

A reestruturação curricular do ensino médio no Rio Grande do Sul: perspectivas e desafios

Franciele Noro Delanogari, Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Cerro Largo/RS, fradelanogari@hotmail.com

Fabiane de Andrade Leite, Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Cerro Largo/RS e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas - (GEPPEPP/UFFS/CNPq), fabianeandradeleite@gmail.com

Resumo: O estudo acerca da reestruturação curricular do ensino médio no estado do Rio Grande do Sul, iniciado em 2012, é o tema deste texto, o qual busca analisar as compreensões dos professores sobre seus papéis no processo de implantação e na realização da proposta. Para tanto, a escrita baseia-se em uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo instrumento utilizado é um questionário semiestruturado destinado aos professores da rede estadual de ensino. Ademais, constataram-se desafios e possibilidades para a inserção de novas políticas curriculares nos sistemas de ensino e destaca-se o desenvolvimento da autonomia docente no processo, bem como o reconhecimento da importância de uma nova perspectiva de aprendizagem dos alunos a partir da pesquisa.

The curricular restructuring of the high school in the Rio Grande do Sul: prospects and challenges

Abstract: The study about the curricular restructuring of high school in Rio Grande do Sul, begun in 2012, is the theme of this text, which seeks to analyze the teachers' understanding of their roles in the implanation process and in the proposal's implementation. Therefore, the writing is based on a qualitative research, whose used is a semi-structured questionnaire intended for teachers of the state school sistem. In addition, challenges and possibilities for the insertion of new curricular policies in the education systems were observed, and the development of the teaching autonomy in the process, as well as the recognition of the importance of a new perspective on student learning from the research stand out.

Keywords: Public Policy; Curriculum; Autonomy;

Introdução

Os sistemas de ensino enfrentam continuamente novos desafios relacionados às mudanças nas políticas públicas, as quais surgem continuamente a fim de promover maior qualidade aos processos de ensino e aprendizagem, o que faz com que toda a comunidade escolar se envolva em ações que contribuam para a inserção dessas na escola. Entre as políticas implantadas ao longo dos últimos anos no Brasil, destacamos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Esses

contribuíram de forma direta com o currículo da escola. O PNEM, em especial, foi instituído através da portaria nº 1.140, em 22 de novembro de 2013 e busca a articulação de ações e estratégias entre a União e os Estados na implantação de políticas, para elevar os níveis de qualidade do ensino médio brasileiro (BRASIL, 2013).

Discorreremos neste trabalho sobre as possibilidades e desafios que decorrem da inserção de políticas de reestruturação curricular, de forma especial, a proposta implantada no estado do Rio Grande do Sul (RS) pela Secretaria de Educação, o Ensino Médio Politécnico (EMP). Cabe destacar que tal política surgiu antes mesmo do PNEM se efetivar em nível de Brasil. Nesse período, o estado do Rio Grande do Sul implantou, nas escolas da rede estadual de ensino, a proposta de reestruturação curricular oriunda de amplos debates com a comunidade escolar, os quais culminaram com a realização da Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional, em dezembro de 2011.

Nessa conferência, um dos principais aspectos abordados foi a realização de ações que diminuíssem a evasão e a repetência nessa etapa do ensino, bem como condução para as escolas de cerca de 84 mil jovens, entre 15 e 17 anos, que se encontravam fora dos bancos escolares (RS/SE, 2015). Para tanto, foi apresentada a proposta articuladora das disciplinas do ensino médio através da inserção do novo componente curricular denominado Seminário Integrado (SI).

A presença de um novo componente curricular no ensino médio desencadeou diversas inquietações em toda a comunidade escolar, de forma especial aos futuros professores, os quais, em processo de formação inicial, já precisariam compreender as mudanças nas perspectivas curriculares na educação básica.

