



Caminhos possíveis para o Novo Ensino Médio na percepção de professores: transversalidade e docência compartilhada

Possible paths for the New High School in the perception of teachers: transversality and shared teaching

Kári Lúcia Forneck¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5906-4269>  <http://lattes.cnpq.br/1363740115770957>

Lucimara Fiorese²

 <https://orcid.org/0000-0002-2219-5326>  <http://lattes.cnpq.br/3987206029782366>

Táisa Reginatto Defendi³

 <https://orcid.org/0000-0002-8696-3865>  <http://lattes.cnpq.br/9159143895206176>

Jane Herber⁴

 <https://orcid.org/0000-0002-8348-5300>  <http://lattes.cnpq.br/1293410066869605>

Rosilene Inês König⁵

 <https://orcid.org/0000-0003-1767-3669>  <http://lattes.cnpq.br/6690274799896178>

Deliene Lopes Leite Kotz⁶

 <https://orcid.org/0000-0003-0072-3981>  <http://lattes.cnpq.br/3547018947212087>

Mara Betina Forneck⁷

 <https://orcid.org/0000-0003-4843-7570>  <http://lattes.cnpq.br/1661586692942542>

RESUMO

A proposta do Novo Ensino Médio no Brasil pode oportunizar a quebra de alguns paradigmas educacionais, promovendo uma educação construída numa proposta transversal e por meio de uma docência compartilhada. Este artigo objetiva compreender as percepções dos docentes sobre a implantação do Novo Ensino Médio na dinamicidade de uma parceria entre Escola e Universidade, considerando os primeiros movimentos de planejamento do primeiro semestre letivo de 2022 para o 1º Ano do Ensino Médio. Com abordagem descritiva, a produção de dados se deu por meio da gravação de um grupo de discussão composto por professores, cujas falas

¹ Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS – Brasil. E-mail: kari@univates.br

² E-mail: lucimara@universo.univates.br

³ E-mail: taisa.defendi@universo.univates.br

⁴ E-mail: jane.herber@univates.br

⁵ E-mail: rosilene.coord@gustavoadolfo.com.br

⁶ E-mail: deliene.coord@gustavoadolfo.com.br

⁷ E-mail: mara.coord@gustavoadolfo.com.br



foram analisadas com base na técnica de Análise Textual Discursiva, de onde emergiram três categorias. Os resultados evidenciaram que a docência compartilhada promovida numa parceria escola e universidade oportuniza aos professores quebrar paradigmas - “quebrar as próprias caixas” -, construindo uma nova identidade docente que intenciona criar soluções por meio de colaboração e trabalho em equipe. Evidencia-se nas falas dos professores uma motivação que alcança professores, alunos e pais, no contexto de um projeto estratégico que coloca a educação de qualidade como foco no ambiente escolar.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; percepções dos docentes; docência compartilhada; transversalidade; ensino.

ABSTRACT

The proposal of the New High School in Brazil can provide an opportunity to break some educational paradigms, promoting an education built on a transversal proposal, through shared teaching. This article aims to understand the teachers' perceptions about the implementation of the New High School in the dynamics of a partnership between a school and a university, considering the first planning movements of the first academic semester of 2022 for the 1st Year of High School. With a descriptive approach, the production of data was made through the recording of a discussion group composed by teachers, whose speeches were analyzed based on the technique of Discursive Textual Analysis, from which three categories emerged. The results showed that shared teaching promoted in the school and university partnership gives teachers the opportunity to break paradigms - “break their own boxes” -, building a new teaching identity that intends to create solutions through collaboration and teamwork. The teachers' speeches show a motivation that reaches teachers, students and parents, in the context of a strategic project that places quality education as a focus in the school environment.

Keywords: *New High School; perceptions of teachers; shared teaching; transversality; teaching.*

1. INTRODUÇÃO

A reforma do Novo Ensino Médio, decorrente da promulgação da Lei nº 13.415/2017, propõe a transversalidade quando se propõe a concretizar a oferta de itinerários formativos. Mas, considerando a formação inicial dos professores em cursos de Licenciatura disciplinares, é possível antever dificuldades na concretização de iniciativas de compartilhamento didático, mesmo que o status quo da disciplinarização já seja debatido há algumas décadas. Gallo (2014) enfatiza que é preciso romper com a disciplinarização, redesenhando o campo da educação para colocar as relações em outra dimensão. Assim, promover a transversalidade do conhecimento requer escolas e currículos diferenciados, novos espaços de construção do ensino e da aprendizagem e uma estrutura física em que se permita a circulação dos saberes, sem uma organização hierarquizada (Gallo, 2014). Reconhecemos que é bastante difícil para os professores atuarem de modo integrado, visto que a própria formação docente ainda reproduz “o paradigma curricular técnico-linear-disciplinar” (Keller-Franco; Masetto, 2018, p. 171).

Contribuindo com as discussões acerca do entendimento de transversalidade, que dialoga com a adoção de itinerários formativos no Novo Ensino Médio, neste estudo, nos valem, também, do conceito de docência compartilhada, entendido como o



trabalho compartilhado entre professores com o objetivo de um planejamento que aprofunda a construção do conhecimento produzido pelos discentes, estabelecendo outras organizações da prática pedagógica. Nesse sentido, é uma oportunidade para a transformação docente possibilitada pelo envolvimento de toda a equipe educacional na organização das atividades pedagógicas (Silva, 2014). Ainda segundo Silva (2014), por meio da docência compartilhada, os professores - sujeitos da ação - são atingidos por um novo modelo de planejamento, transformando as atividades individuais à medida que se apropriam dessa experiência social.

Do ponto de vista de Libâneo e Freitas (2013), as ações humanas promovem a transformação da realidade por meio de uma atuação criativa gerada pelo trabalho e das atividades que visem criações mentais e materiais. Além disso, ainda segundo os autores, por meio da experiência social e histórica, o homem reproduz sua atividade coletiva, e essas atividades transmutam-se em atividades individuais num processo de interiorização. Esse espaço se configura em uma aprendizagem mútua que converge em um mesmo objetivo, em torno de uma necessidade comum, a qual impulsiona a negociação docente para convergir em uma intencionalidade educativa, transformando e privilegiando a práxis docente.

Tendo em vista essas questões que atravessam a proposta do Novo Ensino Médio, o Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo concretizou uma parceria com a Universidade do Vale do Taquari - Univates, a fim de desenhar uma matriz curricular que atendesse às diretrizes normativas e, também, aos anseios da comunidade escolar. Ao longo de 2020 e 2021, foram realizados estudos prévios e, inclusive, toda a comunidade escolar foi convidada a participar da construção dos princípios pedagógicos. A proposta pedagógica e a matriz curricular foram concebidas, portanto, com o envolvimento de muitos sujeitos. Uma das prerrogativas dessa proposta é a concretização de reuniões de estudo, as quais ocorrem todas às quartas-feiras à tarde. Assim, desde fevereiro de 2022, aulas e encontros de estudos estão acontecendo.

