



MARIA ELISA SCHUCK MEDEIROS

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO
NOVO ENSINO MÉDIO DA REDE LA SALLE A PARTIR DA VIVÊNCIA DOCENTE**

CANOAS, 2023

MARIA ELISA SCHUCK MEDEIROS

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO
NOVO ENSINO MÉDIO DA REDE LA SALLE A PARTIR DA VIVÊNCIA DOCENTE**

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M488 Medeiros, Maria Elisa Schuck

O processo de implementação dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio da Rede La Salle a partir da vivência docente / Maria Elisa Schuck Medeiros. Canoas, 2023.
144 f.

Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade La Salle, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

1.Educação 2.Novo Ensino Médio 3.Itinerários Formativos
4.Docência 5. Formação docente 6. Rede La Salle I. Silva, Gilberto
Ferreira da, (orient.) II. Universidade La Salle III. Título

CDU: 371.13(81)
373.5(81)
CDD: 373

Bibliotecária responsável: Helena Maria Maciel Jaeger CRB/10-851

MARIA ELISA SCHUCK MEDEIROS

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO
NOVO ENSINO MÉDIO DA REDE LA SALLE A PARTIR DA VIVÊNCIA DOCENTE**

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora em 30 de junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Universidade La Salle (Canoas/RS)

Prof. Dra Dirléia Fanfa Sarmento
Universidade La Salle (Canoas/RS)

Prof. Dr. Paulo Fossatti
Universidade La Salle (Canoas/RS)

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva
Unisinos (São Leopoldo/RS)

Prof. Dr. Nei Jairo Fonseca dos Santos Júnior
IFCTSul Riograndense

AGRADECIMENTOS

Disse a flor para o pequeno príncipe: é preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas.
O Pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry

A conclusão do doutorado é um sonho que em vários momentos me pareceu inalcançável. Sim, em muitos momentos pensei em desistir devido a situações que foram acontecendo na minha vida e, que em algumas vezes, se tornaram obstáculos para minha produção. E se estou concluindo esta tese é porque algumas pessoas foram luz no meu caminho. Assim, agradeço:

- Ao meu orientador Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva pelos ensinamentos, orientações e ajudas prestadas;
- Aos membros da banca avaliadora pelas importantes sugestões e contribuições para a construção do trabalho;
- Aos professores que contribuíram com esta pesquisa participando do grupo focal;
- À Universidade La Salle pela oportunidade dada para a realização desta conquista relacionada a minha formação acadêmica;
- À Tatiana Fruscalso dos Santos pela troca de experiências e discussões formativas, que auxiliaram no caminho da minha pesquisa;
- Aos meus filhos Jade e Arthur pela compreensão e carinho ao longo desta caminhada;
- A Deus que não me deixou desistir deste sonho;

Enfim, agradeço a todos que participaram da minha caminhada formativa ao longo desses anos de Doutorado em Educação.

RESUMO

A presente pesquisa surgiu a partir de preocupações e inquietações inerentes à necessidade de atender às exigências da lei 13.415/17 e implementar o Novo Ensino Médio na Rede La Salle. Assim, estabeleceu-se como objetivo deste estudo investigar o processo de implementação dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio proposto pela Rede La Salle, verificando os desafios vivenciados na docência. Entendemos que esta pesquisa se torna relevante no momento em que verificamos e estabelecemos parâmetros entre os elementos que estão transcorrendo de maneira significativa nesta implementação e o que ainda necessita ser aprimorado, podendo, então, contribuir para a melhoria do processo educativo da Rede La Salle, e, também, em outros contextos educacionais. Para atingir o objetivo, utilizamos a técnica Grupo Focal, possibilitando a interação com professores das 27 escolas Lassalistas que oferecem ensino médio no Brasil. Para o tratamento dos dados obtidos através dos grupos focais e da análise documental utilizamos a Análise Textual Discursiva – ATD. Este estudo buscou mapear as experiências exitosas que estão acontecendo com a implementação da proposta do Novo Ensino Médio e as experiências que são motivo de preocupação para os que fazem parte deste cenário a fim de apontar os elementos que se constituem como princípios para essa implementação. Após o processo analítico, esta pesquisa trouxe como resultado: a) Os entrelaçamentos da ação docente, envolvendo os sentimentos e emoções, planejamento e formação docente. Estes são aspectos que interferem no fazer pedagógico, destacando a importância da formação docente. b) Os Itinerários Formativos e a ação pedagógica docente, referindo a necessidade de desenvolver uma metodologia que contemple a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de projetos. c) Os Itinerários Formativos e os impactos no processo de avaliação, trazendo o olhar dos professores que norteiam de maneira crítica o processo de avaliação nos Itinerários Formativos, alguns evoluindo para uma avaliação formativa e outros ainda numa concepção de avaliação classificatória. Deste modo, vimos através desta pesquisa que são muitos fatores que interferem no fazer docente, mas a formação docente, a metodologia e a avaliação são a essência para o processo de aprendizagem nos Itinerários Formativos.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Itinerários Formativos; Docência.

ABSTRACT

This research arose from concerns about the need to meet the requirements from law 13.415/2017 in the implementation of the new high school at La Salle network of schools. Thus, this study aimed to investigate the implementation process of the new high school itineraries proposed by La Salle the network of schools, verifying the challenges experienced in teaching. We understand that this research becomes relevant because we verify and establish parameters among the elements that are taking place significantly in this implementation and what still needs to be improved, being able to contribute to the improvement of the educational process of La Salle network of schools, and also considered in other educational contexts. In order to achieve this objective, we have collected data through interviews with teachers from 27 Lassallian schools in Brazil, which offer High School, distributed in 9 states and the Federal District. We have used the Focal Group technique to collect the data. For the treatment of collected data, we have used content analysis, based on Bardin. Thus, this study sought to map the successful experiences that are happening in the implementation of the new high school and the experiences that are a cause of concern for those who are part of this scenario, aiming to point out the elements that constitute principals for the revitalization of the new high school curriculum. After its analytics process, this research resulted in a) The interweaving of teaching action, involving feelings and emotions, planning, and teacher training. These are aspects that interfere with the teaching practice, highlighting the importance of teacher training. b) The Formative Itineraries and the teaching of pedagogic action, refer to the necessity of developing a methodology that includes interdisciplinarity and project development. c) The Formative Itineraries and the impacts in the evaluation, bringing the look of the teachers who critically guide the evaluation process in the Formative Itineraries, some evolving towards a formative evaluation and others still in a classification evaluation conception. In this way, we were able to see through this research that many factors interfere with the teaching practice, but teacher training, methodology, and evaluation are the essence of the learning process in the Formative Itineraries.

Keywords: New High School; Itineraries; Teaching.

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EaG	Education at a Glance
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerário Formativo
INES	Indicadores dos Sistemas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEM	Novo Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNILASALLE	Universidade La Salle

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Ensino Médio.....	12
Quadro 2 -	Pesquisas de Campo.....	23
Quadro 3 -	Artigos Selecionados para a Fundamentação Teórico-Analítica.....	24
Quadro 4 -	Matriz Curricular do Ensino Médio: Itinerário Ciências Humanas e Linguagens.....	46
Quadro 5 -	Matriz Curricular do Ensino Médio: Itinerário Ciências da Natureza e Matemática.....	47
Quadro 6 -	Número de Estudantes da Educação Infantil das Escolas da Rede La Salle em 2022.....	54
Quadro 7 -	Número de Estudantes do Ensino Fundamental das Escolas da Rede La Salle em 2022.....	54
Quadro 8 -	Número de Estudantes do Ensino Médio das Escolas da Rede La Salle em 2022.....	54
Quadro 9 -	Número de Estudantes Bolsistas do Ensino Médio das Escolas da Rede La Salle em 2022	54
Quadro 10 -	Datas e Horários Disponibilizados aos Professores para os Grupos Focais.....	57
Quadro 11 -	Sujeitos da Pesquisa.....	57
Quadro 12 -	Dados da Pesquisa de Moraes e Galiazzi (2006).....	63
Quadro 13 -	Eixos Estruturantes.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Descritor “Lei Ensino Médio 2017”	22
Figura 2 -	Descritor “Currículo Ensino Médio”	22
Figura 3 -	Descritor “BNCC Ensino Médio”	22
Figura 4 -	Processo de Seleção de Artigos para a Pesquisa.....	23
Figura 5 -	Roteiro dos Encontros dos Grupos Focais.....	60
Figura 6 -	Card de Divulgação do Curso de Pós-Graduação.....	81
Figura 7 -	Card de Divulgação do Evento.....	82
Figura 8 -	Estrutura dos Cursos.....	83
Figura 9 -	Itinerários Formativos.....	91
Figura 10 -	Itinerários Formativos.....	92
Figura 11 -	Trecho “Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve”	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos Sujeitos da Pesquisa.....	55
Gráfico 2 - Representando a Faixa Etária dos Professores Participantes da Pesquisa.....	56
Gráfico 3 - Representando o Tempo dos Professores Participantes da Pesquisa na Rede La Salle.....	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Justificativa	16
2	DISCUSSÃO NO CAMPO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	19
2.1	O Currículo no Ensino Médio.....	19
2.2	Revisão de Literatura: publicações de 2017 a 2023.....	21
3	A REDE LA SALLE BRASIL.....	31
3.1	A Proposta Educativa Lassalista.....	32
4	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017 E A PROPOSTA DO NOVO ENSINO MÉDIO DA REDE LA SALLE	36
4.1	A Reforma do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017	36
4.2	A Base Nacional Comum Curricular - BNCC	39
4.3	Itinerários Formativos	40
4.4	O Novo Ensino Médio da Rede La Salle	44
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	50
5.1	Objeto da Pesquisa.....	52
5.2	Objetivos Específicos.....	52
5.3	Cenário e Sujeitos da Pesquisa.....	53
5.4	Organização da Pesquisa	58
5.5	Descrição do Processo de Produção de Dados.....	61
6	REFLEXÕES A PARTIR DOS ENTRELAÇAMENTOS DA AÇÃO DOCENTE: SENTIMENTOS E EMOÇÕES, PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE	70
6.1	O Planejamento e seus Impactos no Fazer Docente	76
6.2	A Formação Docente para a Construção de Novas Perspectivas Pedagógicas	79
7	OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E A AÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE...90	
7.1	O Trabalho com Projetos e a Interdisciplinaridade	99
8	ITINERÁRIOS FORMATIVOS E OS IMPACTOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	107
8.1	O Esperançar dos Professores.....	120
9	“SE VOCÊ NÃO SABE PARA ONDE IR, QUALQUER CAMINHO SERVE”: DESCOBRINDO CAMINHOS POSSÍVEIS - CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS.....	135

APÊNDICE A	142
APÊNDICE B	144

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada nesta tese focaliza o estudo na compreensão dos processos vivenciados pelos professores a partir da reestruturação curricular do Ensino Médio da Rede La Salle, fomentada por uma nova legislação nacional, que propõe uma nova reestruturação, buscando a equidade e a universalização do ensino e nas perspectivas metodológicas das práticas pedagógicas que envolvem este processo.

Mas por que reestruturar o Ensino Médio? Das etapas de ensino da educação básica, o Ensino Médio brasileiro tem o maior índice de evasão escolar e reprovação. Os dados atuais referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (2019)¹ - que é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb) - demonstram que o Ensino Médio brasileiro teve um pequeno avanço de 2017 para 2019, mas ainda sem alcançar a meta, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Ensino Médio

	IDEB OBSERVADO								METAS							
	20 05	20 07	20 09	20 11	20 13	20 15	20 17	20 19	20 07	20 09	20 11	20 13	20 15	20 17	20 19	20 21
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	4,2	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA																
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,9	3,1	3,2	3,3	3,6	3,9	4,4	4,6	4,9
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,8	5,8	6,0	5,6	5,7	5,8	6,0	6,3	6,7	6,8	7,0
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,9	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9

Fonte: Elaboração própria a partir do Anuário Todos pela Educação. Cifras sombreadas indicam atingimento da meta respectiva.

Outro dado importante é referente ao desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações internacionais, ainda que a importância desses dados não seja consenso entre os pesquisadores da área da educação, vamos trazer esses

¹ A análise qualitativa dos dados do SAEB 2021, ainda não estavam disponíveis no período desta pesquisa.

resultados para uma reflexão. O Brasil é um dos países que integram o Education at a Glance (EaG), Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais (Ines) da OCDE que tem o objetivo de promover a comparação internacional, levando em conta cada realidade educacional. Segundo o Panorama da Educação é possível verificar que em 2019, dos jovens brasileiros, 15% entre 15 e 17 anos encontravam-se fora da escola.

Também o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA pode auxiliar nesta análise dos resultados do Ensino Médio. O PISA avalia três domínios — leitura, matemática e ciências — em todas as suas edições. Os resultados do programa permitem que cada país mensure os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes na faixa etária de 15 anos, em comparação a outros países. O PISA de 2018 (BRASIL, 2020) indica um pequeno crescimento do Brasil em relação a 2015 cuja média era 407 e em 2018 a média foi de 413. Mas segundo o relatório do Inep, esses valores não são estatisticamente diferentes quando se consideram os intervalos de confiança. Também em matemática, no ano de 2018, os estudantes brasileiros obtiveram a média de 384 e em 2015 foi de 377. Estes valores também não são estatisticamente diferentes. Assim, observa-se uma estagnação no avanço das aprendizagens dos estudantes brasileiros.

A Rede La Salle também aplica uma avaliação de conhecimentos anualmente com os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, nas quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em 2019, a média geral da avaliação dos estudantes da Rede La Salle foi de 556,0 e em 2021 foi 598,1. No ano de 2020 a avaliação não foi realizada devido a pandemia. Para correção das avaliações é utilizado o método da Teoria de Resposta ao Item - TRI, que é o mesmo método de avaliação utilizado pelo Ministério de Educação, no Exame Nacional do Ensino Médio. O crescimento ainda não está satisfatório, considerando o período de pandemia e que muitos alunos realizaram a avaliação de suas casas. Desta forma, não sabemos se tiveram acesso a consultas paralelas.

Diante deste cenário, tanto nacional como local, inferimos que as situações que impedem o Ensino Médio de melhorias são diversas, impactando no desempenho dos estudantes e no acesso e na permanência na escola, o que acena para a necessidade de rever políticas públicas atuais, ampliando as ações voltadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio.

A nova proposta prevista na Lei 13.415 de 16/02/17 (BRASIL, 2017), produz mudanças que impactam diretamente a estrutura curricular do Ensino Médio e requerem um trabalho focado no desenvolvimento de competências e habilidades contemplando quatro eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, que precisam permear a prática pedagógica desenvolvida nos Itinerários Formativos. Assim, a lei 13.415/17 tem como foco a ampliação da carga horária e a alteração curricular. Essa ampliação da carga horária impossibilita a permanência dos jovens trabalhadores na escola, o Ensino Médio noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também, com a reforma, rompe-se com o conceito de Educação Básica, compreendido como um processo escolar essencial para a formação de todos os indivíduos.

A proposta de um currículo para o Ensino Médio precisa considerar a urgência da atualidade, suas fragilidades, potencializando projetos significativos de aprendizagens. E quais são as urgências da atualidade que consideramos necessárias para esse Novo Ensino Médio? Podemos citar algumas urgências como melhorar o engajamento dos estudantes no Ensino Médio através de um currículo mais atrativo para os jovens, diminuir a evasão de estudantes nesta etapa de ensino, preparar os estudantes para os desafios do mercado de trabalho, incluir recursos tecnológicos para o ensino, promover formação continuada para professores, entre outras. Foi considerando estes aspectos que delimitamos o foco da pesquisa na escuta daqueles que estão à frente da implantação do processo através do seu fazer pedagógico: os professores. Mas será que os professores foram preparados para trabalhar com essa nova estrutura curricular do Novo Ensino Médio?

A presente pesquisa considera, como objetivo principal, investigar o processo de implantação dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio proposto pela Rede La Salle, verificando os desafios vivenciados na docência.

O estudo insere-se na linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE), Formação de professores, teorias e práticas educativas e se constitui num recorte de uma pesquisa mais ampla, direcionada às práticas educativas diferenciadas e seus contextos coordenada pelo orientador desta investigação. A linha de pesquisa

Investiga o fenômeno educativo colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento

humano. Procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nos sistemas de ensino em suas diferentes modalidades (formal, não-formal, educação básica e ensino superior (UNILASALLE, 2022)).

As fontes teóricas desta pesquisa são as bibliografias sobre o Ensino Médio, como publicações em periódicos, livros, teses e dissertações, a legislação educacional brasileira, os documentos institucionais da Rede La Salle e alguns teóricos como: Sacristàn (2013), Silva (2005), Freire (1996), Libâneo (1992) e Nóvoa (2017) que fazem reflexões significativas sobre currículo e sobre o fazer docente voltado para a aprendizagem, entendida como uma construção carregada de sentido.

Realizadas tais considerações, a pesquisa está organizada em nove capítulos, sendo que no primeiro introduzimos a temática investigativa. No segundo capítulo, abordamos uma discussão no Campo do Currículo do Ensino Médio; No terceiro, tratamos de reconhecer a Rede La Salle Brasil; No quarto, realizamos uma reflexão sobre a Reforma do Ensino Médio a partir da Lei 13.415 (BRASIL, 2017) e a Proposta do Novo Ensino Médio da Rede La Salle Brasil, em que analisamos as mudanças na nova lei e apresentamos a proposta do Novo Ensino Médio da Rede La Salle. No quinto capítulo estão os procedimentos metodológicos, a caracterização do estudo. Descrevemos o problema e os objetivos da investigação, apresentamos o contexto e os protagonistas do estudo e explicitamos os instrumentos e a Técnica de Análise dos Dados, assim como os procedimentos adotados para a autorização do estudo e o consentimento dos sujeitos relativos à sua participação e o cronograma estabelecido. A partir da categorização dos dados, introduzimos mais três capítulos como resultados desta pesquisa: o capítulo seis, nomeado como Reflexões a partir dos Entrelaçamentos da Ação Docente: Sentimentos e Emoções, Planejamento e Formação Docente; o capítulo sete, que trata sobre Os Itinerários Formativos e a Ação Pedagógica Docente e o capítulo oito, que propõe uma reflexão sobre os Itinerários Formativos e os Impactos no Processo De Avaliação. Seguido destes capítulos finais, apresentamos as conclusões desta pesquisa. Por fim, são listadas as referências e apresentados os apêndices.

1.1 Justificativa

O Novo Ensino Médio apresenta um modelo de ensino mais flexível, estruturado em algumas frentes como: a garantia dos direitos de aprendizagem conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Projeto de Vida, a escolha de disciplinas garantida através dos Itinerários Formativos e a ampliação da carga horária. O Ensino Médio implementa um modelo contendo, também, disciplinas da escolha do estudante e não somente as obrigatórias, como no modelo antigo.

Historicamente, o Ensino Médio é a etapa escolar com o índice mais elevado de evasão dos estudantes. Pesquisas apontam que nesta etapa de ensino a predominância metodológica do professor é a de propor estratégias de ensino que não levam o aluno a pensar, mas sim a repetir conteúdo. Será que apenas copiar e ouvir o professor é suficiente para uma aprendizagem significativa, dinâmica e prazerosa? Copiar e ouvir leva a decorar, tornando o ambiente da sala de aula cansativo e ausente de sentido, ocasionando, por vezes, o desinteresse dos estudantes pelos estudos. Percebe-se também que esse nível de ensino carece de pesquisas, principalmente as relacionadas à escuta do estudante e do professor.

Considerando as reflexões apresentadas, a investigação realizada contribui para a compreensão dos desafios vivenciados pela docência nesta implantação e traz contribuições acadêmicas, científicas sociais, pois auxilia para o melhor entendimento sobre o que são os Itinerários Formativos e quais são as necessidades para o fazer pedagógico no Novo Ensino Médio, podendo melhorar a qualidade do contexto educacional. Explicitamos, a seguir, o vínculo pessoal-profissional do pesquisador desta tese com a temática, bem como a relevância acadêmica e as possíveis contribuições sociais.

Em relação ao vínculo pessoal-profissional, este estudo está diretamente relacionado com minha trajetória, motivada pelo meu envolvimento com a educação e principalmente com a educação Lassalista. São 26 anos de trabalho na Rede La Salle e 14 anos na rede pública, sempre buscando estudar, analisar e compreender o contexto educacional no qual atuo, para então propor ações para mudanças primando por práticas mais salutares. Minha atuação na rede La Salle inicia como professora de Educação Infantil, passando pela orientação educacional do Ensino Médio, supervisão escolar, vice-direção, direção e atualmente coordenadora geral da

educação básica das escolas da Rede La Salle no Brasil e professora do curso de pedagogia da Universidade La Salle.

Concluí o mestrado em educação no ano de 2005, cuja temática investigativa foi: Ação Pedagógica e Estruturas Formais: Ensino Médio e o Pensamento Hipotético-Dedutivo, tendo, como público-alvo, os estudantes e professores de uma escola da rede La Salle. Os achados daquela pesquisa sinalizaram que:

- a) Acreditava que o professor, se não estivesse engessado por uma concepção epistemológica empirista ou apriorista, desenvolveria ações em sala de aula que desafiariam o aluno a pensar. Estas duas concepções epistemológicas estavam presentes na prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa. Realmente, as ações ali desenvolvidas não desafiavam o aluno a pensar, a criar, a argumentar ou a teorizar.
- b) Quando é proposto um problema ao adolescente, ele é capaz de encontrar diversas ideias para solucioná-lo.
- c) A maioria das ações propostas pelas professoras em sala de aula, eram desprovidas de significado para o aluno. Daí o desinteresse dos adolescentes pelo estudo, a não realização das atividades em aula e a indisciplina.
- d) Os professores não têm compreensão das características do pensamento do adolescente.
- e) A metodologia utilizada pelas professoras não estava de acordo com o que dizia o projeto político-pedagógico desta escola.
- f) A ação pedagógica desenvolvida no Ensino Médio não visa ao desenvolvimento da inteligência, desconsiderando, assim, as possibilidades de raciocínio do adolescente. Conseqüentemente, esta ação pedagógica não estaria contribuindo para que o aluno fosse capaz de ter um pensamento formal. Não estaria contribuindo, por essa razão, para a melhora da capacidade de raciocínio hipotético-dedutivo de seus estudantes.

O estudo sobre esta etapa de ensino, através desta pesquisa, focalizou o desejo particular de buscar uma educação mais comprometida com a aprendizagem do estudante, buscando compreender as dificuldades que os docentes enfrentam no fazer pedagógico.

Em relação à relevância acadêmico-científica, temos a convicção de que as pesquisas advindas de uma tese pretendem avançar o conhecimento, trazendo novas

reflexões para melhorias da sociedade. Este estudo, reflete sobre os desafios que o professor enfrenta com a mudança do currículo do Ensino Médio, sendo complementar às pesquisas já realizadas e contribuindo para futuras investigações de melhorias para o Ensino Médio brasileiro.

No que tange à relevância social, esta pesquisa contribui para a melhoria da Educação Básica, tanto para a Rede La Salle como para outras redes de ensino, públicas ou privadas. A investigação proposta neste estudo revela dados referentes à implantação do Novo Ensino Médio, através da percepção do professor em relação aos processos que envolvem a implantação. Os resultados desta pesquisa auxiliam na reflexão com elementos importantes que norteiam o fazer educativo no Ensino Médio.

2 DISCUSSÃO NO CAMPO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

As redes de ensino têm autonomia para definir a proposta curricular, desde que atendam as demandas legais. Desse modo, a organização curricular no Ensino Médio precisa favorecer a integração entre os saberes que se articulam e se complementam, composta através das áreas de conhecimentos e do projeto de vida.

A proposição de currículo, conforme Sacristàn (2013), se constitui pelo cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. Nesse sentido, a proposta de um currículo para o Ensino Médio precisa considerar a urgência da atualidade, através de projetos potencializadores de aprendizagens. Estaremos então, trazendo para discussão a definição de currículo na percepção de autores como Sacristàn (2013) e Silva (2005), que irão fundamentar também este estudo.

2.1 O Currículo no Ensino Médio

A universalização do ensino e, principalmente, a qualidade constante a ser oferecida neste nível de ensino, são mudanças que precisam acontecer em caráter urgente, através de um currículo que proporcione maior autonomia e protagonismo ao estudante. A meta 3 do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 estabelece que: “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).” (BRASIL, 2014). Como uma das estratégias, está a definição de “[...] direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...] com vistas a garantir a formação básica comum.” (Estratégia 3.2) (BRASIL, 2014).

Quando as escolas são convidadas a repensar seu currículo, para qualificar o processo de aprendizagem dando mais significado para este estudante, os processos de mediação desta aprendizagem precisam ser repensados. O papel do professor e do estudante precisam ser redefinidos, pois neste Novo Ensino Médio, o foco não é o ensino e sim, a aprendizagem. O currículo é voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, e não conteúdos, que passam a ser meio e não fim. Autonomia intelectual e protagonismo são destaques para a atuação do estudante dentro deste processo. A relação teoria e prática é uma constante, trazendo a

aplicabilidade do que é desenvolvido para o cotidiano, e a aprendizagem é constituída com significado.

O currículo não pode ser estático, sem movimento e indiferente aos contextos em que está inserido, mas necessita ter vida, envolvendo os sujeitos que dele fazem parte. Quando o currículo é entendido com criticidade a escola é compreendida como um centro de pesquisa que problematiza os entornos dela.

Retoma-se aqui o entendimento de que currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais (BRASIL, 2010).

O currículo implica relações de poder e não é imparcial, tão pouco é neutro, pois vem orientado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Perguntas como: o que é ensinado neste espaço? Quais os fins do processo ensino e aprendizagem? São questões que estão presentes quando abordamos a concepção de currículo, pois é ele que configura a prática docente. Assim, ao construir o currículo é necessário considerar as possibilidades de um fazer pedagógico que agregue uma prática interdisciplinar e transdisciplinar. São essas abordagens que revelam o entendimento de mundo que ampara as práticas pedagógicas dos docentes. O currículo perpassa pelo planejamento pedagógico, pela gestão administrativa/pedagógica, organização dos espaços e tempos, enfim por todas as atividades que são realizadas no espaço educativo.

Conforme Sacristàn (2000, p. 15),

“[...] quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.”.

O que se torna importante em relação ao currículo é que se saiba o que se quer ensinar e como ensinar. Para Silva (2005, p. 15),

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do Currículo tendo decidido quais

conhecimentos devem ser selecionados buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados.

Quando se faz a seleção do que ensinar, percebemos que a escolha do currículo é sempre intencional. Assim, quando o professor tem consciência do papel do currículo não parte de forma ingênua e consegue provocar mudanças no processo. Mas o currículo não pode ser entendido como uma declaração dos conteúdos a serem trabalhados, e sim, o somatório de todos os tipos de aprendizagens que acontecem no contexto escolar. Assim, se faz necessário pensar o currículo do Ensino Médio para além de um modelo estático, pois como afirma Sacristàn (2000), ele é desenvolvido por meio de múltiplos processos no qual se entrecruzam diversos subsistemas.

Após essas reflexões iniciais sobre o currículo e que serão aprofundadas no decorrer da escrita desta tese, apresentamos um levantamento de referências bibliográficas que poderão auxiliar também na pesquisa que se anuncia.

2.2 Revisão de Literatura: publicações de 2017 a 2023

A busca por referência é sempre importante no desenvolvimento de uma pesquisa. Assim, procedemos com o levantamento das referências teóricas no campo da investigação do Ensino Médio, que possam contribuir para a pesquisa em foco. Para isso, utilizamos o buscador Google Acadêmico, que é um serviço de busca eficiente uma vez que tem hospedados no sistema, com os filtros “pesquisar páginas em Português” no período compreendido entre os anos de 2017 a 2023, utilizando o descritor “Lei Ensino Médio 2017”, “Currículo Ensino Médio”; “BNCC Ensino Médio”.

Ao observar as imagens abaixo, verificamos um grande número de publicações com os descritores “Currículo Ensino Médio” e “BNCC Ensino Médio”, mas a ausência de publicações com o descritor “Lei Ensino Médio 2017”

Figura 1 – Descritor “Lei Ensino Médio 2017”

The screenshot shows the Google Acadêmico search interface. The search bar contains the text "Lei Ensino Médio 2017". Below the search bar, the text "Artigos" is displayed. The main content area shows a message: "A qualquer momento Sua pesquisa - 'Lei Ensino Médio 2017' - não encontrou nenhum artigo correspondente." To the left of this message are filters for "Desde 2023", "Desde 2022", "Desde 2019", and "Período específico...". Below these filters are options for "Ordenar por relevância" and "Ordenar por data". To the right of the message is a "Sugestões:" section with the following text: "Certifique-se de que todas as palavras estejam escritas corretamente.", "Tente palavras-chave diferentes.", "Tente palavras-chave mais genéricas.", "Tente usar menos palavras-chave.", and "Experimente consultar em toda a Web". At the bottom left, there is a link for "Em qualquer idioma".

Fonte: Elaboração própria em 14/03/2023

Figura 2 – Descritor “Currículo Ensino Médio”

The screenshot shows the Google Acadêmico search interface. The search bar contains the text "Currículo Ensino Médio". Below the search bar, the text "Artigos" is displayed, followed by "Aproximadamente 291 resultados (0,08 s)". The main content area shows a message: "Dica: Pesquisa para resultados somente em Português (Brasil). Você pode especificar seu idioma para pesquisa em Configurações do Acadêmico..". Below this message are filters for "Desde 2023", "Desde 2022", "Desde 2019", and "Período específico...". Below these filters are options for "Pesquisar" and a date range selector showing "2017" and "2023". To the right of the message is a list of search results. The first result is titled "POLÍTICA DE CURRÍCULO, ENSINO MÉDIO E SOCIOLOGIA: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA" and is from ifrn.edu.br. The second result is titled "Políticas públicas, currículo: ensino médio em perspectiva" and is from pucminas.br.

Fonte: Elaboração própria em 20/02/2022.

Figura 3 – Descritor “BNCC ensino médio”

The screenshot shows the Google Acadêmico search interface. The search bar contains the text "bncc ensino médio". Below the search bar, the text "Artigos" is displayed, followed by "Aproximadamente 555 resultados (0,04 s)". The main content area shows a message: "[PDF] A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso" and "MRDA SILVA - Educação em revista, 2018 - educa.fcc.org.br". Below this message are filters for "Desde 2023", "Desde 2022", "Desde 2019", and "Período específico...". Below these filters are options for "Pesquisar" and a date range selector showing "2017" and "2023". To the right of the message is a list of search results. The first result is titled "A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)-ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no brasil" and is from abemeducaomusical.com.br. The second result is titled "MC dos Santos - Revista da ABEM, 2019 - abemeducaomusical.com.br" and is from abemeducaomusical.com.br.

Fonte: Elaboração própria em 20/02/2022.

Apresentamos o quadro a seguir com o detalhamento das publicações por ano. Assim, podemos observar a evolução da temática do Novo Ensino Médio com o passar dos anos da publicação da sua regulamentação até os dias atuais.

