

EIXO 2: Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar

ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO RS¹

Luciana Bagolin Zambon

UFSM

[luzambon@gmail.com]

Tábata Valesca Corrêa

UFSM

[valesca_tab@hotmail.com]

CAPES; FAPERGS

Resumo: Este trabalho objetiva compreender o processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio/RS, mediante estudo de caso realizado em uma escola de nossa região. Para tanto, realizamos entrevistas com professores e observações de encontros de assessoramento desenvolvidos nessa escola. Os professores criticaram fortemente as formas de divulgação da Proposta e de preparação da escola para sua implementação. Constatamos, ainda, que não houve articulação entre o trabalho desenvolvido pelos professores de Seminário Integrado (SI) e as práticas docentes dos demais professores, nem o acompanhamento efetivo, pela equipe diretiva, das atividades desenvolvidas em SI.

Palavras-chave: Ensino Médio, Políticas Educacionais, Inovação Educacional

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte das ações investigativas de uma equipe do Gepi INOVAEDUC², o qual é responsável, em conjunto com grupos de pesquisa de outras duas IES (UFPR e UCDB) pelo desenvolvimento das atividades do Projeto de Pesquisa em Rede IEPAM “Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil” (Programa Observatório da Educação/CAPES), cujo objetivo principal é estudar a incidência de Políticas Educacionais em Escolas de Educação Básica e suas implicações no trabalho escolar desenvolvido nessas escolas.

Partimos do pressuposto básico de que as políticas educacionais prescrevem, por meio de suas orientações, o desenvolvimento das atividades cotidianas das instituições escolares. Por isso, compreender as formas pelas quais essas políticas incidem no ambiente escolar permite estabelecer considerações fundamentais acerca da organização e do desenvolvimento do trabalho escolar realizado nas escolas.

Partilhamos dos argumentos apresentados por DiGiovanni quando afirma que seu entendimento sobre políticas públicas ultrapassa a ideia de *intervenção do Estado numa*

situação social considerada problemática. Ao invés disso, compreende as políticas públicas como “forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre Estado e sociedade”, a partir da qual se definem as situações sociais a serem consideradas para intervenção do Estado (DIGIOVANNI, 2009, p.1-2)

Nossa compreensão sobre políticas também está embasada nos autores que enfatizam o caráter processual das políticas, dentre os quais, destaca-se a abordagem proposta por S. Ball e R. Bowe, a qual propõe que a análise das políticas seja realizada a partir de diversos contextos que compõem um Ciclo de Políticas, a saber: *contexto de influência* (espaço onde os discursos políticos são construídos), *contexto de produção de texto*, *contexto da prática* (implementação da política, contexto no qual a política produz efeitos e conseqüências que podem resultar em transformações das proposições iniciais), *contexto dos efeitos* e *contexto de estratégia política* (MAINARDES, 2006).

Nossas ações investigativas têm focalizado, especialmente, o contexto da prática, uma vez que nos interessa, fundamentalmente, estudar as repercussões das políticas educacionais em âmbito escolar, buscando compreender que implicações elas trazem para o trabalho escolar. No entanto, não dispensamos uma análise também das influências presentes no processo de produção das políticas, dos grupos representados nesse processo, das formas de inserção dos atores escolares nesse processo, etc.

Uma das temáticas de pesquisa do Projeto IEPAM refere-se ao estudo das Políticas Educacionais para Ensino Médio (EM). Em especial, temos desenvolvido ações investigativas que buscam compreender o processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS (PREM/RS), em desenvolvimento pela Secretaria de Educação do Estado do RS (SEDUC/RS), procurando avaliar o *potencial inovador das mudanças consolidadas* na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar.

Uma forma prática de definir Inovação pode ser encontrada no texto clássico de Huberman (1973), que a considera como sendo um processo deliberado de aprimoramento, com uma duração considerável e com poucas possibilidades de produzir-se com freqüência.

Outra noção clássica é apresentada por Hord (1987, apud Hernández et al, 2000), para quem uma Inovação consiste em qualquer aspecto considerado novo para um indivíduo dentro de um sistema. Isso significa que, dentro de um mesmo sistema, o que é tomado e aceito como inovação por uma pessoa pode não ser para outra.

Na literatura mais recente sobre a temática Inovação Educacional, encontramos diversas definições e sentidos atribuídos ao termo. Em nossos estudos, temos utilizado a definição proposta por Ferretti. Para ele inovar significa introduzir *mudanças* (alteração significativa de

algo entre um primeiro e um segundo momento) num objeto (qualquer elemento que passa pelo processo de mudança) de forma *planejada* (orientada por objetivos e etapas bem definidos) visando produzir *melhoria* no mesmo (indicando a passagem de um estado anterior, menos desejável, para um posterior, considerado mais atraente).