Neste artigo, objetivamos apresentar nossa compreensão acerca das percepções dos docentes envolvidos nessa proposta sobre a implantação do Novo Ensino Médio na dinâmica oportunizada pela parceria entre Escola e Universidade, considerando os primeiros movimentos de planejamento do primeiro semestre letivo de 2022 para o 1º Ano do Ensino Médio. A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos e as reflexões suscitadas a partir desse estudo.

2. METODOLOGIA

De natureza qualitativa e sendo caracterizada como abordagem descritiva, a presente investigação foi realizada com professores que ministram aulas no 1º Ano do Ensino Médio, do Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo, campus Univates, uma instituição de educação básica privada.

Este artigo desenvolveu-se a partir de um grupo de discussão para a coleta de dados de uma pesquisa investigativa sobre o Novo Ensino Médio. Nesse sentido, entende-se que no grupo de discussão acontece o intercambiamento de argumentos a partir de relatos comuns aos envolvidos e que são de interesse da pesquisa, por meio de histórias e narrativas de indivíduos que se conhecem, os quais têm características



comuns como faixa etária, formação, questões socioeconômicas a serem observadas para recolher as informações (Molina; Molina Neto, 2012). Assim, realizou-se uma escuta atenta e sensível, a fim de reconhecer as vivências dos docentes no percurso do Novo Ensino Médio.

O encontro do grupo de discussão foi realizado durante uma reunião de estudos dos professores na Universidade, no dia 22 de março de 2022, com a presença de 14 (quatorze) professores e uma coordenadora. Previamente, foram estruturadas questões norteadoras que pudessem oportunizar ao grupo reflexões e participações espontâneas sobre o tema levantado. As gravações foram realizadas utilizando-se dois notebooks, posicionados de forma a captar as interlocuções dos participantes, resultando em dois áudios de aproximadamente uma hora cada, que foram utilizados de forma complementar nas transcrições. Após as gravações, os áudios foram transcritos em único documento.

A análise dos dados produzidos envolveu o processo de Análise Textual Discursiva, que se constitui de:

1 - *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.

2 - *Estabelecimento de relações*: este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.

3 - *Captação do novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. [...]

4 - *Um processo auto-organizado*: o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem as compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim, é essencial o esforço de preparação e de impregnação para que a emergência possa concretizar-se (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 33-34, grifo dos autores).

Assim, os dados foram lidos, organizados, analisados, desmontados e categorizados; depois, foram inferidas as análises e interpretados os resultados. No decorrer do processo de análise, as transcrições foram lidas minuciosamente, compreendendo-se os contextos e encontrando detalhes significativos sobre as ponderações dos participantes. Considerando os dados produzidos, dividimos as transcrições em dois conjuntos de dados principais, um envolvendo as percepções dos docentes - que gera este artigo - e outro contextualizando o protagonismo juvenil - que gerará um segundo



estudo em processo de coleta de dados com discentes. Assim, considerando os dados produzidos e relacionados às percepções dos docentes, emergiram três categorias: 1) Dificuldades e desafios da docência; 2) Experiências e vivências; e 3) Perspectivas futuras. Esses achados são analisados na sequência.

3. DIFICULDADES E DESAFIOS DA DOCÊNCIA

As reformas educativas atuais, mais uma vez, colocam os educadores diante de desafios de reinventar as práticas pedagógicas e suas relações profissionais, repensando concepções, métodos, conhecimentos da aprendizagem docente e sua postura em relação ao outro (Souza, 2021, p. 51). Essa mesma percepção colabora com a compreensão de P2 e P6, ao revelarem que existem demandas diferentes para o Novo Ensino Médio, bem como há a necessidade de reinventar a escola e o conceito de aula e sala de aula, desconstruindo conceitos preestabelecidos:

P2: [...] eu acho que [...] nós temos esteiras diferentes agora, [...] a gente acabava entrando dentro de uma sala de aula e era nós e os alunos. Ao mesmo tempo, me parece que a gente desconstrói a nossa aula, só que ao mesmo tempo esse desconstruir não é tudo que precisa ser desconstruído. [...] então, algumas coisas, sim, há necessidade de desconstruir, de rever, mas ao mesmo tempo tem coisas que são importantes, que são necessárias.

P6: Eu acho também que a questão da própria sala de aula, enquanto que o que é uma sala de aula!? [...].

Pelas falas dos professores, verificamos uma percepção de reinvenção de concepções. Como acrescenta P2, embora alguns aspectos permaneçam os mesmos, outros precisam ser repensados e desconstruídos, sendo esse um dos desafios encontrados pelos docentes. Os professores também percebem a necessidade de utilizar de sua criatividade para deixar a aula diferente e interessante, como sugere o Professor 1, no seguinte trecho:

P1: Agora a questão, na nossa área, por exemplo, que é bem diferente, apesar de parecer parecida, mas é muito diferente. A gente tem encontrado bastante dificuldade, tipo, como transformar a minha aulinha de verbos numa oficina, uma coisa prática?

De acordo com Pereira (2019), na proposta do Novo Ensino Médio, entre os objetivos, está o de promover a valorização da capacidade criativa dos professores e a permanência escolar dos alunos por meio de aprendizagem com qualidade. Nesse sentido, emerge uma necessidade de reformulação das aulas e das atividades propostas, visando a melhoria da qualidade do ensino e o entusiasmo dos estudantes, que é um fator que pode proporcionar novos saberes por meio de diferentes experimentações em sala de aula (Pereira, 2019). Nesse sentido, entende-se que o Novo Ensino Médio fornece alternativas para a diversificação e a flexibilização curricular, oportunizando aos estudantes escolhas (Habowski; Leite, 2020a), o que pode promover, como consequência, a tão desejada permanência do estudante nas escolas.



Ainda, Farias (2006, p. 42) enfatiza que “mudar supõe novas situações, outros aprendizados, o perigo do fracasso, a perda provisória das rotinas e referências, abrir mão de certos hábitos, certo tempo de incerteza, uma margem de insegurança”. Por isso, a transformação das aulas centradas no professor em práticas de ensino mais experimentais pode não ser possível em alguns contextos temáticos de certos componentes curriculares, sendo preciso analisar o contexto da aplicação em cada situação em particular.