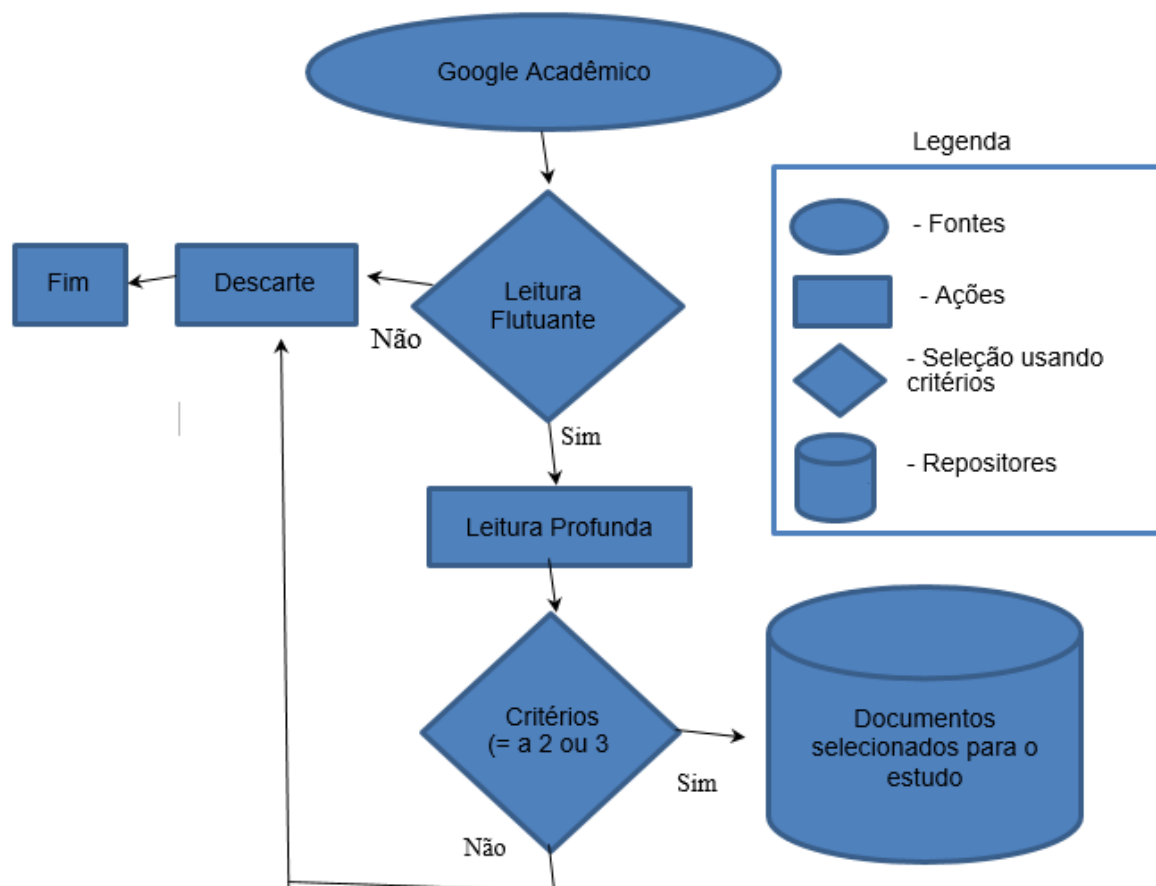
Quadro 2 – Publicações no Google Acadêmico

Google acadêmico								
Descritor	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total
Currículo Ensino Médio	27	42	52	54	62	48	6	291
BNCC Ensino Médio	2	46	99	110	179	127	8	571

Fonte: Elaboração própria (2023).

O grande número de publicações relacionadas com a temática ao pesquisar os descritores apresenta a relevância da temática no cenário nacional. Após a leitura dos resumos, porém, observamos um grande número de publicações sem aderência com a pesquisa proposta nesta tese.

Figura 4 – Processo de seleção de artigos para a pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2023).

Dentre os registros encontrados, 50 foram pré-selecionados através da análise obtida pela leitura flutuante dos artigos, entendendo essa abordagem como o contato com os documentos da coleta de dados. Numa segunda seleção, após uma análise mais detalhada, selecionamos 11 produções. O quadro a seguir apresenta as produções selecionadas.

Quadro 3 - Artigos selecionados para a fundamentação teórico-analítica

Autor(a)	Título	Objetivo do Trabalho	Periódico/ Dissertação	Ano
FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da	Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória N O 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia.	O texto se propõe a tomar como foco de análise a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e as proposições relativas à reforma curricular do ensino médio e analisar mais detidamente as contendas em torno da reformulação curricular.	Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017	2017
BRANCO, Emerson Pereira; <i>et al.</i>	Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio	O objetivo foi investigar como as políticas de cunho neoliberal definem os rumos da educação brasileira, especialmente no currículo da educação básica, com ênfase na etapa do ensino médio.	Debates em Educação Vol. 10 Nº. 21 Maio/Ago. 2018	2018
LOPES, Alice Casimiro	Itinerários Formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis	São discutidas as relações entre disciplinas escolares e propostas de integração nas políticas de currículo, com foco na proposta de Itinerários Formativos e de organização por competências da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, destacando alguns efeitos que produzem nas identificações docentes, bem como as tentativas de controle dos projetos de vida dos estudantes.	Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019	2019
HERNANDES, Paulo Romualdo	A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio	O objetivo deste estudo é analisar a Lei nº 13.415, no que se refere à problemática determinação de ampliação da carga horária e, também, à proposta de inovações para o currículo sem que tivesse sido feito diagnóstico para essas impactantes alterações.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação 28 (108) • Jul-Sep 2020	2020
SILVA, Monica Ribeiro da	A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de um Empoeirado Discurso	O objetivo é mostrar que, por trás de um discurso apresentado como 'novo', as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa	Educação em revista 34 • 2018	2018

		da educação básica nos últimos 20 anos.		
SILVA, Roberto Rafael Dias da	Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas	O presente texto considera, analiticamente, as relações estabelecidas entre o currículo escolar e as recentes políticas e práticas de formação de professores para o Ensino Médio implementadas no contexto brasileiro.	Educação e Pesquisa. 46 • 2020 • https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215997	2020
PAES, Lisandra	O trabalho com Projetos no Ensino Médio: possibilidades formativas	Esta pesquisa tem como objetivo relatar as experiências dos professores envolvidos na realização de projetos integrados em uma escola de Ensino Médio e, a partir delas, identificar a visão docente sobre o trabalho com projetos integrados, detectar as dificuldades no seu desenvolvimento e apontar formas de contribuição do coordenador pedagógico e da formação continuada que possam minimizar os obstáculos apontados, bem como auxiliar no desenvolvimento de projetos.	2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.	2018
BATISTA, Nayara Neves	A produção de sentido na atividade de ensinar e aprender	O nosso objetivo consistiu na problematização, a partir da Teoria Histórico-Cultural, da produção de sentidos para o ensino e o estudo dos conhecimentos sociológicos e as suas implicações na ação pedagógica. Quisemos apreender quais são os sentidos que esses sujeitos atribuem às suas atividades e por que se constituíram desta forma.	Universidade Estadual Paulista (Unesp, 2019) Dissertação de mestrado	2019
OLIVEIRA, Hudson do Vale; SOUZA, Francimeire Sales	Do Conteúdo Programático ao Sistema de Avaliação: Reflexões Educacionais em Tempos de Pandemia (COVID-19)	O artigo tem por objetivo refletir e promover o debate sobre elementos relacionados ao sistema educacional brasileiro frente à pandemia do novo coronavírus (COVID 19), num recorte das políticas públicas e das estratégias pedagógicas no contexto da Educação Básica.	Boletim de Conjuntura. Ano II, Volume 2, Boa Vista. SP Acesso em: www.revista.ufrr.br/boca	2020
ANDRAD E, Naiara Lança de	A reforma do ensino médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?	O presente estudo tem por objetivo uma análise crítica das concepções de alunos e profissionais de ensino que atuam no ensino médio em escolas públicas e privada, acerca das necessidades de mudanças para a	Notandum, (52), 41-59. https://doi.org/10.4025/notandum.vi52.50920	2019

		construção de um ensino de qualidade, confortando-as com as propostas da Lei nº 13.415/17.		
FLAMÍNIO, Luiz Henrique Martins	Ensino médio: a prática avaliativa integrada no processo pedagógico.	O objetivo geral foi investigar as práticas avaliativas de nove professores da rede de ensino estadual atuantes no ensino médio na Zona Leste de São Paulo, na busca de evidências de que a avaliação da aprendizagem está completamente imbricada ao processo pedagógico e propor ações e estratégias que possam colaborar para esse processo.	Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2019

Fonte: Elaboração própria (2022).

Os artigos selecionados contribuíram de forma significativa quando apresentam estudos e reflexões, com análises sobre questões que envolvem a reforma do Ensino Médio, também sobre o currículo visto em diversas realidades, entre outras.

O artigo de Ferreti e Silva, publicado em 2017, com o título 'Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória N^o 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia', traz como tema principal a Medida Provisória (MP) nº 746 (BRASIL, 2016), que gerou a Lei 43415 (BRASIL, 2017) e as proposições relativas à reforma curricular do Ensino Médio. Os autores trazem o entendimento do currículo em suas dimensões restrita (matriz curricular) e ampla, como tecnologia social a serviço de ações hegemônicas e/ou contra hegemônicas, entendendo que as proposições em torno da BNCC são consideradas centrais para a implementação da reforma. O estudo pretendeu, para além do exame da MP nº 746, hoje Lei nº 13.415/2017 incorporada à LDB, em si mesma, situá-la no contexto de disputa pela hegemonia político-ideológica relativa ao sentido, às finalidades e ao formato do Ensino Médio brasileiro.

Nesta mesma linha, Branco *et al.* (2018) discutem a implantação da BNCC (BRASIL, 2018a) na perspectiva da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), investigando como as políticas de cunho neoliberal definem os rumos da educação brasileira, especialmente no currículo da educação básica na etapa do Ensino Médio. É evidente que as mudanças contribuem para a consolidação das políticas neoliberais

em favor da hegemonia capitalista e atendem aos interesses mercadológicos. Os autores indicam, também, mais um retrocesso na qualidade e equidade da educação nacional, colaborando com o esvaziamento e a precarização do ensino público. Os autores também destacam que o processo de reforma não tem ocorrido de maneira satisfatória e que, na verdade, estamos diante da continuidade do descaso do processo educacional enquanto agente qualitativo da formação do ser humano como sujeito detentor do conhecimento acumulado pela humanidade.

Na sequência, Lopes (2019) discute as relações entre as disciplinas escolares e as propostas de integração nas políticas de currículo. Com foco na proposta de Itinerários Formativos e de organização por competências da BNCC para o Ensino Médio, o autor destaca alguns efeitos que produzem nas identificações docentes, bem como as tentativas de controle dos projetos de vida dos estudantes. O autor contrapõe ao que a BNCC (BRASIL, 2018a) indica, concluindo que a proposta de integração curricular não viabiliza a flexibilidade curricular, pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por permanecer tentando controlar o projeto de futuro dos jovens estudantes por meio de metas fixadas *a priori*.

Hernandes (2020), com o estudo sobre a Lei 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio, analisa a ampliação da carga horária e a proposta de inovação deste currículo, que, sem política de financiamento para as escolas públicas realizarem essas alterações, sobretudo para contratação, melhor remuneração e melhores condições de trabalho do docente, poderão vir a ser fatores que afastem a escola de sua função social. Nesse sentido, as escolas da rede privada também necessitam de atenção. Mudança curricular requer investimentos que muitas vezes as escolas não estão preparadas para fazer.

Silva (2018), com o trabalho sobre: 'A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de um Empoeirado Discurso', tem como objetivo mostrar que, por trás de um discurso apresentado como 'novo', as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos. Dentre as conclusões, está a de que a centralidade conferida à noção de competências no documento recupera o discurso presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 90 e reintroduz os limites já identificados em pesquisas anteriores.

Silva (2020), em seu artigo ‘Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas’ afirma que no decorrer das últimas duas décadas, no Brasil, pode-se constatar uma situação paradoxal no que tange às políticas educacionais destinadas ao Ensino Médio. Percebe-se um intenso investimento político no Ensino Médio tanto com foco na formação de professores quanto na produção de currículos escolares ajustados às novas demandas da sociedade do século XXI. Busca, analiticamente, as relações estabelecidas entre o currículo escolar e as recentes políticas e práticas de formação de professores para o Ensino Médio implementadas no contexto brasileiro. O autor analisou três cenas de formação inicial de professores ocorridas em cursos no Sul do Brasil, desenvolvidos por instituições públicas e privadas de ensino superior. Em tais experiências parecem evidenciar-se um declínio da legitimidade acadêmica nos recentes modelos formativos, em favor de uma centralidade das práticas, de um esmaecimento dos saberes curriculares e de sua função pública.

Outra pesquisa de mestrado que selecionamos foi a de Paes (2018), que buscou pesquisar sobre ‘O trabalho com Projetos no Ensino Médio: possibilidades formativas’. A pesquisa teve como objetivo relatar as experiências dos professores envolvidos na realização de projetos integrados, em uma escola de Ensino Médio, e a partir delas, identificar a visão docente sobre o trabalho com projetos integrados, detectar as dificuldades no seu desenvolvimento e apontar formas de contribuição do coordenador pedagógico e da formação continuada que possam minimizar os obstáculos apontados, bem como auxiliar no desenvolvimento de projetos.

Na sequência dos trabalhos selecionados, temos a dissertação de mestrado de Batista (2019), sobre ‘A produção de sentido na atividade de ensinar e aprender’, com o objetivo que consistiu na problematização, a partir da Teoria Histórico-Cultural, da produção de sentidos para o ensino e o estudo dos conhecimentos sociológicos e as suas implicações na ação pedagógica. O autor buscou apreender quais são os sentidos que esses sujeitos atribuem às suas atividades e por que se constituíram desta forma. A pesquisa verificou pela interpretação dos dados, que os processos de ensino e aprendizagem envolvem as relações sociais e são orientados pelos sentidos particulares que os sujeitos conferem a eles.

Oliveira e Souza (2020), escreveram um artigo ‘Do Conteúdo Programático ao Sistema de Avaliação: reflexões Educacionais em Tempos de Pandemia (COVID-19)’, teve por objetivo refletir e promover o debate sobre elementos relacionados ao

sistema educacional brasileiro frente à pandemia do novo coronavírus (COVID19), num recorte das políticas públicas e das estratégias pedagógicas no contexto da Educação Básica. Os autores perceberam que a necessidade de mudar é urgente em tempos de pandemia.

Andrade (2019), traz seus estudos sobre 'A reforma do ensino médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?'. O objetivo deste estudo foi de fazer uma análise crítica das concepções de alunos e profissionais de ensino que atuam no Ensino Médio em escolas públicas e privadas, acerca das necessidades de mudanças para a construção de um ensino de qualidade, confrontando-as com as propostas da Lei nº 13.415/17. Parte-se do pressuposto da importância, dentro dos princípios da Constituição Nacional de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), de que seja praticada uma educação democrática, na qual os cidadãos com formação crítica possam opinar e apresentar suas experiências dentro do sistema de ensino, para que assim possamos construir um Ensino Médio que se atente às reais necessidades da sociedade, e que não menos importante, seja um reflexo desta.

Flamínio (2019), segue reforçando o estudo sobre o Ensino Médio, com o trabalho 'Ensino Médio: a prática avaliativa integrada no processo pedagógico'. A pesquisa constituiu-se em uma investigação sobre a prática avaliativa de professores do Ensino Médio e a integração dessa prática ao processo pedagógico, cuja pergunta central foi: Como o desenvolvimento das práticas avaliativas dos professores do Ensino Médio são integrantes do processo pedagógico? O objetivo geral foi investigar as práticas avaliativas de nove professores da rede de ensino estadual atuantes no Ensino Médio na Zona Leste de São Paulo, na busca de evidências de que a avaliação da aprendizagem está completamente imbricada ao processo pedagógico e propor ações e estratégias que possam colaborar para esse processo.

Esses estudos sobre o Novo Ensino Médio deram sustentação para muitas reflexões sobre currículo, sobre intencionalidade, sobre as discussões ideológicas, sobre um modelo voltado para as classes dominantes, trazendo uma versão não romantizada do Novo Ensino Médio, contrapondo com o processo das escolas privadas, que normalmente não discutem esses conteúdos, buscam atender obedientemente ao que predomina na legislação.

Na sequência, faremos uma breve retomada da história da Rede La Salle Brasil, para entendermos a sua proposta educativa e a estrutura do Novo Ensino Médio que foi implantado em 2022 nas escolas da rede.

3 A REDE LA SALLE BRASIL

A pesquisa a ser desenvolvida refere-se ao projeto do Novo Ensino Médio da Rede La Salle. Dessa forma, apresentaremos a seguir alguns dados referentes a esta rede, presente em mais de 80 países, e sua missão institucional.

A missão Lassalista é inspirada em seu fundador, São João Batista de La Salle. João Batista de La Salle nasceu em 30 de abril de 1651, em Reims, na França. Nesta época, século XVII, o povo tinha pouco acesso à escola, a maioria não sabia ler e escrever. As escolas existentes eram para atender os filhos dos mais ricos. Assim, poucos tinham acesso à educação e João Batista de La Salle defendia a ideia de que a educação com qualidade deveria ser para todos. E foi com este intuito que João Batista de La Salle fundou o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs teve início em 1680 com a abertura da primeira escola para atender os meninos pobres em Reims, na França. A chamada Sociedade das Escolas Cristãs foi constituída por João Batista de La Salle e um grupo de 12 Irmãos numa assembleia, em 1694. Mas foi em 1724 que a Sociedade recebeu a aprovação formal por parte da Igreja Católica, que então passou a se chamar de Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Nesta época, várias eram as dificuldades para se oferecer um ensino de qualidade, pois os professores primários não recebiam formação específica para exercer o ofício da sua profissão.

É preciso ter presente que o professor, normalmente, exercia a função apenas parcialmente. Conforme o contrato com o pároco ou com a comunidade local, ele desempenhava alguma ou várias funções simultaneamente Às vezes de caráter civil como escrivão, mas, sobretudo, de natureza eclesiástica, tais como: ensinar o catecismo, limpar, servir a missa, cantar nela, tocar o sino, acompanhar o pároco na administração dos sacramentos, fazer registro de matrimônio, batizados, enterros. Dessa forma davam apenas algumas horas de aulas por dia (SALAMI, 2020).

O magistério era, antes de mais nada, uma função eclesiástica. O professor da época era um ajudante do pároco para serviços de vários gêneros que pouco tinham a ver com as funções de um professor de hoje. Os professores, geralmente, eram chamados de mestres-escola como um paralelo aos demais tipos de mestres. (SALAMI, 2020).

João Batista de La Salle dedicou-se a ensinar os seus mestres através de uma pedagogia comprometida com o desenvolvimento integral do aluno, “[...] queria que

seus mestres fossem profissionais competentes e dedicados inteira e estavelmente ao magistério; comunitários em seu espírito e vivência; e humana e cristãmente exemplares.” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2004, p. 33).

João Batista de La Salle foi beatificado em 1888 e canonizado em 24 de maio de 1900, pelo Papa Leão XIII. Segundo Lauraire (2011), João Batista de La Salle não foi apenas um pedagogo prático. Durante as visitas que realizava às escolas, foi um observador dos Mestres na sala de aula, substituiu algum Mestre por curto tempo, mas não se imagina que tenha tido uma experiência real de ensino primário popular, pois, inclusive, não se preparou especificamente para isso. Foi teórico, e isso se pode comprovar pelos seus inúmeros escritos.

Diante deste contexto, João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos passam, progressivamente, a dedicar-se inteiramente à educação, construindo um novo modelo de escola, para um público específico, com novo currículo, com novos métodos, com nova disciplina e com um novo estilo de mestre. Os destinatários primeiros dessa nova escola foram os filhos dos artesãos, que vagavam pelas ruas, em muitas cidades da França, no século XVII. Desde sua origem houve uma fidelidade à missão institucional que teve seu foco na educação humana e cristã das crianças e jovens, especialmente, dos mais vulneráveis da sociedade (SALAMI, 2020).

São mais de 300 anos que o Instituto permanece cumprindo o seu propósito, com irmãos e leigos associados à Missão Educativa. Os Irmãos Lassalistas vieram da França ao Brasil em 1907, para propagar os ensinamentos de La Salle. Fundaram as primeiras escolas no Rio Grande do Sul e posteriormente foram expandindo suas obras para outros estados brasileiros. Atualmente a Rede La Salle conta com 33 escolas e está presente em nove estados e no Distrito Federal. Os estados em que a rede está atuando são: Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

3.1 A Proposta Educativa Lassalista

A identidade Lassalista foi construída a partir do carisma Lassalista, dos valores institucionais, da organização em rede e em comunidades educativas, da comunhão eclesial e da opção preferencial pelos pobres. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 10). Irmãos e colaboradores se unem em prol da missão Lassalista.

Conforme Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p.16-21), os princípios da Educação Lassalista são:

- 1) Antropológicos
- 2) Teológicos
- 3) Epistemológicos
- 4) Pedagógicos
- 5) Éticos-Morais
- 6) Pastorais
- 7) Políticos e socioculturais
- 8) Ecológicos
- 9) Estético-expressivos
- 10) Administrativos

Na Proposta Educativa Lassalista, a educação é concebida como direito fundamental da pessoa humana, um itinerário intencionado e sistemático de humanização, aprendizagem e crescimento permanente, que dá unidade e sentido à vida. Nesse processo, os educandos Lassalistas são convidados a serem protagonistas do próprio desenvolvimento, aprendendo a ser, conhecer, conviver, fazer, colaborar e inovar (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Conforme a Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 21) a Província La Salle Brasil-Chile assume uma educação humana e cristã de qualidade que:

- a) Oferece um currículo centrado na pessoa do estudante, flexível, sistemático, intencionado, que acolhe a diversidade e a pluralidade, que busca o desenvolvimento integral e integrador da pessoa e que considera os diversos níveis e ritmos de aprendizagem;
- b) Fundamenta-se no desenvolvimento de competências, habilidades, saberes, atitudes e valores;
- c) Estimula um processo contínuo de formação, que busca desenvolver ao máximo as capacidades de cada sujeito, desde o âmbito escolar até o profissional, contribuindo para concretizar seu projeto de vida;
- d) Desenvolve-se em pastoral, considerando os valores do Evangelho e oportunizando a toda a Comunidade Educativa a integração entre fé, cultura e vida;
- e) Busca inovar seus conteúdos e métodos, utilizando novas tecnologias e melhorando os processos de ensino e de aprendizagem;
- f) Está atenta aos desafios e às necessidades da sociedade planetária atual e da Igreja, para responder com audácia e prontidão às urgências educativas;
- g) É transformadora, capaz de superar as lógicas hegemônicas, propondo outras maneiras de ser, de se relacionar e de agir no mundo;
- h) É inclusiva, tendo em vista a preocupação e a atenção com os educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e em situação de vulnerabilidade social;
- i) Considera a qualidade pedagógica, acadêmica,

administrativa e pastoral, a sustentabilidade socioambiental, a consciência planetária e a defesa e a realização dos direitos das crianças e dos adolescentes; j) É feita também pelo testemunho de vida, pelos exemplos, palavras, ações e procedimentos educativos de seus atores; k) Articula o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma crítica e reflexiva.

O Educador Lassalista, conforme a Proposta Educativa Lassalista é um mediador, animador e organizador da aprendizagem e da construção de saberes e de sentidos. Sua principal missão é auxiliar os educandos a atingirem aprendizagens significativas e se desenvolverem de maneira integral e integradora. Está em constante processo de formação para se desenvolver, cada vez mais, como pessoa e qualificar sua práxis pedagógica, tornando-se mais eficaz e eficiente no processo de ensino e de aprendizagem, bem como no testemunho de vida e na fidelidade aos princípios orientadores Lassalistas.

O Educando Lassalista é sujeito da própria aprendizagem e responsável por ela. É protagonista no processo de apropriação, construção e reconstrução do conhecimento; é criativo e empreendedor na resolução dos problemas quotidianos; é cidadão de direitos e de deveres; é um ser em constante busca de sentido na construção do seu projeto de vida (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Na proposta educativa Lassalista o currículo é compreendido como uma construção coletiva, intencional e aberta, em um sistema complexo, articulado e dinâmico que considera na sua composição a família, a comunidade, a sociedade, a Igreja e a contemporaneidade. Ele se expressa num conjunto integrado e articulado de situações, experiências e dinâmicas de aprendizagem, que são organizadas de modo a promover aprendizagens cognitivas, cooperativas, contínuas e significativas aos estudantes, em todos os níveis de ensino com vistas ao desenvolvimento integral.

Considerando a Proposta Educativa Lassalista e a implementação do Novo Ensino Médio, pode-se observar algumas aproximações interessantes que dialogam com esse estudo. Dentre os elementos, destacamos dois princípios contemplados na educação Lassalista: epistemológicos e pedagógicos. No documento Lassalista, os princípios epistemológicos da educação Lassalista traduzem o conhecimento como uma construção pessoal e social, interdisciplinar, contextualizada, complexa, teórica e prática, uma produção e sistematização de sentido, processo e produto, em uma dinâmica dialética. Da mesma forma, o Novo Ensino Médio apresenta uma proposta que possibilita a pesquisa, a investigação, a criatividade e o empreendedorismo, com aulas menos expositivas e mais desenvolvimento de projetos. Isso requer um fazer

pedagógico fundamentado em uma concepção epistemológica interacionista. Ambos compreendem a construção do conhecimento como um processo interno de cada pessoa, que acontece através da interação com o meio, da relação dialética entre sujeito e objeto.

Seguindo nesta mesma reflexão, encontramos os princípios pedagógicos que assumem uma práxis pedagógica Lassalista que entende o ensino e a aprendizagem como processos sistemáticos, integrados, flexíveis, contextualizados e intencionados e que a construção e a reconstrução dos saberes estão centradas na pessoa do educando. Na proposta do Novo Ensino Médio, os educandos também são o centro do processo e a práxis pedagógica tem a tarefa de mediar este processo para a produção de sentidos e de propiciar aprendizagens significativas. Essa forma de entender o lugar deste aluno requer uma mudança de concepção pedagógica, uma vez que o estudante é compreendido como o centro do processo educativo e o professor assume o papel de mediador deste processo. Entendendo a necessidade de mudança na forma de ensinar e de compreender a aprendizagem, para dar conta desse estudante e desta proposta, como a Rede La Salle tem preparado esse educador para essa acolhida ao estudante?

Podemos perceber que a Proposta Educativa Lassalista dialoga com os objetivos do Novo Ensino Médio, que requer um currículo flexível, sistemático, intencionado e fundamentado no desenvolvimento de competências, habilidades, saberes, atitudes e valores, utilizando novas tecnologias e inovando os processos de aprendizagem.

Certamente, a aproximação destes princípios com a proposta do Novo Ensino Médio fortalece este estudo e a discussão segue no próximo item, tomando a legislação que preconiza e orienta a reformulação do Novo Ensino Médio.

4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017 E A PROPOSTA DO NOVO ENSINO MÉDIO DA REDE LA SALLE

Neste momento, apresentamos então, algumas leis fundamentais que têm orientado recentemente a discussão sobre a reorganização curricular do Novo Ensino Médio. Iremos abordar a legislação, principalmente, a partir da BNCC (BRASIL, 2018a) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e da Proposta Educativa Lassalista, que é o campo que move a proposição desta pesquisa.

4.1 A Reforma do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017

Conforme a Constituição Federal, Art. 205, a educação é direito de todos e visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.493 (BRASIL, 1996), em seu Art. 35, afirma que o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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.

A realidade da educação do Ensino Médio no Brasil não atende a legislação, uma vez que a educação não é universal, apresentando baixa qualidade, fazendo com que milhares de estudantes não percebam sentido em continuar seus estudos depois do Ensino Fundamental. Desse modo, a Lei 13.415 (BRASIL, 2017), propõe uma reforma curricular com o objetivo tornar o currículo mais flexível e melhor atender aos interesses dos alunos do Ensino Médio. Esta lei trouxe importantes alterações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A intenção do Novo Ensino Médio, proposta pelo MEC, é de que seja oferecido um Ensino Médio que tenha significado para os estudantes, pois tanto o acesso, como a permanência dos alunos no Ensino Médio, ainda são um grande desafio para a

educação brasileira. A universalização do ensino e, principalmente, a qualidade constante a ser oferecida neste nível de ensino, são mudanças que precisam acontecer em caráter urgente.

Salvo estes elementos apresentados que preconizam a lei 13.415 (BRASIL, 2017), outras vozes também lançam um olhar diferenciado para esta legislação. Uma dessas vozes, cito aqui Ferretti (2018), traz uma discussão mais crítica sobre essa mudança, colocando que a atual reforma do Ensino Médio expressa na Lei 13.415 (BRASIL, 2017) promoveu alterações radicais na proposta da LDB relativamente a essa etapa da Educação Básica e levanta a questão sobre se o conteúdo da política, ao flexibilizar o currículo, o torna reducionista, ou se ele representa, conforme propala, uma forma adequada de contemplar as diferentes “juventudes” e respectivas culturas, atendendo, assim, ao direito de ver respeitadas suas expectativas em relação à formação escolar de qualidade. Segundo Ferretti (2018), a lei 13.415 (BRASIL, 2017) é decorrente da medida provisória 746 (BRASIL, 2016) e que foi motivo de crítica pela sociedade devido a sua forma autoritária. Essa MP 746 (BRASIL, 2016) é a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei 6.840 (CEENSI, 2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.

Ferretti (2018) afirma que a mudança do Ensino Médio, apoia duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e reprovação. O autor questiona a segunda justificativa, que se apresenta com uma forma de resposta à primeira, pois atribui o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos, como: infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para Educação Física e atividades culturais), carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola. Ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola, e particularmente do Ensino Médio, pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar. Além disso, o autor aponta que a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo. Ou seja, o

conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes anteriormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirma que na atual contrarreforma do Ensino Médio, os itinerários não só fragmentam, mas, sob o argumento de que agora o jovem será protagonista de suas escolhas, dissimulam que a intencionalidade é empurrar a maioria dos jovens para o quinto itinerário – formação técnica e profissional. Na verdade, dos cinco Itinerários Formativos, os quatro primeiros seriam para a formação geral ideal e, o último, para a profissionalização. Para este é que será conduzida a maioria dos jovens, com a propaganda que se tornarão supostamente “mais empregáveis”. Para o autor, o “Novo Ensino Médio” é uma traição aos jovens atuais e à futuras gerações, pois lhes impõe uma dupla barreira: o acesso à universidade e ao trabalho complexo.

Branco *et al.* (2018), destaca em sua pesquisa que o processo de reforma não tem ocorrido de maneira satisfatória, sobretudo para educandos e educadores.

“O que se nota é que o processo em que tal reforma foi gestada sob discursos de melhorias e de luta pela educação, de liberdade e flexibilidade, foi aprovada em meio a polêmicas dos que tomaram conhecimento sobre essas reformas.” (BRANCO *et al.*, 2018, p. 48).

Mas as melhorias, segundo alguns críticos da reforma, privilegiaram uma classe econômica mais favorecida dentro da sociedade, se tornando mais elitista e excludente do que já era praticado. Segundo Andrade (2019), quando a Lei 43.415/17 altera a LDB, orientando para a necessidade de haver uma base nacional comum, que definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio por área de conhecimento, ainda perpetua a ideia de que o currículo é um mero instrumento de profissionalização do jovem, diminuindo a importância de disciplinas de formação crítica e social.

Seguindo esta reflexão sobre a nova legislação, iremos abordar, a seguir, a BNCC no que tange ao Novo Ensino Médio.

4.2 A Base Nacional Comum Curricular - BNCC

Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação, a BNCC é o documento que norteia as habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano/série, os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Conforme o Documento Orientador lançado pelo MEC, a aprovação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), alterou na LDBEN a carga horária mínima anual no Ensino Médio, ampliando-a para 1000 horas, no prazo de cinco anos. E, estabeleceu para essa etapa do ensino, uma nova organização curricular que deverá contemplar a BNCC e a oferta de diferentes Itinerários Formativos, com foco em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, o que possibilitará o fortalecimento do protagonismo juvenil no que se refere à escolha de seu percurso de aprendizagem e, também, à ampliação das ações voltadas à construção dos projetos de vida dos estudantes. A BNCC (BRASIL, 2018a) expressa o compromisso do Estado brasileiro com a promoção de uma educação integral e com o desenvolvimento pleno dos estudantes. Esta reformulação contempla de maneira geral três grandes mudanças: o estudante poderá escolher parte das disciplinas através dos Itinerários Formativos, a carga horária mínima aumentará de 2400 para 3000 horas e terá um enfoque mais voltado para o mercado de trabalho, inclusive com a obrigatoriedade de desenvolver dentro do currículo o Projeto de Vida.

Os direitos e objetivos de aprendizagem, estão definidos na BNCC (BRASIL, 2018a), nas seguintes áreas do conhecimento:

- I. Linguagens e suas tecnologias;
- II. Matemática e suas tecnologias;
- III. Ciências da natureza e suas tecnologias; e
- IV. Ciências humanas e sociais aplicadas.

O foco da BNCC não está nos conteúdos, e sim, no desenvolvimento de competências. Desse modo, a BNCC define as competências gerais da Educação Básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa,

democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018a, p. 09).

As Competências Gerais são norteadoras do trabalho a ser desenvolvido nas áreas de conhecimentos estabelecidas pela BNCC, o que propõe mudanças para uma prática mais interdisciplinar. Segundo o Parecer CNE/CP nº 11 (BRASIL, 2009), essa organização não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica no fortalecimento das relações entre elas e na sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino.

4.3 Itinerários Formativos

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018a), os Itinerários Formativos são um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme

seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional. Logo que foi autorizada a lei 13.415 (BRASIL, 2017) do Novo Ensino Médio, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), através da Resolução Nº 3 (BRASIL, 2018b), que orienta a organização curricular e as formas de oferta desta etapa de ensino. Neste documento, encontra-se, de forma detalhada, como devem ser organizados os Itinerários Formativos. Assim, conforme as DCNEM (BRASIL, 2018b) Art. 12, a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os Itinerários Formativos em sua organização devem considerar:

I - linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; II - matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; III - ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; IV - ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; V - formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2018b)

Os Itinerários Formativos pretendem:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional; - Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida; - Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e - Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida. (BRASIL, 2018b).

