

## **Perspectivas e desafios na reestruturação curricular do ensino médio do Rio Grande do Sul (2012/2015)**

Franciele Noro Delanogari - Universidade Federal da Fronteira Sul

Fabiane de Andrade Leite - Universidade Federal da Fronteira Sul

### **Resumo**

Um 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 acerca do seu papel no processo de implantação e na realização da proposta. Trata de uma pesquisa de cunho qualitativo que teve como instrumento a realização de um questionário semiestruturado aos professores da rede estadual de ensino. Constatou-se desafios e possibilidades para a inserção de novas políticas curriculares nos sistemas de ensino, destacam-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.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Currículo; Autonomia;

## **Prospects and challenges in education curriculum restructuring Rio Grande do Sul (2012/2015)**

### **Abstract**

A study on the curricular restructuring of high school in Rio Grande do Sul state started in 2012 is the subject of this text, which aims to analyze the understanding of teachers about their role in the implementation process and the achievement of the proposal. It is a qualitative research that had as an instrument to carry out a semi-structured questionnaire to teachers of state schools. It was found challenges and possibilities for entering new curriculum policies in educational systems, we highlight the development of teacher autonomy in the process, as well as recognition of the importance of a new perspective on student learning from the research.

**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 destas 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), o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), as quais vieram a contribuir de forma direta com o currículo da escola. Este último, 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).

Discorremos neste trabalho 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) através da Secretaria de Educação, o Ensino Médio Politécnico (EMP)<sup>1</sup>. Cabe destacar, que tal política surgiu antes mesmo do PNEM se efetivar em nível de Brasil, neste 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.

Nesta conferência, um dos principais aspectos abordados foi a realização de ações que diminuíssem a evasão e a repetência nesta etapa do ensino, bem como levar para as escolas 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 à toda comunidade, de forma especial em futuros professores, os quais em processo de formação inicial já precisam 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 - Licenciatura<sup>2</sup>, tendo em vista que neste período foram realizados quatro estágios curriculares. Deste 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 nesta pesquisa um estudo acerca dos desafios e das possibilidades apresentadas pelos professores que compartilharam o processo de implantação da reestruturação curricular do ensino médio no estado do RS, de forma especial aos que se

---

<sup>1</sup> O Ensino Médio Politécnico trata de uma nova modalidade de ensino que começou a ser implantado em 2012.

<sup>2</sup> O referido curso é ofertado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *campus* Cerro Largo/RS

envolveram com o componente curricular de SI, buscando também analisar aspectos que evidenciem ou não a autonomia docente.

Esta nova demanda foi incorporada de forma gradativa no ensino médio das escolas da rede estadual de ensino que possuem ensino médio politécnico do RS a partir do ano de 2012, sendo que ocorreu a inserção da disciplina de SI de forma gradativa, a qual buscava 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. Este 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 interdisciplinar<sup>3</sup>.

Para discorrer acerca da temática apresentada, destacamos nesse 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 no Brasil que 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 desta 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 através do parecer N° 1.010.826 (ANEXO 1). 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 estes professores devem ter ministrado ou estarem ministrando o componente curricular Seminário Integrado no processo de reestruturação curricular.

---

<sup>3</sup> O Ensino Médio Politécnico articula as disciplinas a partir das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias).

O questionário tinha como intenção 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, através 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 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 das mesmas se deu por tratarem de instituições em que já desenvolvemos atividades de estágios curriculares. Foram entregues 15 questionários e retornaram para o processo de análise 7, de apenas duas escolas, sendo que os sujeitos tiveram um espaço de tempo de 15 dias para realizar. A fim de preservar o anonimato dos sujeitos nos referimos à eles no decorrer do texto por: P1, P2, P3 e assim por diante.

Para o processo de análise das respostas utilizamos a perspectiva apresentada por Bardin (2011), a qual caracteriza-se 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, p 13-14).

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<sup>4</sup>.