No âmbito da sala de aula, nem sempre é possível ter um controle sobre os acontecimentos, nem tudo o que o professor planeja acontece como planejado efetivamente. Considerando o Novo Ensino Médio, além das necessidades de reinventar a escola, há apreensão dos professores - mesmo que positivamente - sobre o controle de um cronograma, conforme percebemos na fala de P9:

P9: [...] isso saiu do nosso cronograma e é bom sair do controle, mas ao mesmo tempo a gente não sabe o que esperar [ênfase do professor]. É muito engraçado que a gente entrou na primeira aula que a gente tinha planejado, quando saiu da primeira aula, nós três se olhamos: “Esquece o cronograma, não vai dar mais nada certo” [apreensão, sorrindo]. Só que na primeira aula a gente viu que não dá e ali a gente automaticamente refez todo o cronograma. [...] Então, isso está sendo um desafio na verdade, sabe?!

A imprevisibilidade proveniente das mudanças também é revelada por P2 e P4, mas os próprios docentes percebem que esses imprevistos são solucionáveis, como se vê nos depoimentos: P2: “Às vezes, tem coisas que a gente não planejou, [...] não vamos fazer isso. [...] a gente viu que tinha alguns bem perdidos, aí automaticamente o [professor] já veio, olha alguns estão dando, outros não estão conseguindo” e P4: “Pode ser negativo, assim, de certa forma, lidar com algumas ‘encrencas’ [aspas do professor], que não são encrencas, são mini encrencas até, mas de certa forma eu acho positivo”. Percebemos que, mesmo que o professor

[...] realize um planejamento detalhado de suas aulas, ele não consegue prever antecipadamente o que irá acontecer ao longo de seu desenvolvimento. Ao adentrar a sala de aula o professor poderá vir a se defrontar com situações diversas que fogem de sua alçada, as quais interferem no processo de ensinar e aprender (Much, 2021, p. 34).

Por esse ângulo, os professores estão enfrentando certa dificuldade em decorrência de não terem o total controle de suas aulas; porém, esses mesmos professores percebem que isso pode ser positivo, pois gera novas formas de pensar o fazer pedagógico. Outra questão abordada pelos professores envolve a dificuldade que os alunos estão tendo para compreender as mudanças na organização dos componentes curriculares, como relatam P4 e P6:

P4: [...] daí a gente insiste com eles: “Não, mas não é mais Artes, Português, nós temos linguagens”. Então, esse pequeno ranço, ele pode num primeiro momento ser negativo, mas ao mesmo tempo ele pode ser visto com bons olhos, [...] Para a gente é difícil quebrar esse desenho formatado a tanto tempo,



P6: Eu acho que... Posso?! Eu acho que pegando o gancho do que o João falou dessa questão de não estar mais nessa caixinha, professor tal é tal coisa, professora Ana é português, Maria é inglês.

Arroyo (2014, p. 54) esclarece que “o núcleo da transformação do Ensino Médio está na reinvenção dos currículos, da concepção e da prática da educação”. Assim, percebe-se que os discentes percebem uma mudança no currículo escolar, mas o que acontece no Novo Ensino Médio na ótica dos professores envolve mudanças também na concepção e prática educacional, o que culmina em um novo momento na educação escolar. Além disso, os conceitos e as práticas educativas preestabelecidas no imaginário social - tanto de alunos, professores, como da sociedade - necessitam de um tempo de adaptação a essa nova configuração proposta no Novo Ensino Médio. Do ponto de vista de Zabala e Arnau (2010), entende-se que, se crianças e jovens aprenderem os princípios gerais de cada componente curricular e aprenderem de forma prazerosa, elas podem, em tese, ir em busca de saberes de aprofundamento por conta própria, porque estarão motivados a aprendê-los.

Outro ponto de destaque relatado pelos professores é o trabalho coletivo abordado como um desafio que causa certa inquietação, mas percebido como algo promissor e um processo de aprendizagem, como destacam as falas dos Professores P4, P6 e P10:

P10: Eu acredito assim que seja quebrar as nossas próprias caixas, por mais que a gente trabalhe dentro das nossas áreas de saber, a gente tem métodos, linguagens, domina mais um tema, uma especificidade nossa, que para trabalhar no coletivo, trabalhar dentro de uma área a gente precisa desconstruir. [...]. É desconfortável [demonstração de apreensão], mas é um caminho de aprendizagem, [...]. Por mais que a gente esteja desconfortável agora.

P4: [...] Então, essa incerteza, ela gera um certo tremor interno. E, também, eu acho que talvez... não é que seja um ponto negativo, mas é uma circunstância que talvez nos traga esses tremores, essas incertezas, os planejamentos eles não são mais tão individuais. [...] Onde tu está? Onde tu está para ver se as coisas estão entrelaçadas ainda de forma... então, isso gera um nervoso assim e esse nervoso é xarope, mas...

P6: Só eu sou professor da minha disciplina e aí eu tenho aquela carta na manga assim, se a aula for mais rápida aqui eu começo aquele outro conteúdo, agora não é mais eu que defino isso, a gente precisa definir em grupo, olha eu não posso dar aquele conteúdo que a turma não está ainda. Eu acho que esse é o desafio assim, da gente conseguir alinhar dessa maneira, o meu ritmo ele não pode ser só o meu ritmo, tem que ser o ritmo de nós três e esses nós três, ainda são três turmas também [...]

Nesse contexto e de acordo com Raic (2015, p. 104), “a formação não se dá exclusivamente na esfera do individual, mas também nos agenciamentos coletivos do tecido social”. Convergindo com essa concepção, percebemos que os professores se veem saindo de uma rotina habitual de planejamento individual de aulas para um planejamento e pensamento coletivos, nos quais precisam levar em conta as subjetividades e opiniões de outros professores e, assim, constroem novos paradigmas



em um processo educacional colaborativo. Mesmo que exista e se perceba um certo desconforto, os professores evidenciam que é um processo diferente e de aprendizagem, que com o tempo se torna natural no contexto escolar.

Outro contexto abordado pelos professores envolve reflexões sobre a necessidade de proporcionar conhecimento para todos. Na perspectiva dos professores, é perceptível que há um cuidado e uma atenção com os alunos com dificuldades, de forma que o aprendizado seja acessível a todos, como se verá nos excertos a seguir. Nesse sentido, Zanotelli, Hattge e Gosmann (2021) entendem que as escolas se atualizam e, assim, professores e gestores, na contemporaneidade, passam a olhar para os alunos como protagonistas de seu próprio aprendizado, aperfeiçoando processos curriculares, de planejamento e de avaliação de forma que se possibilite aos alunos sentirem-se pertencentes à escola.