Porém, conforme Terrazzan (2007), o sucesso de uma inovação depende de vários suportes, como estudos de formação e aprofundamento, reflexões sobre as práticas docentes, dispositivos que permitam a participação efetiva dos professores, acompanhamento dos processos, avaliações de outras inovações já implantadas e, por fim, sua difusão no meio educacional e na sociedade como um todo. Considerando essas proposições, direcionamos nossa atenção para o acompanhamento do processo de implementação da PREM/RS, buscando avaliar o potencial inovador das mudanças consolidadas nesse processo.

ENSINO MÉDIO: CONTEXTO ATUAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O EM, definido como etapa final da educação básica, no âmbito da atual LDB, enfrenta há muitos anos o problema de falta de identidade.

Essa etapa da escolaridade nasce no Brasil com um caráter marcadamente propedêutico, dirigido fundamentalmente aos jovens oriundos de famílias com melhores condições econômicas, com a finalidade de preparar a elite para o ingresso no ensino superior.

Mais tarde, o sistema de ensino brasileiro experimenta um processo de expansão. Passa a destinar às massas um ensino profissionalizante e, por outro lado, mantém, mediante o *colegial* (segundo ciclo do ensino secundário), uma formação voltada para o ingresso no nível superior que, “em função disso, só podia existir como educação de classe. Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre do ensino, aquele realmente voltado para a formação das ‘individualidades condutoras’” (ROMANELLI, 1987, p.158). Essas mudanças, implementadas na década de 1940, definiram uma dualidade no sistema educativo, com duas trajetórias bem distintas: uma de preparação de mão de obra e a outra de preparação da elite.

Já na década de 1970, a partir da Lei 5.692/1971, fica estabelecida a profissionalização do 2º grau, abolida em 1982. Somente a partir da nova Constituição Federal de 1988, assume-se, formalmente, o interesse em estender a oferta do EM a toda a população brasileira, a partir do que ficou estabelecido, como dever do Estado, no artigo 208, inciso II: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”.

Na década de 1990, a LDB define o EM como etapa final da educação básica, com finalidades de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino

fundamental, de preparação básica para o trabalho e para a cidadania, de aprimoramento do educando como pessoa humana e de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Mais recentemente, acompanhamos a consolidação de novas conquistas para essa etapa da escolaridade, a partir da Emenda Constitucional nº59 (nov/2009) e da Lei nº12.796 (abr/2013) que, atualizando o que a Constituição já previa desde 2009, institui, como dever do Estado com a educação escolar, a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 14 aos 17 anos de idade.

Porém, apesar dessas conquistas em termos de legislação, na prática assistimos, nas últimas décadas, a um cenário alarmante no que se refere ao EM, com altos índices de abandono dessa etapa da escolaridade, por parte dos jovens. Além disso, parece que ainda não há um consenso real sobre as finalidades concretas do EM: enquanto a legislação educacional aponta para um caminho, muitos professores, pressionados por alunos e familiares, caminham na contramão do que se espera de uma boa formação básica, na medida em que têm atribuído ao EM apenas a finalidade de preparação para o ingresso no ensino superior, herança do cenário educacional brasileiro.

Podemos citar, a título de ilustração do que acabamos de dizer, resultados dos números oficiais relativos à matrícula no EM. Dados do censo da Educação Básica de 2010, por exemplo, indicam que ainda é grande a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que não estão matriculados no EM, chegando a pouco mais de 2 milhões de jovens, cerca de 19% da população nessa faixa etária. Além disso, dados do Inep indicam uma estabilização na oferta de ensino médio entre 2007 e 2011, com registro de aumento de apenas 0,5% nas matrículas de 2011 em relação a 2010. Para além das matrículas, não são menos preocupantes os altos índices de abandono e de reprovação, também divulgados por estatísticas oficiais.

Por outro lado, o IDEB, apesar das reconhecidas limitações como indicador de qualidade educacional, aponta resultados alarmantes para o EM, registrando índice geral nacional de 3,7 em 2011, em uma escala de 0 a 10, muito distante ainda da média 6 dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE no PISA).

Diante deste contexto, podemos situar hoje alguns desafios que se colocam para o EM. Por um lado, existe o desafio de situá-lo formalmente como parte da escolaridade obrigatória para todos os brasileiros. É preciso reconhecer que houve um significativo aumento na garantia de acesso ao EM, decorrência de políticas educacionais desenvolvidas nos últimos anos, das quais destacamos, além das já citadas mudanças na Constituição e na LDB, a implantação, em janeiro de 2007, do FUNDEB, em substituição ao FUNDEF, o que permitiu

a garantia de recursos às redes escolares públicas para atender às necessidades não só do ensino fundamental, mas também da educação infantil e do EM.

