

Canoas, Edição especial, comemorativo aos 10 anos do Doutorado em Educação, 2024

 <http://dx.doi.org/10.18316/recc.espi1.12265>

## Os entrelaçamentos da ação docente na implantação do novo ensino médio da Rede La Salle

*The interrelationships of teaching action in the implementation of the new high education of the la Salle network*

Maria Elisa Schuck Medeiros<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo traz um recorte de uma tese de doutorado que versou sobre a implementação dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio na Rede La Salle e emergiu de inquietações relacionadas à necessidade de atender às disposições da Lei 13.415/17. O objetivo central foi investigar o processo de implantação desses itinerários, analisando os desafios enfrentados pela docência. Para tanto, utilizou-se a metodologia de Grupo Focal, que favoreceu a interação com professores da Rede La Salle, e os dados obtidos foram tratados por meio da Análise Textual Discursiva. O estudo visou mapear tanto as experiências exitosas quanto os aspectos que demandam aprimoramento no processo de implementação da proposta. Foram identificados fatores essenciais que impactam a prática docente, com destaque para a formação continuada, a metodologia empregada e os processos avaliativos. Neste artigo, aborda-se uma das categorias de análise da tese de doutorado, com foco nos entrelaçamentos entre a ação docente e as vivências dos professores durante a transição para o Novo Ensino Médio. Como aporte teórico utilizou-se Nóvoa (2022), Tardif (2014), Freire (1992), Libâneo (1992), Pimenta (2000) e Zabala (1998). Os relatos evidenciaram que, em algumas situações, as ações propostas pelas escolas não contemplaram plenamente as necessidades dos professores. Ressalta-se a importância de uma formação continuada que articule teoria e prática, promovendo espaços para a troca de experiências entre os docentes. Esses espaços colaborativos constituem uma base essencial para a construção do saber, permitindo que os professores ressignifiquem suas práticas e se apropriem de maneira significativa das mudanças pedagógicas impostas pela nova legislação.

**Palavras-chave:** novo ensino médio; docência; formação docente.

**Abstract:** This article presents an excerpt from a doctoral thesis that dealt with the implementation of the New High School training itineraries in the La Salle Network and emerged from concerns related to the need to comply with the provisions of Law 13,415/17. The central objective was to investigate the process of implementing these itineraries, analyzing the challenges faced by teaching. To this end, the Focus Group methodology was used, which favored interaction with teachers from the La Salle Network, and the data obtained was processed through Discursive Textual Analysis.

The study aimed to map both successful experiences and aspects that require improvement in the proposal implementation process. Essential factors that impact teaching practice were identified, with emphasis on continuing education, the methodology used and evaluation processes. This article addresses one of the analysis categories of the doctoral thesis, focusing on the intertwining between teaching action and teachers' experiences during the transition to the New High School. Nóvoa (2022), Tardif (2014), Freire (1992), Libâneo (1992), Pimenta (2000) and Zabala (1998) were used as theoretical support. The reports showed that, in some situations, the actions proposed by the schools did not fully address the needs of

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade La Salle. Mestre em Educação pela UFRGS. Pós graduada em Psicopedagogia e Graduada em Pedagogia pela Universidade La Salle. Docente na graduação em Pedagogia na Universidade La Salle e Gerente Educacional da Rede La Salle. E-mail: [elisa.medeiros@lasalle.org.br](mailto:elisa.medeiros@lasalle.org.br).

teachers. The importance of continued training that articulates theory and practice is highlighted, promoting spaces for the exchange of experiences between teachers. These collaborative spaces constitute an essential basis for the construction of knowledge, allowing teachers to give new meaning to their practices and significantly appropriate the pedagogical changes imposed by the new legislation.

**Keywords:** new high school; teaching; teacher training.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte de uma tese de doutorado desenvolvida a partir da técnica de grupo focal com docentes do Ensino Médio da Rede La Salle Brasil. O estudo teve como foco investigar as transformações decorrentes da Lei nº 13.415/17, que instituiu o Novo Ensino Médio, com especial atenção ao processo de implementação dos itinerários formativos nessa rede educacional. Objetivou-se analisar os desafios enfrentados no cotidiano docente, compreendendo os impactos dessas mudanças na prática pedagógica.