Entende-se que este processo é um desafio ao professor, mas é um momento que o professor se provoca a questionar e encontrar formas de acolher estes alunos, conforme se percebe na fala de P6:

P6: Nós temos vários alunos [...] que não conseguem falar em público, por exemplo, [...] o tamanho dessa subjetividade. [...] Como a gente vai fazer com que eles não sofram na nossa aula? Mas também não deixem de ter aquele conhecimento que eles precisam ter? [ênfase do professor] Então, eu acho que isso falta um pouco, assim... É que ninguém de nós é formado a partir desse novo modelo, então a gente está muito assim num modelo cartesiano, aquela coisa toda em vista. Então, eu acho que esse também é um desafio bem grande [ênfase do professor], da gente conseguir acolher [...].

Há uma preocupação dos docentes com relação às dificuldades que os alunos apresentam, sendo uma preocupação genuína e desafiadora, mas que traz o olhar do professor que busca oferecer qualidade na educação. Para Santiago (2012, p. 4),

Ao acolher todas as crianças e jovens de uma geração com a responsabilidade de formar os cidadãos que constituem o futuro de uma nação, a escola, indubitavelmente, acolhe a esperança de um mundo melhor e torna-se uma instituição importante e indispensável na luta por uma sociedade mais equânime, com menos sofrimento e menos riscos ecológicos.

Ainda, Hattge e Klaus (2014, p. 330) enfatizam que

[...] que cabe à Pedagogia, nesse caso, a partir de processos de in/exclusão criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiam o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tensionem permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula.

Assim, percebemos que o acolhimento é necessário no contexto escolar e uma preocupação dos professores em seus percursos de docência compartilhada, considerando que essa prerrogativa pode ser percebida como fator de qualidade educacional.



Entendemos que as dificuldades relatadas pelos professores no processo de implantação do Novo Ensino Médio são percebidas também como oportunidades de aprendizado e desafios que transformam e moldam uma nova identidade docente. Além disso, existe a percepção de uma docência compartilhada que promove novas vivências e experiências no contexto de sala de aula oportunizado pelo trabalho coletivo e colaborativo.

4. EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS

Ao refletir sobre o Novo Ensino Médio, é possível também perceber que os professores sentem a necessidade de estar abertos para a experiência de um novo modelo de ensino, como relata P7: “[...] a gente percebe também essa abertura ao novo”. Dessa forma, mesmo com as dificuldades e desafios acima relacionados, o fato de estar aberto ao novo, possibilita experiências e vivências nessa etapa de ensino que está em construção.

Briskievicz e Steidel (2018) mencionam que o processo de reforma é um termo originário do latim (*re-formare*) que significa formar de novo, construindo e reconstruindo uma perspectiva, considerando uma mudança de posição. Entendemos que um processo de reforma requer flexibilidade e adaptação à mudança, como evidenciado nas falas dos docentes, o que pode ter desmistificado construções preconcebidas que eles tinham sobre o Novo Ensino Médio:

P9: Agora, uma coisa que [...], em especial, o motivo da flexibilidade também, um pouco é porque a gente pensa, quando a gente ouviu o Novo Ensino Médio, a gente ouviu muito no sentido: “bah, a gente vai trabalhar o que é básico”, não vamos aprofundar tanto, talvez. [...] . Por isso que está sendo um desafio, ao mesmo tempo que a gente tem um certo conteúdo para trabalhar, mas o interesse está tão grande que você não quer podar e dizer “não, não, vamos parar aqui, aqui está bom”, não.

Além disso, o desafio de trabalhar em algo novo pode provocar mudanças nos paradigmas da educação. Assim, conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e, mais recentemente, transversalidade ecoam em estudos envolvendo a educação na contemporaneidade e, inclusive, nas pautas do Novo Ensino Médio. Nesse sentido, os professores evidenciam que havia uma compreensão teórica sobre o tema, mas a apropriação do assunto é percebida na implantação do Novo Ensino Médio:

P9: [...] Daí ajuda muito ter a noção real da interdisciplinaridade, não era verdadeira. Eu acho que antes era uma falsa interdisciplinaridade, onde agora não, agora a gente está tendo uma integração, porque a gente tem que conversar entre nós. E aí a gente levar isso, aqui a gente pode trabalhar no teu e no meu também, então isso aqui a gente vai trabalhar junto. [...].

P2: [...] Então, foi um coletivo assim sabe. Um sempre tem a ideia e puxa na frente e a gente vê que a coisa fecha um com o outro que é a perfeição da aula interdisciplinar [alegria].



Essas percepções dos professores convergem com o que sugere Gallo (2014) que argumenta que, na educação contemporânea, há novos paradigmas para a compreensão do conhecimento, criando-se um arbóreo rizomático, em que as disciplinas se entrecruzam em interrelações intrínsecas e híbridas, em que o mundo não se encontra mais fragmentado, com disciplinas distribuídas em galhos de saber. Essa interlocução entre os diversos saberes é, do ponto de vista dos professores, uma construção interessante e prazerosa:

P4: [...] De certa forma, eu... apesar de ter os meus planejamentos, sim, eu preciso estar comungando disso. Isso precisa estar muito aberto com os colegas [risos]...

P6: [...] eu acho, um dos momentos mais legais assim de áreas diferentes, porque na nossa área a linguagem de fato é sempre a mesma, [...] a gente fala muito semelhante, então com áreas diferentes é muito legal, muito legal mesmo, um exercício assim muito prazeroso de fazer [alegria].

Nesse contexto, Nóvoa (2012) enfatiza a importância da docência acontecer a partir de dentro, considerando aspectos relacionados à valorização do saber docente e a criação de uma nova realidade organizacional para a educação. Nesse saber em construção e compartilhado, os professores também apontam as possibilidades de interação oportunizada nos momentos de reuniões e planejamentos.

P8: Mas assim, uma perspectiva positiva, foi desde o começo ter essa integração com os colegas e saber o que cada um está trabalhando, aí encaixar o meu conteúdo dentro das perspectivas dos colegas, tem me auxiliado bastante para uma estrutura para a aula.

P11: [...] Sabe, eu acho que, toda aula, toda quarta-feira é um momento de fazer coisas diferentes que a gente sabe que são coisas diferentes, mas também de saber, não, isso aqui eu preciso trabalhar [ênfase do professor].

Há de se ponderar que Nóvoa (2012) critica o fato de se exigir tudo do professor e não se oferecer nada ou se dar pouco ao docente. Porém, percebemos que a proposta do Novo Ensino Médio da escola investigada oportuniza quebrar esse paradigma, disponibilizando momentos de estudo conjunto, reuniões estratégicas e formações continuadas. Esses momentos de estudo são apontados como fundamentais pelos professores, para que a transversalidade intencionada no desenho da matriz curricular da escola possibilite ao professor a construção do Novo Ensino Médio.