Sobre os Itinerários Formativos, também encontramos algumas críticas em relação à forma como estão postos, pois o estudante deverá fazer a escolha do itinerário que quer percorrer, mas essa escolha dependerá da disponibilidade de oferta e de vaga. Segundo Andrade (2019), a oferta de vagas em todas as áreas de conhecimento nos itinerários estaria condicionada ao quadro docente e à estrutura física da escola. A autora nos desafia, também, a pensar sobre a desobrigatoriedade de alguns componentes curriculares, com garantia exclusiva de Matemática, Língua Portuguesa e Inglesa na Formação Geral Básica (FGB), que retoma antigas concepções de educação, de que existem componentes curriculares mais importantes do que outros. Nessa mesma linha, Hernandes (2020) faz algumas reflexões provocativas. O autor diz que,

Segundo a lei, são os sistemas de Ensino que deverão escolher quantos e quais arranjos podem, querem ou pretendem oferecer para os estudantes, tendo em vista a relevância e as possibilidades que tenham em oferecê-los. Assim sendo, a lei apresenta um mecanismo para que os sistemas de Ensino se desobriguem da oferta de todos os cinco arranjos curriculares, o que está em desacordo com o princípio da igualdade na oferta e da manutenção de padrão de qualidade de Ensino, determinado pelos artigos 206 e 211 da Constituição Federal Brasileira (HERNANDES, 2020).

Lopes (2019), corrobora com a discussão crítica aos Itinerários Formativos, manifestando que não há maior aprofundamento de como as possibilidades de arranjos dos itinerários podem ser entendidas, e que não são consideradas as dificuldades para que as atividades sejam realizadas em distintas instituições ou mesmo as dificuldades para que uma mesma escola ofereça diferentes opções de Itinerários Formativos e que com essa orientação vaga, é favorecida a formulação de propostas de Itinerários Formativos para os sistemas de ensino, dentre elas as instituições privadas.

E nessa organização curricular previstas nos Itinerários Formativos, parte flexível do currículo, os itinerários precisam dialogar com os quatro Eixos Estruturantes, descritos abaixo:

- Investigação Científica;
- Processos Criativos;
- Mediação e Intervenção Sociocultural;
- Empreendedorismo.

Esses eixos estruturantes visam integrar e integralizar os arranjos formativos e também proporcionar experiências contemporâneas aos estudantes. Nas DCNEM (BRASIL, 2018b), Art. 12, § 2º, encontramos a explicação conceitual de cada um dos eixos formativos:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade; II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade; III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade; IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

A intencionalidade destes eixos estruturantes é de proporcionar aos estudantes situações de aprendizagens que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros. Considerando a importância que os eixos estruturantes têm para a escola, pensar a estrutura curricular, a reorganização e os efeitos que podem ter nesta nova proposta, precisam ser melhor compreendidos pelos gestores e professores das escolas. Afinal, os eixos estruturantes demarcam as habilidades a serem desenvolvidas nos Itinerários Formativos.

A partir destas reflexões, vamos compreender a seguir, como a Rede La Salle organizou a proposta curricular para o Novo Ensino Médio.

4.4 O Novo Ensino Médio da Rede La Salle

A Rede La Salle, iniciou, no ano de 2019, o estudo para a implantação do Novo Ensino Médio, tendo presente as mudanças da Lei 13.415 (BRASIL, 2017), que impactaram diretamente a estrutura curricular dos anos finais da educação básica. Este estudo foi estruturado através da criação de um Grupo de Trabalho, composto por supervisores, coordenadores e assessores pedagógicos representando todas as regiões em que estão inseridas as escolas da Rede La Salle no Brasil. Este Grupo de Trabalho, teve como objetivo, inicialmente, realizar um estudo sobre a nova legislação e a configuração do Ensino Médio e a realização de *benchmarking* com outras Redes de Ensino, com o objetivo de compreender como essas instituições estavam se organizando em relação à construção e a implementação da nova proposta de Ensino Médio. Após, realizou uma pesquisa online com os alunos, professores e equipes diretivas da Rede La Salle, com o objetivo de ouvir e compreender as demandas, perspectivas e desafios presentes na escola Lassalista de hoje.

A partir desses dados, foram realizados diversos encontros do Grupo de Trabalho para estruturação da proposta da Rede La Salle. Após a proposta estruturada, foi constituído um grupo focal, representado por um integrante de cada escola da rede, com o objetivo de avaliar o projeto e sugerir incrementações, para, posteriormente, encaminhar a proposta para as direções das unidades de educação básica da Rede La Salle.

O Novo Ensino Médio da Rede La Salle contempla a Formação Geral Básica, com máximo de 1800 horas, e os Itinerários Formativos, com mínimo de 1200 horas, atendendo a legislação atual. Na FGB, são oferecidos os componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Biologia, Física, Química e Matemática.

Quanto aos Itinerários Formativos, são oferecidos dois itinerários, integrando mais de uma área de conhecimento em cada, para que o estudante tenha a opção de escolha entre um ou outro, de acordo com o seu interesse: Itinerário Formativo Integrado Linguagens e Ciências Humanas e Itinerário Formativo Integrado Ciências da Natureza e Matemática.

Os Itinerários Formativos foram divididos em 3 percursos: a) Percurso Comum, b) Percurso Específico, c) Percurso Avançado. Dentro dos percursos, são oferecidos os Núcleos que serão desenvolvidos em cada série. O percurso comum é composto

por cinco núcleos e é obrigatório para ambos os Itinerários Formativos nas três séries do Ensino Médio, com carga horária padrão. O percurso específico está composto por núcleos de acordo com as áreas integradas.

A Rede La Salle criou uma matriz mínima, contendo cinco núcleos para o percurso específico, podendo a Comunidade Educativa que tem mais de 30h semanais implementar outros núcleos. O percurso avançado/eletivo é realizado na modalidade EaD, necessitando o educando cursar 40h anuais.

Todos os núcleos têm uma ementa específica com as habilidades, conteúdos e os eixos estruturantes envolvidos, garantindo que os mesmos não sejam trabalhados de forma isolada e sim, integrados.

Para atender as especificidades que integram essas mudanças no Ensino Médio, a Rede La Salle organizou, junto com a Universidade La Salle, um curso de Pós-Graduação sobre o Novo Ensino Médio para auxiliar na formação dos professores. O curso iniciou em maio de 2020 e 367 (trezentos e sessenta e sete) professores se matricularam. Também estão sendo oferecidos cursos em EaD sobre os Itinerários Formativos da Rede La Salle, entendendo que a formação docente é necessária para que a proposta do Novo Ensino Médio alcance os objetivos.

A matriz curricular do Novo Ensino Médio da Rede La Salle (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2021) está estruturada da seguinte forma:

- a) Matriz Curricular do Ensino Médio – Itinerário Ciências Humanas e Linguagens

Quadro 4 - Matriz Curricular do Ensino Médio: Itinerário Ciências Humanas e Linguagens

Novo Ensino Médio		Carga Horária				
		1ª série 2022	2ª série 2023	3ª série 2024	Total Nível	
FORMAÇÃO	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	3	9
		Arte	1	-	-	1
		Educação Física	1	1	1	3
		Língua Inglesa	1	1	1	3
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	3	9

R A L B Á S I C A	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	2	2	6
		Física	2	2	2	6
		Química	2	2	3	7
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	1	1	3
		História	1	1	1	3
		Filosofia	1	1	-	2
		Sociologia	-	1	1	2
Total Geral Semanal		18 h/a	18 h/a	18 h/a	54 h/a	
Total Carga Horária Anual		600h	600h	600h	1800h	
I T I N E R Á R I O F O R M A T I V O - C I Ê N C I Á S M A N A S E L I N G U A G E	Percurso Comum	Núcleo Projeto de Vida e Fé	1	1	1	3
		Núcleo Matemática Aplicada	1	1	1	3
		Núcleo Escrita e Argumentação	1	1	1	3
		Núcleo Language and Communication	1	1	1	3
		Núcleo Bioética e Sustentabilidade	1	1	1	3
	Percurso Específico Ciências Humanas e Linguagens	Núcleo Economia, Sociedade e Cidadania	1	1	1	3
		Núcleo Cinema e Expressões Culturais	1	1	1	3
		Núcleo Cultura Digital e Ética	1	1	1	3
		Núcleo Prepara La Salle - Linguagens	1	1	1	3
		Núcleo Prepara La Salle – Ciências Humanas e Sociais	2	2	2	6
	Total Geral Semanal		11 h/a	11 h/a	11 h/a	33 h/a
	Total Carga Horária Anual		366,6h	366,6h	366,6h	1100

N					
S					

Fonte: Matriz Curricular Para Competências da Rede La Salle (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2021).

b) Matriz Curricular do Ensino Médio – Itinerário Ciências da Natureza e Matemática

Quadro 5 - Matriz Curricular do Ensino Médio: Itinerário Ciências da Natureza e Matemática

Novo Ensino Médio		Carga Horária					
		1ª série 2022	2ª série 2023	3ª série 2024	Total Nível		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	3	9	
		Arte	1	-	-	1	
		Educação Física	1	1	1	3	
		Língua Inglesa	1	1	1	3	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	3	9	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	2	2	6	
		Física	2	2	2	6	
		Química	2	2	3	7	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	1	1	3	
		História	1	1	1	3	
		Filosofia	1	1	-	2	
		Sociologia	-	1	1	2	
	Total Geral Semanal		18 h/a	18 h/a	18 h/a	54 h/a	
	Total Carga Horária Anual		600h	600h	600h	1800h	
	ITINERÁRIO	Percurso Comum	Núcleo Projeto de Vida e Fé	1	1	1	3
			Núcleo Matemática Aplicada	1	1	1	3
Núcleo Escrita e Argumentação			1	1	1	3	

I O F O R M A T I V O C I Ê N C I A S D A N A T U R E Z A E M A T E M Á T I C A		Núcleo Language and Communication	1	1	1	3	
		Núcleo Bioética e Sustentabilidade	1	1	1	3	
	Percurso Específico Ciências da Natureza e Matemática	Núcleo de Estatística e Probabilidade em Contexto	1	1	1	3	
		Núcleo de Física na Atualidade	1	1	1	3	
		Núcleo de Saúde Individual e Coletiva	1	1	1	3	
		Núcleo Prepara La Salle – Matemática	1	1	1	3	
		Núcleo Prepara La Salle – Ciências da Natureza	2	2	2	6	
	Total Geral Semanal			11 h/a	11 h/a	11 h/a	33 h/a

Fonte: Matriz Curricular Para Competências da Rede La Salle (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2021).

Analisando a matriz curricular da Rede La Salle, observa-se que ela apresenta duas propostas como opção para o estudante fazer sua escolha. Pode-se inferir que o diferencial do Novo Ensino Médio, em relação à proposta anterior, está nos Itinerários Formativos. E é exatamente neste ponto que as escolas precisam propor núcleos/disciplinas/componentes que garantam um aprofundamento dos conhecimentos da área de conhecimento escolhida, mas com uma proposta metodológica diferente, pensado na integração dos eixos estruturantes. Assim, o diferencial da proposta dos itinerários está na metodologia a ser desenvolvida, garantindo a pesquisa com problemas envolvendo situações da realidade que façam

sentido, o desenvolvimento da criatividade, o empreendedorismo e a atuação deste estudante dentro da sociedade. Isso promove uma ação ativa deste estudante, envolvendo a ação cognitiva, fazendo que o estudante mobilize as operações mentais e seja autônomo na sua aprendizagem.

A matriz implantada pela rede La Salle apresenta uma boa estrutura de itinerários e que aprofundam os conhecimentos propostos na Formação Geral Básica, mas, se analisarmos o número de componentes contemplados na grade curricular, percebemos que são muitos, pois são 11 Núcleos que compõem os Itinerários Formativos e 11 componentes curriculares na Formação Geral Básica, totalizando 22 componentes curriculares. Neste ponto, vemos um grande problema se a escola não conseguir propor encontros com estes professores para que trabalhem e pensem este currículo interdisciplinarmente.

Quando se expande o número de oferta de percurso para o estudante trilhar e não aumenta-se o tempo deste estudante na escola, corre-se o risco de ter uma sobreposição de disciplinas, sem diálogo entre as áreas e com as áreas de conhecimento, sobrecarregando este estudante de trabalhos e avaliações. Corre-se o risco de tornar o Novo Ensino Médio cansativo e exaustivo. Cabe verificarmos como as escolas se organizaram para atender a esta situação e se os estudantes estão percebendo significado neste novo currículo, recheado de novos componentes curriculares.

Entendemos que o percurso formativo no Novo Ensino Médio deve ser aberto e contextualizado, incluindo, não só os componentes curriculares centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, mas incluindo também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta tese focaliza como estudo a mudança ocorrida no Ensino Médio a partir da lei 13415/17, buscando compreender as inquietações e os desafios enfrentados pelos professores no contexto dos Itinerários Formativos. Toda mudança gera uma necessidade de atualização e com o Novo Ensino Médio não foi diferente. Podemos perceber que as mudanças ocorridas acenderam uma necessidade referente à atualização dos professores para se integrarem e se apropriarem desta nova realidade. As exigências de um fazer pedagógico carregado de sentido, se intensificaram com esse novo modelo de currículo.

Desse modo, os professores se depararam com um novo cenário que exigiu e continua exigindo inovação, melhoria e incremento no fazer pedagógico. Mas, será que a escola está se preocupando com o fazer docente? Como o professor está atuando diante desta nova realidade? Toda mudança gera insegurança, pois são novos caminhos a serem trilhados, sendo necessário preparar os atores envolvidos neste cenário para que consigam enfrentar os desafios. E, ao investigar os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio da Rede Salle na perspectiva dos professores, descrevemos os caminhos percorridos por esses agentes.

A metodologia deste trabalho de pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Creswell (2014) corrobora com o conceito de pesquisa qualitativa dizendo que:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição completa e interpretação do problema e a sua para a literatura ou um chamado à mudança. (CRESWELL, 2014, p. 49)

Para o autor, o ambiente natural é a fonte direta de dados e, o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente

descritivos. A pesquisa qualitativa, diferente da pesquisa de abordagem quantitativa, pode ser caracterizada como uma tentativa de compreender os significados e características situacionais apresentados pelos entrevistados (RICHARDSON *et al.*, 2007). Através da pesquisa qualitativa é possível coletar informações que somente com a pesquisa quantitativa não se torna possível.

Conforme Newman e Benz (1998), as abordagens qualitativa e quantitativa não devem ser encaradas como opostas. A pesquisa qualitativa remete à produção de resultados sem a utilização de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Entrevistas, observações e grupos focais são alguns exemplos de técnicas provindas de métodos qualitativos. Segundo Creswell (2010), o processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. Para o autor, as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

A pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida de diversas formas, destacam-se entre elas os estudos etnográficos e o estudo de caso. Desse modo, adotamos o estudo de caso para essa tese, pois essa forma de pesquisa possibilita uma interação do pesquisador com os sujeitos/objetos da pesquisa.

Segundo Lüdke e André (1986), quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. Também definem sete características fundamentais para o estudo de caso, que são:

1. Os estudos de caso visam à descoberta;
2. Enfatizam a “interpretação em contexto”;
3. Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
4. Usam uma variedade de fontes de informação;
5. Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
6. Procuram representar os diferentes, e às vezes conflitantes, pontos de vista presentes numa situação social;
7. Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Considerando as características do estudo de caso, o objeto estudado é considerado como único, uma representação singular da realidade.

Yin (2015), afirma que o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores. Para o autor, na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, o estudo de caso possibilita reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária.

Observa-se, então, que para atender um estudo que contemple as características de estudo de caso, é importante ter a clareza do objeto e ter um conjunto de estratégias que permitam compreender melhor o contexto da pesquisa. Stake (1994) explica que o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. Nessa mesma perspectiva, Lüdke e André (1986) corroboram dizendo que se queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Considerando as afirmações dos autores, caracterizamos essa pesquisa como estudo de caso, uma vez que o objeto de estudo está focado no projeto do Novo Ensino Médio da Rede La Salle. Diante destas reflexões, antepomos por este estudo pela possibilidade de interagir com os professores da Rede La Salle que atuam nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, compreendendo o processo pedagógico neste nível de ensino e os desafios que acenam aos docentes, impostos pela reforma do Ensino Médio.

5.1 Objeto da Pesquisa

Investigar o processo de implantação dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio proposto pela Rede La Salle, verificando os desafios vivenciados na docência.

5.2 Objetivos Específicos

- 1) Verificar e analisar as dificuldades vivenciadas pelos docentes no processo de implantação do Novo Ensino Médio;

- 2) Entender como os professores percebem as mudanças para o Ensino Médio através dos Itinerários Formativos neste primeiro ano de implantação;
- 3) Verificar as expectativas futuras dos docentes em relação aos Itinerários Formativos do Ensino Médio da Rede La Salle.
- 4) Identificar estratégias para fortalecer os princípios pedagógicos da Rede La Salle na perspectiva do Novo Ensino Médio.

Desse modo, a intenção dessa pesquisa foi criar estratégias de aproximação, pautadas no diálogo com os docentes que estão trabalhando com as 1ª séries do Ensino Médio e escutar o que eles têm a nos dizer sobre a implantação deste novo modelo. Como foi a adaptação dos professores neste processo? Quais os desafios enfrentados? O que precisa ser revisto? Estes são alguns dos questionamentos que balizaram a pesquisa.

5.3 Cenário e Sujeitos da Pesquisa

O *lócus* deste estudo foi centralizado no Novo Ensino Médio da Rede La Salle. Desse modo, a presente pesquisa foi desenvolvida no universo docente das 27 escolas de Ensino Médio da Rede La Salle. No total, são 400 professores que compõem o quadro de lotação da Rede La Salle no Ensino Médio, considerando a 1ª, 2ª e 3ª série no ano de 2022.

Das 27 escolas que convidamos os docentes a participar da pesquisa sobre a implementação do Novo Ensino Médio, duas são de caráter assistencial, ou seja, atendem uma população menos favorecida economicamente e os estudantes recebem bolsa de estudo para ali permanecer. Uma das escolas fica na região nordeste do país e atende uma comunidade de periferia, com vulnerabilidade social bem acentuada. Já a outra escola assistencial está localizada na região sudeste e os alunos são de uma classe social e econômica mais vulnerável. No quadro abaixo, encontra-se a tabela com o número de estudantes da Rede La Salle em 2022, destacando o número de alunos bolsistas no Ensino Médio.

Quadro 6 – Número de Estudantes da Educação Infantil das Escolas da Rede La Salle em 2022

EDUCAÇÃO INFANTIL					
Berçário	Creche I	Creche II	Creche III	Pré I	Pré II
19	220	510	979	1374	1580

Fonte: Dados cedidos pelo setor de controladoria da Rede La Salle (2022).

Quadro 7 – Número de Estudantes do Ensino Fundamental das Escolas da Rede La Salle em 2022

ENSINO FUNDAMENTAL								
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
2542	2751	2666	2617	2452	2622	2478	2590	2286

Fonte: Dados cedidos pelo setor de controladoria da Rede La Salle (2022).

Quadro 8 – Número de Estudantes do Ensino Médio das Escolas da Rede La Salle em 2022

ENSINO MÉDIO		
1ª	2ª	3ª
1895	1739	1657

Fonte: Dados cedidos pelo setor de controladoria da Rede La Salle (2022).

Quadro 9 – Número de Estudantes Bolsistas do Ensino Médio das Escolas da Rede La Salle em 2022

ENSINO MÉDIO BOLSAS			
1	2	3	TOTAL
180	175	188	543

Fonte: Dados cedidos pelo setor de controladoria da Rede La Salle (2022).

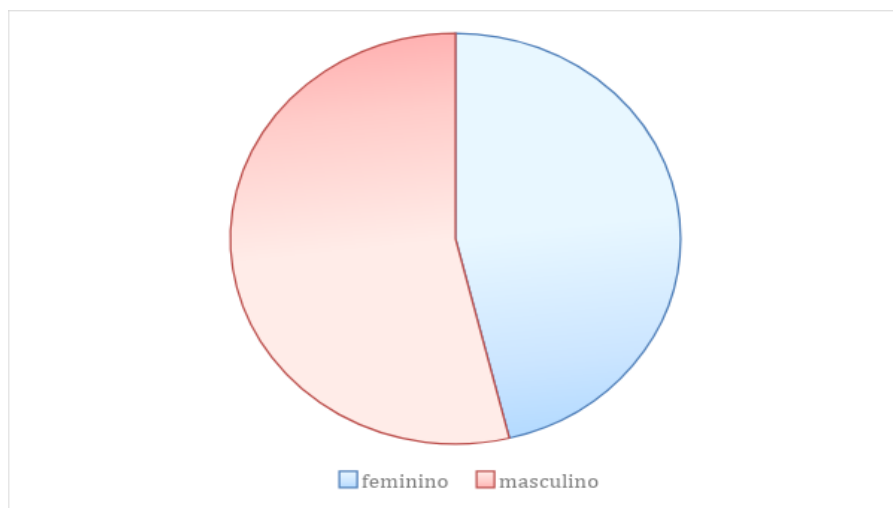
Para esse estudo fizemos um recorte nos agentes do ecossistema escolar considerando, como sujeitos da pesquisa, os professores que trabalham com os Itinerários Formativos na 1ª série do Ensino Médio das 27 escolas da Rede La Salle. São dois os Itinerários Formativos oferecidos no Ensino Médio, e, em cada itinerário, 11 núcleos (disciplinas), sendo que um deles é ofertado em EaD.

Inicialmente, então, fizemos contato com as escolas para fazer um levantamento com o nome e e-mail de cada professor da 1ª série do Ensino Médio que trabalhavam com os Itinerários Formativos. Após o retorno dos supervisores educativos das escolas Lassalistas, tivemos uma lista com o total de 263 professores em efetivo trabalho nos Itinerários Formativos na 1ª série do Ensino Médio. Selecionamos esses sujeitos a participar deste estudo por compreender que são eles que podem trazer, de forma clara e objetiva, os desafios enfrentados neste primeiro ano de implementação, bem como apontar possíveis caminhos.

O convite para os sujeitos da pesquisa participarem do processo foi realizado através de e-mail direcionado aos 263 professores envolvidos no exercício da docência dos Itinerários da 1ª série do Novo Ensino Médio². Assim, ao preencher e enviar a inscrição para participar de um dos três encontros disponibilizados, o docente concordava em participar da pesquisa. Anexo ao e-mail, foi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como retorno ao convite, tivemos 26 professores que aceitaram participar deste estudo, mas efetivamente estiveram presentes nos encontros 13 professores, sendo 7 do gênero masculino e 6 do gênero feminino.

Gráfico 1 – Gênero dos Sujeitos da Pesquisa

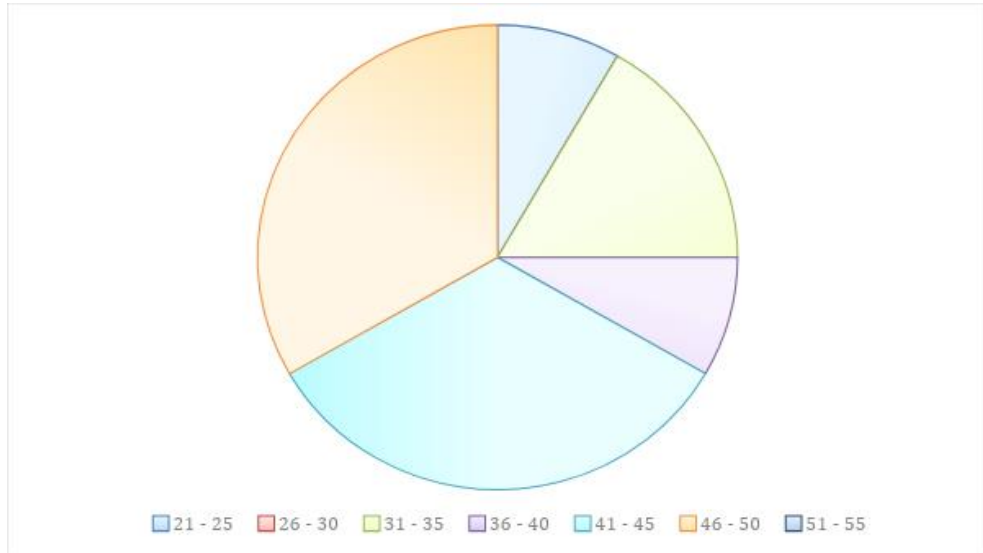


Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2023).

² Link do convite enviado aos professores das escolas de ensino médio da rede La Salle: <https://mail.google.com/mail/u/0/?pli=1#search/convite+pesquisa/QgrcJHsbcTQPXwRGsrmvfztGwgBNxCrRbwL>

A idade dos professores participantes na Rede La Salle variou de 24 a 55 anos, conforme gráfico abaixo.

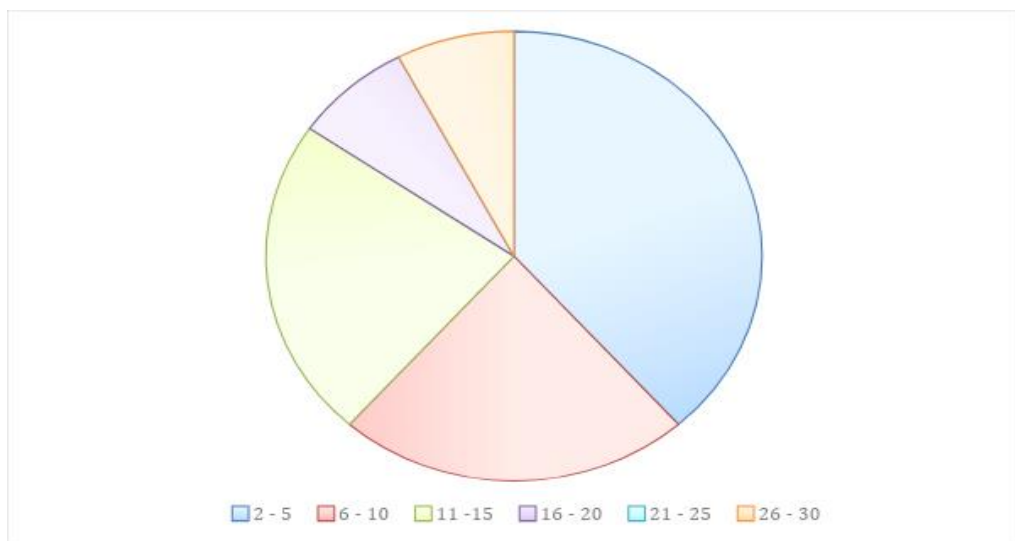
Gráfico 2 - Representando a Faixa Etária dos Professores Participantes da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2023).

O tempo de atuação desses professores participantes na Rede La Salle variou de 02 a 27 anos.

Gráfico 3 - Representando o Tempo dos Professores Participantes da Pesquisa na Rede La Salle



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2023).

Foram organizados três momentos para estes encontros com os grupos focais, em dias e horários diferentes, conforme quadro abaixo:

Quadro 10 – Datas e horários disponibilizados aos professores para os grupos focais

Grupos	Data	Horário
A	24/10	17h
B	25/10	16h
C	26/10	19h

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2023).

No primeiro encontro, denominado Grupo A, tivemos dois professores participantes, sendo um do gênero feminino e outro do gênero masculino. No segundo encontro, denominado Grupo B, tivemos 5 professores participantes, sendo dois do gênero feminino e três do gênero masculino. No terceiro encontro, denominado Grupo C, participaram 6 professores, três do gênero feminino e três do gênero masculino.

Os participantes dos grupos focais receberam códigos para que suas identidades fossem preservadas, quando suas falas forem mencionadas no presente trabalho. Foram 13 professores que efetivamente participaram dos grupos focais.

Quadro 11 – Sujeitos da Pesquisa

Código identificador	Sujeito/ Cargo	Área de Conhecimento que atua	Idade	Tempo de atuação na Rede La Salle	Gênero
A1	Professor Itinerário Formativo	Ciências Humanas	36 anos	13 anos	M
A2	Professor Itinerário Formativo	Matemática	44 anos	5 anos	F
B1	Professor Itinerário Formativo	Ciências Humanas	34 anos	5 anos	M
B2	Professor Itinerário Formativo	Matemática	35 anos	4 anos	M
B3	Professor Itinerário Formativo	Ciências da Natureza	49 anos	2 anos	M

B4	Professor Itinerário Formativo	Linguagens	42 anos	6 anos	F
B5	Professor Itinerário Formativo	Matemática	24 anos	2 anos	F
C1	Professor Itinerário Formativo	Ciências Humanas	55 anos	27 anos	M
C2	Professor Itinerário Formativo	Ciências da Natureza	50 anos	10 anos	F
C3	Professor Itinerário Formativo	Ciências Humanas	44 anos	16 anos	M
C4	Professor Itinerário Formativo	Ciências da Natureza	42 anos	8 anos	F
C5	Professor Itinerário Formativo	Ciências da Natureza	48 anos	12 anos	F
C6	Professor Itinerário Formativo	Matemática	48 anos	13 anos	M

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2023).

Observando o gráfico dos participantes da pesquisa, a maioria deles está na faixa etária dos 40 aos 50 anos e, em relação ao tempo de trabalho na Rede La Salle, a maioria está entre 2 e 5 anos. Quanto à área de atuação, quatro atuam na área de conhecimento de Ciências Humanas, quatro atuam na área de conhecimento de Ciências da Natureza, um na área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias e quatro na área de Matemática. Esses professores fizeram parte deste estudo e contribuíram de forma muito significativa, dialogando sobre o processo de implantação do Novo Ensino Médio em suas escolas.

5.4 Organização da Pesquisa

Com o intuito de organizar a pesquisa, os seguintes procedimentos foram realizados:

- 1) Sistematização da fundamentação para a pesquisa, buscando dados para identificar as primeiras bases conceituais desta investigação.

Nesta etapa, decidiu-se por não fundamentar o estudo com autores clássicos, buscando obras mais contemporâneas através do levantamento realizado no Google Acadêmico.

Os documentos analisados ao longo deste estudo foram: a proposta da BNCC, documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Tal proposta sustenta-se conforme definido na LDB (BRASIL, 1996), documento que também será estudado ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa, bem como na Lei n.º 13.415 (BRASIL, 2017) que altera a Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996). Também foram analisadas a Matriz Curricular para Competências da Rede La Salle (Planos de Estudos) e a Proposta Educativa Lassalista. Esses documentos sinalizam a fundamentação e a organização pedagógica da Rede La Salle, traçando o caminho a ser percorrido pelas escolas.

2) Sistematização do processo de coleta de dados.

Nessa etapa foi realizado um planejamento e a organização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, o *lócus* da pesquisa, a escolha da forma em que ocorrerão os registros, o cronograma de atividades previstas e seus objetivos. Nesta pesquisa, para a coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos:

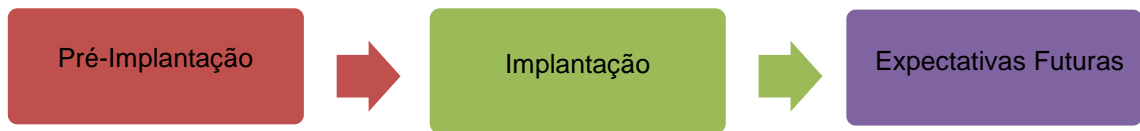
- a) grupos focais;
- b) princípios da análise documental; e
- c) materiais elaborados durante a produção dos dados para a análise textual discursiva.

Foi pensando no entrelaçamento da teoria com a prática que se deu a escolha de grupos focais para a coleta de dados. No grupo focal, a participação dos integrantes não acontece somente com o moderador, mas proporciona uma discussão com a participação de todos os envolvidos. Conforme Barbour (2011), o estímulo ativo à interação do grupo está relacionado, obviamente, a conduzir a discussão do grupo focal e a garantir que os participantes conversem entre si, em vez de somente interagir com o pesquisador ou “moderador”.

Barbour (2011) também ressalta a importância de uma preparação necessária por parte do pesquisador, desenvolvendo um roteiro e a seleção de materiais que incentivem a interação. Nesse sentido, para os momentos de encontros dos grupos focais desta pesquisa foi organizado um roteiro inicial que auxiliou a discussão. O roteiro foi dividido em três blocos, iniciando pelo período pré-implantação do NEM nas

escolas da Rede La Salle, um segundo bloco sobre a implantação, para entender como foi o processo na prática, e, por fim, um terceiro bloco para verificar as expectativas futuras dos docentes.

Figura 5 - Roteiro dos encontros dos Grupos Focais



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2023).