Neste recorte, é destacada uma das categorias de análise da pesquisa, que explora as vivências e percepções dos professores ao longo do processo de implantação do Novo Ensino Médio. Buscaremos evidenciar o olhar docente sobre as incertezas geradas pelas mudanças, bem como sobre os processos de profissionalização e preparação necessários para a gestão do ensino e da aprendizagem. Questões como planejamento pedagógico e formação continuada serão abordadas como elementos essenciais na adaptação a essa nova realidade educacional, embasando as reflexões apresentadas ao longo do texto.

A implementação do Novo Ensino Médio traz à tona um questionamento central: a formação inicial e continuada dos professores realmente atende às demandas dos itinerários formativos? As instituições de ensino, ao estruturarem seus currículos de acordo com as normativas educacionais, necessitam considerar os desafios impostos a um corpo docente acostumado a práticas consolidadas. Para professores que há anos atuavam com planejamentos e metodologias específicas, a reformulação curricular trouxe um cenário de incertezas e inseguranças.

Essa conjuntura exigiu das gestões escolares um plano de ação robusto para orientar a adaptação ao novo modelo educacional. No entanto, a transição para os itinerários formativos revelou lacunas significativas na preparação docente, evidenciando a necessidade de um estudo prévio detalhado para antecipar impactos e necessidades e, assim, estruturar uma implementação mais eficaz.

Nesse contexto, a Rede La Salle iniciou sua preparação para o Novo Ensino Médio em 2019, com a constituição de um grupo de trabalho (GT) composto por coordenadores pedagógicos, supervisores educativos e diretores. O GT foi responsável por estudar a legislação e fundamentar a interpretação teórica da proposta, envolvendo representantes de todas as regiões do país onde a Rede atua. A partir desse estudo inicial, foi aplicada uma pesquisa abrangente, com a participação de professores, alunos e gestores das 27 unidades escolares para que a partir dos interesses apresentados pudesse iniciar o trabalho do GT.

Em 2020, o projeto foi ampliado e submetido a discussões com representantes de todas as escolas da rede. Essa estratégia visava garantir que as contribuições docentes fossem consideradas na construção do modelo. A Rede disponibilizou, ainda, um portal dedicado ao Novo Ensino Médio<sup>2</sup>, contendo legislações, explicações do projeto e um espaço para que os professores pudessem apresentar sugestões.

Apesar dos esforços iniciais da Rede La Salle, os relatos dos participantes desta pesquisa de doutorado indicam que o envolvimento direto dos professores foi desigual entre as unidades

---

<sup>2</sup> <https://novoensinomedio.lasalle.edu.br/>

escolares. Muitos educadores relataram falta de clareza e orientação, especialmente em relação à organização curricular e às novas atribuições docentes para atender os itinerários formativos, o que gerou o sentimento de insegurança e ansiedade.

Os relatos da maioria dos participantes do grupo focal evidenciaram um problema na comunicação clara e no planejamento do processo por parte da gestão da escola, dificultando a apropriação da proposta por parte dos professores. Muitos foram informados sobre suas novas responsabilidades apenas no início do ano letivo, o que impossibilitou uma preparação adequada. Essa situação foi agravada pela ausência inicial de materiais didáticos e pelo pouco tempo para adaptar-se a uma abordagem pedagógica centrada no protagonismo estudantil. Um dos docentes relatou: " Só soubemos qual itinerário iríamos trabalhar uma semana antes do início das aulas. Isso nos impediu de planejar e elaborar materiais apropriados para a nova proposta. Tivemos que improvisar, o que comprometeu o início do trabalho com os estudantes." (B1)<sup>3</sup> Essa falta de organização gerou não apenas desconforto, mas também uma percepção de desvalorização do trabalho docente, especialmente porque o Novo Ensino Médio exige uma prática pedagógica diferenciada, mais flexível e adaptada às necessidades dos estudantes.

Além disso, a implementação revelou uma dependência significativa do material didático como suporte para o ensino. Apesar de o material dos itinerários formativos ter sido disponibilizado em formato digital no final de 2021, muitos professores relataram que não tiveram acesso prévio a ele. Tal situação reforça a necessidade de planejamento e comunicação eficazes para que os educadores se sintam parte do processo e, conseqüentemente, mais confiantes na execução de suas funções.

A implementação do Novo Ensino Médio na Rede La Salle expôs a complexidade de mudanças estruturais no sistema educacional. A ausência de uma estratégia uniforme de formação continuada e de um envolvimento mais ativo dos professores na elaboração do projeto comprometeu a transição para o novo modelo.