Nesse movimento, o RS, através da Secretaria de Educação (SEDUC), apresenta uma nova proposta curricular para o ensino médio, a qual originou-se a partir de estudos acerca dos altos índices de abandono e de reprovação, bem como do número de matrículas baixo com relação aos outros níveis de ensino. A implantação decorre também dos vários índices preocupantes, bem como de um currículo fragmentado em que prevalecem os conhecimentos isolados de cada disciplina. Todos esses fatores acabavam então, 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 proposto, no segundo semestre de 2011, uma nova forma da organização do ensino médio no RS, a qual apresentava como objetivo, que o ensino das áreas

---

<sup>4</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/linha-do-tempo>

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 teve como objetivo integrar 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.

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, p. 31).

Com isso, a Proposta Pedagógica para o EMP e 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 através do seu projeto de pesquisa, o qual está sendo construído no SI que torna-se 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, destacamos 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 à um novo processo de ensino, o qual promove a pesquisa em sala de aula.

Com a intenção de reconhecer aspectos desafiantes neste 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 desta 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 em que compartilhamos, pois ao longo do processo de formação inicial essa 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.

Essa 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 torne-se autônomo do próprio trabalho, de forma especial no âmbito das mudanças curriculares, a fim de que estas gerem efetivas mudanças em sala de aula.

Com essa compreensão, demarcamos nossas preocupações quanto a importância do processo de formação continuada para os professores que estiveram envolvidos com a reestruturação curricular e a 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 nesta parte do texto discutir acerca das compreensões dos professores sobre este importante movimento de implantação do EMP no RS, os quais tenham vivenciado o processo nos últimos três anos. Compreendemos que as questões referentes a formação de professores são amplamente discutidas nos espaços que compõe os sistemas de

ensino e que tal temática têm 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 que venham a se tornar efetivas, pois acreditamos que é a partir da vivência que o professor se constitui, sendo assim, é nessa vivência 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, pois 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. p. 39)

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 profissionalidade 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 apresentadas 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, neste processo, emergiram subcategorias, sendo estas apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 1** – Desafios e Possibilidades

<b>CATEGORIAS</b>	
<b>DESAFIOS</b>	<b>POSSIBILIDADES</b>
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 estes 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 número 5, na qual o P2 destaca que *uma das possibilidades é a visão pesquisadora e questionadora por parte de alguns alunos*<sup>5</sup>, 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 tentamos buscar nas demais respostas destes, argumentos que pudessem justificar tal situação e percebemos que na questão que se refere a maneira com que os professores tomaram conhecimento da nova proposta, dos 7 questionários analisados, quatro professores afirmam que tomaram conhecimento a partir da Coordenadoria de Educação, os outros três dizem que tiveram informações através da direção da escola apenas.

Nos dados analisados percebemos que os 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, como desenvolver a nova proposta*. Nessa 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 informações e preparação dos professores para que se desse início a 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, o qual 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*,

---

<sup>5</sup> As respostas dos sujeitos estão apresentadas no decorrer do texto com estilo de fonte itálico a fim de auxiliar na compreensão.

*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 de mais desafios do que de possibilidades pelos professores, bem como constatamos a falta de autonomia com relação a 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, a metodológica delimitamos os aspectos do como trabalhar, a categoria curricular caracterizamos nos aspectos que se referem a presença da perspectiva interdisciplinar e a 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, as quais são recorrentes em processos de implantação de novas políticas públicas educacionais.

**Quadro 2:** Subcategorias Desafios

<b>Desafios</b>	<b>Frequência</b>	<b>Exemplos</b>
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 partilhamos 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 que eles apresentam ter em relação ao material que poderiam utilizar e também em como trabalhar o novo componente curricular nos mostra as causas evidentes de um possível fracasso na inserção deste 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 evidenciam ao se proporem para a realização do trabalho, assumindo um novo componente sem formação, estes demonstram comprometimento com o coletivo, bem como incentivadores da proposta. Essa evidência de atitude se fez presente nas respostas, de forma especial, na questão número 7, a qual questiona a caracterização do papel de cada um no processo da inserção da nova política pública, pois ao reconhecer que ele tem um papel nessa reestruturação, o mesmo acaba por se tornar autônomo 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 desse pensar quando afirma que “enquanto ensino continuo buscando, repercurando. 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 que decorrem deste processo exigem um movimento de transformação da escola o que exige 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 a 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 o mesmo 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 a inserção da proposta, constatamos que os obstáculos durante o processo tornam-se mais efetivos por motivo de falta de informação e de formação, a qual não foi

realizada de acordo com o que havia sido divulgado inicialmente. Contudo, os professores não rechaçam a proposta em si, mas sim o processo em que a mesma 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 no 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, 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, a qual pode ser observada na resposta de P6 *acho que a pesquisa como instrumento pedagógico é o caminho da educação para o futuro. É necessário melhorias estruturais, preparo para professores, aperfeiçoamento através de cursos aos professores para que a proposta realmente se concretize*.