Para facilitar a participação, foram oferecidos três horários diferentes para os encontros e os interessados em participar puderam escolher o dia e o horário, conforme disposto no formulário de inscrição. Foram três grupos com diferentes números de participantes. Os grupos focais se encontraram através do *Google Meet* e cada momento foi gravado com a autorização dos participantes da pesquisa.

Uma preocupação, quando é utilizada a técnica de grupos focais, é na participação efetiva e verdadeira dos sujeitos, pois algumas falas podem ser propositadas, trazendo aquilo que pressupõe o que o pesquisador queira ouvir, ou também para não se indispor com os pares. Na minha situação, tive o cuidado de não inibir os professores, pois como atuo profissionalmente como coordenadora geral da Rede La Salle e trabalhei diretamente no projeto do Novo Ensino Médio da Rede La Salle, poderiam ficar receosos em falar sobre as dificuldades que enfrentaram e enfrentam na implementação do Novo Ensino Médio. Como afirma Barbour (2011), todos os pesquisadores precisam encarar a possibilidade de os respondentes estarem simplesmente nos dizendo o que pensam que queremos ouvir.

Pensando no acolhimento dos grupos, e também em criar um clima agradável para os encontros, inicialmente foi reservado um momento para apresentação de todos, pois segundo Johnson (1994), os usuários dessa técnica partem do pressuposto de que a energia gerada pelo grupo resulta em maior diversidade e profundidade de respostas. Isto é, o esforço combinado do grupo produz mais informações e com maior riqueza de detalhes do que o somatório das respostas individuais. Após a dinâmica de apresentação, colocamos uma apresentação em *powerpoint* com a música “Novo tempo” de Ivan Lins como reflexão inicial, pensando

numa forma de “quebra-gelo” para que os professores não ficassem constrangidos em conversar sobre o Novo Ensino Médio da Rede La Salle. Neste momento, sabemos que eu sou a pesquisadora, mas o cargo que ocupo pode interferir na participação dos sujeitos da pesquisa. Após a música, os professores foram trazendo o sentimento que a música trouxe e como ela é atual, pois vivemos um tempo pós-pandemia, com mudanças significativas no currículo do Ensino Médio e estamos vivenciando um novo tempo. Com essa forma de recebê-los no *Meet*, acredito que a conversa inicial e a reflexão realizada, auxiliaram para que pudéssemos iniciar o diálogo de uma forma mais natural e dinâmica.

3) Realização da análise dos dados (textuais), utilizando a análise textual discursiva.

Lüdke e André (1986) reforçam a abordagem da pesquisa qualitativa como resultado do contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, enfatizando mais o processo do que o produto, e preocupando-se com a perspectiva dos participantes da pesquisa, ao retratá-los.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, irá utilizar a análise textual discursiva (ATD). De acordo com Moraes e Galiuzzi (2006), a análise textual discursiva é um processo integrado de análise e síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos.

Pensou-se neste formato de análise para buscar uma construção de escrita com sentido para quem escreve e para quem lê. Na análise textual discursiva, segundo Moraes e Galiuzzi (2006), as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. Desta forma, elas representam um discurso sempre em movimento, que produzem a própria realidade.

5.5 Descrição do Processo de Produção de Dados

A produção dos dados desta pesquisa utilizou, como instrumentos, o grupo focal e a análise de documentos. O grupo focal é uma importante técnica para coleta de dados, uma vez que visa a produção de ideias e opiniões, com a participação e a discussão entre os participantes. Gatti (2017) caracteriza essa técnica como derivada de diferentes formas de trabalho com os grupos e afirma que está sendo cada vez

mais utilizada. Também reforça que os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, a fim de que possam trazer elementos ancorados em suas experiências.

Na pesquisa qualitativa, no caso desta pesquisa, o grupo focal, não são trabalhadas as amostras probabilísticas. O enfoque é no entendimento das diferentes percepções acerca de um fato, produto ou serviço.

Além dos materiais coletados nos grupos focais, fez parte da produção de dados a análise documental, auxiliando e corroborando com as reflexões. Na análise documental e de registros, “[...] são considerados documentos ‘quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano’” (PHILLIPS apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Para a pesquisa foram analisados os documentos referentes à legislação do Novo Ensino Médio e os documentos da Rede La Salle, no caso a Matriz Curricular para Competências do Novo Ensino Médio e a Proposta Educativa Lassalista, já citados anteriormente. Acreditamos que os documentos escolhidos auxiliaram na ampliação das reflexões sobre o estudo em questão.

Referente a análise de dados, Lüdke e André (1986) relatam que analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante o período da pesquisa. Dessa forma, utilizamos para a interpretação dos dados obtidos nos grupos focais e na análise documental, a Análise Textual Discursiva (ATD).

Na Análise Textual Discursiva, inicialmente, é feita a desmontagem dos textos, examinando minuciosamente todos os detalhes. Na sequência, são estabelecidas as relações entre cada unidade, combinando-as e classificando-as, para, logo após, perceber o que emerge da totalidade do texto, em direção a uma nova compreensão desse todo.

Assim, a ATD é composta por três etapas:

- a) Unitarização
- b) Categorização
- c) Metatexto

A primeira delas consiste na desconstrução do texto fragmentando-o em unidades de significado. Essa é uma etapa essencial para a ATD. A segunda etapa consiste no estabelecimento de relações, construindo relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as para posteriormente alcançar a captação do

novo emergente, que é a construção de metatextos analíticos, com o intuito de expressar os sentidos lidos no conjunto de textos.

Para a sistematização do processo de coleta de dados, inicialmente realizamos os encontros com os grupos focais através do *meet* e que foram gravados. Logo após, passamos para a transcrição das falas para textos. Na análise destas transcrições, utilizamos o modelo orientado pelos autores Moraes e Galiuzzi (2006): Unidade de significado, Categorias iniciais, Categorias Intermediárias e Categorias Finais que geram os Metatextos. Desse modo, inicialmente selecionamos para cada bloco as palavras-chaves que orientavam para a construção da pesquisa, sempre considerando o objetivo desta investigação. A próxima etapa resultou nas categorias iniciais da pesquisa. Após essa etapa, formamos as categorias intermediárias, na qual agrupamos as categorias iniciais, que serviram como base para responder às sub-questões. Por fim, após os diversos reagrupamentos, chegou-se a três categorias finais produzidas neste processo

O quadro a seguir expõe o trabalho para a produção de dados desta pesquisa através da análise textual discursiva, fundamentada em Moraes e Galiuzzi (2006).

Quadro 12 – Dados da Pesquisa de Moraes e Galiuzzi (2006)

Unidades de significado	Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias finais - Capítulos da tese
Incertezas-dúvidas	Dúvidas e Incertezas	Dúvidas	Reflexões a
Espaço de fala e de escuta	Espaço de fala e de escuta	Medo da mudança	Partir dos
Participação dos professores	Participação dos professores	Colocar em prática as	Entrelaçament
Dúvidas	Formação	prática as	os da Ação
Formação	Teoria e prática	formações	Docente:
Teoria e prática	Medo da mudança	Espaço de fala e	Sentimentos e
Medo da mudança	Professores estão	escuta	Emoções,
Expectativa e decepção com a realidade	aprendendo	Formação	Planejamento
Rótulos nos alunos: pessoas das humanas e pessoas das exatas	Colocar em prática as	Teoria e prática	e Formação
Expectativas em relação a gestão	formações	Pensar diferente	Docente
Melhorar nossa didática	Não é o mesmo sistema, precisamos pensar diferente	Nós também	
	Nós também aprendemos a sair daquele modelo engessado.	aprendemos a sair	
	A pós foi positiva pra mim, enriqueceu meu repertório. Deu subsídio	daquele modelo engessado.	

Partilhar erros e acertos	Formações precisam ser fortalecidas Partilhar erros e acertos		
Organização das salas e espaços de aprendizagem			
Diálogo sobre as situações ocorridas	Aluno Protagonista Preparar o aluno para a universidade Espaço para professores planejem juntos Conexão entre todas as áreas A forma de abordar a FGB também muda Trabalhar os Itinerários com o protagonismo dos alunos Despertar essa curiosidade é um ponto chave a ser trabalhado Desafiador trazer o aluno da passiva para a ativa Sentimos falta foi de interligar as áreas Material didático engessado em alguns pontos Colocar o estudante no centro do processo exige criatividade Quando trazemos um problema, às vezes o professor, o educador, não enxerga que o aluno precisa construir o conceito, que chegue na fórmula sozinho Projeto tem que estar cheio de objeto de conhecimento Gestão destas gerações Planejamento que exige pesquisa Conteúdos FGB x Conteúdos itinerários estão desconstruídos Trabalho dos professores individualizado Projetos Integrados/articulados Material didático tem propostas interessantes, mas é mais reduzido A compreensão, o aprofundamento, a interpretação e a análise Trabalho maker alunos não queriam trabalhar	Aluno Protagonista Conexão entre todas as áreas A forma de abordar a FGB também muda Despertar essa curiosidade é um ponto chave a ser trabalhado Encontros para planejamento Espaço para professores planejem juntos Diálogo sobre as situações ocorridas Desafiador trazer o aluno da passiva para a ativa Trabalhar os Itinerários com o protagonismo dos alunos Quando trazemos um problema, às vezes o professor, o educador, não enxerga que o aluno precisa construir o conceito, que chegue na fórmula sozinho Conteúdos FGB x Conteúdos itinerários estão desconstruídos Trabalho dos professores individualizado Material didático tem propostas interessantes, mas é mais reduzido Trabalho maker Fragmentava os conteúdos e atividades que tinham que entregar	Os Itinerários Formativos e a Ação Pedagógica Docente
Pouco tempo para desenvolver a disciplina			
Aluno Protagonista			
Preparar o aluno para a universidade			
Espaço para professores planejem juntos			
Conexão entre todas as áreas			
O aluno vai sair sem base, como vai prestar um vestibular assim			
Reorganizar os conteúdos			
Aluno recebe tudo pronto			
Falta de tempo para desenvolver um bom trabalho			
Trabalho entre as áreas			
Aluno entende melhor quando percebe as conexões			
Professores estão aprendendo			
A forma de abordar a FGB também muda			
Trabalhar os Itinerários com o protagonismo dos alunos			
Despertar essa curiosidade é um ponto chave a ser trabalhado			
Desafiador trazer o aluno da passiva para a ativa			
Sentimos falta foi de interligar as áreas			
Material didático engessado em alguns pontos			
Colocar o estudante no centro do processo exige criatividade			
Quando trazemos um problema, às vezes o professor, o educador,			

não enxerga que o aluno precisa construir o conceito, que chegue na fórmula sozinho	<p>Fragmentava os conteúdos e as atividades que tinham que entregar</p> <p>Mudança de ambiente</p> <p>Projetos interdisciplinares</p> <p>Entender que ele é o protagonista</p> <p>Papel do professor é trabalhar como um guia,</p> <p>Disciplinas trabalhando isolado</p> <p>Nós também aprendemos a sair daquele modelo engessado.</p> <p>O estudante no centro do processo</p> <p>Expectativas em relação a gestão</p> <p>Melhorar nossa didática</p> <p>Partilhar erros e acertos</p> <p>Organização das salas e espaços de aprendizagem.</p> <p>Pouco tempo para desenvolver a disciplina.</p> <p>Trabalho interdisciplinar</p> <p>Seguimos conteúdos que estão nos vestibulares e não no currículo</p> <p>Projetos integrados – articulados</p>	<p>Disciplinas trabalhando isolado</p> <p>Projetos interdisciplinares</p> <p>O estudante no centro do processo</p>	
Projeto tem que estar cheio de objeto de conhecimento			
Gestão destas gerações			
Planejamento que exige pesquisa			
Libertador não ter provas			
Mudança de ambiente			
Conteúdos FGB x Conteúdos Itinerários estão desconectados			
Trabalho dos professores individualizado			
Gestão do tempo			
Organização			
Alunos trazem as questões deles			
O conteúdo tem que ter significado para o aluno			
Espaço para planejamento			
Outras metodologias avaliativas			
Material didático tem propostas interessantes, mas é mais reduzido			
A compreensão, o Aprofundamento, interpretação e análise			
Trabalho maker			
Avaliação engessada na FGB			
Alunos não se dedicam tanto porque não tem prova nos Itinerários			
Críticas entre os processos dos professores, cada um faz de um jeito			
Encaram Itinerário como a escolha do curso que vão fazer			
Os alunos potencializam os sentimentos			

Alunos não queriam trabalhar			
Fragmentava os conteúdos e atividades que tinham que entregar			
Sentimos um cansaço dos alunos			
Alunos não se organizavam para as entregas			
Organização do tempo			
Projetos interdisciplinares			
Amadurecimento e comprometimento dos alunos			
Cansaço e sobrecarga de trabalho			
Preocupação com a avaliação			
Professor das exatas não sabe como funciona toda a parte das humanas			
Alunos não se dedicam tanto porque não tem prova nos Itinerários	O aluno vai sair sem base, como vai prestar um vestibular assim Libertador não ter provas Sentimos um cansaço dos alunos Alunos não se organizavam para as entregas Organização do tempo Cansaço e sobrecarga de trabalho Preocupação com a avaliação Aluno tomar as rédeas muitas vezes dessa sua caminhada Organização do tempo Avaliação engessada na FGB Outras metodologias avaliativas	Libertador não ter provas. Sentimos um cansaço dos alunos. Alunos não se organizavam para as entregas Cansaço e sobrecarga de trabalho Preocupação com a avaliação Avaliação engessada na FGB Outras metodologias avaliativas	Itinerários Formativos e seus impactos no processo de avaliação
Papel do professor é trabalhar como um guia,			
Aluno tomar as rédeas muitas vezes dessa sua caminhada			
Colocar em prática as formações			
Disciplinas trabalhando isolado			
Não é o mesmo sistema, precisamos pensar diferente			
O aluno vai desenvolver mais autonomia			
Nós também aprendemos a sair daquele modelo engessado.			
O estudante no centro do processo			
Entender que ele é o protagonista			
Tivemos uma preparação bem didática na escola, melhor do que a pós-graduação sobre o NEM oferecida			

Faltou tempo para preparação dos professores que não sabiam qual Itinerário iria trabalhar	Avaliação – fizemos por rubricas, mas como incentivar ele a participar? Como avaliar por rubrica um aluno que não faz nada?		
Processo tensionado e crítico			
Flexibilização curricular sem contemplar aumento de CH			
Demora no processo de elaboração, pra nós na escola somente no 2º semestre do ano anterior começamos a ter acesso			
Formação continuada – ofertada pelas editoras, muito teóricas.			
Estudos avançados – tendência de prolongamento da FGB			
Qualquer reforma propõe desafios			
Processo de desacomodação da prática			
Trabalho por áreas			
Formação sem o material didático, não andavam			
Avaliação dos núcleos – avaliação por projetos			
Troca de equipe de gestão			
Livro didático, alunos não tinham recebido no início			
Junção das disciplinas e não interdisciplinar			
Aprofundamento da FGB com as disciplinas dos Itinerários			
Materiais não seguem a mesma linha (FGB e Itinerários)			
Não tive preparação e foi um desafio muito grande			
Pensando sempre nas metodologias ativas			
Que o aluno tivesse gosto em estudar			
Dicotomia entre FGB e Itinerários – quando consegue fazer a associação o trabalho é muito melhor			

O material didático que recebi fiquei assustado me senti engessado... abordagem muito parecido com a FGB			
Liberdade para criar			
Seguimos conteúdos que estão nos vestibulares e não no currículo			
Projetos integrados – articulados			
Ciências humanas já tem uma CH baixa , tive que lidar com a perda da carga horária da minha disciplina, tive que inovar nos Itinerários Formativos.			
Material didático, achávamos que seria algo inovador, mas são muito teóricos, sem proposta de aplicação na prática			
O livro dos Itinerários não se encaixava com a FGB			
Avaliação – fizemos por rubricas, mas como incentivar ele a participar? Como avaliar por rubrica um aluno que não faz nada?			
A pós foi positiva pra mim, enriqueceu meu repertório. Deu subsídio			
Formações precisam ser fortalecidas			
Como fazer interdisciplinaridade sem dialogar com os colegas?			
Pros alunos, virou 21 disciplinas e eles tiveram dificuldades para se organizarem			
Querem que trabalhem por projetos mas não tem encontros para planejarmos			
Materiais não dialogam			
Trabalho interdisciplinar			
Alunos estão esgotados, cada professor cobra coisas diferentes deles			

Os alunos deixaram de se dedicar aos Itinerários para estudar para a FGB			
Itinerários – ficaram no meio de um período normal, ficou com cara de mais uma disciplina			

Fonte: Elaboração própria a partir de Moraes e Galiazzi (2006).

As categorias finais que irão suscitar os próximos capítulos desta tese foram construídas a partir das aproximações dos assuntos discutidos nos grupos focais. Com evidências, uma das categorias finais estava relacionada à formação docente sendo esta uma temática recorrente levantada pelos participantes da pesquisa. A segunda categoria, que foi muito recorrente, analisa o que chamamos de metodologia de ensino e aprendizagem, levantando questões como o trabalho com projetos e o protagonismo do estudante. E, uma terceira categoria, está ligada ao processo de avaliação, que se tornou desafiante nos Itinerários Formativos, tanto para professores como para os estudantes.

Desse modo, apresentamos, nos capítulos 6 a 8, os achados da pesquisa, com a análise realizada das categorias finais.

6 REFLEXÕES A PARTIR DOS ENTRELAÇAMENTOS DA AÇÃO DOCENTE: SENTIMENTOS E EMOÇÕES, PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, abordaremos um breve histórico referente a trajetória percorrida pelos professores durante a implantação do Novo Ensino Médio. Estaremos expondo o olhar docente sobre as incertezas diante das mudanças e sobre os processos de profissionalização e preparação do professor para a gestão do ensino e para a aprendizagem nessa etapa de ensino. Abordaremos, também, questões sobre o planejamento e a formação docente, ações importantes na perspectiva docente para atender com qualidade essa nova realidade. Essas reflexões serão evidenciadas no decorrer do texto, com as falas dos participantes da pesquisa.

Quando trazemos a implantação do Novo Ensino Médio para discussão, a primeira questão que nos remetemos é na preparação do professor: será que a formação acadêmica do professor atende às demandas que emergem dos Itinerários Formativos?

Como sabemos, as escolas necessitam seguir as normativas que regulamentam a educação e, a partir destas normas, é que constroem os seus currículos. Agora, pensemos no professor que está trabalhando há dois, quatro, dez ou mais anos na escola, em um determinado nível de ensino. Tudo estava andando normalmente, sala de aula dominada, conteúdos dominados, provas, livro didático, planejamentos e, de repente, aparece uma lei que força a escola a mudar seu currículo. E foi exatamente isso que aconteceu com os professores que trabalhavam com o Ensino Médio. Se viram diante de um novo cenário, ao qual não estavam preparados. Era um universo desconhecido em que necessitavam se apropriar dessa nova proposta, num curto espaço de tempo. E eram muitas as dúvidas sobre como seriam efetivadas essas mudanças na prática, para aquele que é o gestor do processo de ensino e aprendizagem, o responsável pela sala de aula.

Permitam-me fazer a contextualização de como foi construído o projeto do Novo Ensino Médio da Rede La Salle, uma vez que participei do processo. Qualquer processo de mudança necessita ter um estudo prévio para construir de forma adequada o que está sendo proposto. Nessa perspectiva, não foi diferente com a implantação do Novo Ensino Médio da Rede La Salle. Inicialmente, foi montado um grupo de trabalho envolvendo coordenadores pedagógicos, supervisores educativos e diretores das escolas da Rede para estudar a lei 13.415/17 e buscar algumas

produções teóricas que auxiliassem na interpretação do que estava sendo proposto. Foram convidadas 14 pessoas, garantindo a presença de representantes de cada região do país em que as escolas da Rede estão presentes. E foi a partir dos estudos deste GT, que o projeto do Novo Ensino Médio foi estruturado. Inicialmente, aplicou-se uma pesquisa em 2019, tendo como público-alvo professores, alunos e gestores das 27 unidades de ensino. A pesquisa foi analisada pelo GT e considerada para a construção do projeto inicial. Em 2020, ampliaram-se os estudos e atualizamos o projeto. Neste mesmo ano, consideramos passar o projeto por um grupo focal com representantes de todas as escolas de Ensino Médio da Rede. A direção, de cada unidade, indicou o representante da escola para participar do grupo focal. O participante do grupo focal deveria fazer uma avaliação do projeto do Novo Ensino Médio, envolvendo os professores da escola. A avaliação serviu de base para as discussões nos encontros que se sucederam. Nesse contexto, percebemos que algumas escolas envolveram, de fato, os professores, conforme o relato de um dos participantes da pesquisa, que demonstra estar ciente das mudanças e do trabalho da rede:

Já se falava sobre isso que iria acontecer, mas a rede começou em 2020 a estruturar isso. Em 2021 começou a se falar, sendo difícil vislumbrar como isso iria se portar de fato, tendo espaço de fala, de escuta, teve o portal que a mantenedora abriu também para os professores contribuírem. Mas mesmo assim, tiveram bastante dúvidas. Tinham dúvidas em como ficaria a organização, carga horária, quantidade de turmas, foi um processo que foi acontecendo aos poucos. (A2)

Desse modo, o projeto do Novo Ensino Médio da Rede La Salle foi estruturado e avaliado em 2020 pelo grupo focal e, conforme disse o entrevistado, a mantenedora abriu um portal para que todos os professores pudessem contribuir com o projeto. No site do Novo Ensino Médio da Rede, foram disponibilizadas para os professores as legislações e as explicações sobre o projeto do Novo Ensino Médio. Também neste site, foi aberto um espaço, durante o mês de junho de 2020, para que os professores pudessem fazer suas considerações em relação ao projeto³. Tiveram muitas considerações vindas dos docentes e foram acolhidas na construção do projeto de Rede. Esta foi a forma que a Rede La Salle entendeu ser a mais adequada para

³ <https://novoensinomedio.lasalle.edu.br/>

envolver a participação de todos os docentes e equipes pedagógicas na construção do projeto do Novo Ensino Médio.

No início do ano de 2021, o projeto da Rede estava sendo divulgado nas escolas e percebido pelos professores da seguinte forma: “Estava muito bem organizado, mas não conseguia enxergar como seria de fato. No percurso do Itinerário Formativo que eu fui convidada a trabalhar são 50 minutos semanais.” (A1). Com a fala deste professor, surgem algumas indagações: Será que o projeto do Novo Ensino Médio, além de divulgado, estava sendo estudado pelos professores? Ou melhor, será que a escola estava proporcionando momentos para este estudo e debate?

Assim, se constituiu o cenário das escolas com a reforma do Ensino Médio. Um cenário que gerou, nos docentes, desconforto, insegurança e medo em assumir a gestão desta sala de aula com a implantação das mudanças. Vejamos o que comenta um dos participantes do grupo focal acerca desta situação: “Me senti bastante insegura, com muitas dúvidas de como trabalhar.” (A1)⁴. Outro participante da pesquisa corrobora também com esse sentimento:

Eu lembro das primeiras conversas em relação ao Novo Ensino Médio. Vou ser bem sincera, tinha curiosidade, mas a insegurança era muito mais forte, porque quando não conhecemos passa muita coisa na cabeça. Será que vai ser como aquela época dos cursos técnicos que eliminaram disciplinas, porque vai mexer, mas como o aluno vai sair sem base, como vai prestar um vestibular assim (C4).

Por que a insegurança por uma nova proposta tomou conta dos professores se as discussões na Rede La Salle sobre o Novo Ensino Médio começaram ainda em 2019? Em 2022, já não era para estarem apropriados da nova proposta? Conforme o professor (A2) disse: “Tudo que é novo a gente se sente mais inseguro, mais ansioso, estávamos recém saindo ensino híbrido pro presencial” (A2). Essa insegurança, que produz sofrimento, está alicerçada no imaginário que os professores construíram acerca do Novo Ensino Médio, causada por uma ausência de conhecimento e de orientação pedagógica. Segundo Mendes (2007), o sofrimento é uma reação, uma manifestação da resistência.

Concomitante com a criação do site, foram realizados alguns encontros com as equipes diretivas das escolas para apresentar e estudar o projeto do Novo Ensino

⁴ Para identificar as falas literais dos entrevistados, apresentarei os excertos entre parênteses, com o código de identificação, conforme listado no quadro 11.

Médio da Rede La Salle. Mas, diante dos relatos dos entrevistados, podemos pensar que os gestores não fizeram um planejamento para preparar os professores para este Novo Ensino Médio. Os meses foram passando e algumas equipes gestoras não organizaram espaços para discussões nas escolas, conforme fala do professor a seguir:

Desafiador. Eu já vinha acompanhando há mais tempo, num contexto mais amplo, esse processo de preparação. Todo o processo foi meio tensionado e, observei, de maneira muito crítica, durante bastante tempo, a lei 13.415, a maneira como foi posta e o que me incomodou mais foi uma flexibilização curricular sem contemplar um aumento de carga horária e sim uma redução da formação geral básica e isso me deixou bastante crítico em relação a proposta e em especial a possibilidade da privatização de uma parte da carga horária, principalmente na rede privada e isso fez com que eu tivesse algumas resistências. Mas, ao mesmo tempo, me colocou no movimento de participar aqui da elaboração no meu estado e tentar garantir algumas coisas que a gente acreditava enquanto servidor. E, na Rede La Salle, que é o foco desse momento aqui, o que eu percebo é que houve uma demora no processo de elaboração. Por exemplo, na secretaria de educação, a gente está a quatro anos trabalhando em cima do Novo Ensino Médio. Pra nós, na escola, eu estou no La Salle desde 2019, somente no ano anterior, depois do segundo semestre, é que fomos começar a ter acesso a algumas possibilidades de como seria. Então isso fez com que a gente não se sentisse parte dessa elaboração, ou não veio à tona pra nós, e quando chegou, chegou do jeito que deveria ser e a gente tocou. (B2)

Nessa perspectiva, entendemos que esta não é a forma ideal de envolver os professores no processo, pois a ação docente “[...] não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem.” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 38) O professor precisa entender e se sentir parte do processo, e, para isso, é necessário envolvê-lo nas discussões.

Os gestores, conforme relatado na pesquisa, deixaram a preparação do Novo Ensino Médio para o início do ano letivo de 2022, momento em que o projeto do Novo Ensino Médio necessitava ser implantado, gerando a insegurança que os entrevistados alegaram. Vejamos o seguinte relato:

Só o que sabíamos é que era um desafio, porém não saberíamos onde seríamos encaixados neste novo desafio. Por que? Porque nossa carga horária foi disponibilizada uma semana antes de começar as aulas lá em fevereiro. Se a gente soubesse, no final do ano, o que teríamos que fazer no próximo ano, qual Itinerário nós iríamos assumir, teríamos um tempo para assimilação e preparação para esse momento, mas não, fomos descobrir qual Itinerário que iríamos trabalhar uma semana ou nem isso, antes de começar as aulas. Isso poderia ter sido pensado previamente. Mas nós professores fomos pegos de surpresa, porque sabíamos que havia um

processo, sabíamos que precisávamos nos adequar, porém poucos professores iriam trabalhar nos Itinerários, os demais iriam continuar trabalhando com a formação geral básica e continuar fazendo trabalho semelhante ao que faziam. (B1)

Neste relato, o professor revela que a escola deixou para organizar no início do ano letivo partes importantes do processo de organização pedagógica, como componentes curriculares e a carga horária dos professores. Essas situações causam um mal estar docente, mas não iremos aprofundar sobre este assunto nessa discussão, isso seria assunto para outra pesquisa.

Com uma mudança tão significativa como a do Novo Ensino Médio, os professores necessitavam ser envolvidos no processo e comunicados com antecedência sobre o componente curricular a trabalhar, possibilitando assim, a preparação necessária para iniciar o ano letivo, pois “[...] ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 249). O professor, que tem um compromisso com a aprendizagem dos estudantes, não quer realizar um trabalho descomprometido. O mesmo professor do relato anterior segue dizendo:

Pra nós que trabalhamos nos Itinerários, se tivessem nos avisado lá no final do ano, acho que teríamos até mais bagagem pra poder ofertar para os alunos desse NEM, até porque no início do ano letivo não tínhamos os livros ainda e tivemos que criar o nosso material por conta, para dar conta dos Itinerários, que no meu caso era matemática aplicada e a parte de estatística e probabilidade. Então tivemos que elaborar o material, e um material que era diferente das aulas tradicionais, porque a ideia era que o aluno fosse protagonista, fazer com que o aluno fosse pesquisador, que ele tomasse frente ao seu ensino, então a gente tinha que pensar fora da caixa. Uma coisa que tivemos de última hora para pensar e que nós não tínhamos nem o suporte do livro, porque o livro teria que, teoricamente, nos dar um norte de como seria o crescimento e a evolução na disciplina, não tínhamos material para pensar nas primeiras aulas. (B1)

Novamente, o professor reforça a necessidade de ter tempo para se organizar com antecedência e ter tempo para se apropriar da proposta. Ora, o processo era novo, uma vez que trabalhar com os Itinerários Formativos requer um trabalho diferente daquele que o professor vinha desenvolvendo nos componentes curriculares contemplados na Formação Geral Básica. O professor não quer realizar qualquer atividade, quer aprimorar o processo de aprendizagem dos seus estudantes, pois ele é profissional e tem objetivos a cumprir. Corsetti e Canan (2010) afirmam que o professor passivo, pronto, acabado, com saberes permanentes, é substituído por um

professor que é sujeito de seu processo de conhecimento. Nesse sentido, o professor assume um comprometimento com a construção do saber, buscando novas formas de agir, associadas às questões técnicas.

Contribuindo para a insegurança dos professores em relação ao Novo Ensino Médio, temos a situação apresentada pelos entrevistados referente ao material didático dos Itinerários Formativos, que também era novo. O professor (B1) coloca que iniciaram as aulas e eles ainda não haviam recebido o material didático, necessitando assim, preparar o material para algo que não estavam preparados. Aqui, o professor traz uma questão importante a ser discutida: o quanto o fazer docente está atrelado ao material didático, sendo considerado pelos professores como instrumento importante para a prática docente? Não estamos julgando a necessidade ou não do uso de material, estamos trazendo uma questão que o professor expõe sobre a falta de orientação do que trabalhar com os alunos, por dois motivos: primeiro que não tiveram tempo suficiente para estudar o Itinerário que iriam trabalhar, e outro por não ter material didático e ter que criar material no início do ano. Zabala (1998), afirma que “ao longo do século XX, os diferentes movimentos progressistas questionam o papel do livro didático”. O autor critica a metodologia baseada na transmissão de conhecimento que muitas vezes está presente no material. No relato abaixo, fica evidenciado esse ponto sobre o material didático e o problema em relação ao engessamento da aula do professor:

O material didático é bacana, mas engessado em alguns pontos. Às vezes queremos abordar mais temas e a gente cria o nosso roteiro e material. Vamos interligando o material e aprofundando alguns temas que são importantes até para a universidade e para a vida lá fora. Pensar nessa questão do material, de repente se há possibilidade de fazer um complemento e dividir na rede, fazer trocas de experiências, fazer essa conexão. (C5)

O material didático é um apoio ao trabalho do professor, não podendo ser um limitador das possibilidades de desenvolver a aprendizagem, mas entendemos a importância dele quando está de acordo com a proposta educativa da escola. Conforme Souza (2017), mais importante do que o uso de um recurso, é discutir e resolver uma questão problema relacionada ao contexto do aluno, ou mesmo, estimular o raciocínio abstrato com a intenção de formar um aluno reflexivo no contexto social.

Em relação ao material didático citado pelo professor, este é específico para os Itinerários da Rede La Salle e foi produzido por uma editora parceira de acordo com as ementas do projeto do Novo Ensino Médio. A elaboração foi personalizada para a Rede La Salle e o material impresso chegou nas escolas no início do ano letivo de 2022, mas a editora disponibilizou a versão digital no final de 2021, sendo imediatamente compartilhada com os gestores pedagógicos das escolas. Pela fala do professor, ele não recebeu esse material, o que dificultou o seu trabalho no início do ano letivo. Mas, para além do material didático, no projeto do Novo Ensino Médio constam as ementas de cada um dos núcleos que compõem os Itinerários Formativos. Através das ementas, o professor poderia se organizar para iniciar o trabalho com as turmas sem o material didático, mas para isso era necessário saber qual núcleo que estaria trabalhando.

O desconhecimento do material didático, a não definição da escola em relação ao núcleo que o professor iria trabalhar e a não compreensão da proposta dos Itinerários Formativos alimentaram o medo e a insegurança dos docentes frente ao Novo Ensino Médio.

