiva refletir acerca das contribuições da formação continuada no PNEM para a organização do trabalho pedagógico de quatro escolas de ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. O intuito é contribuir para o debate a respeito da formação continuada voltada para a organização do trabalho pedagógico e curricular em consonância com o proposto nas DCNEM (BRASIL, 2012), como resposta à “heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades étárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento” (art. 14, XI).

Inicialmente, serão analisadas as concepções de trabalho pedagógico na escola de ensino médio a partir do que expressam os participantes da pesquisa.⁵

⁵ Para preservar as identidades dos participantes da pesquisa, optou-se pelo uso das siglas: AC (autor do caderno); GE (gestor); OE (orientador de estudo); CP (coordenador pedagógico); e PF (professor em formação).

GE 1: É voltado ao alcance dos objetivos de formação integral do ser em sua terminalidade na educação básica: preparo para a continuidade dos estudos, preparo para o mercado de trabalho e desenvolvimento da consciência crítica e de cidadania ativa e participativa na sociedade.

OE: Proporcionar trabalho de formação humana que contribua para a capacitação pessoal nas diversas situações de vida, sejam de ingresso na educação superior, sejam de vivências sociais éticas, sejam no mundo do trabalho, etc.

CP 3: Todas as ações realizadas dentro do contexto escolar que visem a uma educação de qualidade no processo ensino-aprendizagem.

CP 1: Reuniões constantes que debatam questões que estejam voltadas aos anseios e às angústias dos alunos.

A partir dessas respostas, vê-se que um dos gestores e o orientador de estudo compreendem “trabalho pedagógico” como finalidade do processo formativo alinhada às Diretrizes do Ensino Médio, enquanto dois coordenadores pedagógicos e a professora em formação retratam-no como ações que possibilitam o alcance dessas finalidades. Encontramos no *Caderno Organização do Trabalho Pedagógico do Ensino Médio* que organizar o trabalho pedagógico na escola requer planejar, coletivamente e de forma participativa, ações que imprimam um “caráter político-pedagógico às discussões referentes à organização do trabalho escolar” (BRASIL, 2014, p. 8); articula-se, portanto, à compreensão da professora que participou da formação: “OTP concilia as necessidades

do corpo discente e da escola como um todo para a execução efetiva do Projeto Político-Pedagógico” (PF).

As concepções que expressam trabalho pedagógico como reuniões, encontros e discussões planejadas destacam o seu sentido político e pedagógico voltado à consecução de objetivos e finalidades do currículo do ensino médio. De acordo com Saviani (1983), a dimensão política da educação se concretiza por meio das práticas pedagógicas, enquanto a dimensão pedagógica busca a efetivação da intencionalidade da escola e pressupõe a definição de ações coletivas, sistematizadas no seu Projeto Político-Pedagógico. Assim, as dimensões política e pedagógica são indissociáveis.

Formação continuada, apesar das resistências

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de julho de 2015, define

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (BRASIL, 2015, p. 1).

Em seu artigo 3º, parágrafo 5º, essas Diretrizes reconhecem a formação continuada como basilar no processo de profissionalização, que deve ocorrer fundamentado em diferentes saberes e na experiência docente, articulando-a ao cotidiano da instituição formativa, bem como ao Projeto Político-Pedagógico da escola básica, na direção da formação proposta pelo PNEM.

Com base no reconhecimento da importância da formação para a profissionalização e o desenvolvimento profissional docente, serão discutidos os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa à formação continuada no PNEM e à coordenação pedagógica,⁶ bem como o espaço e o tempo privilegiado dessa formação e dos processos que engendram o planejamento do trabalho pedagógico e curricular. A seguir, algumas falas que expressam as concepções dos participantes acerca da coordenação pedagógica:

CP 2: Possibilidade de mudanças, pois, durante o curso, foram suscitadas muitas discussões que tiraram muitos de nós do lugar de “conforto”. Mesmo com muitas resistências de várias naturezas, o grupo pôde começar a sonhar novamente.

CP 3: Momentos de reflexões coletivas e discussões sobre práticas pedagógicas e a importância de todos os envolvidos no processo educativo.

GE 2: Movimento que ressignificou o espaço de coordenação pedagógica, e a organização do trabalho pedagógico ganhou, devido à atenção dos sujeitos envolvidos no processo.