Ademais, a dinâmica de aulas sendo realizadas de forma colaborativa e compartilhada nos diferentes componentes curriculares, envolvendo docentes formados em áreas do conhecimento diferentes possibilita que esses professores aprendam mutuamente por meio do trabalho dos colegas. Libâneo e Freitas (2013) enfatizam que o conjunto de conhecimentos dos professores, quando entrelaçados, oportunizam diferentes esferas, criando outras identidades docentes e novas dimensões sobre a ação do professor. Nesse constructo, os professores relatam que o olhar do outro professor na sua aula é um ganho enriquecedor na docência, pois as observações do colega docente na sala de aula proporcionam aprendizado ao professor observador, bem como, as trocas de experiências e conversas promovem aulas em que alunos e professores interagem e



constroem a dinamicidade e a segurança para que as aulas aconteçam de modo transversal, como se percebe nos trechos a seguir:

P2: Hoje, pela manhã, a gente teve mais uma aula no nosso Estúdio, e a gente percebe como é interessante poder observar, por exemplo, a Cláudia dando aula ou ela fazendo alguma explicação, porque eu aprendo com ela também, o quanto é interessante ouvir o Marcos conversando com os alunos, fazendo alguma colocação. [...]. E aí, outro ponto também que a gente vai dando aula, mas nós podíamos fazer isso aqui, vamos chamar atenção sobre este ponto aqui agora [demonstração de alegria].

P6: [...] Como a ideia é falar sobre sustentabilidade, é muito amplo, então cada um foi pensando em uma linha diferente, e como é mais da minha área [...], alguns conceitos a gente foi modificando. Mas aí a linguagem também já entra, porque essa palavra aqui não fica legal aqui, então, vamos colocar uma outra palavra para não repetir?! Então os conceitos a gente começou a explicar junto com as linguagens, foi tudo junto ali.

P10: Mas ao mesmo tempo é muito bom ter este suporte, no caso, eu tenho alguém olhando para a minha atividade, eu tenho alguém olhando para o ponto cego que eu não vi [ênfase do professor]. Uma perspectiva que eu podia ter abordado que antes, por exemplo, eu não me desse conta, para mim seria natural um caminho pedagógico pronto.

P11: Eu acho importante o que a Marta falou antes da gente observar o colega, que antes a gente não sabia como a colega dava aula. Eu nem conhecia como ela planejava, o jeito dela, isso a gente tem... penso eu, que eu aproveito observando, a gente está ganhando com isso, de ver esses vários modos de ensinar, ensinar coisas diferentes e nós também. Então a gente está... isso está positivo [ênfase do professor], [...].

P1: [...] Às vezes, a gente não precisa nem conversar, pelo menos eu gosto de observar, dá para ficar aqui na minha parte também, vamos dizer. [...].

P6: [...] para eles quando a gente propõe aquele material, tem certeza daquilo, se sente seguro.

Os movimentos de uma docência compartilhada apontam a construção e percepção sobre conhecimentos que melhoram e apoiam o trabalho docente, ressaltados por Nacarato (2016). Mais do que criar uma nova identidade docente por meio da docência compartilhada, os professores relataram aspectos relevantes oportunizados pela parceria entre escola e universidade, como a descoberta de outros ambientes de aula que oportunizam a integração entre turmas e professores, uma vez que não se constituem salas de aula convencionais. Esses espaços facilitam, no entendimento dos professores, a concretização de experiências pedagógicas transversais.

Habowski e Leite (2020b) consideram que a proposta do Novo Ensino Médio é recente e que um dos principais aspectos da organização desse currículo é a flexibilidade a respeito de sua implantação. Nesse sentido, os professores relatam que usam o laguinho (um deck com lago e bancos na universidade) ou o complexo esportivo com circulação de outras pessoas (frequentadores de academia e lancheria, por exemplo)



como local para ministrar suas aulas e que os alunos compreendem que esses também são ambientes de aprendizado. Além disso, os professores se sentem à vontade para circular nesses ambientes e outras pessoas terem contato com suas aulas:

P6: [...] Às vezes a gente tem aula no laguinho, às vezes a gente tem aula em outras salas, então, transformar diferentes espaços em ambientes de “sala de aula” [aspas do professor], eu acho que também está sendo muito positivo [ênfase do professor]. [...] . E saindo dali, não é bagunça, mas sala de aula, é um lugar de aprendizado, estudo, enfim, de trocas. Eu percebi isso, assim, bastante.

P3: Essa palavra exposição é uma palavra importante no nosso trabalho aqui, no novo ensino médio. Porque como a gente vai sair mais, a gente vai trabalhar mais fora da sala de aula, eu acho muito rico, a gente também vai estar mais exposto. Eu estou acostumado com isso, porque quando eu dava aula no ginásio, as pessoas ficavam na academia, as pessoas ficavam fazendo pilates, fazendo lanche lá, dentro da minha aula. Todo mundo via a minha aula. Eu trabalho lá no complexo, tranquilo. [...]

Esse movimento de integração que emergiu dos relatos traz um resultado interessante no desenvolvimento e na construção do conhecimento dos alunos, pois os professores revelaram que os alunos estão mais participativos e aconteceu uma ampliação do processo comunicativo - entre os próprios alunos e entre professores e alunos. O fato de os professores planejarem aulas em conjunto - o que exige comunicação - e, em alguns momentos, ministrarem aulas juntos, permite que os alunos percebam que a aula não é só sentar e ouvir, mas sim participar e construir sua aprendizagem.

P7: Ontem a gente trouxe uma aula diferenciada também e eles entraram na aula assim, participaram, foi uma aula bem leve e divertida, vamos dizer assim, mas ao mesmo tempo teve fundamento [alegria]. [...] Foi bem legal [alegria], [...] porque até então a gente entrava e falava e eles ouviam.

P2: [...] mas que juntos, olha, vamos fazer, vamos agora chamar atenção para isso aqui. [...] hoje de manhã, por exemplo, a gente fez o início da escrita científica deles, a introdução, [...] então eu disse, vamos pedir para alguém enviar para cá e vamos ler algumas introduções para a gente trabalhar e corrigir junto com eles e assim foi [alegria].

P4: Nossa, potencializou muito o trabalho [alegria].

P4: Essa, essa exposição tranquila de corrigir o meu trabalho na frente dos outros [ênfase do professor] e a Ana insistiu, olha vamos aprender com essa correção conjunta aqui, é o momento... [...]

P4: Foi hoje de manhã, foi muito interessante, muito [ênfase do professor].

Percebemos entusiasmo nos relatos docentes, uma renovação da prática docente. Entendemos que esse pode ser um fator motivador para a redescoberta da docência, o que converge com Nóvoa (2012) que propõe desmistificar que os professores são defensores do status quo de uma escola rígida, burocrática e com sistema ineficaz.