6.1 O Planejamento e seus Impactos no Fazer Docente

Alice perguntou: Gato Cheshire... pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar? Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato. Eu não sei para onde ir! – disse Alice. Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve.
Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll

Observando a dinâmica da nossa sociedade, vemos a importância do planejamento nos mais diversos setores, e na educação não seria diferente. Com os contextos vivenciados na educação, planejar é imprescindível, pois é através deste planejamento que são definidas as ações, os meios utilizados para realizá-las e as formas de avaliar. Segundo Libâneo (1992), o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento nos remete ao alcance dos objetivos, traçando o caminho que queremos seguir. Diferente da Alice, personagem do conto de fadas Alice no País das Maravilhas, que não sabia para onde queria ir, e quando não sabemos, como respondeu o Gato, qualquer caminho serve.

Libâneo (1992, p. 221), concorda que o planejamento escolar é de extrema importância para a ação docente, é “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. O planejamento requer uma reflexão acerca das ações. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa” (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

Por que estamos trazendo essa reflexão sobre planejamento nesse estudo? Porque alguns professores do grupo focal relatam a falta de momentos para planejamento, relatam que receberam o material e “descobriram” o que iriam trabalhar nos Itinerários Formativos somente ao começar as aulas, sem tempo para planejar com qualidade:

E a gente organizou alguns aulões com os alunos dos 9º anos para falar como seria o NEM, mas nem nós sabíamos como seria de fato. Mas foi legal, já foi um começo de um trabalho integrado, e quando recebemos o material, foi na semana do início das aulas, quais seriam meus núcleos, como seria o material didático. Então a gente viu que iríamos começar do zero praticamente, e tudo foi muito diferente do que a gente imaginou. No fim, era um monte de material didático para os itinerários. (B3)

Como o professor iria planejar sem conhecer as ementas dos núcleos dos Itinerários Formativos? Sem acesso ao material didático? Esta situação nos remete novamente à citação inicial deste capítulo referente à Alice no País das Maravilhas, a de não saber qual caminho percorrer e encarar o desconhecido. Vimos aqui que um dos problemas no processo estava na não organização do quadro docente com seus respectivos núcleos dos Itinerários. Ora, se o professor não sabe o que vai trabalhar e o ano letivo já está iniciando, ele com certeza não está organizado para atender com qualidade suas turmas. Infelizmente, esses relatos nos confirmam que algumas escolas deixaram para se organizar no final do ano de implantação do Novo Ensino Médio (2022), como podemos constatar no relato a seguir: “Agora, no fim do ano, que conseguimos sentar para planejar e discutir o NEM, e ficou nítido que é preciso um espaço para nós professores planejarmos juntos” (C3).

O trabalho do professor requer uma compreensão de como mediar as ações de aprendizagens. Para isso, muitas vezes é necessário encontros entre os professores para partilha e planejamento conjunto, principalmente neste caso, por ser algo novo para todos, mas esse processo não foi muito tranquilo conforme as falas dos professores: “Tenho críticas entre os processos dos professores, cada um faz de

um jeito, sem sintonia.”(A1) Essa falta de alinhamento acontece pela falta de espaços para planejamento ofertados pela escola. “Foram acontecendo coisas no caminho que foram angustiando e que poderiam ter conversado e refletido. Olhar o que tem de técnico e tentar implantar.” (C2)

Analisando os relatos dos professores podemos entender que há uma necessidade em romper com concepções de sua formação para se abrir ao novo. Observemos o relato do professor a seguir:

O professor tem que estar preparado para este planejamento, que é bem diferente do que se fazia, um planejamento que exige de pesquisa, tem que estar imerso na pesquisa-ação, porque precisa agir, avaliar o que deu certo, ver o que deu errado, arrumar e fazer de novo, é um desafio constante. (C3)

O que o professor afirma nesta colocação é que o fazer docente precisa ser questionado por ele, precisa ser reflexivo. A reflexão sobre a prática contribui para a integração dos referenciais teóricos e a ação docente. Os referenciais auxiliam na melhoria da prática e, a melhoria da prática a questionar a teoria, buscando outras fundamentações. O trabalho em grupo passa a ser uma forma de compartilhar conhecimento e, quando isso não acontece, os professores sinalizam:

Porque agora no final do ano que estamos conseguindo se encontrar com os professores para conversar sobre como as coisas aconteceram. Talvez lá no início deveríamos ter mais tempo e ter olhado mais. Se debruçar para aquilo que veio no documento da rede. (C2)

Esse panorama trazido pelo grupo focal chama a atenção sobre a necessidade desses encontros entre os professores, pois possuem um objetivo em comum. Podemos confirmar isso com as falas dos professores a seguir:

“Gostei muito das trocas que tivemos, tínhamos inclusive uma reunião a mais no mês para conversar sobre a implantação do novo ensino médio. Chamávamos de sessão de terapia, porque todos falavam e se ajudavam.” (A2).

“Na escola a gente tem reuniões para planejar, não são semanalmente, mas conseguimos ter espaço para isso, sinto a falta de mais, porque começa a ter muitas ideias, e quando vê, tu tens mais ideias do que tempo para aplicar elas.” (C1)

Segundo Alarcão (2003), o professor não pode agir isoladamente na sua escola, pois junto com seus colegas constrói a profissão docente, cabendo à escola

oferecer as condições que possibilitem a reflexão individual e coletiva. Percebe-se assim, que os momentos de encontros para planejar, para organizar e avaliar o fazer pedagógico, são reflexivos e valorizados pelos professores participantes da pesquisa e, são esses momentos, que motivam o professor a buscar formas mais eficazes para o desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes.

6.2 A Formação Docente para a Construção de Novas Perspectivas Pedagógicas

Ao nos depararmos com uma nova perspectiva, percebemos nossas fragilidades e necessidades na busca de novos conhecimentos. A profissão docente exige uma atualização constante, integrada à formação inicial e articulada com os novos currículos, com as novas exigências de inovação e com a organização da escola.

A formação, conforme Pimenta (2000), é uma autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos acadêmicos. É nesse confronto, e num processo coletivo de troca de experiências e práticas, que os professores vão construindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Como toda proposta de mudança, a da reforma do Ensino Médio também trouxe muitas incertezas, especialmente em relação aos Itinerários Formativos, por ser uma proposta curricular nova e que requer um trabalho que integre os quatro eixos estruturantes: Iniciação Científica, Processos Criativos, Empreendedorismo e Intervenção Sociocultural. Dessa forma, os professores necessitavam se apropriar da proposta, uma vez que junto aos Itinerários Formativos, com os eixos estruturantes sendo os balizadores da proposta, a pesquisa necessitava estar presente no ambiente educativo. O professor, neste caso, necessitava ser o mediador de seus estudantes, buscando um trabalho voltado para pesquisa e, ao mesmo tempo, necessitava ser pesquisador da sua prática, como podemos verificar no relato deste professor:

“O professor tem que estar preparado para este planejamento, que é bem diferente do que se fazia, um planejamento que exige pesquisa, tem que estar imerso na pesquisa-ação, porque “precisa agir, avaliar o que deu certo, ver o que deu errado, arrumar e fazer de novo, é um desafio constante”. (C2)

Conforme Nóvoa (2017), a evolução do professor depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada.

Diante dessas mudanças e da instabilidade por elas provocada, o medo e a insegurança estiveram presentes durante a implantação da nova proposta. Professores necessitavam entendê-la e isso somente seria possível com uma formação que propusesse o estudo da teoria unido à prática. O relato a seguir exemplifica essa situação:

Quando disseram que haveria mudança no Ensino Médio, pensei, lá vem mais uma proposta, mas que talvez dê certo. Coincidiu de eu fazer um curso de pós-graduação oferecido pela rede, em que estamos vendo a teoria e agora a prática. Essa mudança veio e mostrou o objetivo dela. (C1)

Dewey (1978, p. 17), defende o aprender fazendo. Para o autor, a “[...] educação é o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.”

Para que a formação faça sentido, o professor precisa ver a aplicabilidade na prática. A formação continuada deve suprir aquilo que a formação inicial não está conseguindo atender, segundo Nóvoa (2017), a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente.

Nesta perspectiva, de promover a formação continuada de acordo com uma necessidade do professor, a Rede La Salle organizou junto com a Universidade La Salle dois Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu – EAD denominados: Especialização em Educação no Novo Ensino Médio: Interdisciplinaridade e Itinerários Formativos para as Ciências Humanas, e outro, Especialização em Educação no Novo Ensino Médio: Interdisciplinaridade e Itinerários Formativos para as Ciências da Natureza e Matemática, cada um voltado para o Itinerário Formativo contemplado na proposta da Rede La Salle. Nesse curso de Pós-Graduação, 300 Lassalistas estavam inscritos e a Rede La Salle custeou 60% do valor do curso como uma forma de incentivar os professores a realizarem a formação.

Figura 6 - Card de Divulgação do Curso de Pós-Graduação

PÓS-GRADUAÇÃO PARA PROFESSOR
DE ESCOLAS LASSALISTAS COM **60%* DESC.**

RS 480,00 em 1 + 11x
R\$ 40,00
60% do curso subsidiado pela Rede La Salle

*Valor do curso para colaboradores da Rede La Salle sem subsídio: R\$ 1200,00.

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO:
Interdisciplinaridade e Itinerários Formativos para Matemática e Ciências da Natureza.

Objetivo: capacitar docentes e licenciados da área das Ciências Exatas para atuação alinhada às premissas do Novo Ensino Médio.

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO:
Interdisciplinaridade e Itinerários Formativos para Língua(s) e Ciências Humanas.

Objetivo: capacitar docentes e licenciados da área das Ciências Humanas para atuação alinhada às premissas do Novo Ensino Médio.

SOBRE OS CURSOS

 Carga horária por curso: 360 horas	 Duração: 12 meses	 Modalidade: Online (EaD)	 LEX Plataforma de Ensino: Lex	 Início das aulas: maio/2021
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

 Os cursos atendem as modificações do ensino médio.

[CLIQUE AQUI PARA SABER MAIS](#)

LaSalle **UNIVERSIDADE LaSalle** 0800.541.8500
comercial@unilasalle.edu.br unilasalle.edu.br/pos

Fonte: UNILASALLE (2023).

O Curso de Pós-Graduação teve início em 27 de maio de 2021, com uma aula inaugural aberta e divulgada para todos os professores Lassalistas. Mesmo os que não estavam inscritos no curso puderam participar. O tema da aula inaugural foi *Diálogo sobre Educação: Novo Ensino Médio em Debate* e participaram deste debate o Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, o Conselheiro Nacional de Educação Luiz Roberto Liza Curi e a Dra. Hildegard Susana Jung, que mediou o debate. A aula inaugural foi organizada pela Rede La Salle. Na ocasião, como eu estava à frente do projeto, realizei os contatos com os palestrantes e organizamos a temática em conjunto com o GT do Novo Ensino Médio. Tivemos um bom público e o evento está gravado no Youtube com mais de 1200 visualizações.⁵

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=iTqujUyarMA>

Figura 7 - Card de Divulgação do Evento

DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO:
Novo Ensino Médio em debate

Lançamento do novo curso in company de pós-graduação entre a Universidade La Salle e a Rede La Salle.

27/05, às 19h
(horário de Brasília)

YouTube
Universidade La Salle

PALESTRANTES:

MEDIADORA:

Roberto Rafael Dias da Silva
Doutor em Educação

Luiz Roberto Curi
Sociólogo e Doutor em Economia

Hildegard Susana Jung
Doutora em Educação

Patrocínio: UNO, SISTEMA DE ENSINO POSITIVO

Realização: La Salle, UNIVERSIDADE La Salle, laSalle

Fonte: UNILASALLE (2023).

Anterior ao curso de Pós-Graduação, a Rede La Salle proporcionou três reuniões por *meet*, com os diretores e supervisores educativos das escolas para apresentar o projeto do Novo Ensino Médio e escutá-los. Também foram proporcionados, para os gestores, momentos de formação com o Conselheiro Nacional de Educação, Prof. Eduardo Deschamps e também com a Conselheira Nacional de Educação, Maria Helena Guimarães. Ambos momentos para auxiliar no entendimento da proposta. Entendemos que inicialmente precisávamos preparar os gestores e, posteriormente, os professores. Além das formações oferecidas pela Rede La Salle, cada escola deveria fazer um programa de formação que atendesse às necessidades específicas dos professores que atuariam com o Ensino Médio, principalmente com os Itinerários Formativos. Como rede, a formação oferecida era mais ampla e não tão específica, pois não tínhamos o mapeamento das necessidades dos professores das escolas.

Após o lançamento do curso de pós-graduação, outras ações foram implementadas pela Rede para auxiliar na formação dos professores. Destacamos a *live* de lançamento do Projeto do Novo Ensino Médio da Rede La Salle, ocorrida em 21 de setembro de 2021, pelo *Youtube*. Nesta *live*, tivemos um bom público participante. O vídeo, no *youtube*, está com mais de 1200 visualizações no canal. Na ocasião, o Conselheiro Eduardo Deschamps fez uma fala explicando as mudanças que a lei 13.415/17 trouxe para o Ensino Médio e, posteriormente, fizemos a apresentação da proposta da Rede La Salle⁶.

Também foi implementado um curso em EaD, oferecido pela editora responsável pela elaboração dos materiais didáticos dos Itinerários Formativos da Rede. Como a editora construiu esse material, foi proporcionado o curso de formação para que o professor compreendesse a proposta do material. A divulgação do curso foi encaminhada aos professores no dia 22 de fevereiro de 2022 e estava voltado para o módulo 1 do material didático, que correspondia ao 1º semestre. Em julho de 2022, o curso para o módulo 2 do material didático do segundo semestre foi disponibilizado aos professores. No total, 413 professores iniciaram o curso no módulo 1, mas somente 158 concluíram. O curso foi estruturado da seguinte forma:

Figura 8 – Estrutura dos cursos



Fonte: La Salle (2021).

Foram 6h do curso voltado para a formação inicial e 6h para os percursos dos Itinerários Formativos, 3h para o Percurso Comum e 3h para o Percurso Específico.

⁶ <https://www.youtube.com/live/mp5MFCNqZDE?feature=share>

Ao analisarmos essa distribuição pode-se perceber que a carga horária para a formação específica para o professor trabalhar com o material é pequena, o que podemos confirmar com a fala de alguns professores:

Quanto à formação continuada, a gente teve aqui uma característica que foi uma formação baseada nas editoras que ofertam os livros didáticos e, assim, muito teóricas, pouco práticas, baseada num livro que muitas vezes está desconectado, porque é a primeira experiência da implementação desse material didático em cima dessa nova proposta e a gente estava vivendo um período bem complexo de transições na coordenação pedagógica. Nós tínhamos uma coordenação pedagógica que acabou sendo desligada e aí entrou uma nova coordenação pedagógica, então muda um pouco o perfil de profissional de trabalho etc. (B2)

Nesta situação, são apontadas duas questões pelo professor: uma que diz respeito a rotatividade de pessoal - uma vez que justamente no período de implantação do Novo Ensino Médio a coordenadora pedagógica foi desligada, trazendo um certo desconforto na fala do professor quando diz que muda o perfil de profissional, ou seja, é necessário construir nova relação de trabalho e de confiança com este profissional. E a outra questão é de que as formações foram realizadas pelas editoras, trazendo muita teoria e pouca prática. É importante quando se organiza uma formação docente, ter zelo com o professor e buscar ações formativas dentro daquilo que está dito como necessidade. O professor necessita entender como será na prática aquilo que está vivenciando na teoria. As duas questões estão interligadas. Vejamos mais este relato do professor: “Não sabia se iria entrar no grupo de professores do NEM, mas participei das formações. Quando falaram dos percursos, não consegui visualizar como seria na prática.” (A1) Conforme Silva e Machado (2021)

É preciso não sucumbir à mera reprodução de oficinas e seminários com convidados externos ilustres, distanciados da realidade e visitantes empolgados; talvez em um primeiro momento seja necessário pensar com quem se soma e quais instituições se pode intercambiar de tal modo que a horizontalidade seja garantida nesse fazer (SILVA; MACHADO, 2021, p. 197).

Trazendo a afirmação de Silva e Machado em garantir a horizontalidade, percebemos, na fala de um outro professor a importância da formação realizada pela escola ser construída de acordo com as necessidades do grupo docente:

Preparação, da gente para entrar na sala com o NEM... tivemos uma preparação meio ano de antecedência. A nossa coordenadora nos preparou de forma muito didática, para entendermos como seria essa migração para o

ensino médio, além de termos tido essa pós, essa especialização ofertada pela Unilasalle, que nos preparou para esse momento. A pós acredito que não tenha nos preparado tanto quanto as formações que tivemos na escola. Nesse momento de preparação na escola fomos muito bem moldados para esse NEM. (B1)

Na avaliação do professor, a pós-graduação não preparou tanto como as formações na escola. Sabemos que quando a formação é na escola existe uma colaboração entre os pares, existe uma aprendizagem conjunta, constituída pelo compartilhamento de ideias.

Numa outra fala o professor comenta que a editora iniciou fazendo alguns encontros com os professores na escola, mas que não foram significativos:

A coordenadora incentivou a fazermos aquela formação que era em parceria com a editora, mas tivemos algumas formações com a editora antes do curso iniciar e lembro da gente reclamar bastante, pois foram bem fracas. E a gente percebia que o material ainda não existia e saíamos das reuniões sem andar pra frente, e aquilo foi gerando um desespero grande. (B3)

O sentimento de não saber para onde deveriam caminhar estava presente na fala desse professor, uma vez que na sua visão a editora faz alguns encontros proporcionando falas sem sentido para o professor. Conforme Gatti (2017), pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais.

E agora professor?

Diante dessa situação vivida pelos professores, em que estavam diante do novo que propõe um trabalho diferenciado nos Itinerários, conforme já apontado anteriormente, um trabalho pautado nas habilidades que envolvem os eixos estruturantes, como atender de forma eficiente este novo modelo de Ensino Médio? Foram oferecidas pela Rede La Salle formações específicas para o NEM, como a pós-graduação e o alinhamento com a editora que produziu o material didático para a Rede. Esta também ofereceu alguns encontros presenciais conforme demanda da escola e o curso em EaD sobre o material didático dos Itinerários. Mas será que os professores aproveitaram essas oportunidades para o aperfeiçoamento de sua formação? Infelizmente, os dados que temos é de que na formação oferecida pela

editora, muitos iniciaram o curso, mas não deram continuidade. E aqui estamos falando que mais de 50% dos inscritos não concluíram o módulo. Isto também nos leva a acreditar que a formação não estava adequada para a realidade das escolas.

Entendemos que este Novo Ensino Médio exige uma forma de ensinar que abrange uma sala de aula em que os estudantes possam resolver problemas, criar e aplicar conhecimentos. Para Paulo Freire (1987), as amarras da educação bancária e conteudista precisava, e ainda precisa, mudar para uma educação problematizadora e libertadora da consciência humana. Esta sala de aula requer professores com aprofundamento de conhecimentos e flexibilidade em relação aos conteúdos, ressignificando a aprendizagem dos estudantes, adaptando-se a diferentes práticas de ensino. A grande questão para as instituições é como construir programas de formação que façam sentido aos professores, superando a distância da teoria com a prática?

A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças. (NÓVOA, 2019. p.3)

Será que as escolas reconhecem a intencionalidade? Será que reconhecem a existência de problemas a serem corrigidos? Esse é o primeiro passo quando queremos mudar algum tipo de processo: reconhecer os problemas e saber onde quer chegar, sua intencionalidade. Como diz Nóvoa (2019, p.4) é impossível ignorar o impacto da *revolução digital*, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas isso não implica que a escola abdique de ser um lugar de construção *do comum*.

Não podemos trazer tudo para dentro da escola, recheando o currículo com programas, sem rumo, sem propósito, criando ilusões de que a escola é inovadora, mas os processos referentes às práticas de ensino permanecem num modelo do passado.

As formações precisam estar o mais próximo possível da necessidade do professor, senão acontece o que o professor diz: “Agora no final do ano que estamos conseguindo entender o movimento que é esse novo ensino médio. Esse ano foi um ano de aprendizagem e creio que ele vai deslanchar no ano que vem.” (C4). Retomando as abordagens dos professores no grupo focal, vimos que os momentos

proporcionados pela escola, incluindo a troca com seus pares foram mais significativas, e alguns referem-se que isto aconteceu somente no final do ano letivo

Veremos o que diz esse outro professor:

[...] tu olha e pensa, mas pera aí, não vou fazer igual, dá pra fazer diferente, estamos aprendendo também a trabalhar neste formato. Sabemos a teoria, temos a vivência, mas por ser um modelo novo, ano que vem vai estar muito melhor que este e na sequência só vamos implantar melhorias e descobrir que em alguns momentos poderiam ter sido melhor e quem vai ganhar com isso é o nosso estudante. (C3)

A fala do professor aponta para um horizonte de esperança no momento em que diz que só vamos implantar melhorias e quem ganha com isso é o estudante. Nesse sentido, aquilo que ao mesmo tempo desestabiliza, mobiliza para aprender e superar o problema. Mas, também podemos questionar, será que o professor tem a teoria sobre esse trabalho? A vivência que ele fala que tem, será que é dentro da perspectiva do NEM ou uma vivência baseada num ensino mais tradicional? Também podemos trazer a seguinte questão: será que se as formações docentes tivessem sido preparadas pelas escolas, de acordo com as necessidades pontuais, como era a orientação da Rede La Salle, teria sido diferente o processo? Como diz Gatti, uma nova visão é necessária na seara educacional, como também a construção de uma consciência mais crítica quanto às nossas ações formativas no campo da docência (GATTI, 2017).

Complementando essa reflexão sobre a formação dos professores, Tardif (2014), afirma que é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais como profissionais, que eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas teorias/ práticas.

O espaço de formação oferecido pela escola faz sentido no momento em que a escola escuta o seu professor e proporciona momentos de reflexão sobre as práticas que desenvolvem, trazendo a ação reflexiva para o contexto docente. É preciso desenvolver no ambiente escolar, conforme diz Silva e Machado (2021), professor pesquisador, professor reflexivo na própria prática docente.

Essas são algumas reflexões que esse estudo apontou em relação aos entrelaçamentos que envolvem a ação docente, trazidos pelos participantes da pesquisa. Um contexto dinâmico, organizacional num universo sócio-político, que envolve sentimentos e emoções como insegurança e medo, resultantes do enfrentamento do novo sem uma base formativa que dê sustentação. Nessa lógica,

podemos perceber que as formações docentes unidas a prática do professor constituem a base para a construção do saber. O que fica evidente neste estudo é que há um mal-estar docente em relação às fragilidades dos processos iniciais na implantação do novo ensino médio, tais como: a falta de informação compartilhada aos professores ao iniciar o ano letivo, em relação ao conhecimento da disciplina que iriam trabalhar dentro dos itinerários formativos; a não organização da escola em relação aos preparativos para o início do ano, como distribuição de horários, impactando no planejamento do professor; a falta de material didático por parte de alguns professores, que afirmam que o material chegou após ter iniciado o ano letivo dificultando o planejamento, ficando aqui também evidenciado o quanto o trabalho do professor está atrelado ao material didático; as formações docentes oferecidas que não estavam de acordo com as necessidades dos professores, uma vez que não conseguiram visualizar a teoria aprendida na prática.

Vimos, então, que no centro desse processo de práticas de ensino estão os professores. São eles os responsáveis pelo ensino na sala de aula e pela mudança dos processos pedagógicos na escola. Se o professor não estiver engajado com o propósito e apropriado da mudança, o processo estará comprometido. Abordamos questões de planejamento, metodologia e avaliação, mas para que tudo isso aconteça de forma comprometida é necessário que a escola desenvolva um programa de formação continuada, atrelada ao conhecimento teórico para embasamento, mas também a aprendizagem colaborativa, entre os pares.

Conforme afirma Nóvoa (2012, p.06), não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Uma nova construção pedagógica, como é a proposta dos Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio, precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta, num aprender juntos. Para Nóvoa, os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. (Nóvoa, 2012, p.16). Essa teorização da experiência requer um professor investigativo e pesquisador da sua prática, construindo um novo modelo de formação. Uma formação construída a partir da identificação dos problemas, buscando a teorização, a experiência e a cooperação entre os professores como forma de aprendizagem docente. Paulo Freire afirma que, para romper paradigmas negativos, o cidadão necessita ser crítico de si mesmo e da sociedade. (Freire, 1996). Dessa forma, estaria

estimulando o ser humano a se tornar um sujeito questionador e transformador de sua prática. Dando sequência a esse raciocínio, baseado em Freire, a curiosidade é essencial para o desenvolvimento da pesquisa, mas a curiosidade epistêmica, que submete a curiosidade ao rigor metodológico da pesquisa.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desenvolvimento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 32).

A curiosidade mobiliza a criatividade, a inquietação de querer fazer algo novo, que ainda não fizemos. E este é o convite que é feito aos professores com os Itinerários Formativos: fazer algo novo, e para isso necessitamos da curiosidade. A prática da pesquisa como presença curiosa e atuante em seu desenvolvimento.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Segundo o autor, faz parte da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, também como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 29)

Quando o professor assume o papel de professor pesquisador, ele demonstra aos estudantes que o conhecimento é dinâmico e inacabado. E é essa postura que entendemos que o professor precisa assumir ao se deparar com as novas exigências no Novo Ensino Médio. Ter autonomia para desenvolver novas práticas, sempre fundamentadas em dados concretos e fontes seguras. As escolas com o Novo Ensino Médio precisam instigar a prática investigativa e perceber a criatividade que advém da própria prática docente.

A prática investigativa está presente quando o professor identifica o problema, analisa, planeja ações, aplica, avalia, articula saberes e experiências e recria formas de intervenção didática. Dessa forma, ele estará atuando de forma responsiva, através da reflexão sobre sua ação. Podemos construir novos modelos de formação,

fomentando o professor pesquisador nesse ambiente escolar, mobilizando-o, para buscar novos caminhos para os desafios, mas com estudos teóricos-práticos, sistemáticos e estruturados metodologicamente, para não entrar no senso comum, permitindo a produção de conhecimentos no coletivo.

Enfim, esse conjunto de evidências apontadas aqui neste capítulo, como planejamento, material didático e formação, geraram dúvidas e insegurança nos docentes, mas geraram também uma força nos professores para superar as dificuldades, enfrentar os seus medos e aprender fazendo e, o mais importante, aprender fazendo juntos, pois valorizam os espaços que tiveram para compartilhar com seus pares. Nesse sentido, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. (TARDIF, 2014, p.14).

7 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E A AÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE

O Novo Ensino Médio trouxe muitos desafios para a gestão da sala de aula referente aos Itinerários Formativos e a pergunta: *‘Será que a proposta dos Itinerários Formativos requer aulas desenvolvidas com um novo modelo pedagógico?’* era lançada pelos professores logo no início do projeto.

Assim, neste capítulo, abordaremos as exigências pedagógicas para o desenvolvimento das aulas dentro do contexto dos Itinerários Formativos, considerando a proposta dos eixos estruturantes.

Inicialmente, iremos retomar a concepção dos Itinerários Formativos, abordada no capítulo 4 desta tese, para posteriormente entrarmos na discussão sobre a ação pedagógica docente.

Os Itinerários Formativos são um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2018a). A Rede La Salle em seu projeto de Ensino Médio criou dois Itinerários Formativos:

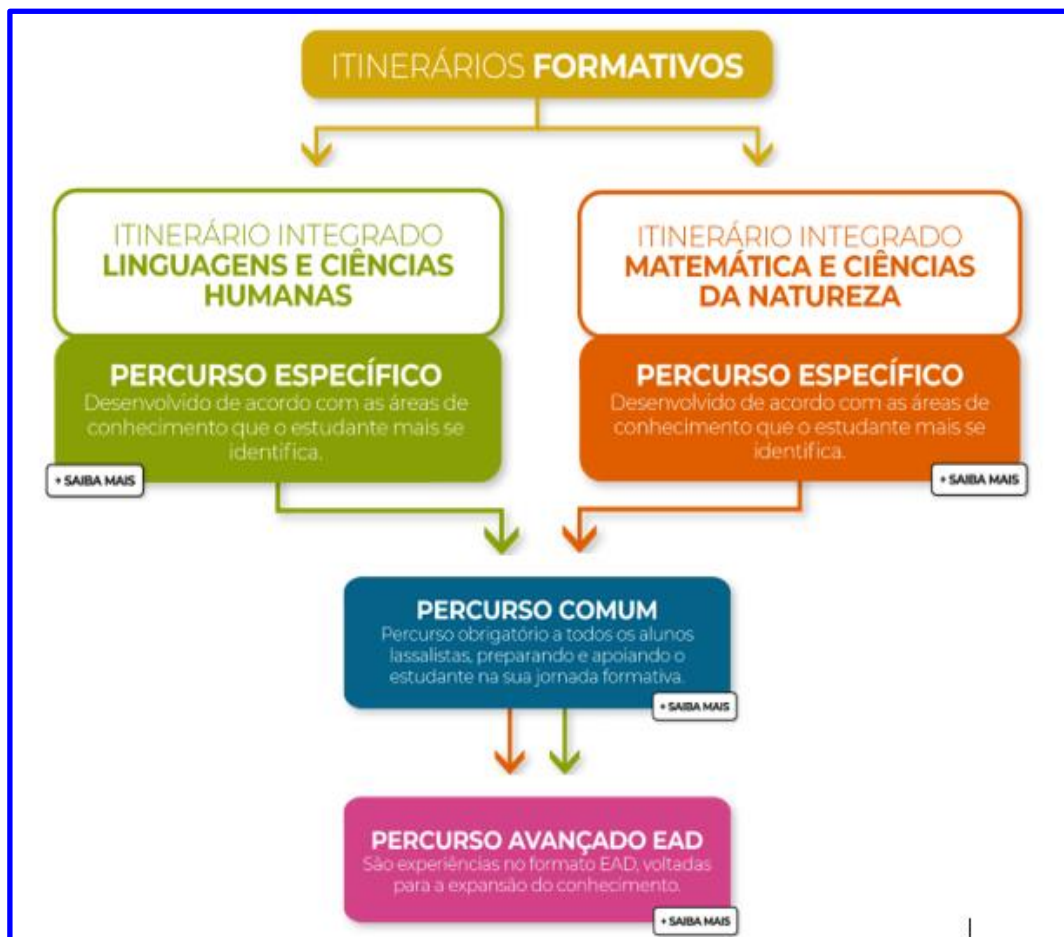
- a) Itinerário Formativo Integrado Linguagens e Ciências Humanas;

b) Itinerário Formativo Integrado Ciências da Natureza e Matemática.

Cada Itinerário Formativo oferece 3 percursos: a) Percurso Comum, b) Percurso Específico, c) Percurso Avançado.

No Percurso Comum são oferecidos 5 núcleos que todos os estudantes, indiferente do itinerário escolhido, terão que cursar. Estes núcleos são comuns para os dois Itinerários Formativos. No Percurso Específico, são oferecidos 5 núcleos que aprofundam a área de conhecimento escolhida pelo estudante. E, no Percurso Avançado, são cursos em EaD que o estudante escolhe para realizar. No ano de 2023 são oferecidos 15 cursos e o estudante realiza 4 deles durante o ano letivo. São cursos rápidos, de 10h de duração cada, equivalente a um núcleo.

Figura 9 - Itinerários Formativos

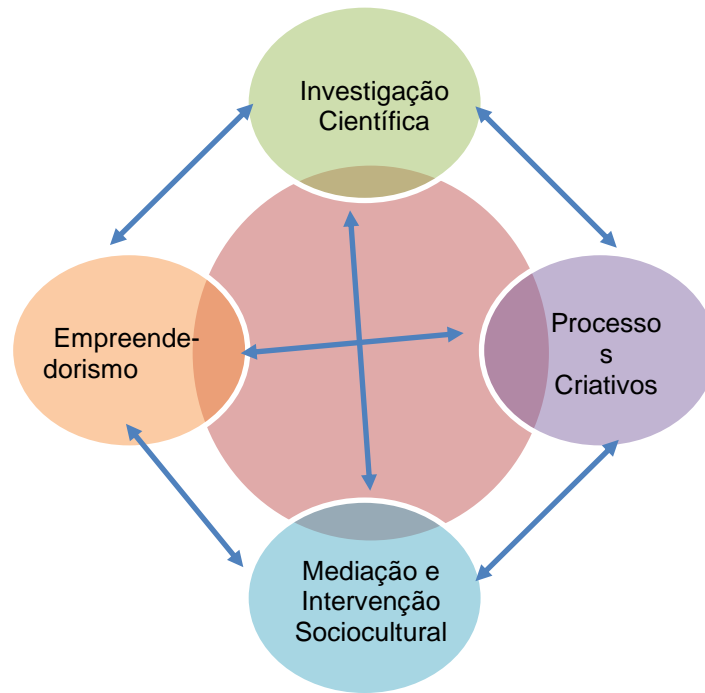


Fonte: La Salle (2023).