Por outro lado, um desafio maior que se coloca no momento é a garantia da permanência dos estudantes no EM, acompanhada de uma aprendizagem significativa dos elementos conceituais selecionados em cada área disciplinar.

Consoante com o enfrentamento de tais desafios, nos últimos anos, em âmbito nacional, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Res.MEC/CNE 4/2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Res.MEC/CNE 2/2012), procurando atender as demandas postas desde a promulgação da LDB.

Essas propostas incentivaram as Redes Escolares Públicas Estaduais, principais responsáveis pela oferta de EM, a desenvolver propostas mais coerentes com o contexto brasileiro atual.

Neste sentido, a SEDUC/RS, procurando atender às exigências postas pela nova legislação nacional, está desenvolvendo um processo de implementação da PREM/RS em sua Rede Escolar. Essa proposta tem por base “a articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.11).

Na prática, propõe-se uma ampliação da carga horária para o EM, passando de 800h (carga horária mínima anual instituída pela LDB) para 1000h anuais. Em termos de carga horária semanal, fixaram-se 30h-a, ao invés das 25h-a antes previstas. Propõe-se, também, uma reorganização curricular, que deve incorporar à formação geral (composta de quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) uma parte diversificada, composta de duas Línguas Estrangeiras Modernas, Ensino Religioso e dos denominados “Seminários Integrados (SI)”, novo componente que deve compor a grade curricular do EM com uma carga horária semanal de 3h-a para o 1º ano.

Os SI procuram institucionalizar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, de modo a promover a necessária articulação entre os conhecimentos construídos no âmbito de cada área disciplinar e as situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes. Além disso, esses Seminários propõem o enfrentamento e resolução de situações-problema próprias dos contextos nos quais a escola está inserida, oriundas de demandas identificadas, por professores e alunos, na sua comunidade escolar, mediante a realização de Estudos da Realidade. A proposta, portanto, formaliza um componente curricular (SI) e um tempo escolar

específico para o seu desenvolvimento, que exige uma mobilização de toda escola em torno de um mesmo foco de trabalho.

O processo de implementação da PREM/RS teve início a partir da apresentação e divulgação da proposta pela SEDUC/RS, em meados do 2º semestre de 2011, mediante a realização de um conjunto de atividades em todas as regiões do estado do RS, com a participação das Escolas Estaduais, para a discussão da proposta original, culminando na Conferência Estadual do Ensino Médio, realizada em dezembro.

Após esse processo de apresentação da proposta, um tanto conturbado e apressado, marcado por várias críticas e manifestações por parte de professores, o processo seguiu até o lançamento do Parecer 156/2012 (de 27/01/2012) do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED/RS), o qual estabeleceu os parâmetros mínimos para a implementação dessa proposta.

Esse parecer exigiu que, já no ano letivo de 2012, todas as Escolas de EM da Rede Escolar Pública Estadual do RS iniciassem, em suas turmas de 1º ano, a implementação da PREM/RS, decisão que aconteceu em um período de tempo muito curto, em nosso ponto de vista, para uma preparação adequada por parte das escolas.

Portanto, o início do ano letivo de 2012 nessas escolas foi caracterizado por muitos questionamentos e pedidos de esclarecimentos por parte das escolas, o que de certa forma perdurou durante boa parte do ano.

Diante desse contexto, nosso grupo assumiu a posição, à medida que fossem solicitados, de atuar em tais escolas como colaboradores no desenvolvimento das atividades de implementação da PREM/RS. Assim, realizamos, durante o ano de 2012, atividades pontuais de assessoria para a organização e o desenvolvimento das atividades de SI em 22 escolas situadas em regiões de abrangência de algumas Coordenadorias Regionais de Educação (5ªCRE, 8ªCRE, 10ªCRE, 13ªCRE e 19ªCRE), instâncias político-administrativas da SEDUC/RS. Além disso, pudemos realizar também um trabalho mais duradouro de assessoramento e de acompanhamento para o processo de implementação da PREM/RS em 05 escolas de abrangência da 8ªCRE, sediada na cidade de Santa Maria/RS.

Essas atividades de assessoramento nos deixaram muito próximos do contexto de implementação dessa política da SEDUC/RS, o que nos possibilitou tomar contato com muitas informações que ajudaram a compreender melhor todo esse processo.