Baseado nisso, o presente estudo decorre de uma preocupação oriunda ao longo da realização dos estágios curriculares no curso de Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura¹, tendo em vista que nesse período foram realizados quatro estágios curriculares. Desse processo, demarcamos o estágio de Gestão Escolar e os de docência no ensino fundamental e médio, como espaços de vivência efetiva na escola, momentos em que estivemos em contato com o processo de implantação da proposta de reestruturação curricular.

Sendo assim, destacamos nesse trabalho um estudo acerca dos desafios e das possibilidades apresentadas pelos professores que compartilharam o processo de

¹ O referido curso é ofertado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *campus* Cerro Largo/RS

implantação da reestruturação curricular do ensino médio no estado do RS, de forma especial, aos que se envolveram com o componente curricular SI, buscando, também, analisar aspectos que evidenciem ou não a autonomia docente.

Essa nova demanda foi incorporada de forma gradativa no ensino médio das escolas da rede estadual de ensino do RS que possuem ensino médio politécnico a partir do ano de 2012. A disciplina de SI busca promover nos educandos a realização de atividades de pesquisa, preparando-os para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior. Esse novo componente curricular tem como proposta a articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias embasadas nos eixos, cultura, ciência, tecnologia e trabalho, o que demanda uma formação interdisciplinar².

Para discorrer acerca da temática apresentada, destacamos neste texto reflexões pertinentes ao contexto da escola básica, bem como para a formação de professores.

Metodologia

Este trabalho foi realizado em duas etapas metodológicas, sendo estas de abordagem qualitativa do tipo documental, as quais consistiram em uma análise da proposta curricular implantada, seguida de uma contextualização histórica dos documentos oficiais do Brasil, os quais norteiam as políticas públicas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Na sequência, realizamos um estudo acerca da autonomia docente, destacando a presença dessa temática na proposta do EMP, bem como a perspectiva de autonomia para Freire (2013) e Contreras (2002).

Os dados empíricos foram obtidos a partir da realização de um questionário semiestruturado aos participantes, os quais acordaram com a utilização das respostas assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, tendo em vista que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, por meio do parecer Nº 1.010.826. Os participantes da pesquisa são professores que fazem parte de três instituições da rede de ensino do RS, da área de abrangência da 32ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE, situada em São Luiz Gonzaga/RS, as quais oferecem o ensino médio politécnico, sendo que esses professores devem ter ministrado ou estarem

² O Ensino Médio Politécnico articula as disciplinas a partir das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias).

ministrando o componente curricular Seminário Integrado no processo de reestruturação curricular.

Com o questionário, objetivamos identificar aspectos que caracterizassem a função exercida, tais como a escola em que atuam, o tempo de trabalho no ensino médio, bem como no ensino médio politécnico. Também procuramos, por meio de questões abertas, que os sujeitos relatassem: 1) De que forma os professores da rede estadual tomaram conhecimento sobre o processo de implantação da proposta do Ensino Médio Politécnico? 2) Quais suas impressões acerca da metodologia adotada no processo de apresentação da nova proposta? 3) Você teve interesse em trabalhar com a disciplina de Seminário Integrado? Como se deu o processo de indicação dos professores para ministrar a disciplina de Seminário Integrado em sua escola? 4) Você participou de reuniões para discutir sobre o desenvolvimento/planejamento do Seminário Integrado? Com que frequência estas ocorriam/ocorrem? 5) Quais foram os desafios e/ou possibilidades durante a implantação da Proposta do Ensino Médio Politécnico no decorrer dos três anos? 6) Você percebeu mudança no aprendizado dos alunos na implantação dessa nova proposta? Justifique. 7) Como você caracteriza o seu papel no processo de inserção dessa nova política pública? 8) Qual sua opinião acerca da Proposta do Ensino Médio Politécnico?

A pesquisa foi realizada em três escolas, sendo que a escolha de ambas deve-se ao fato de já termos desenvolvido atividades de estágios curriculares nesses locais. Foram entregues 15 questionários e retornaram para o processo de análise 7, de apenas duas escolas, sendo que os sujeitos tiveram um período de tempo de 15 dias para a sua realização. A fim de preservar o anonimato dos sujeitos, referimo-nos a eles no decorrer do texto por: P1, P2, P3 e, assim, sucessivamente.