É importante lembrar essa organização dos Itinerários, pois a diferença do Novo Ensino Médio está muito atrelada a este quesito, que requer uma mudança curricular significativa. Os Itinerários Formativos são regidos pelos Referenciais

Curriculares para elaboração dos Itinerários Formativos. As Diretrizes Nacionais do Novo Ensino Médio, parágrafo 2º do artigo 12, estabelecem que os Itinerários Formativos estão sustentados por quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Figura 10 - Itinerários Formativos



Fonte: Elaboração própria (2023).

Desse modo, os eixos estruturantes necessitam ser trabalhados efetivamente nos Itinerários Formativos para que possam dar significado aos diversos conteúdos que serão aprofundados neste espaço de aprendizagem, proporcionando experiências significativas aos estudantes. Os eixos estruturantes apresentam objetivos que são complementares, como podemos verificar no quadro a seguir.

Quadro 13 – Eixos estruturantes

EIXO ESTRUTURANTE	OBJETIVO
Iniciação Científica	Aprofundar os conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

Processos Criativos	Aprofundar o conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade.
Mediação e Intervenção Sociocultural	Mobilizar conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade.
Empreendedorismo	Mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

Fonte: Elaboração própria (2023).

A partir dos objetivos dos eixos estruturantes são relacionadas as habilidades a serem desenvolvidas nos Itinerários Formativos, agregando conhecimento às experiências oferecidas no espaço educativo. Segundo os Referenciais Curriculares para elaboração dos Itinerários Formativos:

Os eixos estruturantes visam integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. (RCIF, 2020)

Os eixos estruturantes são constituídos com as habilidades específicas e vinculadas às áreas de conhecimento. Por exemplo, dentro da área de conhecimentos de Ciências da Natureza, no eixo estruturante Investigação Científica encontramos três habilidades:

EMIFCNT01 – Investigar e analisar situações-problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais. EMIFCNT02 – Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica. EMIFCNT03 – Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.

Analisando as três habilidades acima, conseguimos imaginar uma sala de aula baseada no livro didático, ou numa aula totalmente expositiva? Considerando os eixos

estruturantes, o estudante necessita sair da passividade, investigando e analisando, levantando e testando hipótese, selecionando e sistematizando e isso requer uma proposta de trabalho baseado na pesquisa. E a proposta metodológica é determinada pelo professor, assim, ele necessita estar preparado para desenvolver aulas mais investigativas.

Continuando a análise em relação às habilidades que fazem parte dos eixos estruturantes, e que os professores deveriam contemplar no desenvolvimento das aulas, vamos verificar as habilidades de forma sucinta, seguindo a reflexão das habilidades nas diversas áreas do conhecimento:

Investigação Científica: (EMIFLGG01) Investigar e Analisar, (EMIFCHSA02) Levantar e Testar Hipóteses.

Processos Criativos (EMIFLGG04): Reconhecer, (EMIFLGG06) Propor e Testar Soluções, (EMIFCHSA05) Selecionar e Mobilizar.

Mediação e Intervenção Sociocultural: (EMIFLGG08) Selecionar e Mobilizar, (EMIFCHSA09) Propor e Testar.

Empreendedorismo: (EMIFLGG11) Selecionar e Mobilizar, (EMIFLGG12) Desenvolver Projetos Pessoais ou Produtivos.

Todas essas habilidades trazem consigo a necessidade do estudante ser ativo no processo de aprendizagem.

Posterior a todas essas informações sobre os Itinerários Formativos e os eixos estruturantes e suas habilidades, vamos trazer para reflexão a ação pedagógica dos professores frente a essa concepção que embasa o trabalho nos Itinerários. O que muda no trabalho do professor? Os professores precisam trabalhar de forma articulada entre as áreas de conhecimento e dentro das áreas, o que exigirá uma ação reflexiva sobre a prática docente para que o ambiente educativo proporcione aprendizagens significativas. Essa forma reflexiva do professor em pensar seu planejamento, com as habilidades se articulando entre si, faz com que o professor se desloque do lugar em que está e busque outras formas de propor a construção do conhecimento. É importante trazer para reflexão o fato de que nenhum dos professores participantes do grupo focal trouxe para pauta os eixos estruturantes como motivador para uma aula mais participativa e com a produção do aluno, saindo

do modelo empirista⁷. Os professores mencionaram que as aulas precisavam mudar, mas ainda sem entender o motivo real. Este participante da pesquisa relata brevemente essa situação:

Mas eu olhava pro material didático e pensava: eu preciso fazer meu aluno trabalhar, processar as informações sem aquele modelo de aula. Ele está acostumado a receber pronto, como vamos fazer? Aí você começa a se questionar muito, como vou fazer isso, e o tempo vai passando. Você está a fim de fazer a coisa certa, mas daí tu vê que não vai dar tempo. (C4)

O professor C4, demonstra em sua fala o desejo de acertar, questiona o livro didático, sabe que precisa fazer o estudante produzir conhecimento, se questiona como fazer isso. Outro professor faz a seguinte fala:

Me falaram assim, nós vamos te ofertar essa cadeira aqui que é de saúde, e a nossa proposta é você atacar três frentes na área da saúde, eu falei quais são? A gente sugere que você ataque primeiros socorros, saúde individual e coletiva, e nutrição e dietética. Mas eu falei, é o seguinte: pensando sempre na metodologia ativa, pensando sempre nas aulas mais prática eu entendi que a proposta era levar o aluno o mais próximo possível da atuação prática, para que ele conseguisse identificar quais eram as predileções profissionais dele, pra que ele tivesse gosto de fazer aquilo e daí ir tocar o projeto de vida dele. (B5)

Com certeza, o trabalho voltado para aulas mais práticas era necessário para quem fosse trabalhar com os Itinerários Formativos, mas os professores revelam que foram “tateando” o processo. Quando pensamos na ação pedagógica do professor, não podemos desconsiderar que o professor desenvolve suas aulas de acordo com a sua concepção epistemológica. Segundo Delval,

A epistemologia tem grande importância para a educação, já que a questão de como são formados os conhecimentos está profundamente vinculada à questão do ensino. Os métodos de ensino dependem sempre de concepções epistemológicas, que em alguns casos são explícitas e em outros não, mas que estão sempre presentes (DELVAL, 1998, p. 35).

O professor irá propor ações a partir do seu entendimento de como o estudante aprende e que, muitas vezes, foi baseado num modelo onde o estudante é visto como um ouvinte, ocupando uma forma passiva no processo de aprendizagem. De repente,

⁷ O conhecimento e a capacidade de aprender vem do meio social. O aluno é considerado uma tábua rasa e o professor detentor do conhecimento.

mudam os processos, muda a legislação e requer do professor também mudanças, conforme relato do professor abaixo:

A gente tem que lidar com a necessidade de inovar no campo dos Itinerários Formativos e isso gera um estresse, uma pressão, tanto para nós, como para o estudante. Os estudantes têm se sentido bastante sobrecarregados, com a quantidade de coisas que precisam dar conta. Acho que dão 21 unidades curriculares para eles e nós professores tendo que adequar a perda da metade da carga horária na FGB ao mesmo tempo que tenta inovar no Itinerário Formativo. Então tem sido um desafio complexo. (B2)

Nesta situação, o professor traz em sua fala a questão de ter que lidar com a inovação no campo dos Itinerários Formativos e se sentem pressionados gerando um estresse. Junto com a necessidade de inovar, vem a queixa da perda de carga horária na FGB. A maioria dos professores perderam carga horária na FGB, uma vez que a legislação diminui as horas a serem oferecidas nela, mas o professor assume essas horas em algum Itinerário. A diferença está nas exigências em relação à mediação do professor no processo de aprendizagem nos Itinerários, sendo algo novo, que precisa ser apreendido.

Um dos professores traz em sua fala a questão dos estudantes estarem muito voltados ainda para um papel passivo diante do processo de construção de conhecimento. Vejamos o depoimento do professor:

Foi desafiador trazer o menino da passiva para a ativa. É um desafio para nós todos. É complicado, ainda mais na área das ciências a gente buscar esse estudante. Quando a gente propõe atividades, com o concreto, mão na massa, que busca o protagonismo, isso é maravilhoso, a gente vê como eles amadurecem. Num primeiro momento, para implantar o novo modelo, nos perguntávamos: será que vai dar certo? Porque estes alunos estavam muito na passiva, aulas online, até o ano passado no híbrido. O primeiro trimestre foi desafiador. Primeiro para criar a rotina de sala de aula, de novo ir no laboratório, de fazer uma saída de campo, de se comportar em sociedade. A socialização foi um ponto importante, os itinerários vieram para contribuir e muito para gente resgatar esses meninos. (C5)

O professor revela algumas fragilidades importantes do processo, como a do estudante estar numa posição passiva em sala de aula, de querer as coisas prontas e o seu papel é apenas escutar o professor e repetir. Segundo Camargo e Daros (2018), independente da implementação de um modelo ou uma nova estratégia inovadora, toda prática educativa deve ter caráter intencional e necessita de planejamento e sistematização.

Carbonell (2002, p. 16) refere-se às novas exigências no campo educacional,

[...] não se pode olhar para trás em direção a escola ancorada no passado em que se limitava a ler e escrever, contar e receber, passivamente um banho de cultura geral. A nova cidadania que é preciso formar exige desde os primeiros anos de escolarização outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa.

Considerando o modelo dos Itinerários Formativos, não se sustenta uma escola com uma proposta metodológica em que o livro didático é o determinante do processo. A proposta metodológica requer experiência, mão na massa, como disse o professor C5, que revela que tiveram dificuldades para criar uma rotina com atividades mais práticas. Ora, para desenvolver as habilidades previstas nos eixos estruturantes, o estudante necessita formular hipótese, refinar informações levantadas através de pesquisa, solucionar problemas. Enfim, ele necessita ser protagonista da construção do seu conhecimento. Ser protagonista também é perceber o seu aluno como o centro do processo educativo, como esse professor revela:

Colocar o estudante no centro do processo exige criatividade e quando trazemos um problema, às vezes o professor, o educador, não enxerga que o aluno precisa construir o conceito para que chegue na fórmula sozinho. Isso é difícil de desenvolver no estudante, a alfabetização científica se propõe a isso, não pode se esvaziar, um projeto não pode estar vazio de objeto de conhecimento, tem que estar cheio de objeto de conhecimento. (C3)

Interessante também a abordagem do professor em relatar sobre seus estudantes serem protagonistas ao ponto dele não se sentir necessário naquele ambiente: “A aula tá sob controle e aquele protagonismo, às vezes, parece que sou inútil, porque como eles estão produzindo eu fico de fora, observando a produção toda, vejo que a gurizada está curtindo, mas precisamos aparar algumas arestas.” (C5). Podemos entender, por essa fala, que o protagonismo propõe a promoção da autonomia no formato educacional que sugere que o estudante seja envolvido ativamente em todo o seu aprendizado, com conhecimentos aplicáveis na realidade atual. Segundo Moran (2018, p. 2),

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

Dessa forma, o Novo Ensino Médio propõe, através dos Itinerários Formativos, estudantes envolvidos no processo de aprendizagem, pesquisando, intervindo, propondo, buscando soluções para problemas. É fácil desenvolver aulas assim para um professor que estava atrelado a uma forma de ensinar em que ele explicava o conteúdo oralmente e o estudante fazia suas anotações? Com certeza para os professores foi um processo que exigiu muito deles. Mas não desanimaram. Pelo contrário, buscaram alternativas para melhorar o processo. Perceberam que eram muitos núcleos num mesmo Itinerário Formativo e que não conseguiam desenvolver o programa planejado dentro do tempo previsto de aula. Assim, começaram a dialogar entre os pares e a entender que trabalhar isoladamente não era produtivo, como podemos verificar no relato abaixo do professor:

É preciso ter um tempo para planejar juntos, prever ações juntos para as coisas funcionarem. A partir do momento que isso acontecer, vai deslanchar mesmo e o aluno fazer esse movimento de se tornar protagonista vai acontecer ao natural, quando enxergar que tem uma conexão entre todas as áreas. (C3)

O desafio estava posto para todos os professores do Novo Ensino Médio, que após um retorno de pandemia e com todos os problemas causados em relação às defasagens de aprendizagem, precisavam se apropriar de uma nova proposta e pensar alternativas para melhoria do processo, uma vez que foi unânime a percepção dos professores de que não estavam atendendo ao que a proposta do Novo Ensino Médio propunha e entenderam que precisavam mudar.

Interessante verificar que os professores buscaram nos seus pares o apoio para essa apropriação, como relato do professor a seguir:

No início trabalhamos individualmente, não foi coletivo, o coletivo foi agora, quase no final do ano e observamos que como o colega trabalhava se complementava com a nossa forma também. Agora podemos unificar, objetivos, disciplinas, não ser só individual. Não repetindo conteúdos, mas se complementando. (C1)

Outros buscaram ações que auxiliaram nessa integração das áreas e das habilidades que nelas estão envolvidas:

Pela área já trabalhávamos juntos, já conseguimos fazer projetos entre as áreas, aulas interdisciplinares, tem espaço para se pensar o Ensino Médio no turno inverso sobre o perfil de clube, claro que cada escola dentro da sua realidade precisa investir. Eu e uma colega propomos o clube de cinema e

está sendo uma experiência bem legal. Tem uma abertura na escola para isso, toparam na hora e investiram, disponibilizaram espaço pra gente e carga horária. Os alunos já perguntam se vão poder participar no próximo ano... a ideia é trabalhar filmes de diversos lugares, países, diretores, debater, a ideia é desenvolver o repertório sociocultural deles. Fomos inclusive ao cinema de Gramado (A2).

Os professores refletiram sobre suas práticas e demonstraram um compromisso com a nova proposta do Ensino Médio, buscando alternativas para melhorias, e construindo novas formas de ensinar, que sejam mais eficazes e envolventes para a conquista de novas aprendizagens. Algumas alternativas que os docentes buscaram foi desenvolver o trabalho com projetos e a interdisciplinaridade articulando uma proposta mais integradora e de sentido para os estudantes. E será sobre o trabalho com projetos e a interdisciplinaridade que iremos refletir a seguir.

7.1 O Trabalho com Projetos e a Interdisciplinaridade

Com base nas reflexões apontadas neste capítulo, percebemos que a formação do professor não foi suficiente para atender as necessidades dos Itinerários Formativos no início da implementação. O professor é um ser que está sempre em formação, sempre num movimento contínuo, nunca acabado, e a sua necessidade é desencadeada por uma ação reflexiva da prática docente. E nessa pesquisa vimos exatamente esse contexto. Os professores sentiram-se incomodados com a situação que estavam vivenciando nas aulas com os Itinerários Formativos. Encontraram um problema em relação ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, observaram seus alunos sobrecarregados e foram buscar alternativas para melhorar o processo, atendendo às exigências dos Itinerários Formativos.

Sabemos a teoria, temos a vivência, mas por ser um modelo novo, ano que vem vai estar muito melhor que este e na sequência só vamos implantar melhorias e descobrir que em alguns momentos não que a gente falhou, mas que poderia ter sido melhor e quem vai ganhar com isso é o nosso estudante, eles também vão entender essa fala de que não são as caixinhas, mas também a forma de abordar a FGB que começa a mudar. (C4)

O professor C4 traz em seu relato que tem experiência, conhece a teoria, mas algo ainda estava faltando, pois os Itinerários Formativos do Ensino Médio eram algo novo e que ainda não tinha vivenciado. Esse sentimento moveu os professores a buscarem outras formas de propor o trabalho em sala de aula.

Nos Itinerários eu precisei fortalecer os laços de parceria com a minha dupla de matemática e criar mais novos laços, pois se pegar o núcleo de “Estatística e Probabilidade” é química pura, que eu tenho que adaptar junto com a matemática e entrelaçar. Foi muito bacana esse processo. Confesso que o início pra mim foi muito preocupante pela velocidade que estava andando o trem e a forma como eu tinha que me adaptar a tudo. Aos poucos as coisas vão se ajustando. Pro ano que vem temos que mudar muitas coisas, lapidar essa pedra, mas vejo que estamos indo pro lado certo. (C6)

Destacamos o trabalho localizado na busca de referências para esta pesquisa sobre o tema Ensino Médio: O trabalho com Projetos no Ensino Médio: possibilidades formativas, escrito por Paes (2018). A autora auxilia na compreensão deste movimento que os professores C6 e C4 levantaram referente em mudar a forma de trabalho. Para Paes (2018, p. 33),

Ao se distanciar e refletir sobre todo o evento, o professor estaria desenvolvendo a reflexão sobre a ação, e partir daí ele se torna um profissional capaz de descrever, analisar e avaliar suas ações anteriores à luz de conhecimentos teóricos adquiridos em seus momentos formativos.

A autora continua sua reflexão dizendo que toda e qualquer alteração na escola passa pela iniciativa docente e é o professor que assume essa mudança como algo extremamente necessário. E com as falas dos professores durante o grupo focal isto ficou evidenciado.

Percebemos, também, na fala do professor C6, que a mudança iniciou com o fortalecimento dos laços entre os núcleos dos Itinerários, entrelaçando os conteúdos neles desenvolvidos. Mas será que isso faz sentido? Aliando a esta perspectiva, outro educador assim se manifesta:

Olha só, essa área pode conversar com essa, eu não fui a única, mas depois de entender que alguns caminhos poderiam ser tomados diferentes, eu vejo que quando meu aluno entende as conexões daquilo, que não é uma aula normal com quadro e tal, e ele vê que produz um produto daquilo, vemos que o trabalho tomou uma proporção muito legal. (C4)

Podemos então dizer que faz todo o sentido essa conversa entre as áreas. Nessa linha, o trabalho levantado na busca desta pesquisa, que trata sobre “A produção de sentido no ensinar e aprender”, escrito por Batista (2019), aponta que a atividade faz sentido quando há uma necessidade e essa necessidade se dá pela capacidade de estabelecer relações.

Toda atividade parte de uma necessidade e precisa de motivos que façam com que o sujeito aja por meio de operações que o façam alcançar o objeto que a satisfará. Nesse processo, o sentido torna-se fundamental, porque relaciona as motivações do sujeito ao objeto de satisfação de suas necessidades. Ele é a relação atribuída pelo sujeito entre si e o mundo concreto, que se materializa nos significados e se concretiza pelas mediações capazes de relacionar a prática social maior com as práticas sociais do sujeito, a partir de suas necessidades específicas. (BATISTA, 2019, p. 15)

Batista (2019), continua a discussão e levanta um ponto chave para a solução para os problemas do ensino, quando diz,

A solução para os problemas do ensino seria, então, uma articulação entre as áreas de conhecimento, que permitiria o alcance das competências e habilidades previstas para a formação dos educandos. Para esse fim, a legislação prevê a possibilidade de haver uma abordagem interdisciplinar para a organização do ensino, por meio de conceitos estruturadores do conteúdo curricular em conexão com as habilidades, competências e metas mais gerais, inter-relacionando as várias disciplinas curriculares da área. (BATISTA, 2019, p. 72)

Concordamos parcialmente com a afirmação de Batista. Entendemos que a articulação seria uma boa alternativa para melhorar o ensino, mas não podemos dizer que seria a solução para os problemas de ensino.

Também nesta citação, Batista (2019) faz a relação da articulação das áreas de conhecimento com a interdisciplinaridade, mas a interdisciplinaridade vai além da articulação, conforme veremos a seguir. E neste mesmo sentido o professor B4 levantou uma contestação em seu relato.

A gente tem um trabalho de cada disciplina e um trabalho integrado dos Itinerários. Isto é outra coisa que poderíamos falar, o quanto que isso é interdisciplinar, essa junção das disciplinas não é interdisciplinar. Estou sentindo bastante isso e se pudesse ficar uma lição para o próximo ano do aprofundamento e da FGB, porque na parte da matemática são os mesmos conteúdos que são trabalhados só que a ordem não é a mesma, então os alunos ficam falando assim, “Ah mas de novo função de 1º grau, a gente recém viu.” “Ah porcentagem a gente recém viu,” se fosse junto eles prefeririam até pra tirar mais dúvidas, para aproveitar para as duas disciplinas, e não teve uma reunião de alinhamento entre os professores, por exemplo entre eu e o professor da matemática da FGB. (B4)

O professor traz o questionamento sobre a junção das disciplinas com a interdisciplinaridade e também uma crítica ao trabalho separado da FGB com os Itinerários Formativos. Novamente, encontramos aqui, como já abordado no capítulo anterior, a falta de planejamento da escola em não ofertar momentos para os

professores conversarem e planejarem. O professor C5 relata a situação sobre não ter reuniões e que acabam conversando em locais informais e sem tempo para fazer uma reflexão importante sobre o trabalho.

Uma coisa legal que o C2 falou foi o planejamento em conjunto, a gente não teve momentos para isso, a gente conversa em hora de lanche, faz um *meet* de casa, porque não temos esse espaço, para deixar o projeto mais redondinho, fazer as correções das arestas, para deixar o trabalho mais claro, pro aluno, para os pais que recebem isso de forma muito positiva, quando vê o trabalho ser concretizado e que os filhos estão aprendendo. (C5)

Vamos entender a diferença entre junção de disciplinas e interdisciplinaridade. De fato, algumas vezes, a interdisciplinaridade é confundida com a multidisciplinaridade que, segundo Fazenda (2006), é a justaposição de disciplinas sem muita relação ou com a pluridisciplinaridade que é a junção de disciplinas que se relacionam no campo do conhecimento.

A interdisciplinaridade é um processo mais amplo e reflexivo, é a inter-relação entre as disciplinas. Segundo Fazenda (2006) ao tratarmos da interdisciplinaridade há uma relação de reciprocidade, de interação que pode ajudar no diálogo entre diferentes conteúdos, desde que haja uma intersubjetividade presente nos sujeitos.

Para Fazenda, interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação (FAZENDA, 2011). A autora defende que a interdisciplinaridade requer uma atitude na relação com o mundo e com outras pessoas articulando ações que serão desenvolvidas para a produção de conhecimento de forma contextualizada.

Para haver a integração e inter-relação dos núcleos dos Itinerários Formativos, o professor necessita pensar sobre sua prática, criar e conversar com os outros núcleos e também com as outras áreas. Um trabalho que demanda muito do professor, principalmente quando não tem momentos para pensar um trabalho de construção coletiva. Vejamos, o relato do professor abaixo:

A gente percebeu nos Itinerários Formativos um prolongamento da Formação Geral Básica, muito baseado em livro didático e pouco baseado em projeto, em metodologia ativa, em algo que se propõe mesmo o Itinerário Formativo de acordo com a proposta, mas que depois de algum tempo, a partir de reuniões com a coordenação pedagógica, a gente conseguiu ir pegando qual que era o objetivo. Conseguimos articular dentro das ciências humanas e ciências da natureza e a matemática. Fizemos um projeto super interessante que foi a construção do poder legislativo, e trazer comissões que integrassem tanto a matemática, como a ciências da natureza e ciências humanas e teremos nossa culminância agora em novembro, eu até apresentei na pós e agora foi publicado no e-book o projeto. A gente agora está conseguindo

pensar num Itinerário Formativo nesta perspectiva, de pedagogia de projetos, e aí o modelo de organismos internos foi que a gente achou para garantir com qualidade. (B2)

Neste relato, o professor traz para discussão, no grupo focal, o trabalho com projetos como forma de interligar as áreas de conhecimento. Já um outro professor sentiu falta de interligar as áreas de conhecimento no trabalho com projetos:

Cada trimestre trabalhamos algumas frentes de projeto, o que sentimos falta foi de interligar as áreas, não só ciências da natureza, mas entre as áreas também, conectar com a geografia, com a matemática, conectar dentro de uma análise de sustentabilidade ambiental. Os meninos trabalharem estatística, dados, questão biológica, química, física, é muito bacana, claro que teve alguns perrengues mas fomos alinhando tudo. (C5)

São duas falas sobre o trabalho com projetos, mas com formas diferentes de efetivação da proposta. Uma que articula uma discussão entre as áreas e a outra que não amplia essa discussão. Mas entendemos que já é um caminho quando o professor faz as suas articulações, pois muitos projetos vão acontecendo. Por exemplo, o professor B5 coloca que tem projetos maravilhosos acontecendo:

Já há projetos maravilhosos acontecendo como esse que o B2 tocou... já começava a ter a percepção de como é essa integração, colocar a mão na massa, entender que não tem como desassociar a questão teórica da questão prática. Aprende uma teoria muito enxuta e o resto você vai amadurecendo na prática. (B5)

Assim como o professor B5, o professor abaixo, faz um relato de projetos que trabalharam fazendo a relação entre a FGB e os Itinerários Formativos que são o aprofundamento das áreas de conhecimento. No relato do professor percebemos que o trabalho com projetos ainda é desenvolvido dentro da mesma área de conhecimento e não há uma inter-relação entre as áreas.

Os projetos interdisciplinares já fazíamos no passado, mas com o material didático dos Itinerários Formativos começamos a complementar trabalhando com uma intercepção com os nossos roteiros. Por exemplo, a bioética começou a trabalhar com a biologia na FGB no segundo trimestre e com a química. Então nós montamos juntos um projeto integrando a FGB. Tivemos uma mostra cultural agora em setembro que foi muito rica e envolveu os Itinerários. Os pais vieram, as famílias, comunidade e no projeto os alunos trouxeram os dados daqui de Brasília, cada sala de aula trabalhou com uma proposta, então tinha as salas dos resíduos sólidos a sala do desmatamento, a sala dos 6Rs, a sala do saneamento básico e saúde, e dentro dos Itinerários cada grupo aprofundava, assim trabalhamos com o material e aprofundamos os estudos. Os pais diziam estar encantados, que agora estavam entendendo

como funciona os Itinerários e os alunos também foram na pegada. Eles organizaram o tempo por etapas, vendo o que teria que entregar primeiro, os professores mediavam, e a gente conversando no paralelo, para ir acertando os detalhes e corrigir as arestas. (C5)

Segundo Hernández (1998), o trabalho com projetos,

Aproxima-se da identidade dos alunos e favorece a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos nem vincular a instrução com a aprendizagem. Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares, o que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (HERNANDES, 1998, p. 61)

Dessa forma, o currículo apresenta disciplinas interligadas sem a fragmentação que ampliam o diálogo para além do seu componente curricular. A pedagogia de projetos prevê a compreensão de problemas do cotidiano, que fazem sentido para o estudante.

O estudante, ao trabalhar com projetos, faz uma articulação dos saberes, sem salientar se é desta disciplina ou daquela. Ele sai da passividade de ser um mero receptor e passa a ser ativo na construção do seu conhecimento. O trabalho com projetos em que os conteúdos se relacionam entre as áreas e com problemas reais favorece a compreensão crítica da realidade.

Nesta perspectiva, entendemos que a ação pedagógica docente necessitou passar por uma transformação para dar conta dessa nova realidade em relação aos Itinerários Formativos. Para muitos docentes, foi um processo difícil e exigente, e, quando ouviram seus pares no grupo focal, trazendo as mesmas dificuldades, se sentiram aliviados. Podemos perceber isso no relato desse professor:

E a minha expectativa é a melhor possível. Que ano que vem realmente deslanche, que a gente consiga desde o primeiro trimestre fazer a caminhada realmente conjunta desse NEM, que de certa forma estou aliviado, vendo o C6 e o C5 falar as mesmas situações que vivemos no primeiro trimestre, cada disciplina trabalhando isolado. Fiquei feliz que os colegas viveram a mesma situação, não fomos só nós que falhamos nessa primeira etapa. (C1)

O professor participante desse grupo focal ficou feliz em perceber que não foi somente a escola dele que falhou, percebeu que os colegas passaram pelo mesmo processo. E, nesta mesma linha, o professor C2 relata sobre a necessidade em ter momentos de trocas entre os professores: “Mais encontros para partilharmos, vermos os erros e acertos, e melhorar a nossa didática, pois somente agora aconteceu isso, isso tem que ser mais contínuo, para poder dividirmos o que está dando certo e errado.” (C2).

No mesmo sentido o professor C1 faz a reflexão:

No início, trabalhamos individualmente, não foi coletivo. O coletivo foi agora, quase no final do ano, e quando observamos como o colega trabalhava e vimos que se complementavam as ideias. Agora podemos unificar, objetivos, disciplinas, não ser só individual. Não repetindo conteúdos, mas se complementando. (C1)

Retomando as considerações que levantamos aqui neste capítulo como reflexão sobre a ação docente nos Itinerários Formativos, recordamos que os Itinerários estão fundamentados nos quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Cada eixo estruturante é composto por habilidades a serem desenvolvidas nos Itinerários Formativos. Retorno a salientar que nenhum dos professores nos grupos focais fez qualquer abordagem em relação aos eixos estruturantes como mobilizador de sua ação pedagógica.

Os eixos estruturantes já trazem em sua proposta o trabalho com pesquisa, a resolução de problemas sociais, a criatividade e isso não foi percebido pelo professor, talvez por não terem tido muitas formações e trocas entre os pares para uma aprendizagem docente colaborativa. Mas, o que aconteceu de fato, é que os professores iniciaram o trabalho nos Itinerários usando a mesma metodologia que era utilizada em tempos passados e perceberam que não era suficiente, que precisavam mudar a sua ação docente.

Assim, os professores apontaram durante a conversa com o grupo focal que entenderam a necessidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar e abordaram algumas experiências que fizeram depois do 1º trimestre. Infelizmente, um ponto que se repete neste capítulo é a escola não oferecer momentos para trocas entre os

professores, para discussões, para a aprendizagem coletiva. E mesmo sem ter esses momentos para planejamento coletivo, os professores não deixaram de buscar alternativas para melhoria de sua prática docente.

8 ITINERÁRIOS FORMATIVOS E OS IMPACTOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A temática sobre avaliação já não era para estar superada na educação? Existe algum consenso entre os professores sobre o processo avaliativo? O processo avaliativo é evidenciado nesta pesquisa ainda como uma necessidade de ajustar a rota. Precisamos reconhecer o importante papel do professor nesse processo, uma vez que são eles que estão à frente do fazer pedagógico. A avaliação, segundo Hoffmann (2008, p. 17), é “[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa.”.

O desenvolvimento de um processo avaliativo que prima pelo compromisso com a construção da autonomia e aprendizagem dos estudantes, através de uma prática qualitativa que auxilia o professor a direcionar o seu trabalho, é o objetivo principal da existência da avaliação. Assim, não foi por acaso que o tema avaliação apareceu com força nos grupos focais, trazendo as diversas formas do professor compreender o processo e a necessidade de mudança. São essas concepções que regem e dão sentido ao processo avaliativo. O fazer avaliativo gera dúvidas e angústias nos professores. Desse modo, neste capítulo iremos verificar os caminhos percorridos pelos professores em relação ao processo avaliativo nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio.

Para iniciar essa reflexão, vamos rever, brevemente, a composição dos Itinerários Formativos com os núcleos dos Percursos, que foram contemplados de maneira mais detalhada no capítulo 4 desta pesquisa. Como vimos, os Itinerários são compostos por 11 núcleos no total, sendo um deles composto por cursos pequenos de 10h e em EaD. Assim, a proposta do Novo Ensino Médio da Rede La Salle tem 10 núcleos que requerem o trabalho de professores e que requerem um processo avaliativo com nota. Cada núcleo tem a carga horária de 1 período semanal. Além dos núcleos dos Itinerários Formativos, o NEM da Rede La Salle tem 11 componentes curriculares na Formação Geral Básica. Esses variam a carga horária entre 3, 2 e 1 período semanal. Somando os componentes curriculares da FGB e dos Itinerários Formativos encontramos 21 componentes que os estudantes necessitam aprender as habilidades e competências previstas na Matriz Curricular para Competências da Rede La Salle e também passar pelo processo de avaliação. Conforme o Regimento Escolar Padrão da Rede La Salle,

Artigo 65 - A avaliação do estudante tem por finalidade primordial verificar o desempenho nas aprendizagens e o redimensionamento das práticas pedagógicas. Artigo 66 - Avaliação do estudante proporciona: I - Verificar o currículo e seus processos de ensino e de aprendizagem, de forma contínua e reflexiva. II - Acompanhar o desenvolvimento de competências, habilidades, valores, atitudes e espiritualidade. III - Diagnosticar a efetividade das ações e das práticas pedagógicas e seu redimensionamento. Artigo 71 - Da 1ª a 3ª série do ensino médio, a verificação do desempenho da aprendizagem do estudante é realizada ao longo de cada trimestre e ao término do ano letivo, por meio de instrumentos de avaliação, aos quais se atribuem notas na escala de 1 (um) a 10 (dez), com valores decimais. Parágrafo único: Todos os componentes curriculares e núcleos dos percursos dos itinerários formativos indicados na Matriz Curricular têm tratamento equânime, sendo passíveis de reprovação.