Durante essa caminhada, fomos refinando as nossas intenções investigativas, chegando, por fim, a estabelecer como objetivo principal da equipe responsável por esse trabalho a compreensão do processo de implementação da PREM/RS, identificando e caracterizando os

aspectos principais envolvidos, bem como, procurando avaliar o potencial inovador das mudanças consolidadas na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar. Neste trabalho, em particular, apresentamos e discutimos os resultados preliminares de nossas ações investigativas, alcançados no estudo de caso realizado em uma Escola da Rede Escolar Pública Estadual do RS, pertencente à abrangência da 8ªCRE/SEDUC/RS.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

André (2005), ao exemplificar a tipologia proposta por Stake (1999) para os estudos de caso, afirma que o *estudo instrumental de caso* é aquele que se realiza, por exemplo, quando se deseja investigar uma reforma educacional e seu processo de apropriação no cotidiano escolar. Como no exemplo citado por André, o nosso estudo está focado na compreensão mais detalhada possível do processo de implementação da PREM/RS na escola selecionada, de modo a estabelecer um conjunto de parâmetros que possibilitem o entendimento dos modos de apropriação da Proposta pelos coletivos de escolas que estejam vivenciando processos similares ao dessa escola.

Cabe, por ora, apontar os critérios que nos levaram a selecionar essa escola para o presente estudo de caso. Durante o ano de 2012, realizamos encontros com os professores de 1ª ano do Ensino Médio dessa escola, mediante solicitação da própria equipe diretiva, com intuito de acompanhar e assessorar o processo de organização e desenvolvimento das atividades de SI. Ao todo, foram realizados 06 encontros, envolvendo, de formas distintas, a equipe diretiva, os professores responsáveis por turmas de Seminário Integrado e os professores dos 1^{os} anos do Ensino Médio do turno diurno. Além desses encontros, no final do ano tivemos a oportunidade de realizar uma entrevista coletiva com os três professores responsáveis por turmas de Seminário Integrado, acerca do trabalho desenvolvido por eles.

Conforme o que dissemos acima, as fontes utilizadas para coleta de informação foram *sujeitos*, professores responsáveis por turmas de Seminário Integrado na escola selecionada, e *espaços*, encontros de formação de professores para organização das atividades de Seminário realizados na escola. Os instrumentos utilizados para coleta das informações foram *entrevista* e *observação de espaço*, ambas mediante registro escrito realizado a partir das gravações em áudio.

Apresentamos, no quadro abaixo, uma breve descrição dos seis encontros realizados na escola.

Nº Enc.	Data	Finalidade principal	Participantes
1º	31/05/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da Proposta de Trabalho • Exposição e discussão sobre a PREM e problematização sobre sua implantação 	<ul style="list-style-type: none"> • 03 professores de SI • 02 membros da equipe diretiva • 13 professores de turmas de 1º ano
2º	05/06/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Organização da grade curricular e da carga horária das turmas de 1º ano do EM • Discussão sobre a organização de horários para reuniões semanais entre professores 	<ul style="list-style-type: none"> • 02 membros da equipe diretiva
3º	27/06/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre possibilidades e instrumentos para realização do Estudo da Realidade 	<ul style="list-style-type: none"> • 11 professores de turmas de 1º ano
		<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento anual do trabalho dos Professores de SI • Organização e desenvolvimento de Projetos de Pesquisa Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • 03 professores de SI
4º	04/07/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo Focal realizado com professores para coleta de informações, como parte do desenvolvimento do Estudo da Realidade 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 professores de turmas de 1º ano • 02 professores de SI
5º	01/08/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento do andamento das atividades desenvolvidas pelos professores de SI • Definição do Tema do Projeto de Pesquisa Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • 03 professores de SI
6º	28/11/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Visita à exposição de trabalhos desenvolvidos, nas turmas de SI, por alunos do 1º ano 	<ul style="list-style-type: none"> • 02 professores de SI

Em relação ao perfil dos professores responsáveis por turmas de SI, um professor tem licenciatura em Física, outro licenciatura em Matemática e outro licenciatura em Matemática, com habilitação em Física. Dois professores são concursados (regimes de 40h e de 20h) e um professor é contrato temporário (35h). Quanto ao tempo de atuação na escola, um professor é experiente e atua na escola há 13 anos. Os outros dois professores são recém formados e ingressaram na escola como doentes em 2012.

CONSTITUIÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Procuramos entender inicialmente como os professores da escola tomaram conhecimento sobre o processo de implementação da proposta. Alguns professores da escola participaram dos processos formativos realizados pela equipe do Grupo de Trabalho “Ensino Médio”, do Setor Pedagógico da 8ª CRE. Essas formações foram realizadas em duas etapas nos períodos de 05 de março a 29 de março de 2012 e de 24 de abril a 29 de maio de 2012. Esses encontros foram realizados nas escolas de abrangência da 8ª CRE, agrupadas em 08 microrregiões, de acordo com a proximidade geográfica das escolas. Os encontros, em ambas as etapas, tiveram duração de um dia, somando, cerca de 8 horas, com um formato de palestras realizadas por membros da própria equipe da 8ª CRE e por colaboradores de IES.