Esses são paradigmas da educação que não se sustentam nas vozes dos professores que atuam no Novo Ensino Médio proposto nessa parceria entre escola e universidade.

Também, evidenciamos nas falas o impacto do trabalho desenvolvido em sala de aula para além da escola, como a discussão de temas propostos aos alunos nas aulas sendo debatido em paradas de ônibus pelos próprios alunos.

P2: Discutindo a linguagem escrita.

P6: Aham, na parada de ônibus.

P2: Na parada de ônibus [risos e sons de aaahm - espanto]. Quando a gente vê alunos discutindo linguagem escrita?! Assim... [emoção] Então, hoje de manhã, foi como um troféu assim [sorrindo, alegria].

Outro destaque nas falas docentes envolve atividades em aulas híbridas. Nas palavras de Nóvoa e Alvim (2021), no ano de 2020, com a pandemia, aconteceu o fim do século escolar e começa agora outra escola imposta pela era digital. Os autores evidenciam que na atualidade não é possível pensar em educação e professores sem considerar as tecnologias e a virtualidade, pois os alunos pertencem a uma “geração que habita o mundo teclando com os dedos” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 3).

Essa percepção também é compartilhada pelos professores como uma vivência desafiadora:

P7: No projeto de vida a gente tem um plus que é o EaD, então a questão assim do aprender a ter aula presencial e ao mesmo tempo ter atividades virtuais. Ontem, então, a gente teve a primeira vivência, nós estávamos presencial em uma turma e as outras duas estavam fazendo atividades no ambiente.

P8: O desafio nosso no projeto de vida é... uma vez que a gente tem três dinâmicas, uma turma está com a Marisa, uma turma está comigo e uma turma está online. Nós temos um trabalho assíncrono ali, então eu dou conteúdo para uma turma que a terceira turma só vai receber esse mesmo conteúdo duas semanas para frente.

Mesmo sendo um desafio, é possível que essa dinamicidade venha a aproximar professores e alunos para a construção do conhecimento, fato este que merecerá atenção em novas pesquisas.

Além disso, é relevante a expectativa da comunidade escolar quanto à parceria entre escola e universidade. Os professores apontam que os pais sentem orgulho do fato de os alunos estarem estudando no complexo universitário, explorando um ambiente de ensino superior ainda no Ensino Médio: P1: “[...] pelo fato dos filhos estarem estudando aqui na Univates, né?!”

Percebemos, no decorrer dos relatos, que as experiências e as vivências no Novo Ensino Médio, proposto como uma parceria entre escola e universidade, possibilitam a quebra de paradigmas para uma educação contemporânea. Além disso, as construções dessa nova identidade docente desenvolvida em uma perspectiva de transversalidade e da docência compartilhada desafiam e motivam os professores, como evidenciamos em suas falas.



Para além dos acontecimentos iniciais da construção do Novo Ensino Médio, é importante trazer as perspectivas futuras que estes profissionais da educação carregam no seu ideário docente. Veremos essas questões a seguir.

5. PERSPECTIVAS FUTURAS

Entendemos que toda mudança pode provocar desconfortos e desafiar seus participantes a criar alternativas. Nesse sentido, os professores percebem que algumas reflexões sobre a atuação docente estão acontecendo, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento das ações nessa etapa é construído de forma conjunta. Assim, surgem hipóteses e expectativas de que, mesmo sendo uma desacomodação da docência, há um trabalho conjunto sendo construído com segurança.

P5: [...] . Agora é o que a gente vai fazer com esse novo... é um desafio.

P4: [...] Por enquanto ainda, muitas hipóteses [ênfase do professor], construções, algumas linhas e a gente está caminhando todo mundo junto. [...]

P8: [...] Então, é um desafio que a gente não sabe ainda muito bem como vai acontecer [ênfase do professor], porque ainda não passou o mês para a gente testar isso, [...] mas a gente não sabe como vai se refletir nas turmas. Tem essa falta de sincronia ali que a gente não sabe o que vai acontecer [apreensão].

Mesmo com as incertezas relatadas, os professores já vislumbram espaços de trabalho que possibilitam integração e diversão na construção do ser docente. Nóvoa (2020) enfatiza que o papel do professor irá sofrer transformações profundas, que são necessárias e estão em curso, sendo que o trabalho do professor em ambientes de colaboração e equipe ganha relevância e transforma as concepções da formação docente. Nesse sentido, os professores relatam que está em curso um processo de moldar-se ao Novo Ensino Médio, o que exige uma desconstrução e reconstrução da forma de ministrar aulas e que esse movimento requer flexibilidade e compreensão. Além disso, os professores verbalizam que não é possível ter certeza de que as novas propostas de atividades alcançarão todos os objetos iniciais propostos, mas, em seu entender, é muito importante investir nesse processo de reconstrução:

P2: [...] Porque a gente vai se moldando [ênfase do professor] todo tempo de acordo com a turma, de acordo com o período, enfim. E participar e ver que, às vezes, a gente muda o nosso olhar, o nosso pensamento ou pega uma ideia interessante, a forma como... vale a pena [alegria]. [...]

P4: A gente percebeu hoje de manhã, por exemplo, que os nossos programas, por mais que a gente tenha elaborado eles são muito flexíveis, precisam ser [risos]. E a Maria me disse: "Olha, a gente não vai terminar lá no dia 15 de abril" e aí a gente estava vendo, realmente. Então não dá para contar com os cronogramas muito, muito certos, porque eles precisam ser flexíveis. A aula de produção visual é só na semana que vem e nós vamos terminar em três semanas? Não sabemos [apreensão]. [...]



P2: [...] Então, estou desconstruindo a minha aula? Sim. Ah, mas eu estou equilibrando as duas coisas no que é necessário de ter mesmo, de ser aquele aluno para a construção do... ou/e aquelas outras habilidades, outras questões referentes ao projeto como um todo, eu também estou dando conta? [...]

P3: [...] A questão de conscientizar a importância de mexer o corpo, de fazer um pouco, que não é uma aula positivista, onde você vai enxergar as coisas exatas. [...] Porque a gente planeja uma aula como já foi falado e opa! isso não vai rolar, vamos continuar nisso aqui que está legal. Então, esse é o grande feeling da coisa.