O regimento escolar, documento que regula e normatiza as ações da instituição de ensino, define a compreensão da avaliação e deixa claro no parágrafo único do artigo 71, que todos os componentes curriculares (FGB) e os núcleos dos Itinerários Formativos têm tratamento equânime, ou seja, seguem os mesmos princípios e são passíveis de reprovação. Os instrumentos avaliativos não são definidos no regimento escolar, mas no Plano de Ação Anual da escola, ficando a critério da escola definir junto aos professores as estratégias de avaliação. Em relação aos procedimentos de avaliação, cabe salientar que a Rede La Salle optou em não direcionar o processo, em não determinar como as escolas deveriam proceder em relação a avaliação nos Itinerários Formativos, deixando para cada escola definir os instrumentos avaliativos da forma que entendesse ser a melhor para professores e estudantes.

Iremos perceber nas falas dos professores que alguns instrumentos têm sido recorrentes no processo de avaliação. São citados por eles: provão (prova com maior abrangência de conteúdos), prova trimestral (tem um peso maior na composição da nota trimestral e contempla os principais conteúdos do trimestre), trabalhos e rubricas. A rubrica é uma ferramenta recente utilizada por algumas escolas como forma de acompanhamento da aprendizagem do estudante. Segundo Kappel (2022), a rubrica apresenta critérios específicos para o desempenho dos alunos e descreve diferentes níveis de desempenho.

Analisando os relatos do grupo focal, o professor B2 não tem clareza do objetivo do processo de avaliação da instituição:

A gente faz a avaliação por rubricas, mas a gente não tem o poder de reprovar o aluno no Itinerário, claro que este não é o objetivo também. Mas como a gente vai instigar o aluno a participar se hoje em dia nossa moeda de troca

ainda é a nota. Então, ele tem essa parte tradicional de fazer em troca da nota. (B2)

Na compreensão do professor ele não poderia reprovar os alunos nos núcleos dos Itinerários Formativos. Entretanto, segundo o regimento da escola, todos os núcleos e componentes curriculares são passíveis de reprovação. Isso demonstra um desencontro de informações entre o que foi orientado pela Rede La Salle e o que estava sendo realizado na escola. Mas, o que destacamos nesse relato é a concepção de avaliação que o professor revela. A fala dele é uma compreensão de avaliação como forma de recompensa. A avaliação, neste caso, é entendida como uma função burocrática que estabelece uma rotina de provas classificatórias e desvinculadas do processo de construção do conhecimento e vinculadas ao processo disciplinar. Neste sentido, este posicionamento do professor remete a necessidade de intensificar a formação docente nesta temática que ainda requer atenção, pois a avaliação requer confiança do professor para com os alunos. Esse professor necessita avançar na sua compreensão sobre avaliação, pois ele não acredita no estudante como um ser capaz de ter autonomia e tomar suas decisões. Segundo Hoffmann,

A avaliação na perspectiva de construção do conhecimento parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. Quando se tratam de práticas avaliativas, é necessário que o educador entenda o aluno como um sujeito capaz de tomar suas próprias decisões, participativos e criativos. (HOFFMANN, 1996, p. 20).

A nota como recompensa, como moeda de troca, conforme dito pelo professor B2, está vinculada a uma prática que não desenvolve a autonomia e nem a criatividade. Está vinculada a um discurso de poder, que neste momento foi retirado dele quando a escola disse que os estudantes não reprovam nos Itinerários Formativos. A avaliação, na situação colocada pelo professor, caracteriza-se como forma de intimidar o estudante. Hoffmann (1991), esclarece que o processo avaliativo compreende todas as manifestações do estudante, ultrapassando os limites do estudante ser avaliado através de provas. A autora afirma que,

[...] o processo avaliativo a que me refiro é um método investigativo que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe, isto sim, que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando. (HOFFMANN, 1991, p. 79)

O mesmo professor continua sua fala em relação a preocupação com a avaliação nos itinerários:

Ele não está educado mentalmente para fazer única e exclusivamente pelo aprendizado dele, ele tem que ter a troca. Nossa avaliação é por rubrica, mas como vamos avaliar por rubrica alguém que não faz nada. E a gente não tem o poder de reprovação ainda nesse momento, então temos que buscar outras formas de instigar esse aluno a participar. É complicado porque ele tem 3, 4 disciplinas dos Itinerários, o resto é da Formação Geral Básica, eles têm que fazer trabalhos e provas para ter nota, eles têm semana de provas na FGB e nos Itinerários não. Onde ele vai priorizar a educação nele? (B2)

Mais uma vez, o professor carrega em sua fala o discurso do poder através das notas, como se essa fosse a forma mais eficaz de garantir a participação dos alunos nas aulas, quando, de fato, no processo avaliativo o professor precisa considerar vários aspectos que vão além da quantificação, vão além da aplicação de provas. A avaliação não pode ser reduzida a uma simples classificação quantitativa. Vejamos mais uma parte de sua fala:

Então, esse momento de avaliação me preocupa, porque a gente vai ter que rever isso também, se a gente puder reprovar alunos nos Itinerários. Mas eu acredito que não, porque a nossa avaliação hoje é contemplada por dois trabalhos, não foi nem cogitado fazer provas, porque querendo ou não é uma maneira diferente de avaliação, porque a gente faz por rubricas, mas ainda assim a gente teria que ter uma espécie de provão. A parte da avaliação eu acredito que ainda deva ser ajustada para o próximo ano, porque do jeito que está os alunos não levam com seriedade as avaliações e isto nos preocupa bastante. (B2)

Referente a avaliação estar atrelada a prova, Hoffmann (1993), corrobora com isso ao dizer que a avaliação realizada por meio de provas se mostra disciplinadora, como decorrência da ação coercitiva do professor.

Analisando os relatos do professor B2, em nenhuma das suas falas demonstra compreender o processo avaliativo como forma de reflexão sobre a sua prática pedagógica. Libâneo (1994, p. 195), conceitua a avaliação como um processo de análise do trabalho do professor e do aluno,

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados

no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Ainda encontramos em algumas práticas pedagógicas a compreensão do processo de avaliação baseado apenas na parte quantitativa, nas notas alcançadas em provas. Esse outro professor reforça o mesmo pensamento do professor anterior: “No itinerário, os alunos não levam tão a sério, pois não tem provas, eles precisam de nota, largam o interesse e não levam tão a sério, pois alguém ventila que não reprova e já basta.” (A1).

O professor B1 avança um pouco no processo de compreensão da avaliação, buscando uma avaliação mais qualitativa, organizada pelos professores com o apoio da supervisão e direção, mas relata que ainda sente falta de um outro instrumento de avaliação para cruzar os dados obtidos no acompanhamento dos alunos:

A gente já tem uma cultura de trabalho com a nossa supervisora e nosso diretor, isso é bom, porque a gente já se conhece e isso favoreceu, principalmente porque eles têm muita confiança naquilo que a gente propõe, então a gente vem com as ideias e dificilmente nossas ideias não vão pra frente. Eles realmente confiam e isso fez com que conseguíssemos rearticular o trabalho para construir uma proposta inovadora, que é o projeto que já se desenvolve em vários lugares, mas dentro desse contexto de Novo Ensino Médio a gente fez as adequações e temos conseguido avançar de maneira bem interessante. A gente também está usando rubricas avaliativas e eu sinto falta sim de um outro instrumento pra gente poder cruzar os dados de avaliação para a gente ter as imagens mais claras das aprendizagens etc. mas como eu falei de maio pra cá a coisa começou a ganhar um corpo muito interessante. Eu vejo que a gente está numa progressão bastante interessante neste campo dos estudos avançados (B1).

O professor acima relata alguns avanços e, principalmente, reforça a relação de confiança da equipe pedagógica para com eles. Assim, os professores se sentem fortalecidos e autores da prática pedagógica, “[...] com esta consciência, com esta capacidade coletiva de ação e reflexão, os professores podem ser criadores dos novos ambientes escolares.” (NÓVOA, 2022, p. 46). E não é isso que se espera do Novo Ensino Médio? Proporcionar experiências significativas, proporcionar novos ambientes de aprendizagens, e, quando colocamos novos ambientes, não estamos

nos referindo a aspectos físicos, mas a práticas mais aplicáveis na vida dos estudantes.

No entanto, nem todos os professores relatam esta boa experiência, em que podem expor os problemas, as ideias e são escutados pela direção. Este outro professor que veremos a seguir, faz um desvelamento referente a alguns problemas que tiveram na implantação do NEM, trazendo outras questões que envolvem a organização do processo pedagógico e impactam diretamente no processo avaliativo:

Eu tenho hoje nas 1ª séries componente na FGB e nos Itinerários, eu tenho três componentes com as 1ª séries diferentes, é um período para cada um, é um desespero, porque é tudo muito rápido e os alunos, eu vejo que está acabando o ano e eles não entenderam o que é cada um. Eu sou a mesma pessoa dando aqueles três componentes que são muito parecidos que são de linguagens e eu acabo interagindo, fazendo a interdisciplinaridade entre as três. A gente fala, eu e meu colega, que a gente está fazendo coisas que a gente fazia com os alunos do fundamental, que é mandar recadinho, avisar que amanhã tem que trazer o livro tal, porque eles não sabem o que que é o que. Pra eles virou assim: 21 disciplinas que eles têm que dar conta de cumprir tarefa, cumprir tarefa, cumprir tarefa. E tivemos essa determinação de que os núcleos seriam avaliados por projetos e eles têm nota, 5 pontos do componente e 5 pontos do projeto interdisciplinar. A minha questão é, se eu tenho que trabalhar com projetos, eu tenho que ter condições para isso: reuniões e planejamento, e aí e vou repetir o que o B1 falou anteriormente, a gente tem uma reunião muito curta para dar um start no projeto, são aquelas duas horas maravilhosas que a gente passa com os colegas tendo ideias maravilhosas, mas depois teríamos que ter reuniões para acompanhamento do projeto, e reunião de fechamento. Como vou avaliar esses meus estudantes? Eu tenho que saber de todos os professores como que o projeto andou em todos os componentes, e isso não está acontecendo, chega final do trimestre e dá um desespero, como vamos fechar? Aí WhatsApp a mil, todo mundo trabalhando por WhatsApp, nos corredores, porque a gente não tem um momento para fechar o projeto. E o que eu vejo no meu entorno, tanto de coordenação quanto de professor, é o discurso: “ah mas é o primeiro ano, a gente está aprendendo, a gente está errando.” Sim, a gente está aprendendo, mas a gente vai ficar até o final do ano repetindo que a gente está aprendendo e em nenhum dos trimestres a gente vai conseguir fechar o projeto com começo, meio e fim, mesmo que não seja bom, mas que a gente consiga ir até o final e acompanhar, fazer nosso feedback e nos preparar para o ano que vem. Estou vendo a coisa muito solta, esse trabalho que a gente começou no ano passado sobre as referências ficou perdido, às vezes tem reunião, às vezes não tem, a gente nunca sabe quando vai ser o próximo encontro, se vai acontecer. (B4)

Esse professor revela um sofrimento em relação aos processos pedagógicos da instituição. Seu relato foi um grande desabafo de como estão se sentindo nesse processo e, principalmente, revela a falta de acompanhamento do trabalho docente por parte da coordenação pedagógica. Sem reuniões para as referidas trocas e organização do processo, este é um processo novo e que ainda está numa caminhada que vai sendo construída através da bagagem teórica e principalmente através da

experiência. Nada é construído em algo vazio, por isso, a importância do trabalho colaborativo dos professores. A experiência de um, enriquece a experiência de outro. Segundo Freire (1992, p. 91-92),

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um pre-sente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulhe-res e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de so-nho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua.

É importante que o professor perceba as dificuldades, mas não fique estático diante delas, que busque apoio com seus pares e com a coordenação para prosseguir no seu fazer pedagógico comprometido com a aprendizagem de seus estudantes.

Para além da reflexão sobre sua atuação, o professor percebeu também nos estudantes o descontentamento com a nova proposta do Ensino Médio, ocasionado pelo excesso de atividades avaliativas que precisavam realizar. Trazemos algumas falas que exemplificam a percepção dos estudantes em relação a organização do Novo Ensino Médio, entendendo que esse também seria um campo interessante a ser investigado, mas não iremos aprofundar esta reflexão por não ser o objetivo deste estudo.

Os alunos estão muito esgotados, eles verbalizam isso. Mesmo quando a gente tentou agora fechar melhor a coisa do projeto para todos professores estarem envolvidos, cada um vai demandando alguma coisa diferente, e como a gente não se planeja de forma consistente, todo mundo cobra muita coisa e eles estão esgotados. Acho que tem os pontos positivos, agora no final do ano a gente tá conseguindo mexer um pouco mais na estrutura tradicional, mas acho que não foi um final de ano que tenha sido, claro que um projeto aqui outro ali, muito legais que funcionaram mas em geral para eles foi muito exaustivo e eles fizeram o que o B2 disse deixaram os itinerários de lado para estudar para a FGB que continua sendo cobrada exatamente da mesma forma, prova parcial, prova trimestral simulado e tal, uma bateria de coisas, mais trabalhos e eles continuaram dando atenção pra isso. (B4)

O professor B1 também corrobora com a fala do professor B4 sobre a exaustão dos alunos:

Quero aproveitar e falar sobre a exaustão dos alunos, eles realmente estão muito esgotados. A gente teve até caso de síndrome do pânico, de crises de ansiedade assim, com os meninos no 1º trimestre não dando conta daquilo tudo porque realmente são 21 disciplinas e a articulação era inexistente no 1º trimestre e eles realmente se sentiram assim. Me mostraram o calendário

deles e eles tiveram quatro semanas de avaliações e apresentações de trabalho subsequentes com duas ou três provas, isso foi bastante severo assim com eles no início, e a gente teve estes casos de ansiedade e que tiveram que ser fruto de intervenção mesmo. Aí a coordenação conversou conosco e disse que a gente precisa articular, não dá pra colocar essa carga toda em cima dos meninos, e a gente começou a gerar estratégias até dentro da FGB, por exemplo, eu me juntei com o professor de história e inglês para a gente fazer uma das provas trimestrais articuladas, exatamente para ao invés de dar três provas para eles a gente dava uma só. (B1)

Ao nos depararmos com essa situação, percebemos que novamente estamos diante da necessidade de um alinhamento da prática docente, que somente será possível quando forem disponibilizados momentos para construção de um percurso integrado, colaborativo e coerente. Alguns professores não conseguiram avançar no processo buscando um trabalho mais interdisciplinar devido a falta de espaços para planejamento conjunto entre os professores. Na mesma direção Nóvoa (2019, p. 11) encaminha a discussão: “A metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar.”

Mas, também vemos relatos positivos referente ao processo de avaliação que a escola organizou:

Eu trabalho com o núcleo Cultura Digital e Ética. Tenho FGB a sociologia, eu vou dizer que gosto bastante essa nova organização, as turmas são menores, o trabalho dá pra fazer um trabalho mais direcionado, um trabalho diferenciado, por exemplo, no núcleo de Cultura Digital e Ética a avaliação pode ser diferente, não precisa ser somente prova, podem ser pensadas outras metodologias avaliativas. (A2)

No relato acima podemos perceber que alguns professores buscaram mudanças em suas práticas, respondendo aos desafios colocados pela necessidade de mudança do modelo atual da escola. Na situação apresentada pelo professor, buscou-se outras metodologias de trabalho e, em decorrência, outros formatos de avaliação. Para Libâneo (1994), a avaliação é um termômetro dos esforços do professor. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém-se informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho. Pensando na avaliação como forma diagnóstica de melhoria do trabalho do professor para fortalecimento da aprendizagem, é possível avaliar o trabalho desenvolvido através de uma prova que contém algumas questões para o estudante responder? As provas são pontuais e

fragmentadas, não correspondem a um processo contínuo e sistemático de avaliação, simplificando o processo a resultados quantificáveis.

Seguimos verificando outras falas mais propositivas em relação ao processo de avaliação, demonstrando que no início foi problemático, mas depois foram reconstruindo o processo:

No primeiro trimestre sentimos um cansaço dos alunos, como estávamos nos adaptando a galera dos Itinerários trabalhavam cada um no seus Itinerários e ficava um material muito grande, e eles também não se organizavam para as entregas, e isso foi muito bacana, infelizmente a famosa cultura de fazer tudo de última hora, e isso foi muito bacana de falar com eles, para organizarem seus tempos. A gente foi trazendo muita coisa do cotidiano, de coisas que podem fazer para mudar nosso contexto. Eles perceberam pelo próprio cansaço, que não dá certo isso, as entregas não foram legais no primeiro trimestre, se deram conta que deixaram muito a desejar. E aí a gente falava: pessoal vocês escolheram trabalhar com esses Itinerários, de física, ou na saúde, na matemática, bora lá, a gente tem que fazer o seu melhor essa mão na massa tem que funcionar de forma gradativa, você tem que ter entregas por mais que o mais que o professor não está colocando a entrega para semana que vem você tem que ser preparar, entrega duas semanas. Foi aí que dividimos, vimos que devíamos mudar, dividimos tudo por etapas e fizemos projetos interdisciplinares. (C5)

O mesmo professor continua seu relato,

Graças a Deus tivemos um amadurecimento e a organização do tempo. No primeiro trimestre eles estavam muito cansados. Eu acho que isso valeu muito. Agora estamos num projeto que amanhã vamos para o jardim botânico. De novo estamos juntando a FGB com os Itinerários. A gente viu que deu certo no 2º trimestre e agora neste 3º trimestre estamos trabalhando este projeto. Então vamos juntos né? Temos que buscar formas de melhorar estes meninos neste protagonismo, neste amadurecimento, e graças a Deus muitos estão gostando, estão comprando a ideia. É muito melhor do que prova, eu substituí minhas atividades complementares, não estou mais dando aquelas atividades em exercícios, eles colocam toda parte de cálculo, aí vem estatística, aí vem outros cálculos que eu peço pra eles dentro do projeto e isso é muito legal. A gente tem que ter essa visão, por isso é muito importante termos essas trocas, esses momentos, pra gente aprender também. (C5)

Quando existe a aprendizagem colaborativa, através de um trabalho conjunto, percebe-se que os professores conseguem articular outras propostas para além das provas e propor algo que faz sentido para os estudantes. Conforme Nóvoa (2022), não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. O professor aprende na troca com os outros professores e assim vai compreendendo a complexidade da docência e saindo da inércia para a atuação.

Neste contexto de pensar formas, agir e sentir o processo de aprendizagem que impulsiona a novas práticas é que destacamos o sentimento do professor C6 ao se referir que não ter prova foi libertador:

Pontos que acho super positivo dentro dos Itinerários. Estou livre da avaliação tradicional de provas e aquilo ali foi libertador, de não ter aquela prova engessada tal dia. E achei que a gurizada comprou a ideia mesmo não tendo a avaliação, eles se aprofundaram, tanto que no Prepara La Salle de matemática, que era uma coisa que vejo que a gente trabalha um feijão com arroz e com pandemia eu sentia falta de poder aprofundar e entrar com coisas mais complexas, agora não, agora estou livre, livre das provas, a gurizada fica mais relaxada para estudar, vejo que está muito bacana. Libertador é a palavra que trago quando falo em Itinerário. Por não ter prova, na sala tem tablets, internet, às vezes quem olha de fora acha que é uma bagunça, mas é uma bagunça organizada. (C6)

Este professor não faz uso autoritário da avaliação escolar, pelo contrário, se sente com liberdade para criar atividades diferenciadas nas quais os estudantes participam e são avaliados de outras formas. Essa avaliação baseada num processo mais acolhedor e menos autoritário, somente é possível quando o professor faz o diagnóstico para buscar estratégias de melhoria da aprendizagem do estudante, revendo sua prática. Percebemos que a avaliação através de provas ainda é entendida como disciplinadora, o próprio professor C6 traz na sua fala que "[...] às vezes quem olha de fora é uma bagunça, mas é uma bagunça organizada." Na realidade, nesta aula do professor não existe bagunça, existe vida, existe criação, existem tecnologias e existem estudantes pensantes. Uma prova não pode ser entendida como uma ameaça e nem ser controladora dos movimentos dos estudantes, e infelizmente, muitas vezes além de controlar os estudantes, a prova controla o professor que se sente impossibilitado de propor atividades de aprendizagem mais prazerosas. Vimos no relato do professor (C6), que os estudantes gostaram de não ter prova no Itinerário e nem por isso deixaram de participar das aulas e fazer as atividades, desmistificando a percepção de que a prova motiva os alunos a estudar.

Também encontramos relatos sobre o crescimento dos professores em relação a construção do processo de avaliação:

Uma das coisas que o material didático traz é que o aluno tem que colocar a mão na massa, ele tem que fazer, partindo do pressuposto que a gente entendeu que essa é a ideia principal, o que percebi, olhando eles nesse momento, que ele desenvolveu um comprometimento, porque é o tempo dele,

ele só tem que dar o produto final, tem flexibilidade em fazer a gestão do tempo, não é engessado com a avaliação, com prova, a gente consegue circular entre eles e eu gosto de trabalhar com as perguntas que ele trazem. Eles entendem que tem um produto que a gente vai fazer, este produto final é a nota, mas em etapas e ele sabe que dentro dessa etapa ele não precisa fazer tudo hoje, não precisa fazer nesta semana, ele sabe que ele tem um prazo, então dentro desse prazo ele faz a gestão do tempo dele. Se obriga a fazer essa gestão. (C2)

O processo da busca pela aprendizagem também acontece com os professores, que também são aprendentes. A avaliação não pode ser vista de forma isolada. Ela é primordial para o desenvolvimento de uma prática fiel ao processo de aprendizagem, fazendo com que este processo seja repensado dentro do espaço escolar. A avaliação é necessária para que a escola consiga cumprir o seu papel, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus estudantes.

Continuando a fala, o professor C2 relata um pouco da prática que desenvolveu:

Criei que tinha que ter um produto e esse produto ia ser compartilhado para a escola inteira. Tu vai mostrar o que tu fez, tu vai colocar teu nome nessa produção e a escola inteira vai ver inclusive o diretor. Joguei para eles a responsabilidade e passei orientando. Dividi em etapas, avalei a primeira etapa, fizemos as correções de rotas necessárias. Segunda etapa tem que melhorar aqui, ali. Bom, nas duas últimas semanas eles estavam eufóricos. Sora, olha o que consegui, olha o que fiz, sora. Fiz um teste, uma experiência. Na exposição eles estavam preocupados que iam apresentar para os 3º anos também, o nível de comprometimento deles, quando colocaram a mão na massa, que eles fizeram, alguns ainda tem que melhorar, mas eu vi o crescimento deles. Essa é uma preocupação constante da nossa coordenadora, a ideia não é que tenham 20 e poucas avaliações, a ideia é que dentro dos Itinerários eles se conversem para que eles não sigam o livro como se fosse uma cartilha. (C2)

É este processo que precisamos salientar. A avaliação tem a finalidade de dar elementos ao professor para que reveja o caminho adotado, verificando como esse processo pode ser mais produtivo para a aprendizagem dos estudantes. Avaliar para ver se o tipo de trabalho desenvolvido pelo professor está de fato auxiliando os estudantes e, quando não está, é necessário fazer a correção de rota.

Vejo um cansaço e uma sobrecarga de trabalho pós-pandemia. Os alunos se queixam muito. Eu brinco com meus alunos que sei, porque meu filho é do 1º ano também. Eles sentiram, mas aos poucos a gente vai modelando. A gente começou com uma força muito grande e tivemos que dar essa equacionada, de pegar um pouco mais leve sem perder a qualidade. Eu vejo a gurizada preocupada com a avaliação. Não vejo eles relaxados com isso, porque as aulas fluíram, tem andado, tudo dentro da normalidade. Se fosse fazer um levantamento das aulas, é um percentual muito alto de produção de alunos,

mesmo não tendo prova estão ali produzindo, fazendo. Trazem as angústias, compartilham, porque a gente está inserido no colégio. Nas exatas as coisas estão indo, mesmo não tendo avaliação eu vejo o comprometimento. Às vezes um e outro deixam de entregar a atividade, mas justificam. A gente negocia com eles, mas eu vejo esse comprometimento. Não senti falta de comprometimento por falta de avaliação, acho que levaram a sério, que compraram a ideia e essa é a parte boa. (C6)

Ainda, os professores percebem questões do tempo da pandemia, quando tiveram que mudar o processo avaliativo e que ainda interfere nos dias atuais. Na pandemia não podiam avaliar somente através de provas, pois poderia não ser fidedigno ao processo de aprendizagem e os estudantes não tinham o acompanhamento do professor mais próximo. Na realidade, estes estudantes retornaram da pandemia com menos autonomia na busca do saber. Segundo Oliveira e Souza (2020, p. 15-24), em seu artigo ‘Do Conteúdo Programático ao Sistema de Avaliação: Reflexões Educacionais em Tempos de Pandemia (COVID-19)’, o qual serviu de base para essa pesquisa, trazem uma reflexão sobre a necessidade de mudança que ocorreu no tempo de pandemia, em que as aulas e as avaliações eram realizadas por meio das tecnologias e não mais por um modelo tradicional:

O questionamento acerca do processo avaliativo dos estudantes frente à pandemia do coronavírus merece uma atenção redobrada, uma vez que por meio da avaliação – geralmente, no método tradicional, direcionada apenas ao instrumento avaliativo chamado de prova – o professor pode chegar à conclusão de que o estudante aprendeu, ou não, os conteúdos que foram discutidos “em sala de aula” – pelo método tradicional, repassados – e, a partir daí considerá-lo, ou não, aprovado. (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 20)

O processo de avaliação no contexto escolar está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre a avaliação, desvinculando a avaliação classificatória. Esse tempo de que a avaliação está vinculada somente às provas já está ultrapassado, mas não podemos inferir a culpa somente no professor, que muitas vezes se vê engessado para buscar formas diferentes de avaliar, para encontrar formas de solucionar os problemas encontrados.

Segundo Paes (2018, p. 33),

Não é somente o professor que necessita refletir sobre suas atividades. A escola também deve fazê-lo por intermédio dos demais atores educacionais. Somente quando escola e professores realmente refletirem sobre suas práticas, quando a desejarem, é que poderá haver uma modificação social mediada pelo espaço educativo.

Percebemos, nas falas de alguns professores, que o processo pedagógico desenvolvido na escola melhorou com o apoio dos coordenadores, supervisores, diretores e dos seus pares. Juntos, foram buscar soluções para fortalecer a prática pedagógica. Nesse sentido, temos a contribuição de Nóvoa (2022, p. 26),

As melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o pre-sente e o futuro da educação.

A avaliação faz parte da prática pedagógica e precisa dialogar com o contexto real, com as diversidades que encontra nos ambientes de sala de aula, observando as particularidades de cada estudante e confrontando os interesses muitas vezes individuais para uma busca coletiva. Quando a avaliação prioriza a aprendizagem, valorizando não apenas o resultado de uma prova, mas o acompanhamento diário das conquistas do estudante, num espaço de descobertas, estaremos garantindo a avaliação formativa e cumprindo com o Regimento Escolar da Rede La Salle, Artigo 54, que diz que a Instituição de Ensino assume a avaliação enquanto processo diagnóstico, formativo, contínuo e somativo, que abrange a unidade escolar como um todo e o aluno em seu desempenho individual. A avaliação formativa firma-se num espaço de cooperação, num clima de tranquilidade, de confiança e não de coerção, em que o saber acontece através de metodologias de ensino que desencadeiam ações que estimulam o trabalho colaborativo entre estudantes e professores.

O olhar dos professores norteia, de maneira crítica, o processo de avaliação nos Itinerários Formativos, alguns evoluindo para uma avaliação formativa e outros ainda numa concepção de avaliação classificatória. Diante do cenário apresentado neste capítulo, entendemos que ainda são inúmeras as dificuldades, mas entendemos, também, que os professores não satisfeitos com a sua prática buscaram estratégias para melhoria do fazer pedagógico. Vimos, em algumas situações, que foi necessária uma desacomodação da prática docente para arriscar novos percursos, para perceber os erros e repensar o processo, construindo pontes com professores, equipes pedagógicas e estudantes.

8.1 O Esperançar dos Professores

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 1992, s.p).

Diante das diversas situações desafiadoras trazidas pelos professores em relação a implantação do Novo Ensino Médio, relacionadas às questões que abrangem o planejamento, a sua formação, e, neste capítulo, especificamente sobre a avaliação, algo que podemos destacar é que, apesar de todas as dificuldades, desgastes e medos gerados, os professores acreditam na proposta, têm expectativa, têm esperança, e a esperança do verbo esperançar como diz Freire (1992). Os professores são críticos esperançosos, demonstram que estão num movimento contínuo, que se movem em busca de melhorias de suas práticas, e são impulsionados a assumir a docência e a pesquisa em busca de novas formas de atuação.

Estar em aprendizagem constante torna os professores sujeitos da própria formação, mobilizados pelo desejo de superar as dificuldades,

Eu tenho certeza que agora só vai melhorar. Sabemos a teoria, temos a vivência, mas por ser um modelo novo ano que vem vai estar muito melhor e na sequência só vamos implantar melhorias e descobrir que em alguns momentos que poderia ter sido melhor e quem vai ganhar com isso é o nosso estudante, eles também vão entender essa fala de que não são as caixinhas. (C2)

A prática que acontece em sala de aula não é linear. Exige do professor em alguns momentos a flexibilidade e a criatividade para resolver os problemas. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1992). Esperar mudanças sem ter ação é se sujeitar a aceitar com passividade o que será imposto e não proposto. Mas os professores enxergam de maneira crítica o processo,

Pro ano que vem temos que mudar muitas coisas, lapidar essa pedra, mas vejo que estamos indo pro lado certo. As questões que nos preocupam também preocupam a mantenedora, como a questão do livro que a gente trouxe, esses ajustes vão indo com o tempo porque é novo pra todo mundo,

porque em determinado item vamos ter mudar aquele planejamento, mas vejo que as coisas estão andando, estão fluindo e fluindo para melhor.(C6)

Professores desejam a melhoria da ação e sabem que para isso acontecer necessitam proceder de maneira diferente do que vinha sendo praticado. “A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria.” (FREIRE, 1992, p. 126).

Assim como conseguimos no segundo trimestre perceber as falhas e as mudanças necessárias, acredito que a sequência vai se dar no sentido de cada um se aprimorar. A expectativa que eu tenho para esse Ensino Médio, primeiro, o aluno vai desenvolver mais autonomia, essa é a grande ideia, autonomia para resolver os problemas. Vai trabalhar na criação de um produto, na solução do problema, uma vida mais responsável enquanto cidadão. Dentro de tudo isso, a grande expectativa é nós também aprendermos a sair daquele modelo engessado, porque ainda estamos apegados ao conteúdo, a vencer, trabalhar todo o livro, e a nota, porque a gente tem um pezinho lá naquele modelo, então nós também estamos aprendendo. A minha expectativa é ver esses estudantes daqui a dois anos se formando no Ensino Médio com muito mais resiliência, com habilidades diferentes, que goste de várias coisas, não somente por exemplo da matemática, mas que goste da matemática e das artes também. (C2)

Nesse cenário, os professores entendem que a sua concepção ainda está baseada num modelo pedagógico que não está mais atendendo as exigências do momento atual, mas estão aprendendo a sair deste modelo. Ou seja, não estão satisfeitos com as ações que estavam desenvolvendo e estão buscando outras estratégias metodológicas. Freire, nos remete a pensar sobre esse movimento de através da esperança buscar se reinventar:

No fundo eu vinha educando a minha esperança enquanto procurava a razão de ser mais profunda de minha dor. Para isso, jamais esperei que as coisas simplesmente se dessem. Trabalhei as coisas, os fatos, a vontade. Inventei a esperança concreta em que um dia me veria livre de meu mal-estar. (FREIRE, 1992, p. 36).

A experiência deste primeiro ano de implantação do Novo Ensino Médio fez com que os professores se sentissem mais preparados para o próximo ano. Teoria e prática num processo dialógico, e podemos perceber isso no relato dos professores a seguir:

Nós vamos estar mais preparados no próximo ano. Acho que a arrancada vai ser diferente, e isso vai fazer a diferença para o estudante também, e acho que as segundas séries no ano que vem vão ser mais maduras, acho que todo trabalho que queremos alinhar vai fluir melhor, de forma mais tranquila.