Para o processo de análise das respostas, utilizamos a perspectiva apresentada por Bardin (2011), a qual se caracteriza por uma análise de conteúdo organizada em três etapas cronológicas, sendo elas “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (2011, p. 125).

A proposta curricular do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul

As propostas de mudanças curriculares no Brasil têm ocorrido de forma mais intensa ao longo das últimas duas décadas, de forma mais específica, após a implantação

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, a qual apresentou novas demandas aos sistemas de ensino, entre elas, destacamos a ampliação dos dias letivos na educação básica e a forma de organização curricular das turmas.

A educação escolar, segundo a LDB de 1996, compõe-se da educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e também da educação superior. O ensino médio corresponde a uma etapa importante em que o educando finaliza a educação básica e tem por finalidade:

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

Após a aprovação da LDB em 1996, surgiram as diretrizes curriculares em 1997, momento em que ocorreu a consolidação dos dez volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, os quais são considerados como referências de qualidade para a educação brasileira e foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo. Já, no ano seguinte, foram consolidados os volumes dos PCNs do 6º ao 9º ano, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade. Em 2000, foram divulgados os PCN para o Ensino Médio, em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias. Entre 2009 e 2011, surgiram as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica. Nesse movimento, o RS, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), apresentou uma nova proposta curricular para o ensino médio, a qual se originou a partir de estudos acerca dos altos índices de abandono e de reprovação escolar, bem como do baixo número de matrículas em relação aos outros níveis de ensino. A implantação decorreu também de índices preocupantes, bem como de um currículo fragmentado em que prevalecem os conhecimentos isolados de cada disciplina. Todos esses fatores acabavam por dissociar o currículo de uma realidade sócio-histórica, não promovendo avanços sociais, culturais,

econômicos, tecnológicos da informação e comunicação, fatores esses que fazem parte do tempo atual da nossa sociedade.

Sendo assim, foi proposta, no segundo semestre de 2011, uma nova forma da organização do ensino médio no RS, a qual objetiva que o ensino das áreas de conhecimento “dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Assim proposto, a reestruturação integraria a educação profissional e tecnológica ao ensino médio.

Para que essa nova proposta entrasse em vigor, a SEDUC/RS produziu um documento-base, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014 (SEDUC/RS, 2011). Durante o ano de 2011, ocorreu, então, um movimento com intenso processo de discussões nas escolas, tendo como público-alvo os professores, funcionários, educandos e pais. Dessa forma,

O processo de debate do documento-base, bem como dos resultados e desafios do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, estendeu-se por todo o estado no segundo semestre de 2011, envolvendo mais de 39 mil pessoas (professores, funcionários, especialistas, pais/responsáveis e alunos), em conferências realizadas em quatro níveis: municipais, nos municípios que detêm em seu território escolas de Ensino Médio; 30 regionais, nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) da Rede; 9 inter-regionais, envolvendo CREs próximas geograficamente, sequencialmente, que culminaram em uma conferência estadual, realizada em dezembro de 2011, em Porto Alegre, na qual as comunidades escolares foram representadas por 450 delegados eleitos dentro das conferências anteriores. A escolha dos delegados se deu na seguinte proporcionalidade: professores, 75%; funcionários, 5%; alunos, 15%; pais e/ou responsáveis, 5% (AZEVEDO & REIS, 2013).

Com isso, a Proposta Pedagógica para o EMP e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio/RS foi colocada em prática com uma perspectiva voltada ao mundo do trabalho e das relações sociais, buscando promover uma formação científica e tecnológica, o que requer um novo olhar do professor acerca da prática interdisciplinar. Surge, então, a necessidade de uma formação continuada específica.