Entendemos que esse moldar-se exige sair da zona de conforto e colocar-se disposto a perceber que há um “declínio do modelo escolar, algo que os historiadores vinham assinalando há vários anos, e a necessidade de abrir um novo tempo na vida da escola” (Nóvoa, 2020, p. 11). Afinal, “Educar, como escreveu Michel Serres ao longo da sua vida, é fazer uma viagem, que nos abre novas possibilidades, novos horizontes” (Nóvoa, 2020, p. 11). O movimento empreendido pelos professores permite conceber esses novos horizontes, pois, segundo suas percepções, o espaço de trabalho proposto no Novo Ensino Médio na parceria entre escola e universidade poderá ser um ambiente de construção conjunta dinâmica e de múltiplas aprendizagens docentes, que lhes oportunizarão outras experiências de docência nesse novo lugar:

P10: A gente saiu falando de uma coisa de como a gente se sentia bem, [...] . Eu acho também uma coisa, a escola é um espaço sério de construção, de construção do ser, mas ela também pode ser um espaço de integração, de diversão, de fazer atividades que me constroem como indivíduo, que não é só o conteúdo. [...] a gente vai se adaptando, que esse é o ano da construção, que conforme a gente for se adaptando vai edificar isso em nós, vai chegar o momento de se sentir confortável com isso também [risos]. [...] eu construí o caminho, depois a gente vai chegar com mais tranquilidade, assim.

Como Nóvoa (2020) já enfatizou, é preciso pensar em um novo tempo para a escola, considerando que

[...] a educação define-se sempre num tempo longuíssimo, nunca num tempo curto. Mas em certos momentos, como agora, as escolhas que temos perante nós tornam-se mais claras e mais urgentes. Não há inevitabilidades, nem histórias já determinadas. Em cada dia, decidimos um pouco, ou muito, da história do futuro (Nóvoa, 2020, p. 12).

Entendemos que o tempo é percebido como de fundamental importância para os professores, sendo que repensar a escola exige um tempo que poderá provocar novas dinâmicas, como trocas de experiências e planejamentos conjuntos. Porém, não está restrito ao programado, sendo esta uma nova dinâmica que os professores poderão encontrar.

P10: [...] ali é um momento que eu como professora estou sempre aprendendo, tenho que aprender a lidar com essa nova dinâmica e crescer e florescer com os meus colegas dentro disso que é proposto. Eu acho que o caminho é tanto o tempo, quanto o tempo dedicado para



isso. Não importa. Como o Lucas mesmo diz, que estar aqui às quartas-feiras e ter este tempo de qualidade para sentar com os meus colegas de área e planejar o conteúdo, e trocar ideias sobre isso, me capacita para fazer isso, me deixa confortável para estar na sala de aula fazendo isso. A gente preparou material para trabalhar nas próximas semanas e a gente se conversando em casa, “Nossa, como está bom esse material”, e a gente mandou mensagem como a gente estava contente com o que a gente produziu e isso reflete naquela aula que a gente deu.

P4: Então, eu cansei de ir em anos interiores, entrar no ônibus e torcer para que ninguém sentasse do meu lado e poder abrir meus livros e ir planejando minha aula até Porto Alegre [sorrindo], e chegar lá... Usar meu tempo de viagem para planejar tudo sozinho, não dá mais para fazer isso.

Os relatos ainda revelam que a educação, no contexto do Novo Ensino Médio, passa por uma transformação na docência, mas essas mudanças também estão produzindo efeitos nos alunos. Os professores percebem que está se desenvolvendo uma autonomia discente, como o relato de uma problemática em uma aula EaD em que os alunos buscam soluções de maneira autônoma:

P7: [...] a gente tentou fazer, a gente ouviu no celular, tentou no computador, outro abriu o computador dele, não deu. Eles tentaram de todas as formas fazer e realmente, quando eu fui ouvir realmente estava baixo, já entrei em contato com o EaD, eles ficaram de resolver. Então eu percebo essa autonomia [ênfase do professor], ao poucos sendo desenvolvida também, assim. [...] [alegria],[...] A gente está falando cada vez menos, quem está falando mais são eles agora, né?! Nesse novo modelo assim, e dentro disso a questão que o João falou dessa questão do aprender a falar também, de se colocar nesse lugar de fala, [...]. Então, talvez nessas primeiras vezes o jeito que vem vai ir meio manco, mas depois se ajeitando assim, e eu acho que é uma vivência muito, muito rica. Essa que a gente aprende.

Nessa perspectiva em que os alunos sentem-se parte integrante da construção das aulas, percebe-se que está em construção um aluno autônomo e que busca uma aprendizagem mais efetiva: P9: “*E aí está sendo uma aprendizagem mais efetiva [ênfase do professor], eu acho*”. Assim, professores e alunos podem se sentir seguros para colaborar em sala de aula, tornando esse ambiente prazeroso e enriquecido de conhecimento construído em conjunto.

Outro destaque que envolve discussões ainda não enfrentadas pelos professores é a maneira como acontecerão as avaliações. Nesse sentido, percebe-se uma grande preocupação dos professores:

P4: [...] eu acho que vai ser um desafio imenso. [...] Mas quando chegar lá no final, a gente vai ter que se deparar para aquele número, nas linguagens ou nas humanas, olhar para esse número, também vai ter que ter uma certa compreensão mútua, porque esse número ele tem que existir e chegar lá vai ser desafiador. Eu acho que o começo na avaliação vai ser desafiador.

P7: A gente falando aqui, que antes quando a gente tinha um saber um pouco mais teórico, a tua base de avaliação se guiava por aquilo, só que



quando tu faz essa multiplicidade de olhares e tu abre mais o leque como é que tu avalia coisas que poderiam ser mais particulares. Como é que eu vou avaliar um senso de estética de um trabalho, se o belo e o feio são construções? [ênfase do professor] Para o aluno aquele trabalho pode ser muito bonito, mas para o seu senso estético talvez não. Como é que a gente vai fazer isso? Achar um ponto que seja justo e propor... os processos avaliativos sejam justos e condizentes com o que a gente está ensinando com o que eles estão afirmando para a gente. [...] Fica subjetivo, só que daí na subjetividade mais... Aí mora o medo [apreensão], tem muita subjetividade.

P1: [...] eu vejo muito disso assim, uma busca de equilíbrio nisso tudo, sabe?! Nesse momento agora assim, [...], a gente vai e fica observando vários modos, porque, bom, vai chegar o momento que a gente tem que avaliar e talvez eu preste atenção numa parte artística que compete ao Marcos, uma parte da escrita para contribuir, sabe?! Equilíbrio, assim, busca de balança [ênfase do professor].

P11: [...]então, se a gente já tem dificuldade de avaliar aqueles que estão falando em público, imagina avaliar aqueles que não falam em público?! Que... como a gente vai fazer para ter um critério claro para esses alunos também, se tu está trabalhando numa subjetividade que talvez eles não consigam atingir essa... [...]. Eu acho que a gente tem que discutir e ir pensando no decorrer do semestre.