Foi possível identificar uma forte crítica dos professores em relação a esse processo formativo fornecido pela 8ª CRE. Os professores que participaram desse processo argumentaram que a formação foi insuficiente para garantir entendimento sobre os aspectos conceituais e operacionais envolvidos na Proposta. Alguns depoimentos dos professores ilustram essa constatação:

Ficava assim (...) [uma] incógnita mesmo. A gente não conseguia decifrar o que que era direito, (...) [ficou] muita dúvida, muita! E cada seminário que a gente ia, era uma dúvida diferente, eram coisas diferentes que diziam, é muito complicado também. (P01)

(...) [A] proposta é ótima, vai trazer essa motivação para o aluno, trazer esse espaço pra ele pesquisar e estudar, mas começamos [o] ano letivo com a proposta sem professor nenhum conhecer a proposta. Sem saber o que fazer. (...) Teria que ter vindo primeiro uma formação pra nós sobre isso. E não essa formação que vai lá (...) e tu ouve alguém palestrar rapidinho como se fosse tão simples assim. E sim é algo bem complexo, eu acho, que requer muita dedicação e, principalmente, uma transparência das partes. Então, eu acho que a proposta é boa, mas eu acho que vai precisar de um preparo maior (...). (P02)

Esses professores lamentam o fato de a proposta ter sido colocada em desenvolvimento sem que estivessem garantidos os esclarecimentos necessários para que os professores compreendessem os pressupostos para sua implementação. Eles criticam também o fato de a formação ter sido realizada de forma relativamente apressada e ter sido conduzida de modo a sugerir que a proposta seria algo simples de ser colocada em prática.

Por outro lado, até meados do final do mês de maio, a gestão dessa escola não havia promovido espaços e momentos para discussão entre os professores sobre a implementação da proposta e sobre a organização e desenvolvimento das atividades de SI.

Pelos relatos dos professores, pode-se afirmar que a proposta foi colocada para implementação privada de alternativas efetivas de divulgação para os principais atores envolvidos na sua efetivação, os professores, e carente de uma formação eficaz para preparar esses professores, dada a complexidade das mudanças envolvidas na proposta.

Neste sentido, é surpreendente perceber que uma das críticas feita por Hernández aos processos de inovação implantados nas escolas em meados dos anos 1960 pode ser, ainda que em partes, estendida para esse contexto que vivenciamos atualmente na Rede Escolar Estadual. Esse autor afirma que imperava, naquele período, uma concepção de inovação que seguia um modelo de mudança simplista, assumindo que “uma inovação, ao decidir-se adotá-la, imediatamente se instalaria na prática diária das escolas” (HERNÁNDEZ et al, 2000, p.24). Faltava, portanto, conforme Fullan (2009), assumir que a mudança para ser efetivada e posta em prática depende, fundamentalmente, *do que os professores fazem e pensam*. Assim, não basta formular uma proposta e decidir implementá-la, por melhor que ela possa ser. É necessário investir fortemente num processo duradouro de divulgação das ações propostas, a fim de envolver efetivamente todos os membros da escola no processo de implementação, e num processo formativo dos professores, os quais desempenham papel fundamental nesse processo.

Aliás, a respeito da aceitação e adesão da comunidade e dos professores relativamente à implementação da proposta, cabe ressaltar que o próprio CEED/RS, ao autorizar a implantação imediata da PREM/RS pela SEDUC/RS, alertou, por meio do Parecer 156/2012:

Este Conselho, ao mesmo tempo em que identifica na iniciativa da Secretaria da Educação a intenção de promover a qualificação da escola média estadual, expressa sua apreensão com o desenvolvimento desse processo. A adesão da comunidade escolar ao projeto e a capacitação dos docentes das escolas serão de importância capital, para alcançar algum resultado. (RIO GRANDE DO SUL, 2012a, fl.7)

Procuramos compreender, também, como se deu o mecanismo de escolha dos professores de SI na escola investigada. Surpreende o fato de que um dos critérios principais utilizado para tanto se baseou na carga horária disponível, conforme relatos abaixo:

(...) como eu era contratado 9 horas, eu tinha 6 horas de física, aí eles me disseram: não, ele vai ser o novo professor de Seminário. Até então, pra mim era tudo novo, eu não sabia nem o que se tratava (P03).