Com este trabalho apontamos para o importante movimento de formação permanente do professor, sendo que esta 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](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf)> Acesso em: 10/03/2015.

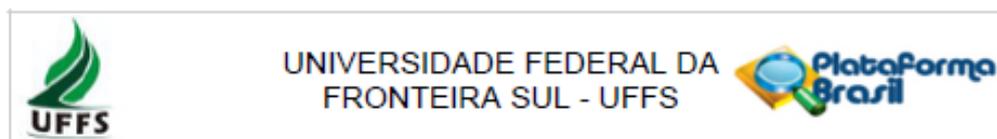
### **Franciele Noro Delanogari**

Acadêmica do curso de Graduação em Ciências Biológicas- Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul- *Campus* Cerro Largo/RS. Contato: fradelanogari@hotmail.com

### **Fabiane de Andrade Leite**

Possui graduação em Ciências - Licenciatura Plena Habilitação em Química pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Possui mestrado em Ensino Científico e Tecnológico pela Universidade Regional Integrada - URI - Campus Santo Ângelo e é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ - Campus Ijuí. É professora de práticas de Ensino e Estágio Supervisionado na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo.

## Anexos



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO SUL

**Pesquisador:** Fabiane de Andrade Leite

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 42948615.0.0000.5564

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.010.826

**Data da Relatoria:** 10/04/2015

#### **Apresentação do Projeto:**

De acordo.

Ver parecer consubstanciado número 1.004.520.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

De acordo.

Ver parecer consubstanciado número 1.004.520.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos na Plataforma Brasil foram reescritos, atendendo as solicitações do CEP.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

De acordo.

Ver parecer consubstanciado número 1.004.520.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os riscos foram reescritos em ambos os TCLE a serem utilizados, atendendo as solicitações do CEP.

#### **Recomendações:**

Sem recomendações.

Endereço: Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS  
Bairro: CENTRO CEP: 89.802-265  
UF: SC Município: CHAPECO  
Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 1.010.826

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as solicitações do CEP foram atendidas.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução 466 de 12/12/2012 principalmente, os artigos XI.1 e XI.2 itens c) ao h) , a Normativa 001/2013 e o Capítulo III da Resolução 251/1997.

A página do CEP-UFFS apresenta alguns pontos no documento "Deveres do Pesquisador" acessível no Link [http://www.uffs.edu.br/images/proppg/Deveres\\_do\\_pesquisador\\_CEP.pdf](http://www.uffs.edu.br/images/proppg/Deveres_do_pesquisador_CEP.pdf)

**Atente:**

- 1) No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, obedecidos os 20 dias antes da reunião do CEP do mês correspondente aos 6 meses, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra (exceto se a pesquisa estiver totalmente finalizada, pois, neste caso, deverá ser enviado o relatório final). Veja modelo na página do CEP, no item "6) Documentos a serem anexados à Plataforma Brasil" no subitem " 6.1) Obrigatórios ". A cada 6 meses novo relatório parcial deverá ser enviado até que seja enviado o relatório final.
- 2) Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP para que possa ser avaliada e as medidas adequadas possam ser tomadas. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto. Após um projeto ter sido aprovado, alterações devem ser solicitadas na forma de EMENDA.
- 3) Além do relatório semestral, a qualquer momento o CEP poderá solicitar esclarecimentos sobre a sua pesquisa – vide artigos X.1.3.b), X.3.6 e XI.2.e)

Endereço: Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS

Bairro: CENTRO

CEP: 89.802-265

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefona: (49)2049-3745

E-mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 1.010.826

4) Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final.

OBS: Os relatórios deverão ser enviados utilizando-se da opção "enviar notificação", na "Plataforma Brasil".

Em caso de dúvida: (1) contate este CEP pelo telefone 20491478, das 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00

(2) contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitar ao atendente suporte

Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta, (3) Contate a "central de suporte" da plataforma

Brasil no canto superior direito da plataforma e cujo atendimento é online.