Nós professores vamos ter mais repertório para criar, para desenvolver. A gente vai saber mais o que dá certo ou errado, o que de fato coloca o estudante no centro do processo. E que as turmas são diferentes, têm suas características e o nosso papel é identificar e conduzir a turma para o caminho. Olhar as coisas boas e deixar as coisas ruins para trás. Eu estou muito otimista. (C4)

Esse ano foi um ano de sentir como se iria desenvolver as coisas. Tenho expectativas boas. Esse ano foi de organizar, se reestruturar, agora já se tem uma base para se reconstruir no ano que vem. Está mais tranquilo pra eles também assimilar a mudança (A2)

Eu também estou muito otimista. Eu vejo, e estou louco pra ver o produto final. Meus terceiros anos nesta jornada toda, nesta caminhada. Não tem como não sair algo legal com esse projeto todo. As questões do Prepara La Salle se unindo, o aluno sendo protagonista. E vou ter uma alegria muito grande porque vou ver meu filho nesse ciclo todo. A chance de dar errado é quase zero. E eu vejo que todo mundo está muito atento, apesar de estarmos nesse movimento muito grande, sem parar de trabalhar, parece que cada vez temos que produzir mais, me metendo em cada coisa a mais e esse produto final vão ser contemplados daqui a dois anos, Estamos atentos a tudo e as coisas vão sendo ajustadas com o decorrer do tempo. Eu me sinto muito responsável em fazer o barco andar bem. Essa gurizada tem vindo melhor com essa questão, vejo uma oportunidade em poder contribuir e participar e colher frutos de alunos e de filho. É bacana ver a produção. (C6)

Mais uma vez, a esperança está presente nas falas dos professores que afirmam estar muito otimistas com a nova proposta. “Olhar as coisas boas e deixar as ruins para trás”. Sim, vamos pensar e buscar modelos que foram bons, que deram certo, mas não podemos deixar de lembrar que as coisas ruins serviram de base para esse aprendizado. Freire traduz em algumas palavras aquilo que nos move: “Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo.” (FREIRE, 1992, p. 42).

E a minha grande expectativa é desde que entrei na educação, de que haja mais investimento nos professores. Acho que estamos, só aqui nessa sala todos com excelente formação, sempre continuando essa formação e tentando ir pra frente, e eu vejo que isso não é aproveitado, porque não temos momentos de planejamento para criar juntos, para colocar esses conhecimentos, e eu sei que é financeiro, mas como que a gente faz a implementação do Novo Ensino Médio sem horas para planejar. Precisamos de mais investimentos. Meu sonho é de ter umas horinhas para planejamento e colocar os projetos a funcionarem. (B4)

O professor sinaliza em sua fala o seu sonho, traduzido por alguns aspectos inerentes à prática docente, como mais investimentos nos professores para que

possam se reunir e planejar em conjunto para colocar os projetos em ação. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 1992).

Concordo com todos vocês. É muito otimismo que sinto e tenho uma expectativa de que o resultado será o sucesso. A gente está sempre junto, se adequando, se reconstruindo. Essas trocas são muito importantes sempre. O bichinho da educação morde a gente e não tem mais jeito. (B3)

É muito otimismo que encontramos nas falas desses professores, que apesar das dificuldades para uma prática mais efetiva, demonstram um comprometimento com a educação, demonstram uma preocupação com o seu estudante para uma relação produtiva com a aprendizagem. A esperança é que coloca esse professor em movimento, na busca por seu desejo. Cultivar sonhos na escola é essencial, pois um professor desesperançado já desistiu de acreditar e de arriscar novas estratégias para uma educação melhor. Os professores neste estudo demonstram ter esperança e acreditam nos seus sonhos, percorrendo caminhos diferentes daqueles que sempre foram trilhados, mesmo sem as condições da escola para essa concretude.

9 “SE VOCÊ NÃO SABE PARA ONDE IR, QUALQUER CAMINHO SERVE”: DESCOBRINDO CAMINHOS POSSÍVEIS - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o capítulo final deste estudo retomando no título o trecho da obra de Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas: “se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve”. Essa frase representa a situação que a educação brasileira vive no momento atual em relação ao Novo Ensino Médio, ficando para as instituições de ensino descobrir os caminhos possíveis para esse Novo Ensino Médio, por ausência de orientações dos órgãos governamentais que regulam a educação.

Ao definir o tema da minha pesquisa, percebo o entrelaçamento da Elisa Educadora, da Elisa Pesquisadora e da Elisa Coordenadora da Educação Básica da Rede La Salle.

Elisa educadora, que sempre quis ser professora. Desde os seus dezesseis anos envolvida com a educação, trabalhando e estudando para poder dar conta das demandas advindas dos desafios assumidos em prol do estudante. Elisa pesquisadora, que decidiu junto com o seu orientador do doutorado realizar a pesquisa referente ao Novo Ensino Médio da Rede La Salle, sabendo que esta decisão poderia trazer vantagens e desvantagens, por ser também a Elisa, coordenadora da educação básica da Rede La Salle.

Entre as vantagens percebidas, podemos citar algumas como: a) Conhecimento do processo de construção do projeto do Novo Ensino Médio da Rede; b) Domínio da proposta do projeto do NEM; c) Acompanhamento da implantação do Novo Ensino Médio nas escolas Lassalistas; d) Identificação das percepções e das reações dos professores sobre todo o processo.

Em relação às desvantagens percebidas, identificamos dentre outras: a) Interferência da subjetividade da pesquisadora (O lugar de assessoria ocupado junto à rede, o que poderia demandar dificuldades advindas do âmbito das relações de poder durante a condução do processo da pesquisa; b) Preocupação com o que os professores iriam manifestar e, principalmente, se iriam falar sobre suas dificuldades; c) Adesão dos professores em participar da pesquisa por algum receio em relação a sua permanência no emprego, pensando que poderiam ser avaliados a partir do que dissessem.

Podemos dizer que foi desafiador fazer essa pesquisa com os professores da Rede La Salle, uma vez que necessitava me distanciar da Elisa Coordenadora da

Educação Básica da Rede no momento das discussões com o grupo focal, não interferindo com justificativas ao que eles comentavam, e além disso, criar as condições para que os professores pudessem compreender a importância da pesquisa proposta para a qualificação do trabalho na Rede. Na realidade, as diferentes facetas, que compõem nossas identidades, sejam do universo pessoal, profissional ou formativo, conjugam-se, na verdade, elementos que contribuem para qualificar a favor do trabalho, seja ele na condição de assessora, educadora ou pesquisadora.

Realizar uma pesquisa em que, ao mesmo tempo, se dava implantação complexificou ainda mais o que já era desafiador. Professores estavam no final do primeiro ano de implementação do projeto do NEM, já haviam percorrido dois trimestres, com necessidades de algumas correções de rotas, ou seja, era a história do tempo presente ganhando significado nas vozes dos participantes.

Desde a pesquisa bibliográfica, percebemos a relevância em se pesquisar o Novo Ensino Médio no Brasil, uma vez que as propostas advindas do governo têm implicações no currículo escolar e há muitos desafios a serem enfrentados no Ensino Médio. Alguns destes desafios são estruturais, na medida em que as políticas educacionais empreendidas não conseguiram promover ações que possibilitaram condições equalitárias para todos, e outros são de compreensão pedagógica, que muitas vezes requer uma mudança da concepção que fundamenta o fazer pedagógico do professor.

A exemplo da necessidade de desbravar novos caminhos como no conto Alice no País das Maravilhas, trazemos o Novo Ensino Médio da Rede La Salle, com o diferencial de que sabemos onde queremos chegar. A Rede La Salle formou um grupo de trabalho desde 2019 para pensar e organizar o projeto do Novo Ensino Médio, implantado em 2022. Foram três anos de estudos e análises de diversos cenários para conseguir estruturar um modelo que fosse o mais adequado e viável para ser inserido no currículo dos colégios da Rede. Junto ao modelo de estrutura, também o GT considerou os processos de implantação que perpassam por questões administrativas e pedagógicas.

Mas por que escutar os professores nesta pesquisa sobre o Novo Ensino Médio? Porque a mudança no Ensino Médio somente acontecerá se os professores se apropriarem da proposta, compreenderem como deve ser o trabalho nos Itinerários Formativos e conseguirem sair de um modelo tradicional de ensino, avançando para

um modelo voltado para o protagonismo do estudante e para uma aprendizagem preenchida de significado e criatividade. De nada valerá ter uma estrutura curricular organizada sem a apropriação dos professores. Por isso, consideramos fundamental ouvir quem está conduzindo, no cotidiano da sala de aula, o processo.

Desse modo, esse estudo teve como objetivo principal investigar o processo de implementação dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio proposto pela Rede La Salle, verificando os desafios vivenciados na docência. A pesquisa atingiu o objetivo principal, uma vez que os professores participantes conseguiram dialogar trazendo dados importantes para serem repensados. Os professores demonstraram segurança ao produzirem suas falas revelando os desafios experimentados durante a implantação. Nos encontros propostos para a realização do grupo focal, houve falas com o tom de desvelamento do que precisava ser revisitado no processo, elementos que permitiram produzir uma reflexão no sentido horizontal do trabalho. Um desses desvelamentos apontou para falhas no processo de formação, no planejamento das reuniões, que em alguns momentos distanciaram-se da realidade e necessidade dos professores. Uma outra refere-se às falhas no processo de diálogo, de escuta aos professores por parte da gestão da escola, de entendimento da proposta dos Itinerários, de organização pedagógica e de investimentos nos professores, dimensões estas que remetiam a conexão do trabalho nas comunidades locais através das equipes diretivas.

Nesta tese, além do objetivo geral, também apresentamos três objetivos específicos. O primeiro objetivo específico era verificar e analisar as dificuldades vivenciadas pelos docentes no processo de implantação do Novo Ensino Médio. Como resultado deste objetivo, encontramos algumas situações evidenciadas pelos professores. Inicialmente, uma das dificuldades enfrentadas pelos professores era lidar com o desconforto, insegurança e medo em assumir a gestão desta sala de aula, provocada por esta reforma no Ensino Médio. Os professores tiveram muitas dúvidas em relação a organização desse Novo Ensino Médio como, a carga horária dos Itinerários Formativos, como seriam constituídas as turmas, o material didático que não chegou a tempo para o início do ano letivo, o esclarecimento da proposta, fazendo com que os professores não se sentissem preparados para elaborar seus planejamentos. Também ficou evidenciado que a ausência de reuniões para discussão entre os pares sobre as problemáticas percebidas no processo, como trabalhar interdisciplinarmente trazendo mais sentido para o estudante e buscar

estratégias avaliativas dentro de projetos a serem desenvolvidos pelos alunos, gerava essa insegurança. Os professores tiveram dificuldades em lidar com algumas situações que a própria gestão deixou para organizar muito próximo ao início das aulas, como o horário dos professores, que faltando uma semana para o início do ano letivo não sabiam se iriam trabalhar com os Itinerários Formativos. Mas o que ficou evidente nas falas dos professores durante o encontro do grupo focal é que em nenhum momento falaram em desistir. Ao contrário, demonstraram constantemente, durante a pesquisa, que têm responsabilidade com a aprendizagem dos estudantes e não querem fazer um trabalho descomprometido. Se não havia reuniões para planejamento, eles de alguma forma conversavam para organizar o que precisava ser organizado, mesmo que em momentos informais. Além destas questões, a formação docente também foi apontada como um processo que precisa ser melhorado. Muitas vezes, as formações oferecidas nas escolas são desenvolvidas por editoras e são vazias de sentido para os professores, do que necessita o fazer docente. Outro elemento que foi percebido na pesquisa, foi a exaustão dos estudantes em relação ao número de avaliações que precisavam realizar, sobrecarregando-os de atividades avaliativas, gerando estresse e muita ansiedade. Essa situação foi percebida pelos docentes logo no primeiro trimestre, fazendo com que eles revissem o processo de avaliação, buscando práticas mais interdisciplinares através do trabalho com projetos. Mas essas práticas interdisciplinares exigiam encontros entre os professores para a discussão, organização e acompanhamento, encontros estes que muitas vezes não aconteceram.

O segundo objetivo deste estudo foi entender como os professores perceberam as mudanças para o Ensino Médio através dos Itinerários Formativos neste primeiro ano de implantação. Para responder a este objetivo, iniciamos a reflexão trazendo que os professores percebem o Ensino Médio como algo que veio como uma necessidade de mudança para este nível de ensino. Uma das principais mudanças que os professores trazem neste estudo é o desenvolvimento do protagonismo do estudante como elemento a ser destacado no Novo Ensino Médio. Isso impõe que o estudante precise “colocar a mão na massa”, precise fazer, mas fazer com autonomia e, até então, estava acostumado a receber tudo muito pronto. Como diz um dos professores entrevistados, é necessário “tirar os alunos da passiva”. Para os professores, a proposta também traz muito claro a necessidade de fazer uma preparação entre o Ensino Médio e a universidade, através do aprofundamento das áreas. Os professores

também percebem uma necessidade de “saírem das caixinhas” e não fragmentarem tanto os conteúdos. Uma mudança significativa neste Novo Ensino Médio está na importância de estabelecer um trabalho mais voltado para a interdisciplinaridade, em que os conteúdos tracem um diálogo, conversem, para então ter mais significado aos estudantes.

O terceiro objetivo proposto era para verificar as expectativas futuras dos docentes em relação aos Itinerários Formativos do Ensino Médio da Rede La Salle. Mesmo que as respostas dos professores na pesquisa retratem diversas dificuldades para atender a proposta dos Itinerários Formativos do Ensino Médio, eles apontaram também expectativas. Em relação aos estudantes, destaca-se que acreditam que com esse Novo Ensino Médio, os alunos irão desenvolver mais sua autonomia, serão mais resilientes, desenvolverão melhor suas habilidades na solução do problema, tomando decisões nos processos para a construção dos saberes, o que contribuirá para uma vida mais responsável enquanto cidadãos.

Os professores apresentam expectativas em relação a eles mesmos, pois esperam aprender a sair do modelo engessado do fazer pedagógico, do modelo ainda apegado ao conteúdo, ao livro didático e à nota. Também acreditam que no próximo ano irão estar mais preparados para desenvolver um trabalho com mais qualidade nos Itinerários e isso vai fazer a diferença para o estudante também. Em relação a gestão, os professores também apresentam expectativas. Esperam que sejam proporcionados mais encontros para partilhar seus erros e acertos, e assim melhorar o fazer pedagógico. Esperam mais investimentos nos professores.

O quarto objetivo apresentado na pesquisa era identificar estratégias para fortalecer os princípios pedagógicos da Rede La Salle na perspectiva do Novo Ensino Médio. Através desta pesquisa, vimos que a tríade: formação docente, metodologia e avaliação são elementos importantes a serem repensados no projeto do Novo Ensino Médio da Rede La Salle. Repensar a formação docente de maneira que tenha sentido e significado aos professores, que proporcione a reflexão sobre as ações, com partilha de experiências que contribuam para a aprendizagem docente. Repensar a metodologia que, por vezes, está baseada no trabalho docente apegado ao livro didático e em atividades que produzem apenas memorização, avançando para uma metodologia com o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que levem os estudantes a tomarem decisões com responsabilidades. E repensar o processo de

avaliação realizado nos trimestres, buscando ações mais interdisciplinares e outras formas de avaliar para além das provas.

Desse modo, no estudo empírico foi possível perceber os desafios vivenciados pelos professores dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, desvelando algumas necessidades urgentes para que a proposta cumpra com o seu objetivo. Destacamos três categorias que identificamos na pesquisa: 1) Reflexões a partir dos entrelaçamentos da ação docente: sentimentos e emoções, planejamento e formação docente; 2) Os Itinerários Formativos e a Ação Pedagógica Docente; 3) Os Itinerários Formativos e os Impactos no Processo de Avaliação.

Ao analisarmos a primeira categoria, *Reflexões a partir dos entrelaçamentos da ação docente: sentimentos e emoções, planejamento e formação docente*, encontramos algumas situações que impactam o trabalho do professor. O sentimento de insegurança e o medo estiveram presentes no início da implantação, o que podemos considerar algo normal quando é preciso trilhar caminhos desconhecidos, mas que também pode estar sendo causado pela falta de conhecimento e orientação pedagógica. Vimos, nas falas dos professores, que a não-organização dos processos pedagógicos com uma antecedência adequada impactou o trabalho, pois já era início do ano e alguns professores ainda não sabiam se iriam trabalhar nos Itinerários Formativos ou na FGB. Essa situação ocasionou a falta de preparação dos professores, que não conseguiram se apropriar adequadamente dos materiais, como as ementas da disciplina e o material didático. Os professores também revelaram a falta de momentos para o planejamento conjunto, para que possam realizar um diálogo com os seus pares, buscando o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. E, por fim, nessa categoria os professores consideraram importantes e necessárias algumas formações oferecidas, como a pós-graduação realizada pela Rede La Salle, em parceria com a Universidade La Salle. Mas, também desqualificam as formações oferecidas pelas escolas através das editoras, pois estão muito aquém das necessidades dos docentes.

Em relação à segunda categoria, *Os Itinerários Formativos e a Ação Pedagógica Docente*, os professores trouxeram as exigências pedagógicas para o desenvolvimento das aulas dentro dos Itinerários Formativos, considerando o desenvolvimento das habilidades dos eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Os docentes enfrentam dificuldades em desenvolver aulas que sejam mais atrativas aos

estudantes, que os motivem a sair de um comportamento passivo e que sejam, de fato, protagonistas da construção do seu conhecimento. Os professores refletiram sobre suas práticas e demonstraram um compromisso com a nova proposta do Ensino Médio, buscando alternativas para melhorias e construindo novas formas de ensinar, que sejam mais eficazes e envolventes para a conquista de novas aprendizagens. Uma das alternativas que os docentes viram como possibilidade de trabalhar nos Itinerários Formativos foi a de desenvolver o trabalho com projetos, buscando a interdisciplinaridade, articulando uma proposta mais integradora e não tão compartimentada. Um ponto que se repete nesta categoria é a escola não oferecer momentos para planejamentos entre os professores, para discussões, para a aprendizagem coletiva. E, mesmo sem ter esses momentos para planejamento coletivo, os professores buscaram alternativas para fazer as trocas necessárias para a organização de um trabalho mais qualificado, mesmo que de maneira informal, demonstrando seu comprometimento com a docência e com a aprendizagem do seu estudante.

No decorrer da terceira categoria, *Os Itinerários Formativos e os Impactos no Processo de Avaliação* vimos que o processo avaliativo nos Itinerários Formativos gerou um “esgotamento” nos estudantes por terem muitos trabalhos e provas a serem realizadas. No total, entre FGB e Itinerários Formativos eram 21 disciplinas, cada uma solicitando trabalhos e provas. Assim, no primeiro trimestre houve um desgaste dos estudantes em relação à nova proposta e dos professores que perceberam que precisavam mudar o processo avaliativo. Percebemos que entre os professores não há um consenso sobre a melhor forma de avaliar os estudantes. Vimos professores muito fundamentados numa avaliação classificatória, de controle, de disciplina, que está ultrapassada para o contexto atual de educação, mas também encontramos professores que buscaram mudanças em suas práticas, outras metodologias de trabalho e, em decorrência, outros formatos de avaliação, respondendo aos desafios oriundos do modelo atual da escola. Professores que arriscaram novas possibilidades, movidos pelos desafios diários, e que foram em busca de estratégias para melhoria do seu fazer pedagógico. Perceberam o que necessitava ser corrigido e repensaram o processo.

Também, nesta terceira categoria, encontramos algo que mantém o professor motivado a ensinar: o esperar. Sim, todos os professores trouxeram uma fala carregada de otimismo quando o assunto discutido no grupo focal foi sobre as

expectativas em relação ao Novo Ensino Médio. Eles acreditam no projeto, acreditam que no próximo ano será muito melhor, pois aprenderam com os erros. Alguns até relatam que aprenderam com a dor. Acreditam no aprendizado através da experiência e da teoria como condições necessárias e importantes para o desenvolvimento da prática docente. A esperança é que mantém viva a vontade de mudar, de aperfeiçoar, de buscar modificar a situação real com novos caminhos.

Importante lembrar que a implantação do Novo Ensino Médio se deu após dois anos de pandemia (disseminação mundial da Covid-19), situação que obrigou professores a buscarem novas formas de ensinar, formas pelas quais ainda não estavam preparados e os estudantes também foram forçados a estudar remotamente, exigindo uma disciplina que nem todos conseguiram seguir. Os professores, ao retornar presencialmente para as escolas, se deparam com a necessidade de implantar um Ensino Médio com um modelo diferente daquele que conheciam, exigindo adaptações e aprendizagens para além do retorno presencial à escola.

Ao analisar os motivos, as intenções, as circunstâncias e as repercussões da reforma do Ensino Médio vivenciamos um momento muito polêmico, em que a proposta da reforma está sendo colocada para avaliação de uma consulta pública. As principais críticas ao modelo implantado pelo governo estão a ausência de investimentos por parte do governo e das instituições de ensino; necessidade de formação de professores para dar conta desse novo modelo; limitação da escolha do estudante; falta de informação e clareza em relação a implementação gerando insegurança; aumento da desigualdade social: escolas públicas que têm menos acesso a um currículo com mais disponibilidade de escolhas e que a qualidade das escolhas dependem das condições reais das escolas. O papel da escola neste contexto polêmico é de conhecer, discutir e buscar ações que minimizem os impactos negativos da reforma, principalmente em relação à organização curricular existente: multiplicidade de disciplinas e rigidez na sua estrutura.

Em resposta à polêmica levantada neste momento, referente a reforma do Ensino Médio, no dia 04 de abril, o Governo Federal anunciou a suspensão da Portaria 399/2023 que tratava do cronograma de implementação do Novo Ensino Médio e das mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio, respondendo às críticas da sociedade. Segundo o Ministro da Educação, Camilo Santana, não se trata de uma revogação, mas de uma suspensão do cronograma, enquanto o tema está sendo debatido, alegando que não houve um diálogo mais aprofundado referente a

implementação e que o Ministério da Educação foi muito omissivo na implantação, sem orientações mais precisas. Realmente, não obtivemos orientações precisas com diálogo na implantação da reforma, sendo que cada estado organizou de uma forma e as redes privadas agregaram os Itinerários Formativos, construindo um modelo mais contextualizado. Enquanto o governo não investir em políticas públicas, com investimento financeiro voltado para a formação de professores, preparando-os para o desenvolvimento de um currículo crítico, para melhorias das estruturas das escolas, o ensino público não irá melhorar, fazendo com que as diferenças sociais entre as escolas públicas e privadas aumente cada vez mais. As escolas privadas investiram em sua proposta, mesmo com falhas no processo, mas são falhas que podem ser ajustadas. O importante é estarem abertas para esta avaliação do processo com a intenção de melhorias.

E, diante desta polêmica em que o governo suspendeu o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio, depois de muitas escolas, na maioria as particulares, terem modificado seus currículos, terem buscado atender de forma inovadora essa nova proposta, mesmo que com falhas no processo, fizeram investimentos financeiros, fizeram investimento de tempo, de envolvimento das pessoas do contexto escolar, de formações para os professores, ainda é possível esperar?

/

Figura 11 – Trecho “Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve”



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/827255025321920878>.

Novamente, trazemos aqui o trecho da obra de Lewis Carroll: “Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve”. Essa é justamente a sensação que vivemos neste momento, diante das incertezas, governo e instituições de ensino não sabem qual caminho seguir e talvez não tenha um único caminho. Talvez esse caminho tenha que ser construído pelos que nele irão percorrer, mas o importante é saber onde queremos chegar, não esquecendo o objetivo central desta reforma: a aprendizagem dos nossos estudantes. E esse caminho deve ser atribuído aos professores, pois eles que irão dar vida a esta proposta, através das suas práticas docentes, apoiados pela gestão da escola.

Trabalhar com um grupo focal composto por professores dos Itinerários Formativos do Ensino Médio da Rede La Salle foi fundamental para o

desenvolvimento da pesquisa e para compreender o processo através do olhar daqueles que estão vivenciando, no dia a dia, essa nova estrutura curricular com todas as suas fragilidades e potencialidades.

Entendemos que os professores do Novo Ensino Médio da Rede La Salle reconhecem a estrutura curricular do modelo implantado e têm boas perspectivas de sucesso. Nesse aspecto, para que esse sucesso se concretize, os gestores precisam acreditar no trabalho do professor, apoiar os docentes, mesmo quando identificam que precisam corrigir algum processo, e reconhecer que ele assuma esse compromisso sem medir esforços para o desempenho da docência, sempre otimista e entendendo que o fazer pedagógico é inspirador.

Conversando com os professores durante os encontros dos grupos focais percebemos neles uma vontade em acertar, em buscar a correção das falhas. Assim, com professores tão comprometidos, como não esperar um Ensino Médio melhor para os nossos estudantes através de um ambiente em que o tempo e o espaço se fundem em descobertas individuais e coletivas?

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, Nayara Lança de. **A reforma do ensino médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?**. 140 f. Dissertação (Mestrado em ensino e processos formativos) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181936>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BATISTA, Naiara Alves. **A Produção de Sentido na Atividade de Ensinar e Aprender**. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181022/batista_na_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 15 fev. 2022.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

BRANCO, Emerson Pereira et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 15 fev. 2022.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Parecer Nº 11, de 25 de agosto de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12752-cp-2009>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 10 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. **Comissão Mista da MP 746/2016**. Senado Federal. Parecer 95/2016 do Senador Pedro Chaves sobre Projeto de Conversão da MP 746 em Lei Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – etapa ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf> Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. **Relatório Final Pisa 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/confira-o-relatorio-final-do-pisa-2018. Acesso em: 04 de set. de 2021.

BRASIL. **Referenciais Curriculares para elaboração dos Itinerários Formativos**. Brasília. Ministério da Educação. 2019. Disponível em: <https://novo-ensino-medio.saseducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Referenciais-Curriculares-para-elaboracao-dos-Itinerarios-Formativos.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2021.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora-estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Penso Editora, 2018.

CARBONELL, Juame. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. São Paulo: Artes Médicas, 2002.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998. 172 p.

CEENSI, Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. **Projeto de lei nº 6.840, de 2013**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013. Acesso em: 11 ago. 2021.

CORSETTI, Barbara; CANAN, Silvia Regina. A formação docente na área de História: reflexões a partir da análise das diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel *et. al.* (Org.). **Ensino de história**. Desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH-RS / EST / Esclamação, 2010, p. 41-55.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. 113 p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2011.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n o 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FLAMÍNIO, Luiz Henrique Martins. **Ensino Médio: A Prática Avaliativa Integrada No Processo Pedagógico**. 116 f. Dissertação (Mestrado profissional em educação formação de formadores) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/22512>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.) **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, Bernardete. Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 16 nov. 2019.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei n o 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 579-598, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2022.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em construção da Pré-escola a Universidade. Porto Alegre, Mediação 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: Mito e Desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

JOHNSON, Daniel. Focus groups. In: ZWEIZIG, D. et al. Tell it! Evaluation sourcebook & training manual. Madison: SLIS, 1994.

LA SALLE. **Live de lançamento do Novo Ensino Médio para Educadores Lassalistas**. Canal YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mp5MFCNqZDE>. Acesso em: 15 ma. 2023.

LA SALLE. **Novo Ensino Médio**. Rede La Salle, 2023. Disponível em: <https://novoensinomedio.lasalle.edu.br>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LAURAIRE, León. **La Guía de las Escuelas**: aproximación comparativa. Cahiers Lasalliens 63: Roma, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MORIN, Edgar. **A religião dos Saberes**: o desafio do século XXI. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NEWMAN, Isadore; BENZ, Carolyn R.; RIDENOUR, Carolyn S. **Qualitative-quantitative research methodology**: Exploring the interactive continuum. SIU Press, 1998.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: Acesso em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000400002&script=sci_abstract. Acesso em: 15 mar. 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2022.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores**: Proteger, transformar, valorizar. Salvador. SEC/IAT. 2022. 116p.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

OLIVEIRA, Hudson do Vale; SOUZA, Francimeire Sales. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível em: Acesso em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/127>. Acesso em: 15 mar. 2022.

PAES, Lisandra. **O trabalho com Projetos no Ensino Médio: possibilidades formativas**. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/21466>. Acesso em: 15 mar. 2022.

PEREIRA, Betina Kappel. **Projetos temáticos integradores como recurso pedagógico para o desenvolvimento de competências da área das ciências da natureza**: uma experiência no ensino médio. 174f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade La Salle. Canoas.2022. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2801/1/bkpereira.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-34.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta educativa lassalista (PEL)**. São Paulo: Unilasalle, 2014.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Matriz Curricular para Competências Rede La Salle**. Porto Alegre, 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. Revisado e ampliado São Paulo: Atlas, 2007.

SACRISTÀN, José Gimeno. **O Currículo - uma Reflexão Sobre a Prática - 3ª Edição**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÀN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALAMI, Marcelo Cesar. **O Educador no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e as Demandas Educacionais Contemporâneas**. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1437/1/mcsalami.pdf>. Acesso em: 15 ma. 2023.

SANTOS, Tatiana Fruscalso. **Ensino Técnico e Formação Docente: reflexões em tempos líquidos e ofertas abundantes**. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós Graduação PUCRS. 152 p. 2020. Disponível em : <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9474/2/TESE%20-%20Tatiana%20Fruscalso%20dos%20Santos-FINAL.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da.. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, n. 1, p. 1-15, 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, v. 46, n. 1, p. 1-17, 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215997>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6LYpyy3rZKM6MB5JZ7z45LF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Formação continuada de professores: intelectuais na docência criando cultura auto formativa em rede, com a rede, na rede. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 52, p. 180-200, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/6090>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SOUZA, Carlos Augusto Pereira De. **Currículo do ensino médio da rede estadual do estado de são paulo: ética ou educação moral e cívica?** 109 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Cidade De São Paulo, São Paulo, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Vozes. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNILASALLE, Universidade La Salle. **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).** Unilasalle, 2022. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educacao>. Acesso em: 15 mar. 2022.

UNILASALLE, Universidade La Salle. **Pós-Graduação para professores de escolas da Rede La Salle.** Unilasalle, 2023. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/mais/pos-graduacao-para-professores-de-escolas-da-rede-la-salle>. Acesso em: 15 mar. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos.** Bookman editora, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO DA REDE LA SALLE A PARTIR DA VIVÊNCIA DOCENTE. Professor/a e Pesquisador /a Maria Elisa Schuck Medeiros (51-983507812), orientada pelo professor Dr. Gilberto Ferreira da Silva do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, Av. Victor Barreto, 2288, Canoas/RS. CEP: 9210-000.

Procedimentos: O objetivo geral da pesquisa é: Investigar o processo de implantação dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio proposto pela Rede La Salle, verificando os desafios vivenciados na docência.

Utilizaremos como estratégia a técnica de Grupo Focal com os professores.

Riscos: Há risco de constrangimento devido ao fato de alguma questão abordada no grupo focal, trazer alguma situação em relação a implantação do novo ensino médio que o participante não queira abrir neste momento, para não expor o colégio ou não se expor. Assim, será garantido o direito de deixar de participar do trabalho sem nenhum tipo de ônus.

Benefícios: As informações produzidas por este estudo podem contribuir para o aperfeiçoamento do currículo do novo ensino médio, das metodologias e das práticas pedagógicas, resultando em aprendizagens mais significativas. O estudo pode também contribuir para o novo ensino médio de outras redes de ensino, privadas ou públicas.

Participação voluntária: Sua participação é voluntária, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como, retirar sua participação a qualquer momento. Garantimos o esclarecimento sobre qualquer aspecto da pesquisa. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir ou desistir de sua participação. Será garantido o sigilo de sua identificação.

Resultados: Os resultados da pesquisa serão utilizados para o relatório de Tese de doutorado em Educação na Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas. Serão divulgados através de artigos científicos e

materiais impressos, garantindo o sigilo e anonimato da identificação dos participantes.

Consentimento: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário on-line de consentimento. Os investigadores do estudo responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo e autorizo que sejam gravados imagens e áudios durante a realização das atividades previstas na pesquisa. Este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) será assinado por mim e encaminhado por e-mail e ficará sob guarda do responsável pela pesquisa por cinco anos. Dúvidas e outros esclarecimentos podem ser obtidas junto ao Professor/a Maria Elisa Schuck Medeiros pelo fone: (51) 983507812 e pelo e-mail: elisa.medeiros@lasalle.org.br, com o Orientador Gilberto Ferreira da Silva pelo fone (51) 91781546 e pelo email: gilberto.silva@unilasalle.edu.br.

Nome do participante/representante legal: _____

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

Nome do pesquisador/a Responsável: Maria Elisa Schuck Medeiros

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE B
ROTEIRO PARA A DISCUSSÃO GRUPO FOCAL

1. Apresentação de todos os participantes
2. Dinâmica Quebra Gelo
3. Esclarecimento do objetivo da pesquisa.
4. A discussão no grupo focal será realizada em três blocos:
 - a) Antes de iniciar a implantação - Reações ao tomar conhecimento da mudança. Impactou na vida profissional.
 - b) Durante a implantação - desafios enfrentados - o que está caminhando bem e o que precisa ser repensado
 - c) Expectativas futuras