⁶ No *Caderno 1 – Organização do Trabalho Pedagógico no ensino médio* (2014, p. 30-32), nomeia-se hora-atividade o espaço de formação continuada dos professores na escola, a partir da mediação do coordenador pedagógico. No entanto, no Distrito Federal, a hora-atividade denomina-se coordenação pedagógica, que, prevista em portaria específica, é resultante de conquista política dos professores por meio de lutas históricas da categoria docente. A perspectiva é de que esse espaço-tempo contribua para a melhoria da qualidade social da educação (BRASÍLIA, 2014a, p. 29).

Apesar de algumas resistências dos professores, que podem ter dificultado a superação de concepções e práticas pedagógicas conservadoras, o processo formativo no PNEM potencializou a coordenação pedagógica e a atuação do coordenador, articulador do trabalho pedagógico da escola. Para o autor do *Caderno Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio*, “a valorização e a resignificação do papel do coordenador pedagógico da escola foi o maior ganho da política” (AC), isso porque sua atuação é complexa: a ele compete articular e mobilizar a equipe escolar para elaborar e desenvolver o Projeto Político-Pedagógico e as ações de redesenho curricular, na perspectiva defendida pelo PNEM de superação do caráter meramente instrumental do currículo.

Os participantes da pesquisa destacam ainda as mudanças provocadas pelas reflexões coletivas a respeito das práticas pedagógicas durante a formação. É possível que, ao abandonarem o “lugar de conforto” (CP2), os professores tenham iniciado um movimento que favorecerá a revisão de concepções e práticas conservadoras a partir do diálogo entre os sujeitos em formação e as áreas de conhecimento, um movimento dialógico e dialético que pode promover inovações para produzir, problematizar, provocar um conhecimento novo acerca do trabalho docente e do ensino médio.

As percepções dos professores alinham-se à discussão proposta no *Caderno Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio*, da formação continuada de professores como “um instrumento que possibilita a reflexão, o repensar e a atualização das práticas docentes” (BRASIL, 2014c, p. 21), o que pode reverberar em uma organização do trabalho pedagógico que favoreça o redesenho curricular para o ensino médio com vistas à formação do ser humano em sua integralidade e à sua emancipação.

O PNEM propõe que a coordenação pedagógica seja espaço e tempo primordiais de organização do trabalho pedagógico da escola como um todo e, especificamente, da sala de aula; de planejamento curricular e avaliação educacional; de formação continuada; e de discussão, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola. A formação nela desenvolvida deve oportunizar a reflexão das práticas pedagógicas de forma coletiva e emancipadora, o que, na visão de Fusari (1993), “não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma escola, mas exige educadores que tenham ponto de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns” (FUSARI, 1993, p. 70).

A coordenação pedagógica, nas visões do gestor, do coordenador pedagógico e do professor em formação, constituiu-se espaço privilegiado da formação continuada no PNEM:

CP 3: Espaço rico de troca de experiências, discussões e fortalecimento das práticas pedagógicas, avaliativas e preparação de um trabalho interdisciplinar que vise a uma aprendizagem mais significativa.

GE 2: O espaço-tempo foi dedicado para a solução da não aprendizagem dos estudantes. A aprendizagem se tornou o centro da atenção das coordenações.

PF: A aplicação do curso dentro da própria escola, nos horários de coordenação coletiva, potencializou o rendimento e a participação de grande parte do corpo docente da escola, assim como a reavaliação da prática pedagógica em sala de aula.

É importante destacar dessas falas o reconhecimento de que a formação continuada na escola favoreceu a participação dos professores

e a reflexão a partir dos problemas e das questões que emergem nos contextos escolar e de sala de aula. Ao privilegiar os problemas reais vivenciados pelos docentes com os estudantes nas salas de aula, “a formação do professorado influencia e recebe a influência do contexto no qual tem lugar e esta influência condiciona os resultados que possam ser obtidos” (IMBERNÓN, 2009, p. 30), em relação à organização do trabalho pedagógico e ao redesenho curricular propostos nas DCNEM (2012) e orientados pela formação no PNEM.