Para que o professor se sinta protagonista no processo educativo, é fundamental que ele seja incluído desde as etapas iniciais de planejamento e capacitação. Afinal, como defendem Tardif e Lessard (2012), "*o ato de ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas atribuir sentido ao que se faz.*" É essencial que o docente compreenda e se aproprie da proposta pedagógica para promover aprendizagens significativas e duradouras. Esse cenário destaca a urgência de repensar as estratégias de formação e de envolvimento docente em processos de mudança, garantindo que a implementação de novas políticas educacionais se traduza em benefícios reais para a prática pedagógica e para os estudantes.

### **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

Ao analisar a complexidade da dinâmica social contemporânea, torna-se evidente a centralidade do planejamento nos mais diversos setores. No campo educacional, essa prática se revela ainda mais indispensável, uma vez que é por meio do planejamento que se delineiam as ações pedagógicas, os recursos a serem utilizados e as estratégias de avaliação.

Conforme Libâneo (1992), o planejamento escolar é uma atividade docente essencial que engloba tanto a previsão e organização das atividades didáticas quanto a sua revisão e

---

<sup>3</sup> Para identificar as falas literais dos entrevistados, apresentarei Os excertos entre aspas, com o código de identificação entre parênteses., conforme os grupos focais que foram identificados como A, B e C e cada professor recebeu um número como identificação.

ajustamento ao longo do processo educativo. Nesse sentido, planejar não apenas define o rumo a ser seguido, mas também permite traçar um percurso coerente para o alcance de objetivos previamente estabelecidos. Em contraste com a personagem Alice, de *Alice no País das Maravilhas*, que se via desorientada ao não saber para onde queria ir, o planejamento educacional demanda clareza de metas e escolhas fundamentadas, pois, quando não se sabe o destino, como pontuou o Gato, qualquer caminho parece adequado.

Libâneo (1992, p. 221) reforça a relevância do planejamento ao defini-lo como um "[...] processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar à problemática do contexto social". Planejar, portanto, não é apenas um ato preparatório, mas também um exercício contínuo de reflexão e ajuste em função das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados.

Esta discussão sobre planejamento emerge com especial relevância a partir dos relatos dos professores participantes do grupo focal. Muitos deles destacaram a ausência de momentos destinados à construção de planejamentos efetivos, narrando experiências em que somente ao início das aulas receberam os materiais didáticos, sem tempo hábil para uma preparação adequada:

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 o começo de um trabalho integrado. Mas recebemos o material e a notícia de qual seria o núcleo que iríamos trabalhar naquele ano, foi na semana do início das aulas. (B3)

Essa realidade ilustra um problema recorrente: a falta de organização inicial compromete a capacidade do docente de planejar, o que afeta diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Sem acesso prévio às ementas ou materiais dos Itinerários Formativos, os professores se viram lançados em um cenário de incertezas, como Alice diante do desconhecido.

Os relatos indicam ainda que algumas instituições postergaram a organização até o final do primeiro ano de implementação do Novo Ensino Médio (2022), conforme evidenciado: "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)

A prática docente exige uma abordagem reflexiva e colaborativa, na qual o planejamento se consolida como elemento central para a mediação eficaz do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os depoimentos ainda revelam a ausência de alinhamento entre os professores, reflexo direto da falta de espaços institucionais destinados ao planejamento coletivo: "Tenho críticas entre os processos dos professores, cada um faz de um jeito, sem sintonia." (A1)

"Foram acontecendo coisas no caminho que foram angustiando e que poderiam ter sido discutidas e refletidas." (C2)

Para enfrentar essas adversidades, é imprescindível que os docentes estejam preparados para adotar um planejamento pautado pela pesquisa-ação, caracterizado por um ciclo contínuo de observação, análise, avaliação e reestruturação:

O professor tem que estar preparado para este planejamento, que é bem diferente do que se fazia. É 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. (C3)

Essa perspectiva reforça a necessidade de uma prática docente reflexiva, capaz de integrar referenciais teóricos à ação pedagógica, resignificando tanto as práticas quanto as

teorias utilizadas. O trabalho em grupo surge como uma oportunidade enriquecedora para compartilhar experiências e construir coletivamente soluções mais eficazes.

Os momentos de encontro entre docentes são vistos como fundamentais, tanto para alinhar práticas quanto para fortalecer o senso de comunidade. Contudo, esses espaços têm sido escassos, o que gera insatisfação entre os profissionais: "Porque agora no final do ano que estamos conseguindo nos encontrar com os professores para conversar sobre como as coisas aconteceram. Talvez lá no início deveríamos ter mais tempo e ter olhado mais." (C2) "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)

Como apontado por Alarcão (2003), a atuação docente não deve ocorrer de forma isolada. A construção coletiva da profissão docente requer condições adequadas para reflexões individuais e coletivas, que, por sua vez, são determinantes para a melhoria das práticas pedagógicas.