Inclusive, quando eu cheguei (...) ninguém na escola sabia me explicar o que que era o tal dos Seminários Integrados. Só me colocaram o horário e tinha aquele SI ali na minha grade de horários, mas ninguém sabia me dizer o que era (P04).

Por outro lado, um dos professores afirma que, além da carga horária, também foi manifestado interesse em assumir as atividades de SI por eles:

(...) foi em função da carga horária (...). E nós nos propusemos também (...). Nós, assim ó categoricamente [assumimos:] nós vamos pegar e vamos fazer, de um jeito ou de outro (...) Nós tínhamos vontade, essa é a real, né?! (P01).

Porém, logo após essa fala, P04 rebate e afirma:

Foi tipo assim ó: 'já que vocês não reclamaram, vai vocês!' (P04).

Apesar de não aparecer explicitamente na proposta, a orientação que foi dada às escolas para escolha dos professores de SI envolvia uma análise acerca do perfil esperado para os professores que assumissem esse compromisso. Porém, o que se viu foi a realização de uma escolha marcada muito mais por aspectos técnicos (carga horária) do que por aspectos pedagógicos. A vontade manifestada por esses professores contribuiu para essa escolha, ainda que dois deles fossem professores recém contratados e recém chegados na escola, o que também pode ter contribuído para essa assunção, conforme relato de um deles:

(...) a gente era novo na escola, então a gente não tinha muita opção! (...) (P04)

Outro aspecto que analisamos refere-se ao modo como a escola se organizou para implementar a proposta. Relativamente ao trabalho dos professores de SI, pode-se afirmar que a gestão escolar não forneceu orientações para planejamento e desenvolvimento de suas atividades. Eles assumiram de forma praticamente isolada a implementação da disciplina na escola.

Eles [a gestão escolar] não tiveram nenhum envolvimento com isso. Foi uma coisa assim, que tocou pra nós e é nós e pronto. Como se ninguém mais tivesse a ver com isso (...) Como se fosse uma coisa só nossa (P04)

A ausência da figura de coordenação pedagógica nessa escola certamente contribuiu para esse isolamento. Porém, mesmo depois da chegada de uma coordenadora na escola, os professores relatam que as trocas passaram a acontecer, mas consistia em um trabalho deles com a coordenadora, sem participação dos demais professores.

Quando chegou a coordenadora pedagógica da escola, passamos tudo pra ela, né?! (...) [e] ela tá nos orientando, tá nos ajudando depois daquilo, mas é uma coisa assim: é nós e ela (...) (P01)

Também colabora para esse distanciamento, o fato de as reuniões pedagógicas semanais serem realizadas separadamente, entre professores de SI e os demais professores do EM. As poucas reuniões que aconteceram de forma conjunta, não foram tão proveitosas quanto eles esperavam:

Uma só [reunião conjunta] que a gente falou numa reunião, mas não teve muito retorno do pessoal, sabe?! Parece que não tem... não tem interesse nenhum (...). Nós fizemos, mas, (...) não tem receptividade deles (P04).

Podemos dizer que há, pelo menos, dois fatores limitantes, nesse caso, para que os SI pudessem cumprir com seu papel de articulador das atividades desenvolvidas na escola: um deles de caráter externo à escola, qual seja, a falta de recursos humanos, no caso aqui tratado, a falta de coordenador pedagógico; o outro fator é interno à escola e diz respeito à atuação pouco eficaz da equipe diretiva na condução do trabalho para um efetivo desenvolvimento da Proposta. Cabe lembrar que o documento-base da Proposta ressaltou a fundamental importância da gestão escolar para sua implementação:

Na organização e realização dos seminários integrados, a equipe diretiva como um todo e, especificamente, os serviços de supervisão [coordenação pedagógica] e orientação educacional, têm a responsabilidade de coordenação geral dos trabalhos, garantindo a estrutura para o seu funcionamento (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.23-24)

Quanto à articulação entre os professores de SI, no planejamento das atividades a serem desenvolvidas, houve, de início, maior dificuldade. Mas, depois, passaram a realizar reuniões semanais o que favoreceu a possibilidade de realização de um planejamento comum entre eles.

Aqui podemos sinalizar um dos fatores condicionantes para a efetividade do processo de implementação da Proposta. Trata-se da garantia de uma organização de tempos e espaços escolares que privilegia as reuniões semanais entre os professores, as quais contribuem para o desenvolvimento de um trabalho conjunto, de um planejamento coletivo e de diálogos e trocas de experiências. Pelo menos entre os professores de SI na escola investigada, isso se confirmou como um aspecto que favoreceu o desenvolvimento das atividades. Por outro lado, a falta desse espaço para diálogo com os demais professores impossibilitou a articulação das atividades de SI com as demais disciplinas.