Há sinais de que a centralidade da formação nas coordenações pedagógicas contribuiu para que as aprendizagens dos estudantes também ganhassem centralidade nas discussões e nos planejamentos, orientados pelos textos de estudo do PNEM. O gestor escolar destaca que a formação continuada contribuiu para que os professores reconhecessem que a função precípua da escola são as aprendizagens, o que incentiva os docentes ao estudo, às leituras e às pesquisas para subsidiar ações pedagógicas mais conscientes e planejadas. A perspectiva é providenciar meios e modos de trabalho pedagógico em atendimento às especificidades, aos interesses e às necessidades formativas dos estudantes do ensino médio, já discutidas neste capítulo.

As contribuições da formação continuada para a melhoria do trabalho pedagógico

É oportuno reforçar a relação indissociável entre a organização do trabalho pedagógico, a proposta curricular e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. O PPP sistematiza e formaliza os objetivos, as intencionalidades e as ações a serem assumidas como compromisso coletivo

da comunidade escolar, o que ratifica a função social da escola e justifica a indicação, nas DCNEM (BRASIL, 2012), da necessidade de as escolas assumirem a sua reelaboração, coletivamente, com respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Os excertos a seguir sinalizam como esse processo de reelaboração do PPP foi alterado com base na formação no PNEM e repercutiu na organização do trabalho pedagógico.

CP 2: O PNEM trouxe muitas possibilidades de trabalho, não uma receita, mas um pontapé para a reorganização do PPP. No entanto, efetivamente, o PPP não sofreu muito a influência da formação e nem o currículo, mas os professores se apropriaram das ferramentas do curso e colocaram em prática bastante do que foi aprendido.

CP 3: Os debates e as discussões realizados durante o PNEM ajudaram na construção do PPP, após vários momentos de debates entre professores, gestores e equipe pedagógica da escola.

GE 2: Uma vez feita a mobilização em torno da discussão da organização pedagógica, surgiu a necessidade de registrar as decisões [...] no documento primordial da escola, o Projeto Político-Pedagógico. O documento deu legitimidade ao fazer pedagógico da instituição.

PF: Impulsionou o trabalho interdisciplinar, bem como o planejamento de projetos e ações em curto, médio e longo prazos; proporcionou a nós, docentes, a interação com a problemática da escola, de forma que possibilitou ajustes no PPP da instituição.

OE: Fortaleceu aspectos do PPP e contribuiu para a discussão de pontos ainda não definidos com o grupo de profissionais [...]. No entanto, com a semestralidade em andamento na escola, pouca coisa mudou, uma vez que o trabalho interdisciplinar – proposta do PNEM – já estava sendo contemplado pelo PPP.

Convém destacar que, embora a formação não tenha influenciado efetivamente a reformulação do PPP e do currículo, ela instrumentalizou teoricamente os professores na revisão de suas práticas. Além disso, as respostas dos participantes mostram-nos que, na formação, os professores foram instados a discutir a organização do trabalho pedagógico e a registrar as decisões coletivas resultantes desse processo. Por fim, ressaltaram-se os ganhos da formação, ao impulsionar o planejamento e o trabalho interdisciplinar, a partir de questões, problemas e desafios que emergem no contexto escolar, ou seja, o processo reflexivo articula-se ao proposto no *Caderno Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio*:

A reflexão a respeito da prática docente fundamenta-se também no processo de elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD) como registro das discussões coletivas entre os docentes de uma ou mais disciplinas, com base na Proposta Pedagógica Curricular e princípios do Projeto Político-Pedagógico. (BRASIL, 2014, p. 30). Esses diferentes sentidos atribuídos à formação no PNEM e às contribuições para a organização do trabalho pedagógico evidenciam que os avanços são mais significativos nas escolas que tinham iniciado o movimento de repensar o trabalho

pedagógico, como na escola que implanta a semestralidade⁷ no ensino médio. Isso porque a organização escolar em blocos semestrais pressupõe “a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico; a discussão e o planejamento da proposta curricular; a diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem”, como explicitado nas *Diretrizes Pedagógicas da Semestralidade no Ensino Médio* da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 21).