Os relatos dos professores participantes evidenciam que os momentos de planejamento e avaliação coletiva não apenas otimizam o fazer pedagógico, mas também oferecem suporte emocional e motivacional aos docentes. É nesse espaço de diálogo e reflexão que surgem estratégias mais eficazes e criativas, capazes de atender às demandas educacionais contemporâneas e promover um ensino de maior qualidade.

### **A formação docente para a construção de novas perspectivas pedagógicas**

Ao nos depararmos com novas perspectivas, torna-se evidente a necessidade de reconhecer nossas fragilidades e buscar continuamente novos conhecimentos. A profissão docente, por sua natureza, exige atualização constante, articulando a formação inicial com os novos currículos, as demandas de inovação e a organização escolar.

Conforme Pimenta (2000), a formação docente é, antes de tudo, uma autoformação. Nesse processo, os professores reelaboram seus saberes iniciais ao confrontá-los com experiências práticas vivenciadas no cotidiano escolar. Essa construção ocorre coletivamente, a partir da troca de experiências e reflexões sobre a prática, configurando-se no que Pimenta denomina *practicum*: o profissional que reflete continuamente na e sobre a prática.

A reforma do Ensino Médio, com os Itinerários Formativos e seus quatro eixos estruturantes – Iniciação Científica, Processos Criativos, Empreendedorismo e Intervenção Sociocultural –, ilustra esse cenário de mudanças. Essa proposta curricular exige que o professor adote um papel mediador, conduzindo os estudantes em processos de pesquisa e, simultaneamente, investigando sua própria prática.

Nóvoa (2017) reforça que o desenvolvimento do professor depende dessa postura investigativa, central na formação continuada. As incertezas inerentes a qualquer mudança curricular estiveram presentes na reforma do Ensino Médio, especialmente devido à novidade dos Itinerários Formativos. Entender essa proposta demandava formações que conectassem teoria e prática. Um professor relatou: "Quando disseram que haveria mudança no Ensino Médio, pensei: lá vem mais uma proposta. 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) defende o conceito de "aprender fazendo", destacando que a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência, permitindo uma compreensão mais profunda e uma melhor direção das ações futuras. Assim, a formação docente precisa fazer sentido prático, suprimindo lacunas deixadas pela formação inicial. Nóvoa (2017) complementa que a formação continuada deve emergir do espaço da profissão, promovendo uma reflexão coletiva voltada à melhoria do trabalho docente.



Na Rede La Salle, a formação continuada foi estruturada para atender às exigências do Novo Ensino Médio. Entre as principais iniciativas, destacam-se dois cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, em parceria com a Universidade La Salle, focados na interdisciplinaridade e nos Itinerários Formativos. Essas especializações contaram com a participação de 300 professores, com 60% do custo financiado pela rede. O início desta pós-graduação foi antes da implantação do novo currículo.

Além disso, a Rede La Salle organizou formações iniciais para gestores e docentes, proporcionando debates e momentos de troca. A aula inaugural do curso, transmitida pelo YouTube<sup>4</sup>, reuniu especialistas como Roberto Rafael Dias da Silva e Luiz Roberto Liza Curi, e acumulou mais de 1200 visualizações.

Outras ações incluíram cursos EAD voltados para o uso dos materiais didáticos dos Itinerários Formativos. Contudo, a eficácia dessas formações foi questionada pelos professores, como demonstra o relato: “As formações foram realizadas pelas editoras, trazendo muita teoria e pouca prática. Muitas vezes, o material ainda nem existia e saíamos das reuniões sem avançar, o que gerava um grande desespero.” (B3)

Formações mais efetivas foram aquelas organizadas no contexto da escola, respeitando as necessidades específicas do grupo docente. Um professor relatou: “A nossa coordenadora nos preparou de forma muito didática. A pós-graduação ajudou, mas as formações na escola nos moldaram melhor para o NEM.” (B1) Silva e Machado (2020) destacam que é fundamental garantir horizontalidade nas formações, promovendo a colaboração e a construção conjunta do conhecimento.