Considerando a avaliação, Luckesi (2005) enfatiza que a intenção e definição do modelo de avaliação depende da postura da escola e do professor. Afinal, mais do que simplesmente avaliar com certo e errado, uma avaliação pode contribuir para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam avaliados e modificados a fim de atender à construção do conhecimento (Luckesi, 2013).

Além da expectativa dos professores, que vislumbram cenários positivos, a própria comunidade escolar tem uma visão de bons frutos a serem colhidos na parceria escola/universidade, como o relato de P1: “Cultivo mais a experiência com as famílias novas, no início do ano. Então, chegando com muitas expectativas em relação ao Ensino Médio”. No decorrer da coleta de dados, é possível perceber que a escola, a universidade e as famílias estão engajadas no processo de ensino e de aprendizagem, perseguindo uma educação de qualidade de fato.

Entendemos que há muitas incertezas sobre o Novo Ensino Médio, mas os resultados preliminares que se mostram nesse estudo, provocam um repensar sobre os preconceitos que envolvem esta etapa da educação. Mudar sempre será um desafio, sob qualquer aspecto; e mudar no âmbito da educação é um desafio ainda maior, dado o significado que as relações humanas têm nesse cenário, pois a educação se constrói, principalmente, no relacionamento entre professor e aluno em uma sala de aula que precisa promover o ensino e a aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES (QUE NÃO SÃO) FINAIS

No decorrer das análises, percebemos que os professores encontram dificuldades como a necessidade de reinventar suas aulas, de sair das matrizes disciplinares para aulas transversais, de planejar em conjunto e de efetivar processos de escuta e de



integração de diferentes modos de se relacionar com o conhecimento. Porém as próprias dificuldades são percebidas pelos docentes como solucionáveis dentro da própria dinâmica de criação e da vivência das aulas, por meio da experiência de uma docência colaborativa. Dessa forma, pode-se evidenciar a quebra de alguns paradigmas da educação num processo de metamorfose da escola, em que os professores “quebram as próprias caixas” para olhar para esse Novo Ensino Médio.

Além disso, as experiências e vivências proporcionadas pela parceria entre escola e universidade podem criar uma nova identidade docente, em que transversalidade e docência compartilhada se tornam impulsionadores e motivadores na formação docente. Nesse sentido, pudemos perceber a importância que o espaço de planejamento conjunto e compartilhado teve para esses profissionais: um processo que também reverberou na relação professor/alunos e entre os alunos, produzindo cenas de comprometimento e interesse com a própria educação e, conseqüentemente, a qualidade desta.

Entendemos, também, que a proposta do Novo Ensino Médio, no contexto oportunizado nessa escola, contribui para o enriquecimento da relação de toda a comunidade escolar - pais, alunos, professores e universidade -, criando-se um elo de parceria que almeja educação de qualidade. Mas, há de se considerar os anseios preliminares dos professores quanto ao processo avaliativo, que ainda não foi oportunizado ao grupo deste estudo.

O cenário do Novo Ensino Médio na perspectiva proposta - parceria escola e universidade - pode contribuir para um repensar e uma metamorfose da educação, capaz de construir comunidades de aprendizagem por meio da docência compartilhada. Isso porque essas relações refletem no aluno, promovendo novas formas de ensino e de aprendizagem, em que a comunicação se torna valorosa e contribui para o sistema educacional como um todo.

Por fim, precisamos destacar que o cenário pedagógico aqui apresentado não reflete a maior parte das escolas de Ensino Médio do país que precisam lidar com as prerrogativas da proposta do Novo Ensino Médio sem o mesmo tipo de apoio como o que foi construído entre a escola e a universidade locus da presente investigação. Ou seja, a perspectiva que aqui apresentamos é singular e revela ser possível promover uma educação de jovens que prime pela autonomia e pela criatividade e pela constituição de uma ação pedagógica fundamentada em um currículo transversal que se concretiza por meio de experiências de docência compartilhada. Assim, argumentamos em favor das possibilidades, embora reconheçamos que cenários semelhantes requerem investimentos por parte do poder público para que se tornem possíveis novas experiências como esta.

7. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Repensar o ensino médio: por quê? In: CARRANO, P. C.; DAYRELL, J.; MAIA, C. L. **Juventudes e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.



BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Lei no Novo Ensino Médio (Lei NEM). Brasília: Presidência da República, 2017.

BRISKIEVICZ, D. A.; STEIDEL, R. **O novo ensino médio**: desafios e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018.

FARIAS, I. M. S. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.

GALLO, S. Saberes, transversalidade e poderes. **Territórios de Filosofia**, 2014.

HABOWSKI, F.; LEITE, F. A. Política do novo ensino médio no Brasil: perspectivas de um contexto escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 21., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 2020, Ijuí. **Anais...** Ijuí: UNIJUÍ, 2020. p. 1-6.

HABOWSKI, F.; LEITE, F. A. política do novo ensino médio no Brasil: compreensões acerca dos itinerários formativos. In: SIMPÓSIO SUL-AMERICANO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 2020, Campinas. **Anais...** Campinas: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020. p. 1-5.

HATTGE, M. D.; KLAUS, V. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 327-340, mai./ago. 2014.

KELLER-FRANCO, E.; MASETTO, M. T. Formação docente em processos de mudança: Análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de licenciatura. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, p. 153-174, dez. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: visão geral. Transcrição da entrevista concedida à Paulo Camargo. Sorocaba: Colégio Uirapuru, 2005.

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 402-413, set./dez. 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. (Coleção Educação em Ciências).

MUCH, L. N. **Desafios e possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS**. 2021. 284 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, jul./set. 2016.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020.



NÓVOA, A. Devolver a formação dos professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES**, a. 9, v. 18, n. 35, p.11-22, 2012.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021.

PEREIRA, J. W. **Desafios Educacionais para o Ensino Médio no RS e a Lei 13.415/2017**. Porto Alegre: 2019.

RAIC, D. F. F. **Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogo-Bricoleur**. 2015. 168 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTIAGO, A. R. F. Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012. p. 1-12.

SILVA, M. M. **Estágio supervisionado: o planejamento compartilhado como organizador da atividade pedagógica**. 2014. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SOUZA, W. C. D. **O novo ensino médio e a educação física nas escolas do Mato Grosso: itinerários formativos e o protagonismo juvenil**. 2021. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Rondonópolis, 2021.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Barcelona: Graó, 2014.

ZANOTELLI, A.; HATGGE, M. D.; GORMANN, K. Avaliação na escola contemporânea: qual o lugar da infância? In: TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K. SPERRHAKE, R. (Orgs). **Pesquisa com a escola: currículo e inclusão em foco**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 215-224.

Submetido em: **14/11/2022**

Aceito em: **14/02/2024**