A proposta apresentou o SI, no qual os educandos apresentam suas curiosidades e inquietações e o professor passa a orientá-lo em um processo de pesquisa, proporcionando um trabalho integrado ao seu cotidiano. Esse papel do professor de acompanhar o educando no desenvolvimento e na construção do seu conhecimento torna-se indispensável, pois é por meio do seu projeto de pesquisa, o qual está sendo construído no

SI, que se torna possível conhecer o mundo do trabalho e as práticas sociais, que é um dos principais objetivos dessa reestruturação curricular.

Entre todos os aspectos que decorrem da implantação do EMP no RS, salientamos a inserção desse novo componente curricular, como eixo que demarca uma nova forma de compreender as relações entre os demais componentes. Cabe destacar que essa mudança exigiu dos professores uma série de adaptações a um novo processo de ensino, o qual promove a pesquisa em sala de aula.

Com a intenção de reconhecer aspectos desafiantes nesse processo, evidenciados pelos professores, apresentamos na sequência um estudo acerca dos principais referenciais que apontam para a importância do desenvolvimento da autonomia no trabalho docente para, então, analisarmos a presença ou não dessa no processo de implantação da proposta de implantação do EMP no RS.

A autonomia docente na reestruturação curricular do ensino médio no RS

Tratar acerca da autonomia docente é desafiante nos espaços de discussão compartilhados, pois, ao longo do processo de formação inicial, ela tem sido uma característica muito presente nos discursos dos professores formadores, tendo em vista que a demanda do professor autônomo diante das novas políticas educacionais é mais uma necessidade para que ocorram as efetivas mudanças curriculares, do que apenas um perfil de professor.

Esta realidade é recorrente também nos espaços de formação continuada de professores, pois, de acordo com Nóvoa (1995), torna-se indispensável uma formação continuada para que o professor se torne autônomo do próprio trabalho, de forma especial no âmbito das mudanças curriculares, a fim de que gere efetivas mudanças também em sala de aula.

Com essa compreensão, demarcamos nossas preocupações quanto à importância do processo de formação continuada para os professores que estiveram envolvidos na reestruturação curricular e na implantação do EMP no RS, pois, de acordo com o texto-base, observamos que estava “prevista formação inicial e continuada para os docentes desde o início do ano letivo de 2012. Cada escola vai organizar a sua formação, a partir do apoio da Secretaria de Educação com interface das Universidades parceiras” (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Sendo assim, buscamos, nessa parte do texto, discutir acerca das compreensões dos professores que tenham vivenciado o processo nos últimos três anos sobre este importante movimento de implantação do EMP no RS. Compreendemos que as questões referentes à formação de professores são amplamente discutidas nos espaços que compõem os sistemas de ensino e que tal temática tem sido nosso tema de estudo, considerando um interesse particular no processo de constituição docente.

Nossos estudos apontam para a importância de uma formação de professores que ocorra de dentro para fora, ou seja, que surja dos anseios do professor e que tenha ao longo do processo o compartilhamento e a construção de práticas pedagógicas. Estas devem se tornar efetivas, pois acreditamos ser, a partir da vivência, que o professor se constitui. Assim, é, através dela, que ele terá possibilidade de uma formação mais significativa. Para que isso ocorra, compartilhamos com Freire (2013) a importância de uma formação que busque a autonomia docente. E, de acordo com o autor,

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2013)

Freire (2013) ainda destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática, pois é na reflexão que o professor se forma, envolvendo-se num movimento dinâmico e adquirindo uma postura como profissional da educação. O professor precisa reconhecer a importância desse papel para que possa exercer sua profissionalização de forma efetiva. Nessa mesma perspectiva, Contreras (2002) contribui apontando para a importância de uma formação do professor voltada a desenvolver a sua autonomia. Segundo o autor, “a autonomia deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos” (CONTRERAS, 2002, p. 193).

Com o propósito de reconhecer o desenvolvimento da autonomia docente, buscamos compreender os desafios e possibilidades apresentados pelos professores que vivenciaram o processo de reestruturação curricular no RS. Nesse sentido, analisamos como estes sujeitos percebem seu envolvimento no processo de implantação e evidenciam a sua autonomia docente.