Por outro lado, formações descontextualizadas, com foco exclusivo em materiais didáticos ou conduzidas por convidados externos sem conexão com a realidade escolar, foram apontadas como ineficazes: “Não sabia se iria trabalhar com o NEM, mas participei das formações. Quando falaram dos percursos, não consegui visualizar como seria na prática.” (A1)

Conforme Gatti (2017), a formação docente deve considerar o contexto, os objetivos e as finalidades, assumindo compromissos éticos e sociais. É fundamental que ações formativas estejam alinhadas as reais necessidades dos professores, valorizando o compartilhamento de experiências e a prática reflexiva.

Os relatos evidenciam que a formação docente, especialmente em momentos de mudanças significativas, precisa ser cuidadosamente planejada, conectando teoria e prática. A escola é o espaço privilegiado para essa construção, onde a colaboração entre pares promove uma aprendizagem significativa e contextualizada. Dessa forma, é possível superar os desafios e construir caminhos mais eficazes para o desenvolvimento da educação.

Diante do desafio vivenciado pelos professores ao se depararem com o Novo Ensino Médio (NEM), que exige um trabalho diferenciado nos Itinerários Formativos, surge uma pergunta central: como atender, de forma eficiente, a esse modelo que valoriza habilidades relacionadas aos eixos estruturantes? Apesar de iniciativas como formações específicas promovidas pela Rede La Salle – incluindo uma pós-graduação, alinhamento com a editora do material didático, encontros presenciais conforme demanda das escolas e um curso EaD – os resultados não foram plenamente satisfatórios. Dados indicam que mais de 50% dos inscritos na formação oferecida pela editora não concluíram o curso, sugerindo que a proposta não atendia as reais necessidades dos docentes.

O Novo Ensino Médio demanda práticas pedagógicas que favoreçam a resolução de problemas, a criatividade e a aplicação de conhecimentos pelos estudantes. Como destacou Paulo Freire (1987), é urgente superar a educação bancária e conteudista em prol de uma educação problematizadora e libertadora. Essa abordagem exige professores que tenham tanto o aprofundamento teórico quanto a flexibilidade para ressignificar a aprendizagem, adaptando-

---

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iTqujUyarMA>. Acesso em 25 de março de 2023.

se a novas práticas. Assim, surge o desafio para as instituições: como oferecer programas de formação que realmente dialoguem com as demandas dos professores e conectem teoria à prática?

A escola, muitas vezes, parece estar à margem do século XXI, com dificuldades em lidar com a revolução digital e em diferenciar os percursos formativos dos estudantes. Contudo, como aponta Nóvoa (2019), a escola não deve perder sua essência como espaço de construção coletiva, mesmo diante da necessidade de inovação. Uma crítica central recai sobre a tendência de "encher" o currículo com propostas desordenadas, que podem criar a falsa sensação de modernidade enquanto práticas pedagógicas permanecem estagnadas.

Um dos professores participantes do estudo expressou o sentimento de adaptação tardia: "Agora no final do ano estamos começando a entender o movimento do Novo Ensino Médio. Este ano foi de aprendizado, mas acredito que no próximo haverá avanços significativos." (C4) Outro docente complementou: "Estamos aprendendo a trabalhar nesse formato. Sabemos a teoria e temos vivências, mas, por ser um modelo novo, acredito que no próximo ano implementaremos melhorias e descobriremos formas mais eficazes de atuação. Quem ganha com isso é o estudante." (C3)

Esses depoimentos refletem tanto os desafios quanto as esperanças de melhoria no contexto docente. No entanto, permanecem questões importantes: os professores têm uma base teórica sólida para esse trabalho? Suas experiências estão alinhadas ao NEM ou são resquícios de práticas tradicionais? Além disso, se as formações oferecidas pelas escolas fossem desenhadas com base nas necessidades locais, como orientado pela Rede La Salle, os resultados seriam diferentes?

Para Gatti (2017), é imprescindível construir uma visão crítica sobre as ações formativas na docência, enquanto Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes emergem das experiências pessoais e profissionais dos professores. Esses saberes são construídos no fazer cotidiano, enriquecidos por reflexões sobre práticas e pela troca de conhecimentos entre pares.

Portanto, os espaços de formação só fazem sentido quando a escola escuta seus professores, promovendo momentos de análise crítica e colaborativa. Como apontam Silva e Machado (2020), é preciso fomentar o professor reflexivo e pesquisador dentro do ambiente escolar. Esse modelo de formação enxerga o professor como protagonista do processo educacional, incentivando-o a investigar sua prática e criar novas abordagens pedagógicas. A curiosidade, para Freire (1996), é essencial na prática docente, pois mobiliza a criatividade e fomenta a pesquisa. O Novo Ensino Médio convida os professores a explorar o desconhecido, transformando a inquietação em ação. Nesse contexto, não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino; ambos se complementam e sustentam o processo educativo. Ao se perceberem como pesquisadores, os professores demonstram aos estudantes que o conhecimento é dinâmico e inacabado, um convite constante à transformação.