Em relação aos desafios enfrentados pelos professores de SI, podemos organizar as informações coletadas em dois aspectos: (1) Desafios relativos à assunção da disciplina e (2) Desafios relativos à estrutura da escola.

Relativamente à assunção da docência de SI, percebemos duas posturas diferentes, que se relacionam com o tempo de atuação dos professores. O professor mais experiente afirmou que não teve problemas para assumir a disciplina de SI, pois já trabalhava em outra escola, desenvolvendo projetos temáticos. Já para os dois professores recém ingressantes na carreira docente, os desafios foram maiores, na medida em que não possuíam experiência. Um deles chega a afirmar que teve medo, pois não sabia como iniciar o trabalho com os alunos. Os depoimentos abaixo foram extraídos para ilustrar esse fato:

Eu fiquei com medo. Eu não sabia por onde começar. Mas, depois, né? eu tinha que começar de algum jeito e aí comecei e fui (...) melhorando (...). (P04)

E o nosso problema principal, (...) foi unir a inexperiência com a falta de apoio, digamos assim. Então, tu era inexperiente, tu não tinha o caminho a seguir e tu não tinha uma orientação (...) na parte inicial, né?! Então, isso que ainda foi o pior, sem orientação, sem experiência... (P03)

Por outro lado, esses dois professores consideram que como recém formados em curso de licenciatura, puderam assumir sem desistência a responsabilidade por SI, não manifestando a resistência que os demais professores tiveram.

O segundo aspecto refere-se aos desafios enfrentados quanto à estrutura da escola. Aparecem, aqui, desde depoimentos relativos a problemas pontuais de organização da escola, tais como acesso aos laboratórios de informática e disponibilidade para realização de cópias reprográficas no horário que precisavam, até depoimentos que denunciam a falta de um acompanhamento mais amplo das atividades desenvolvidas pelos professores e a falta de reuniões entre todos os professores do EM, como já foi mencionado. Os professores chegam a afirmar que seria necessária uma intervenção de instâncias superiores para promover esse espaço de troca, algo que eles sozinhos não conseguiram fazer.

[Falta] algo mais superior, sabe?! Que alguém mais superior venha e mostre pra eles tudo, porque (...) a gente, pelo fato de ser mais novo e aquela coisa toda... (P03)

Outro professor segue esse raciocínio, afirmando que há certa resistência dos colegas sobre o trabalho que eles realizaram. Eles também admitem que a escola tem um papel importante, que, neste primeiro ano de implementação da proposta, não foi assumido pela gestão:

Eu acho que tinha que ter um posicionamento maior da escola, assim ó: eles têm coisas pra falar pra vocês e vocês, vocês têm que se antenar e entrar, engrenar com eles. Não houve esse engreno (...). (P01)

Quanto às características e aos conhecimentos necessários aos professores para assumir a responsabilidade por SI, foram sinalizados três fatores determinantes: ter paciência (diante de tantas incertezas relativamente às formas de organização e de desenvolvimento das atividades), ter organização e realizar um planejamento amplo.

Esse último aspecto foi ressaltado e melhor discutido pelos professores de SI. Eles destacam a necessidade de realizar um planejamento flexível que possibilite adaptações às circunstâncias inesperadas:

[É necessário realizar um] Planejamento amplo, porque tu chegar e planejar uma coisa, ah hoje eu vou fazer isso e não dá certo. E aí? Então tu tem que ter planejamento amplo, pra ter uma coisa aqui e a outra já esperando mais pra frente (P03)

Além desses fatores principais que determinam o trabalho dos professores de SI, eles enfatizam a necessidade de o professor dispor de habilidade de envolver-se com os alunos nas produções que eles realizam, o que exige um grande período de tempo para orientação das atividades desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber claramente, mediante análise do conjunto de encontros realizados e da entrevista feita, uma mudança nas percepções dos professores sobre a PREM/RS. Essa percepção é mais evidente entre os professores de SI, os quais, por terem assumido essa responsabilidade, precisaram encontrar mecanismos para implementar a Proposta, superando uma resistência engessadora, que, de início, era manifestada pelo grupo de docentes da escola. Ainda assim, eles mantiveram uma postura crítica em relação aos problemas que identificavam, tais como a falta de informações sobre as possibilidades para organização dos SI.