Na etapa de pré-análise dos dados, buscamos aspectos que evidenciassem as categorias *a priori*: desafios e possibilidades. Cabe destacar que, nesse processo, emergiram subcategorias, sendo essas apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Desafios e Possibilidades

CATEGORIAS	
DESAFIOS	POSSIBILIDADES
Conceitual	Pesquisa
Metodológico	
Estrutural	
Curricular	

Fonte: Delanogari, 2015.

Iniciamos nossa discussão apontando para as possibilidades destacadas pelos professores. Esta foi uma categoria em destaque nas respostas de dois professores, sendo que eles compartilham o potencial da pesquisa como possibilidade do processo de reestruturação curricular e implantação do EMP no RS. O que observamos de forma mais específica nas respostas da questão de número 5. Nela, o P2 destaca que *uma das possibilidades é a visão pesquisadora e questionadora por parte de alguns alunos*³. Da mesma forma, identificamos em P3, quando reforça o desenvolvimento de maior *interesse pela pesquisa no Ensino Médio*.

Os demais professores não apontaram as possibilidades, sendo que buscamos indícios nas demais respostas, bem como argumentos que pudessem justificar tal situação. E percebemos que, na questão referente à maneira com que os professores tomaram conhecimento da nova proposta dos sete questionários analisados, quatro professores afirmaram que conheceram a partir da Coordenadoria de Educação; outros três disseram ter tido informações por meio da direção da escola.

Nos dados analisados, constatamos que sete professores citaram a falta de informação e formação à respeito da proposta de reestruturação curricular. Segundo P6, *foi tudo muito rápido, sem discussão, sem preparação para a nova proposta. Quando vimos, o ano estava iniciando e não sabíamos o que e como desenvolver a nova proposta*. Nessa

³ As respostas dos sujeitos estão apresentadas no decorrer do texto com estilo de fonte itálico a fim de auxiliar na compreensão.

mesma perspectiva, P7 ressalta que *as metodologias não muito produtivas foram impostas, houve muitas dúvidas e muitas vezes não sabíamos por onde caminhar*. Ainda P3 afirma que *não ocorreu uma preparação ou formação dos professores antes da implantação da nova proposta*.

Com base nesses dados, destacamos que ocorreu uma falta de divulgação de informações e preparação dos professores para que se desse início à implantação da reestruturação e, mesmo com essa falta de formação, 4 professores tiveram interesse em trabalhar com o componente curricular de SI logo no início do processo. Os outros três aceitaram o desafio no decorrer dos três anos. Podemos observar essa característica na resposta de P2, que se refere à intenção em trabalhar com SI destacando que *possuía um interesse. A indicação foi democrática*. Observado também na resposta de P6, que ressalta, *sim, não tenho medo de novos desafios, além de gostar de pesquisa. Aqueles que gostaram da proposta se dispuseram a trabalhar a disciplina*.

Essas colocações denotam a hipótese de que, ao serem questionados sobre as possibilidades oriundas do processo de implantação do EMP, os professores não as indicam por falta de informações, confirmado também na resposta de P5 que destaca: *Decidíamos o que íamos trabalhar, quando e como, meio a rumo*. A análise permitiu com que observássemos a indicação, pelos professores, de mais desafios do que de possibilidades, além disso, constatamos a falta de autonomia com relação à construção da proposta do ensino médio politécnico, ou seja, os professores não se identificam como autores dela.

No que se refere aos desafios, observamos as subcategorias que emergiram do processo de análise, sendo elas: Conceitual, Metodológica, Curricular e Estrutural. Definimos como Conceitual, os aspectos que se referem ao o quê trabalhar no novo componente curricular de SI. Na Metodológica, delimitamos o modo como trabalhar; na categoria Curricular, caracterizamos os aspectos que se referem à presença da perspectiva interdisciplinar e, na Estrutural, pontuamos nas respostas que destacam a importância de equipamentos e materiais para a realização do trabalho.