Ao identificarem problemas, analisarem contextos, planejarem intervenções e avaliarem resultados, os professores integram a prática investigativa ao cotidiano escolar. Esse ciclo reflexivo permite a construção de novos modelos formativos, sistemáticos e fundamentados, que superem o senso comum e promovam avanços significativos no campo educacional. O estudo evidencia fragilidades no processo inicial de implementação do Novo Ensino Médio, como a falta de informações compartilhadas, a organização tardia da escola no planejamento do ano letivo, o atraso na entrega de materiais didáticos e a inadequação das formações oferecidas. Esses fatores geraram insegurança e dúvidas, mas também impulsionaram os professores a superar dificuldades e aprender no fazer coletivo. Conforme Tardif (2014), o saber docente não é um conjunto estático de conhecimentos, mas um processo contínuo de construção. O engajamento e a colaboração entre os professores, como defende Nóvoa (2022), são fundamentais para consolidar práticas inovadoras e reflexivas.

Dessa forma, ao enfrentar os desafios do NEM, o professor é chamado a ser pesquisador de sua própria prática, mobilizando criatividade e curiosidade para transformar a educação e atender às demandas contemporâneas.

## 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).

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, nesta pesquisa, 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 quem vai ganhar com isso é o nosso estudante.” (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,

Para o 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 para todo mundo, 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 é que 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, 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 através da esperança de 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 iria desenvolver as coisas. Tenho expectativas boas. Esse ano foi muito de organizar, se reestruturar, e agora já se tem uma base para se reconstruir no ano que vem. Está mais tranquilo pra eles também assimilar a mudança (A2)

Eu 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, mesmo com os problemas encontrados neste primeiro ano de implantação do NEM, deixando evidenciado quando dizem “Olhar as coisas boas e deixar as ruins para trás” (C4), 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 precisa ser melhor aproveitado. Precisamos de mais investimentos. (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). Sonho e esperança foram revelados nas falas dos professores: “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)

Realmente é muito otimismo que encontramos nas falas desses professores, que apesar das dificuldades para uma prática mais efetiva e assertiva, 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 que participaram deste estudo demonstram ter esperança e acreditam nos seus sonhos, percorrendo caminhos diferentes daqueles que sempre foram trilhados, mesmo sem muitas vezes não ter as condições para essa concretude.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destaca os desafios e as possibilidades emergentes na implementação do Novo Ensino Médio (NEM), enfatizando o papel central dos professores nesse processo de transformação. Apesar das dificuldades iniciais, como a falta de alinhamento entre teoria e prática, lacunas na formação docente e inadequações organizacionais, os professores demonstraram resiliência e disposição para aprender e aprimorar suas práticas. Essa atitude evidencia a força da coletividade e do aprendizado colaborativo como motores de mudança.

A transição para o NEM requer mais do que simples ajustes no currículo: demanda uma revisão profunda na forma como os professores são preparados, acompanhados e apoiados. Formações que conectem teoria e prática, focadas nas necessidades reais da docência, são fundamentais para a construção de saberes críticos e para a efetividade desse novo modelo de ensino.

Como apontado, o sucesso do NEM também está interligado diretamente da valorização dos professores como agentes reflexivos, investigativos e inovadores. Apenas com programas contínuos de formação, apoio institucional consistente e a promoção de uma cultura de cooperação entre pares será possível consolidar mudanças que realmente impactem o aprendizado dos estudantes.

Por fim, o Novo Ensino Médio da Rede La Salle deve ser visto como uma oportunidade para ressignificar o papel da escola, da docência e da educação como um todo. Ele convida a escola a dialogar com as necessidades do presente e a construir caminhos mais significativos para o futuro da educação. Nesse processo, o engajamento crítico e criativo dos professores será sempre o elemento transformador essencial.

## REFERÊNCIAS

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

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.

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. Acesso em: 10 de fev. 2022.

BRASIL. **Lei 14.934 de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Diário Oficial da União, 2024.

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.

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

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.

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.

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

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

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](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.

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.

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.

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

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

Submetido em: 06/12/2024.

Aprovado em: 26/12/2024