No entanto, não se pode desconsiderar que a formação no PNEM pode ter contribuído para o planejamento do trabalho pedagógico como cumprimento dos objetivos e intencionalidades do PPP da escola. Ao reconhecerem que não teriam “receitas”, os professores dão um salto qualitativo, no sentido de compreender o trabalho pedagógico como práxis constituída a partir da relação indissolúvel entre teoria e prática, como uma “atividade material, transformadora e ajustada a objetivos” (VÁSQUÉZ, 1977, p. 208).

Para um dos autores do *Caderno Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio*, a expectativa, ao proporem a discussão da organização do trabalho pedagógico da escola na formação no PNEM, foi

oportunizar a compreensão teórica de inúmeras categorias da OTP antes vistas apenas sob a ótica da prática, como currículo e avaliação e fortalecimento das áreas de

⁷ A semestralidade é uma proposta pedagógica implementada no Distrito Federal no ano de 2013. As escolas que aderiram à proposta reorganizaram o trabalho pedagógico em dois blocos semestrais de disciplinas. No entanto, o regime de oferta permanece anual. O *Plano Distrital de Educação do DF (2014-2024)*, definiu, conforme Meta 3, 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”.

conhecimento, bem como maior integração dos docentes; isso foi o maior ganho quanto ao redesenho curricular. (AC).

Embora a atividade teórica por si só não se configure em uma práxis transformadora, uma vez que não promove mudanças efetivas, ela proporciona conhecimentos indispensáveis para transformar a realidade, ao elaborar idealmente teorias que a explicam e transformam ideias a respeito dela. Para isso, é necessário que a teoria seja assimilada pelos sujeitos que vão realizar a transformação por meio de seus atos, suas práticas (VÁSQUÉZ, 1977).

Os autores do *Caderno Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio* recorrem a Veiga (2006) para evidenciar o caráter intencional do processo didático que envolve o ensinar, o aprender e o avaliar; e destacam que “organizar o trabalho pedagógico requer, além da intencionalidade, participação coletiva, planejamento, respeito aos contratos sociais estabelecidos a partir do planejamento participativo” (BRASIL, 2014, p. 25). Na visão de um dos autores, é esse contexto que possibilitará a compreensão teórica das categorias da OTP e favorecerá a construção da autonomia didático-pedagógica do professor na concepção, na organização e no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico escolar. Vejamos a percepção de um coordenador pedagógico acerca desse processo: “Os estudos durante o curso mostraram a importância do trabalho coletivo e participativo, que o professor é o sujeito das ações pedagógicas” (CP 4).

O autor do *Caderno Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio* destaca, ainda, a necessária superação da visão pragmática do trabalho pedagógico, pautada pela razão técnico-instrumental, com ênfase no fazer em detrimento da compreensão das razões e das finalidades

A contribuição da formação continuada para a organização do trabalho pedagógico

de desenvolver a ação pedagógica. As percepções dos participantes da pesquisa a seguir contribuem para a compreensão desse processo de transição teórica, conceitual e de sua repercussão na adoção de práticas pedagógicas transformadoras da realidade da escola e da sala de aula.

CP 2: Muitas possibilidades de intervenção aprendidas no curso estão sendo colocadas em prática, principalmente trabalhos interdisciplinares como metodologias de aprendizado e de avaliação.

PF: Melhor comunicação entre as áreas do conhecimento, facilitando a conciliação dos conteúdos obrigatórios de cada disciplina.

GE 2: Contribuiu para uma nova perspectiva acerca da avaliação, mas as metodologias de ensino não se modificaram significativamente.

OE: Contribuiu para que sugestões didáticas fossem adotadas na práxis dos professores, especialmente no trabalho em conjunto, não só no momento das provas bimestrais, mas no cotidiano. Por outro lado, esse trabalho foi aceito apenas por alguns.

CP 3: Muitos professores inovaram suas práticas (metodologia de ensino), principalmente dentro das áreas do conhecimento. Quanto à questão da avaliação, acho que precisa melhorar muito, necessita trabalhar mais a avaliação formativa.

Embora haja o reconhecimento de que as mudanças não tenham sido significativas, há sinalizações de que a formação provocou reflexões acerca das práticas pedagógicas e influenciou especialmente a organização curricular e os processos didático-metodológicos. Os participantes da pesquisa enfatizam as práticas metodológicas de ensino e de avaliação escolar.