Todas essas subcategorias denotam as limitações compartilhadas pelos professores no decorrer dos três anos de implantação. Ao término do primeiro ciclo de inserção do novo componente curricular no EMP do RS, destacamos os desafios (QUADRO 2) como

sinônimos de dificuldades, os quais são recorrentes em processos de implantação de novas políticas públicas educacionais.

Quadro 2: Subcategorias Desafios

Desafios	Frequência	Exemplos
Conceitual	2 (P1 e P4)	“Os maiores desafios foram em relação ao que se trabalhar nas novas disciplinas”. “Não sabíamos ao certo o que fazer”.
Metodológicas	3 (P1, P4 e P5)	“Os maiores desafios foram em como realizar esse trabalho em sala de aula”. “Não sabíamos ao certo o que e como fazer”. “Sentimos dificuldade em trabalhar muitos temas diferentes”.
Curricular	3 (P2, P4 e P5)	“Acredito que um dos desafios é a integração dos outros colegas professores”. “Buscamos e compartilhamos informações, acertos e preocupações”. “Um desafio: a interdisciplinaridade”.
Estrutural	2 (P3 e P6)	“O desafio foi encontrar material”. “O desafio foi fazer esta construção sem base alguma, sem suporte pedagógico apto”.

Fonte: Delanogari, 2015.

Diante do exposto, é conspícuo que os desafios superam as possibilidades, o que evidencia a falta de informações e formação para que os professores iniciassem a trabalhar com SI. A dúvida apresentada diz respeito ao material que poderiam utilizar e também em como trabalhar o novo componente curricular. Evidencia, também, as causas de um possível fracasso na inserção desse no currículo, pois passados três anos de implantação, reconhecemos nos discursos dos sujeitos muitas dúvidas e desencontros quanto ao processo de inserção da pesquisa em sala de aula.

Não podemos deixar de destacar a força de vontade que os sujeitos demonstram ao se engajar na realização do trabalho, assumindo um novo componente, mesmo sem formação. Esses profissionais demonstram comprometimento com o coletivo, atuando como incentivadores da proposta. Essa atitude foi observada nas respostas, de forma especial, na questão número sete, a qual questiona a caracterização do papel de cada um no processo de inserção da nova política pública, pois, ao compreender que ele tem um papel nessa reestruturação, o professor demonstra autonomia para a realização do seu trabalho. Com essa questão, percebemos de que forma a autonomia docente está presente no processo, sendo que dos sete sujeitos, seis evidenciam o desenvolvimento desta característica no decorrer do processo.

No que se refere ao papel de cada um, observamos a orientação e o incentivo como aspectos apresentados nas respostas de P4, o qual diz ser *em primeiro lugar o papel de motivador e de incentivar a busca pelo conhecimento, a escrita autônoma e a leitura constante*. P1 afirma que *o meu papel e dos demais professores, é de orientar os alunos para que demonstrem o seu potencial, além de promotora da avaliação emancipatória, onde o educando é visto como um todo*, P2 também nos traz a avaliação emancipatória em seu objetivo, destacando que *o meu papel é de incentivadora da avaliação emancipatória, porém questionadora a respeito dos conceitos*. Essas respostas evidenciam a constituição da autonomia docente, sendo que P2 ainda aponta o pensamento crítico, ao dizer que se questiona ao aplicar conceitos aos alunos, ou seja, na sua própria metodologia de ensino. Freire (2013) apresenta a necessidade deste pensar, quando afirma que “enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (p. 30-31). O pensar crítico contribui para o processo da construção da autonomia, pois, ao percebermos aspectos que podemos mudar, buscamos estudar mais, refletir acerca das práticas e passamos a adquirir autonomia. Esse processo de constituição da autonomia apresenta-se nas falas de P6, ao dizer que *“após três anos ministrando a disciplina, ainda busco mais, busco melhorar, aperfeiçoar a busca pelo conhecimento, porém encontramos ainda inúmeras dificuldades para concretizar a proposta”*.