Os resultados alcançados a partir da análise realizada na escola selecionada contribuem para o estabelecimento de fatores que podem ser considerados por outras escolas e pela gestão da Rede Escolar Estadual:

- Houve fortes críticas, por parte dos professores, em relação às formas de divulgação da Proposta, bem como em relação às formas de preparação dos professores para desenvolver as atividades necessárias à sua implementação nas escolas. Neste sentido, é possível sinalizar como demandas, ainda presentes: (1) a necessária garantia de tempo suficiente de experimentação, acompanhado de ações de formação docente adequadas, para que, sem atropelos, a Proposta seja efetivamente incorporada à organização e ao desenvolvimento

do cotidiano escolar; (2) o estabelecimento de orientações mais claras e consistentes, pela própria SEDUC/RS e pelas suas CRE, acerca dos encaminhamentos necessários para uma implementação participativa e crítica da Proposta.

- Não houve articulação entre o trabalho desenvolvido pelos professores nas turmas de SI e as práticas docentes dos demais professores do EM. Cabe salientar aqui a necessidade de mobilização da gestão escolar para promover espaços que permitam a realização de planejamentos amplos e conjuntos, sem prejuízo do desenvolvimento das aulas regulares, ou seja, sem necessidade de dispensar alunos ou realizar aulas nos chamados “períodos reduzidos” (prática comum na escola investigada para realização das reuniões pedagógicas).
- Não houve um acompanhamento efetivo das atividades desenvolvidas pelos professores de SI, nem pela gestão escolar, nem pelos membros da SEDUC/RS, por meio da 8ªCRE. É imprescindível, portanto, a promoção desses espaços para trocas e avaliações. Como sugerido pela própria professora, é preciso realizar encontros para que

todos [os professores da escola e da Rede] pudessem ter contato e ter conhecimento e saber das experiências que deram certo, (...). Ver que é possível, porque no momento que tu vê um exemplo real, tu te empolga, tu vê que é possível. (P04)

A esse respeito, Fullan adverte que “As pessoas necessitam de provas de que existe alguma realidade nas expectativas maiores” (FULLAN, 2009. p.64).

Os resultados mostram que as estruturas das demais disciplinas não foram repensadas a partir das atividades desenvolvidas nas turmas de SI. Portanto, podemos dizer que, até o momento, a reestruturação curricular proposta tem se reduzido à inclusão das atividades de SI na escola investigada.

Por fim, consideramos importante apresentar e discutir o depoimento de um dos professores de SI. Ao avaliar o trabalho realizado, ele afirma:

O bonito de tudo isso, que eu achei, assim ó: que nós fizemos tudo isso de boa vontade (...) sem pensar em algum mérito, porque não tem ninguém olhando pra nós, sabe? (...) Nós fizemos assim ó: de livre e espontânea vontade e para os alunos (P01)

Ao mesmo tempo em que essa frase sinaliza a motivação do professor, alerta para um fator que merece ser observado: os professores de SI não podem ser vistos como aqueles que, “de boa vontade”, desenvolvem um trabalho “extra” na escola, um *plus* que em nada se articula com o projeto escolar e com as demais disciplinas do currículo. Em outras palavras, o trabalho desenvolvido em SI não pode se constituir como um trabalho isolado, apenas dos professores para os alunos.

NOTAS

¹ Este trabalho contou com a colaboração de William Nunes (Lic. Sociologia/UFSM), Dr. Eduardo A. Terrazzan e Dra. Maria Eliza R. Gama.

² Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (Gepi INOVAEDUC/NEC/UFSM)

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber. (Série “Pesquisa”, v.13). 2005.
- DI GIOVANI, G. As estruturas elementares das Políticas Públicas. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.82, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP)/UNICAMP. 2009.
- FERRETTI, C. J. ‘A inovação na perspectiva pedagógica’. In: GARCIA, W. E. (coord.). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 3 ed. Campinas: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea). 1995.
- FULLAN, M. O significado da mudança educacional. 4.ed. Tradução de Ronaldo C. Costa. Porto Alegre: Artmed. 2009.
- HERNÁNDEZ, F. et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.
- HUBERMAN, A. M. Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix. 1973.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. In: *Educação & Sociedade*, v.27, n.94, p. 47-69, Campinas, jan/abr. 2006.
- RIO GRANDE DO SUL, Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº 156, de 27.jan.2012*. Porto Alegre: CEED/RS. 2012. Disponível em <http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1328722733pare_0156.pdf>. Acesso em <28.jun.2012>.
- RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. *Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio 2011-2014*. Porto Alegre: SEDUC/RS. 2011. Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em <28.jun.2012>.
- ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*. 8.ed. Petrópolis: Vozes. 1987.
- STAKE, R. E. *Investigación com estudio de casos*. 2.ed. Traducción de Roc Filella. 1999. (Colección “Pedagogía”).
- TERRAZZAN, E. A. ‘Inovação escolar e a pesquisa sobre formação de professores’. In: Roberto Nardi (org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes*. São Paulo: Escrituras Editora. 2007.