A inovação nas práticas avaliativas pode corroborar ações mais participativas e processuais de análise do desempenho dos estudantes, na perspectiva formativa de uma avaliação articulada a um currículo mais integrado e contextualizado, em que a avaliação perpassa todo o trabalho com os conhecimentos científicos e culturais, conforme DCNEM (2012). A expectativa é que, ao repensarem concepções e práticas avaliativas, os docentes superem a avaliação meramente somativa e classificatória, cuja condução é centrada no professor, com ênfase no produto.

Do ponto de vista da inovação metodológica, espera-se que os docentes desenvolvam os conteúdos curriculares de forma diferenciada, integrada, articulando teoria e prática, em um processo de ruptura com o currículo coleção, prescritivo, focado exclusivamente nos exames vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ainda predominantes na formação dos estudantes do ensino médio.

Do ponto de vista da inovação na aplicação do conhecimento, algumas respostas indicam que houve avanços a partir da formação no PNEM na organização curricular, no que concerne à forma de tratar o conhecimento. Há ênfase em trabalhos mais interdisciplinares com maior integração entre as áreas do conhecimento e orientados para a superação de práticas conservadoras de ensinar e aprender. Em relação à organização curricular, Arroyo (2014) nos alerta que “o núcleo da transformação do ensino médio está na reinvenção dos currículos, da concepção e da prática da educação” (2014, p. 54). Dessa visão, é possível afirmar que os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa indicam a possibilidade de a formação ter contribuído para deflagrar um processo que, se continuado, pode colaborar para ressignificar concepções, práticas, currículos e trabalho pedagógico.

Os avanços na organização do trabalho pedagógico e curricular vieram acompanhados de um novo olhar dos professores em relação aos estudantes, com impactos na melhoria da qualidade da formação dos discentes, como podemos apreender dos excertos a seguir: “levou o grupo a ter um novo olhar sobre os adolescentes” (CP 1); “os trabalhos interdisciplinares estimularam mais os processos de aprendizagem dos estudantes” (CP 2); “favoreceu o desenvolvimento de projetos tendo os alunos como protagonistas” (CP 3); “preocupação dos professores com o protagonismo estudantil a partir da interação maior entre aluno e professor e conseqüente valorização da escola” (GE 2).

Para Krawczyk (2011 apud LIMA, 2014c, p. 16) “o sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores”. Nesse sentido, políticas de formação continuada de professores justificam-se por inúmeros fatores, como a contribuição para a profissionalização da docência e para a melhoria da qualidade do trabalho docente, mas, indiscutivelmente, a maior contribuição é a melhoria da qualidade da formação dos estudantes, da relação pedagógica e das aprendizagens.

As (im)possibilidades de mudar o trabalho pedagógico no ensino médio

O objetivo desta seção é apontar os aspectos que dificultam as mudanças na organização do trabalho pedagógico no ensino médio, mesmo com uma proposta formativa que apresentou muitas possibilidades. A intenção é contribuir para pensar/repensar programas de formação continuada de professores à luz dos olhares dos sujeitos que vivenciaram a formação no PNEM no espaço concreto da escola.

Um aspecto recorrente nas falas dos participantes é a resistência dos professores em mudar as concepções e o trabalho pedagógico: “a resistência dos professores ao novo” (CP 1); “alguns profissionais, por conta de como foram formados na graduação, apresentam resistência em adotar práticas inovadoras; percebe-se, inclusive, um adoecimento do profissional” (GE 2); “há colegas resistentes, e até intransigentes, quanto à mudança, à reciclagem e à formação continuada” (PF).

As resistências dos professores a mudanças, mesmo vivenciando o processo formativo, podem ser explicadas pelas experiências formativas anteriores, pautadas na transmissão-reprodução, bem como na desarticulação entre teoria e prática, como explicita o autor do *Caderno*: devido à “fragilidade com que as licenciaturas tratam este tema nos cursos de formação inicial no Brasil, a meu ver, formam-se bacharéis e deixam que o campo da prática, ou seja, a escola, prepare o licenciado” (AC).