Boa pesquisa!

CHAPECO, 06 de Abril de 2015

---

**Assinado por:**  
**Ernesto Quast**  
**(Coordenador)**

Endereço: Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS  
Bairro: CENTRO CEP: 89.802-265  
UF: SC Município: CHAPECO  
Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

**Título em Português em negrito, alinhado à direita:**

subtítulo sem negrito, alinhado à direita (Apenas a primeira letra em maiúsculo tanto no título quanto no subtítulo)

Nome do Autor 1 – Universidade/Instituição

Nome do Autor 2 – Universidade/Instituição

**Resumo**

Logo após o nome do autor, deve constar o seguinte: a palavra resumo, sem nenhuma pontuação, em negrito e caixa baixa. O resumo do trabalho (começando na linha seguinte) deve ter no máximo 10 (dez) linhas; 3 (três) a 4 (quatro) palavras-chave separadas por ponto e vírgula, após o indicativo “Palavras-chave” que deve ser escrito em negrito, caixa baixa e seguido por dois pontos.

**Palavras-chave:** PC1; PC2; PC3; PC4.

**Título em Inglês em negrito, alinhado à direita:**

subtítulo sem negrito, alinhado à direita (Apenas a primeira letra em maiúsculo tanto no título quanto no subtítulo)

**Abstract**

Abstract e keywords devem aparecer logo após o título em inglês e devem seguir as mesmas normas do resumo.

**Keywords:** KW1; KW2; KW3; KW4.

**Indicativo de seção – Orientações gerais**

Serão aceitos trabalhos submetidos em Português, Inglês, Francês ou Espanhol com no máximo 7.500 palavras (incluindo tabelas, figuras e referências).

As margens do arquivo deverão ser 3,0cm para margens superior e esquerda e 2,0cm para margens inferior e direita. A página deve ser em formato A4 (21cm x 29,7cm em formato retrato). A tabulação para início de parágrafo é de 1,25cm.

Todo o trabalho deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo do texto tamanho 12, entrelinhas em espaçamento 1,5 e justificado. Todo o texto não deve apresentar espaço antes e depois dos parágrafos. Deve-se evitar o uso de aspas para palavras estrangeiras, gírias ou, ainda, para destacar palavras; para esses itens e/ou quando houver a intenção de ressaltar algum termo, utilizar o itálico.

O arquivo deverá ser gravado formato RTF (Rich Text Format).

### **Indicativo de seção – Nome(s) do(s) autor(es)**

No documento original, o(s) nome(s) do(s) autor(es) deve(m) ser seguido ao título e alinhado(s) à direita; digitado(s) em fonte Times New Roman, corpo do texto tamanho 12, entrelinhas em espaçamento 1,5. Ao final do texto, após as Referências, deve constar um resumé do(s) autor(es), com endereço eletrônico para correspondência – vide exemplos no final do arquivo.

Já no documento suplementar – para avaliação cega, o(s) nome(s) do(s) autor(es) NÃO deve(m) aparecer no corpo do artigo. Pede-se, também, a eliminação de trechos que prejudiquem a garantia de anonimato na avaliação e de dados de identificação nas propriedades do documento.

### **Indicativo de seção – Título**

O título do trabalho deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo do texto tamanho 12, entrelinhas em espaçamento 1,5, caixa baixa, em negrito e alinhado à direita; o subtítulo, se houver, deve ser digitado da mesma maneira, porém em fonte normal (sem negrito).

### **Indicativo de seção – Itens e sub-itens**

Os indicativos de seção devem ser digitados em fonte Times New Roman, corpo do texto tamanho 12, entrelinhas em espaçamento 1,5, justificado e em negrito. Quando tratar-se de sub-item, deverá substituir-se o negrito por itálico. Observação: os títulos e os indicativos de seção devem ser digitados apenas com a primeira letra em maiúscula.

**ATENÇÃO:** Não é necessário que o(s) autor(es) se preocupem em editar o cabeçalho e o rodapé do arquivo. Aqui, trazemos apenas um exemplo. Esses itens serão editados pelo diagramador da Revista.