Essas colocações do professor revelam que a autonomia pode ser construída a partir das vivências, da própria liberdade e das decisões tomadas no decorrer do processo de ensino. Compreendemos que ninguém é espontaneamente autônomo, esta é uma conquista a ser realizada, e é nesse contexto que a educação deve proporcionar cursos e contextos formativos que se adequem para que os professores possam se fazer autônomos (CONTRERAS, 2002).

Assim, fazer-se autônomo é um processo independente, sendo cada um capaz de atingir os seus objetivos, seja buscando, recriando, adaptando-se. O importante é o querer, saber fazer e o querer ser diferente, inovador e único no que faz em sua maneira de ministrar a aula e do ensinar aos alunos.

Considerações finais

O processo de implantação de políticas públicas tem apresentado marcas significativas na formação do professor, pois as novas demandas decorrentes deste

processo exigem um movimento de transformação da escola e que requer novos saberes docentes. De forma especial, apresentamos neste texto quais as compreensões dos professores da educação básica acerca das mudanças que decorrem da implantação do EMP no RS.

Com base no processo de pesquisa, constatamos as dificuldades dos professores com relação à inserção de um novo componente no currículo escolar. Tal situação aponta para a fragilidade da formação do professor que atua na escola básica atualmente, pois ele não se encontra preparado para mudanças curriculares mais profundas. A postura adotada, compartilhada nas respostas, evidencia uma expectativa de receita, ou seja, os professores estão acostumados a receber informações, foi dessa forma que tiveram sua formação inicial, alicerçada em uma racionalidade técnica.

Sendo assim, os professores deflagram mais dificuldades do que possibilidades ao longo do processo de implantação do EMP no RS, pois compartilham que essa nova proposta não foi devidamente explicada de forma detalhada para que pudessem contribuir para a inserção da mesma.

Em relação à inserção da proposta, constatamos que os obstáculos durante o processo se tornam mais efetivos pela falta de informação e de formação, as quais não foram realizadas de acordo com o que havia sido divulgado inicialmente. Contudo, os professores não rechaçam a proposta em si, mas sim o processo em que ela foi organizada. A inserção da pesquisa no ensino médio foi muito positiva ao ver dos sujeitos, porém a avaliação por conceitos fez com que muitos desacreditassem do potencial formativo da implantação.

Nesse momento, buscamos ressaltar as colocações de P1, quando afirma que *a proposta em si é muito boa, porém requer uma reorganização metodológica e também operacional para que ocorra de maneira esperada*. Já, P2 afirma: *defendo a possibilidade de ficar, porém deve ocorrer algumas alterações em sua proposta*. Enquanto P3 destaca que *não concordo com o sistema de avaliação que é realizado com parecer, pois o aluno não tem mais a motivação da nota*. Nessa mesma linha, P7 aponta que *é uma proposta boa em muitos aspectos, mas não gostei da avaliação por parecer e a carga horária deveria ser revista nos seminários de cada área*. Porém, o que se tornou evidente em praticamente todas as respostas é a falta de formação. Esta pode ser observada na resposta de P6 *“acho que a pesquisa como instrumento pedagógico é o caminho da educação para o futuro. São*

necessárias melhorias estruturais, preparo para professores e aperfeiçoamento através de cursos aos professores para que a proposta realmente se concretize”.

Com esse trabalho, apontamos para o importante movimento de formação permanente do professor, sendo que essa deve ocorrer de forma significativa. Para tanto, cabe aos sistemas de ensino promoverem espaços de diálogos teóricos e discussão das práticas a fim de que se possa contribuir para a formação da autonomia docente, pois como destaca Paulo Freire, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (2013, p. 95).

Referências

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio:** Pressupostos teóricos e desafios da prática. 1 Ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, **Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Portaria do Ministério da Educação nº 1.140 em 22 de novembro de 2013.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 44 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro, Ed. EPU, 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. 2. Ed. Lisboa: Instituto Inovação Educacional, 1995.

RIO GRANDE DO SUL/ SE- Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio- 2011-2014.** Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf> Acesso em: 10/03/2015.