Os problemas estruturais do sistema público de ensino também são considerados entraves a mudanças: “por mais que surjam novas formas de ensino/aprendizagem, não adianta querer implantar se não mudar a estrutura; é a mesma coisa que colocar um remendo de um tecido novo em uma roupa velha. Logo, logo vai esgarçar” (CP 2); “espaços físicos inadequados para práticas extraclases e reagrupamentos pedagógicos, laboratórios de informática e ciências e salas de dança onde os estudantes possam, acompanhados ou não de professores, desenvolver com autonomia o currículo” (GE 1). As condições físicas e materiais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem são realmente relevantes, principalmente para promover inovações no trabalho pedagógico e no currículo, mas essa precariedade não pode imobilizar os sujeitos da ação educativa. A gestão democrática das escolas, assegurada na Constituição

Federal de 1988, na LDB (Lei nº 9.394/96) e na Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014, que aprovou o *Plano Nacional de Educação*, é instrumento para promover a participação da comunidade escolar na tomada de decisões coletivas, na mobilização de todos em torno da criação das condições necessárias à reinvenção da escola para o cumprimento de sua função precípua: as aprendizagens dos estudantes.

Considerações finais

Encontrar um desfecho para a discussão de um tema complexo e multirreferencial como o ensino médio não é tarefa simples, principalmente no atual contexto de reformas educacionais, como a apresentada por meio de Medida Provisória nº 746 no ano de 2016, que podem reforçar as desigualdades de acesso e de permanência dos estudantes e as diferenças estruturais dos sistemas de ensino, além de comprometer a Meta 3 do *Plano Nacional de Educação* (PNE) e a formação de estudantes das classes mais desfavorecidas da sociedade. Ao mesmo tempo, a descontinuidade de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores compromete a profissionalização docente e a instauração de processos inovadores no contexto escolar como proposto no PNEM.

Nesse sentido, os professores participantes da pesquisa reconhecem o valor do Pacto e as perdas que terão com o que denominam “aborto do PNEM”. A formação continuada dos professores como política pública orienta-se pela urgência e pela necessidade de o Estado e de os profissionais da educação assumirem o compromisso de criar condições objetivas que corroborem a formação integral dos jovens estudantes do ensino médio. Esse é um objetivo difícil de ser alcançado se as concepções e as

práticas pedagógicas dos professores não forem ressignificadas à luz de referenciais teórico-metodológicos que favoreçam o cumprimento da função social da escola de garantir o acesso aos conhecimentos científicos e culturais com vistas à formação cidadã. A descontinuidade das ações formativas do PNEM interrompe um processo de formação continuada nas escolas e contribui para o descrédito dos professores em relação a programas e projetos de formação docente oriundos de governos.

Não podemos, no entanto, perder a esperança no enfrentamento dos dilemas e das contradições que sempre nos desafiaram na construção de um projeto de educação emancipadora para os estudantes do ensino médio. A busca é por caminhos novos para a construção de uma escola sintonizada com os problemas e as necessidades desses estudantes. É nessa perspectiva que a formação no PNEM deve ser analisada, como campo de possibilidades e de inovações de concepções e práticas que viabilizem a organização do trabalho pedagógico e curricular com passos firmes em direção à formação humana, democrática e cidadã dos jovens estudantes do ensino médio.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996.

A contribuição da formação continuada para a organização do trabalho pedagógico

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa II – Caderno I: Organização do trabalho pedagógico no ensino médio*. Organização de Erisevelton Silva Lima et al. Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 2014.

BRASIL. *Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio*. Brasília, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior* (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. *O Perfil da juventude do Distrito Federal: uma análise dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2015/2016*. Brasília, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Orientação pedagógica*: Projeto Político-Pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade*: ensino médio. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Plano Distrital de Educação 2014-2024. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Poder Executivo, n. 135, Brasília, 15 jul. 2015.

FUSARI, José Cerchi. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. *Revista Ideias*, São Paulo, FDE, n. 16, p. 60-77, 1993.

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

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 754-771, set./dez. 2011.

LIMA, Erisevelton Silva et al. Formação de professores do ensino médio, Etapa II – *Caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

A contribuição da formação continuada para a organização do trabalho pedagógico

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Lições de didática*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Bases pedagógicas do trabalho escolar I. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização*. Módulo I, Volume I, p. 194-207. Brasília: FE/UnB, 2002.