### **Indicativo de seção – Citações**

A citação que possua até 3 (três) linhas deve permanecer no corpo do texto e entre aspas. A citação com mais de 3 (três) linhas deve aparecer em parágrafo distinto a 4cm da margem esquerda, sem aspas e escrita em espaço simples e fonte tamanho 10. As referências citadas no texto devem submeter-se ao sistema da ABNT, em que logo após a citação aparece no texto, entre parênteses e vírgulas, o sobrenome do autor, em caixa alta, seguido do ano da publicação e da página citada (citação direta). Se a transcrição da citação não for literal (citação indireta), não aparecerá número de página, apenas o autor e o ano. Quando o nome do autor fizer parte da redação do texto, será colocado fora do parêntese, em caixa baixa. A seguir, alguns exemplos:

Exemplo de citação indireta: Ainda hoje mais de 90% das informações coletadas são sobre dados e eventos internos (DRUCKER, 1997).

Exemplo de citação direta com até três linhas: Segundo Paulo Freire (1999, p.91), “um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares”.

Exemplo de citação direta com mais de três linhas – as citações diretas devem conter uma linha em branco antes e depois do texto:

O problema do método é capital na educação de adultos. Nesta fase é um problema muito mais difícil que na instrução infantil, porque se trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência formada – ainda que quase sempre ingênua – com hábitos de vida e situação de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados (PINTO, 1997, p.86).

As referências devem aparecer ao final do texto, em ordem alfabética, segundo normas da ABNT – alinhadas à esquerda, espaçamento entrelinhas simples (1,0cm), em fonte Times New Roman, corpo do texto tamanho 12.

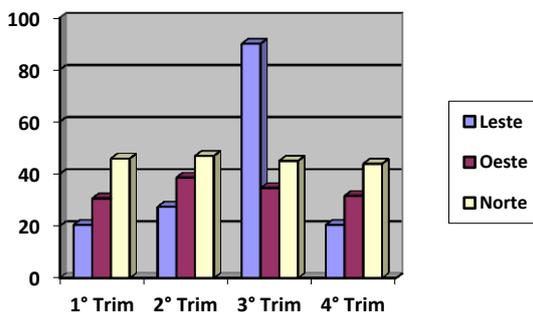
### **Indicativo de seção – Ilustrações**

Quando o trabalho apresentar Figuras, Ilustrações, Gráficos e/ou Tabelas: esses itens deverão ser enviados no corpo do texto de acordo com as normas da ABNT.

As legendas deverão ser digitadas em fonte Times New Roman, corpo do texto tamanho 10, justificadas.

Exemplos de legendas de Figuras, Ilustrações, Gráficos e/ou Tabelas.

**Gráfico 1** – Exemplo de Gráfico 1.



**Fonte:** Arquivo próprio.

Texto  
Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto  
Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto  
Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto  
Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto Texto

**Tabela 1** – Exemplo de Tabela 1.


**Fonte:** Arquivo próprio.

**Referências**

**Livros:**

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13 Ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 165p.

**Capítulos de livros:**

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 5 Ed. Petrópolis: Vozes, 1999. pp.77-108.

**Artigos em revistas:**

ALVES, Giovanni. Ofensiva neoliberal, toyotismo e fragmentação de classe. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v.6, n.10, pp.25-33, fev. 1996.

**Artigos em revistas eletrônicas:**

ROBERTSON, Susan. *Política de re-territorialização: espaço, escala e docentes como classe profissional*. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.2, pp.22-40, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/robertson.pdf>> Acesso em: jun. 2005.

**Teses e dissertações:**

SILVA, Márcia A. da. *Rodoviário na escola: entre a exclusão e a inclusão*. 2002. 180f. Dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

**Eventos:**

SILVA, S., HYPOLITO, A.; GHIGGI, G. Vestígios da identidade e do trabalho docente: implicações do conceito de classe social na obra de Paulo Freire. In: XIII CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – VI ENPOS – ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2004, Pelotas. *Anais...* Pelotas: UFPel, 2004. pp.x-y.

**Dicionário:**

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

**Nome do Autor 1**

Breve resumé do autor. Contato: [autor@endereço.com.br](mailto:autor@endereço.com.br)

**Nome do Autor 2**

Breve resumé do autor 2. Contato: [autor2@endereço.com.br](mailto:autor2@endereço.com.br)